



CENTRO PEDAGÓGICO DEL
ESTADO DE SONORA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE SONORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26A

TESIS

“LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA
EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
A TRAVÉS DE PRONALEES”

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTAN

GLORIA GRISELDA CANO CAMACHO
ASUNCIÓN GONZÁLEZ GONZÁLEZ
ÁLVARO BARRAZA AYALA

HERMOSILLO, SONORA

AGOSTO DE 1997

UNIDAD 26A

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Hermosillo, Sonora, 28 de agosto de 1997.

**C. PROFRA. GLORIA GRISELDA CANO CAMACHO,
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: LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE PRONALEES, opción Tesis, modalidad Investigación Documental, a propuesta de la C. Profra. Beatriz Catalina González García, 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.

ATENTAMENTE



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LIC. MIGUEL ÁNGEL OCHOA SAAVEDRA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD.

MAOS'jrmnd

UNIDAD 26A

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Hermosillo, Sonora, 28 de agosto de 1997.

**C. PROFR. ASUNCIÓN GONZÁLEZ GONZÁLEZ,
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: LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE PRONALEES, opción Tesis, modalidad Investigación Documental, a propuesta de la C. Profra. Beatriz Catalina González García, 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.

ATENTAMENTE



LIC. MIGUEL ÁNGEL OCHOA SAAVEDRA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD.
GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
NACIONAL

MAOS'jrm

UNIDAD 26A

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Hermosillo, Sonora, 28 de agosto de 1997.

**C. PROFR. ÁLVARO BARRAZA AYALA,
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: LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE PRONALEES, opción Tesis, modalidad Investigación Documental, a propuesta de la C. Profra. Beatriz Catalina González García, 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.

ATENTAMENTE




GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LIC. MIGUEL ÁNGEL OCHOA SAAVEDRA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD.

MAOS:jrmnd

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
A. Antecedentes	5
B. Definición	9
C. Justificación	11
D. Objetivos	12
E. Marco Referencial	13
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	18
A. Métodos de Lecto-escritura	18
1. Métodos Sintéticos	19
2. Métodos Analíticos	22
• El método global	23
Fundamentos del método global	24
• Método de palabras normales	25
• Método de frases	27
B. Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES)	28
1. El Sistema de la Lengua y su relación con el Sistema de la Escritura	30
2. El Desarrollo y el Aprendizaje	37
A). El Desarrollo	37
• Período sensorio-motriz	39
• Período preoperatorio	42
• Período de operaciones concretas	45
• Período de las operaciones formales	49
B). El Aprendizaje	51
• Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje	54
3. El Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita	61
a). Representaciones de tipo presilábico	62
b). Representaciones de tipo silábico	66
c). Representaciones de tipo alfabético	69

4. Acción Pedagógica	76
5. Planeación de las actividades	83
6. Las tareas	87
7. Relación del maestro con los padres de familia	90
8. Análisis del programa y plan actual en el área de español en primer grado de educación primaria	93
9. El fichero de actividades	96
10. Libros de texto	99
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	103
A. Elección del tema	104
B. Plan de trabajo	105
C. Recopilación de material	106
D. Organización y análisis	106
CAPÍTULO IV	
Conclusiones y Sugerencias	107
A. Conclusiones	107
B. Sugerencias	109
Referencias bibliográficas o datos de citas	111
Bibliografía	113

INTRODUCCIÓN

En estos momentos resulta importante para los maestros de México reflexionar sobre los ambiciosos objetivos de la Educación Primaria.

Durante los últimos años, el tema recurrente en el lenguaje, tanto político como pedagógico, ha sido la modernización educativa; por tal motivo, se ha considerado sumamente relevante incursionar en el estudio de nuevas tendencias educativas que se dirijan a un fin satisfactorio en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica, presenta características afines al propósito antes mencionado, debido a ello es que se optó por su investigación y a la vez su difusión.

Generalmente, al inicio de los ciclos escolares, es común observar cómo la gran mayoría de los docentes de las diferentes instituciones educativas buscan afanosamente evitar que se les asigne el primer grado, debido, en ocasiones, a que nunca se ha trabajado en ese nivel y, en otras, a que se desconocen los métodos de lecto-escritura. Con este trabajo se pretende

coadyuvar para que el mito del miedo hacia los primeros grados tienda a descender, y que la docencia no autocensure sus posibilidades de vivir experiencias en primer año de educación primaria.

Para la realización del trabajo que se expone se fundamentó en análisis varios, se manejan desde los métodos de lecto-escritura, hasta teorías fundamentadas en Jean Piaget; pero, sobre todo, sirvió de gran apoyo el material que avala el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Lectura y Escritura, por sus siglas PRONALEES.

Llevar a su término el trabajo que hoy se presenta, consistente en investigación documental en su modalidad de tesis, implicó desarrollar formas diversas para su conclusión, se privilegió la elección del tema, se elaboró el plan de trabajo, se hizo la recopilación del material suficiente y necesario, se organizó, se analizó, se redactó y, finalmente, se configuró en este documento, confiando en que habrán de lograr, por lo menos, en cierta medida los objetivos que se han propuesto: que PRONALEES sea mayormente conocido y difundido, pero, sobre todo, que se lleve a la práctica como forma viable de que el alumno de primer año acceda satisfactoriamente a la comprensión y manejo de la lecto-escritura.

En el primer capítulo, se describe la Formulación del Problema, se manejan aspectos relevantes relacionados con la evolución que ha venido presentando la educación en México, haciendo notar el importante papel que han jugado en el aspecto educativo algunas personalidades que nos antecedieron en la materia, también se manejan de forma muy general los procesos que se han seguido en la búsqueda de una metodología apropiada para la adquisición de la lecto-escritura.

En el segundo capítulo, se aborda el Marco Teórico Conceptual, donde se hace una descripción en torno a los métodos de lecto-escritura, privilegiando los de Marcha Analítica y los de Marcha Sintética; posteriormente, en el mismo apartado se considera el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, y se hace también un análisis de libros de texto, fichero de actividades y programa de estudios de primer grado.

La metodología aplicada en la elaboración de este trabajo se describe en el capítulo tercero, siendo aquí donde sobresale el seguimiento que se aplicó para la conformación del mismo.

Finalmente, en el capítulo cuarto se abordan las conclusiones y sugerencias, apartado importante debido que es ahí donde se hacen las consideraciones que la investigación arrojó.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A. Antecedentes

La educación primaria ha sido, a través de la historia, el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad ha sido una de las demandas populares más sentidas. Morelos, Gómez Farías, Juárez y las generaciones liberales del siglo pasado, expresaron esta aspiración colectiva y contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia.

El artículo Tercero Constitucional, formuló de la manera más exacta el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), hace 76 años, la obra educativa adquirió continuidad y, como resultado de una prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad

real para una proporción creciente de la población. La difusión de la escuela hubo de enfrentar los retos representados por una población numerosa, con altas tasas de crecimiento y de una gran diversidad lingüística, por una geografía difícil y por la limitación de recursos financieros.

Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo primario. El combate contra el rezago no ha terminado, pero ahora debe ponerse especial atención en el apoyo asistencial y educativo a los niños con mayor riesgo de abandonar sus estudios antes del sexto grado.

Dentro de este contexto, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, emanado del Poder Ejecutivo Federal, señala que:

"La lectura y la escritura constituyen una línea formativa, por lo que la S.E.P. y las autoridades estatales pondrán en marcha un programa nacional para apoyar la adquisición inicial de éstas, mejorando los medios de enseñanza, los materiales de apoyo para los maestros y promoviendo el uso de las bibliotecas". (1)

Por tal razón, la enseñanza de la lengua escrita en el primer grado centra la atención de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, por lo que es importante señalar a continuación sus antecedentes.

La escuela primaria ha experimentado una reforma curricular profunda durante los últimos 25 años.

La escuela como institución social y la enseñanza de la escritura ha tenido una evolución que puede ser conocida desde un análisis histórico de la misma. Primero, se da la enseñanza de la lectura por un lado, y la de la escritura, por el otro, después, la enseñanza de la lecto-escritura y en la actualidad la enseñanza de la lengua escrita.

El período de la lectura y la escritura tuvo sus raíces en la época Porfiriana con influencia de autores de muy largo alcance, tales como son, Daniel Delgadillo, Gregorio Torres Quintero y José Ma. Bonilla.

Este período de la lectura y la escritura tuvo a la vez su cúspide y culminación en el primer nombramiento de Torres Bodet como Secretario de Educación, de 1943 a 1946, y se cierra definitivamente cuando el mismo Torres Bodet volvió a la S.E.P. (1959-1964), y elaboró el Plan para el Mejoramiento y

la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como “El Plan de los Once Años” (por estar proyectado, precisamente, hasta 1970).

El segundo período, el de la lecto-escritura en nuestro país, inicia con la implantación de dos métodos de lecto-escritura: la primera parte abarcada por el “Ecléctico” (1960-1971) y la segunda, por el “Global de Análisis Estructural” (1972-1995) conllevan, como lo es propio a este período, la velocidad en el proceso del aprendizaje con todas sus adversidades, tales como, rezago, reprobación y deserción escolar.

Ante la problemática anterior, existen substancialmente las condiciones que conducen a un cambio necesario y provienen de dos fuentes, principalmente: por una parte, las propuestas de solución que el modelo actual no resuelve y, por otra, la tendencia evolutiva que la historia del país va provocando.

En estos momentos, estamos en la transición del período de la lecto-escritura al de la lengua escrita. En este sentido, los problemas de la calidad y la cantidad quedan subordinados al de la cualidad.

Así, los maestros como un sector de los protagonistas de la historia del país, no van a incorporar las innovaciones implicadas en los estudios recientes de la lengua escrita, de no establecerse con ellos un diálogo que tome en cuenta la realidad cotidiana del aula como punto de partida.

B. Definición

La pedagogía necesita incorporar a sus métodos los conocimientos que aporta la Psicología de la Inteligencia para racionalizar la enseñanza. No es lógico que, a sabiendas que el pensamiento infantil tiene unas formas de evolución y unos sistemas propios de aprendizaje, la escuela se empeñe en conducirlo por otros derroteros ajenos a su forma de funcionamiento. Así, la imposición de unos conocimientos no comprendidos por el niño lleva a éste a memorizarlos y a repetirlos mecánicamente, dirigiéndolo en el mayor de los casos al fracaso escolar.

De acuerdo con lo anterior, se observa en el primer grado de educación primaria una vacilación del maestro al aplicar un determinado método de lecto-escritura, esta inseguridad se refleja claramente en los altos índices de reprobación que provocan la deserción escolar y alumnos de primer grado totalmente desfasados. Ante esta situación, la Secretaría de Educación y

Cultura ha implementado organismos educativos alternos a educación primaria, con el propósito de disminuir este fenómeno y, en parte, se ha logrado.

Pero, también se está implantando en las aulas la aplicación de investigaciones educativas acerca de la adquisición de la lengua escrita, considerando los resultados negativos de los métodos sintéticos y analíticos.

Ante esta panorámica general de la adquisición de la lecto-escritura, es necesario que el maestro de grupo conozca las innovaciones que el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), presenta para disminuir o erradicar la reprobación y deserción escolar en los primeros grados de educación primaria.

Asimismo, es necesario que los docentes hagan un análisis de los antecedentes de este programa, que es el resultado de las investigaciones que sobre lengua escrita ha hecho y continúa haciendo la Dirección General de Educación Especial (“El niño Preescolar y su comprensión del Sistema de Escritura” y “Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Adquisición de la Lectura”).

Conociendo el magisterio las investigaciones que sustentan teóricamente a PRONALEES, y haciendo un replanteamiento de su práctica docente, es necesario superar las resistencias que se tienen para poner en práctica este programa y así abatir, hasta donde se pueda, el problema de la reprobación que provoca deserción escolar en los dos primeros grados de Educación Primaria.

Partiendo de las observaciones anteriores, se aborda en la presente investigación documental “La enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de Educación Primaria a través de PRONALEES”.

C. Justificación

La problemática de la enseñanza de la lengua escrita en México, se manifiesta mayormente cuando se pretende implantar los métodos analíticos, dejando de lado los métodos sintéticos.

Esto, da lugar a una resistencia por parte de los docentes a cambiar su metodología, misma que a la fecha se encuentra vigente en algunos de ellos, ya que les representa un cambio en su esquema conceptual. En los dos últimos

años se está orientando a los maestros para que tengan una amplia visión de los procesos de lecto-escritura y cuenten con elementos necesarios para aplicar innovaciones en la enseñanza de la lengua escrita, donde diseñe estrategias considerando las características y necesidades de los educandos, teniendo como meta que accedan a aprendizajes significativos y permanentes.

Se hace necesario, que quienes directamente están involucrados en el quehacer educativo (maestros, directores, supervisores), conozcan las bases teóricas y antecedentes que fundamentan las más recientes investigaciones sobre la lecto-escritura en el primer grado de educación primaria, con el claro propósito de vencer resistencias al cambio en la forma de enseñar la lengua escrita.

D. Objetivos

Los maestros de México tienen el gran reto de cambiar la concepción de educación básica y de redefinirla para que responda mejor a las necesidades de todo individuo, ampliando al mismo tiempo sus alcances.

Para lograr lo anterior, es necesario sensibilizar y concientizar a los docentes para que superen ciertas resistencias a los cambios e innovaciones

que se dan en la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de educación primaria.

Por tal razón, es necesario contribuir en la dinámica de difusión y orientación en la aplicación del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica, teniendo como meta su aplicación en el aula, retomando en este proceso las experiencias problemáticas de su implantación, mismas que servirían para enriquecer o modificar, de ser necesario, algún procedimiento inadecuado.

E. Marco Referencial

Según Piaget, la inteligencia es el resultado de una interacción del individuo con el medio. Gracias a ella, se produce, por parte del individuo, una asimilación de la realidad exterior que comporta una interpretación de la misma. Las formas de interpretar esta realidad no son iguales en un niño de seis años, en uno de diez o en un adulto. Cada uno de ellos tiene un sistema propio de interpretación de la realidad que Piaget denomina "estructuras del pensamiento".

El niño de cinco a seis años, se encuentra en el estadio preoperatorio, sólo tiene en cuenta datos perceptibles, con los cuales realiza una asimilación

deformante por la incapacidad de establecer un determinado tipo de relaciones entre todos los datos que percibe.

"A esta edad, todavía triunfa el aspecto cualitativo, lo que impide, por ejemplo, la compensación de las variaciones, las conservaciones, los sistemas coherentes y reversibles, es decir, en suma, las operaciones resultantes de una coordinación general de las acciones sobre los objetos" (2)

Pero a partir del momento en que, gracias a la experiencia y a la madurez del individuo, surge una contradicción entre diferentes apreciaciones que hace el mismo niño, éste se ve obligado a modificar sus esquemas interpretativos de la realidad y accede a otro sistema más evolucionado de pensamiento. A este proceso Piaget lo denomina "acomodación".

Cuando el niño ingresa al primer grado de primaria conoce ya, de manera no consciente, su sistema de lengua. Se va a enfrentar a un nuevo objeto de conocimiento: la lengua escrita. Ésta, al igual que la expresión oral, tiene como base el mismo sistema de lengua que el niño conoce. Para que el niño realice esta nueva adquisición tiene que descubrir las características del sistema de escritura, aún cuando éste sea una representación del sistema de la lengua que ya conoce.

Durante el proceso de adquisición de la lengua escrita, el niño primero realiza dibujos para representar algo, no hace ninguna diferencia entre dibujo y escritura; posteriormente, va descubriendo que existe una relación entre

grafías y sonidos del habla; a través de esta relación, descubre una sistematización entre los elementos de la escritura y los del habla. Una vez que esta vinculación se ha dado, el niño podrá aprender las conversiones ortográficas y, así, cuando el niño ha descubierto las características básicas de la lengua escrita se puede afirmar que se ha apropiado de ésta.

Resumiendo lo anterior, cuando el niño ingresa al primer grado de educación primaria ya ha iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, sin embargo, como el medio cultural del cual provienen los niños es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso.

Existen una serie de características que hacen del inicio en primaria un proceso muy interesante, por una parte, el niño llega con las expectativas de apropiarse del conocimiento que habrá de generarse en el grupo, también, el docente espera poder introyectar a partir de su capacidad todo lo que al alumno le sirva para acceder a su maduración y lograr adueñarse del proceso de lecto-escritura.

En teoría, todo resulta muy fácil, el problema inicia cuando se empieza a poner en práctica la actividad maestro-alumno, alumno-maestro, lo ideal sería que el grupo tuviera características homogéneas; ello, ayudaría a que el

desarrollo grupal fuera uniforme, pero, diversos factores, algunos ya mencionados y otros inherentes propiamente al alumno o al profesor hacen que el trabajo se complique, forzando con ello la enseñanza.

Cabe destacar que el primer grado de educación primaria engloba un importante número de asignaturas, cada una de ellas cumple una función relevante en el aprendizaje del alumno; en matemáticas se ha organizado el programa de tal forma que los contenidos se introduzcan en el momento en el que los alumnos tienen las posibilidades para abordarlos con éxito.

En este contexto, los contenidos de la asignatura de matemáticas en el primer grado, están organizados en cuatro ejes: los números, sus relaciones y sus operaciones, medición, geometría y tratamiento de la información. (3)

Por otro lado, la asignatura El Conocimiento del Medio, integra en su composición contenidos de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica, y su propósito fundamental consiste en lo siguiente:

Estimular la curiosidad de los niños por los fenómenos y procesos de su entorno y despertar su interés por la historia de nuestro país, en especial por algunos de los hechos centrales del pasado común de los mexicanos.

Asimismo, apunta a que los alumnos desarrollen valores y actitudes de participación, tolerancia, respeto, solidaridad, responsabilidad, cuidado de su persona y protección del ambiente. (4)

Finalmente, en Español se manejan los siguientes ejes; expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua; todos ellos son determinantes para favorecer el desarrollo de la comprensión y producción de textos orales y escritos, así como para promover la organización del pensamiento y el desarrollo del conocimiento. Es precisamente en esta asignatura donde se centra el presente trabajo de investigación documental, por lo cual, se habrá de enfatizar en todo lo concerniente a la enseñanza del Español.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

A. Métodos de Lecto-escritura

Desde tiempos bastante remotos, se ha buscado la mejor conformación de las metodologías de la lecto-escritura; en la búsqueda de este fin, la controversia ha jugado un papel importante, la polémica se ha mantenido siempre en un afán de imponerse una u otra idea.

Siempre han existido diferencias en los sustentos teóricos que psicólogos y pedagogos exponen. Al analizar diferentes teorías, se observa claramente que algunas están encauzadas única y exclusivamente a la operatividad lógica del método, soslayando la estructura mental del niño; algunos otros, han elaborado métodos para el aprendizaje de la lecto-escritura tratando de privilegiar la rapidez en el aprovechamiento, supuestamente, con el fin de facilitar el proceso y, para tal efecto, se basan en los elementos más pequeños de la lengua utilizando artificios fonéticos.

Conforme los tiempos van cambiando y las ciencias evolucionan, siguen surgiendo o perfeccionándose los métodos; actualmente, se busca conjugar

tanto las capacidades naturales del niño como los avances científicos que los estudiosos de la materia han logrado, con el fin de promover un aprendizaje reflexivo, comprensivo y creador de la lectura y escritura.

Tradicionalmente se han manejado dos diferentes clasificaciones de métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, mismos que indistintamente se han aplicado en diferentes instituciones educativas arrojando resultados varios, algunos supuestamente ventajosos y otros lo contrario.

El método sintético y el analítico, con su contenido muy particular cada uno, pretenden hacer su aportación en el sentido de que la enseñanza de la lectura sea más propia en los educandos.

1. Métodos Sintéticos

Para lograr su objetivo, el método sintético toma como fundamento el estudio de los signos gráficos de manera separada de la palabra o del cuento; además, se apoya en la aportación que se puede lograr con el estudio del sonido de las letras. Es conocido con este nombre por ser precisamente el requerimiento que el método exige al educando, lo obliga a conocer sólo letras que posteriormente el niño tiene que juntar para dar forma a la palabra,

finalmente, el trabajo que desarrolla el alumno es precisamente una síntesis, de ahí que se conozca como método sintético.

En esta clasificación podemos incluir el método alfabético, fonético y silábico. Del primero, podemos decir que su origen se remonta a la civilización griega, donde los hombres de la época ya lo manejaban. Dionisio De Halicarnaso, en un libro que escribió en ese tiempo titulado "La composición de las palabras", hablaba en los siguientes términos del método alfabético:

"Aprendamos ante todo los nombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto, las palabras y sus propiedades". (5)

Actualmente, sigue regido por los mismos principios y se ha llegado a la conclusión siguiente: mas que ventajas son desventajas las que presenta, su práctica requiere de un gran esfuerzo y finalmente no se obtiene provecho, el niño primeramente tiene que aprender de memoria todas las letras del alfabeto, realizar combinaciones posteriormente con otras letras para formar sílabas, mismas que no aportan conocimiento por carecer de sentido, finalmente, las sílabas se juntan para formar palabras. Como se puede apreciar, es un gran esfuerzo el que realiza el educando, por lo general con resultados infructuosos.

El método fonético, se supone que apareció después del alfabético, su principal característica es que orilla a la lectura considerando primeramente el

sonido, posteriormente, el signo y, al final, el nombre de la letra. Entre las ventajas que se le asocian se dice que “es un método lógico que se puede graduar y que le ahorra esfuerzo al niño para aprenderlo y al maestro para enseñarlo”. (6)

Como todas las cosas, también presenta sus desventajas, siendo una de las principales que en el momento de emitir el sonido de una consonante existe bastante dificultad para relacionarlo con la letra que se está presentando, por ese motivo hubo autores que ridiculizaron el método haciendo comparaciones entre el sonido que emite el aplicador y el que producen algunos animales, dicho esto en tono de burla; además, se maneja que es demasiado mecanicista.

Finalmente, en la primera clasificación aparece el método silábico, su fundamento radica en la enseñanza de las sílabas, mismas que posteriormente se combinan para formar palabras y frases.

Una de sus ventajas es que tiende a solucionar la problemática que presentan las consonantes cuando se les enuncia de forma separada o sin unión a una vocal. Dicho método encuentra otra ventaja cuando se manejan

monosílabos, esto permite la posibilidad de ir enseñando la lectura con significado.

A los métodos sintéticos se les hace una crítica general en el sentido de que cuando estos se constituyeron como tales, existía un desconocimiento casi total de una psicología avanzada en la cual pudieran buscar apoyo, existía un total desconocimiento de los procesos cerebrales que se ponen en juego para lograr el proceso de la lectura, por esta razón es propio suponerse que la totalidad de métodos sintéticos carecen de propiedades que los hagan factibles de ser aplicados.

2. Métodos Analíticos

El método analítico posee características diferentes a las que presenta el sintético, su funcionamiento se da a partir de estructuras más formales, la palabra, la oración, el cuento, etc., son fundamentos que se consideran para que a partir de ellos se inicie el estudio. Se le da el nombre de analítico porque, al igual que el anterior en el que el alumno hace un esfuerzo grande por lograr a base de síntesis y asociación el conocimiento, en este caso el niño hace lo propio analizando; precisamente en esa acción se deriva el término analítico, siendo en este caso cuando el maestro es quien dirige el análisis. De esta clasificación se rescatarán para su estudio: el método global, por ser

considerado el más representativo en esta categoría; el de palabras normales; y el de frases.

• El método global

Se le ha considerado como uno de los más antiguos, suponen los estudiosos de la materia que las escrituras de los primeros pobladores eran analizadas en conjunto, aplicando por ello los fundamentos del método global, mismos que consisten en captar el todo del mensaje sin detenerse a explorar sus particularidades.

Como normalmente en la vida todo evoluciona, el método que nos ocupa no podía ser la excepción, en diferentes épocas se le ha conocido y puesto en práctica.

El primer antecedente que se tiene se remonta al año de 1592, se incluía su fundamento en una obra realizada por Juan Amós Comenio (1592-1670) titulada "ORBIS SENSUALIUM PICTUS"

"Comenio asociaba la palabra a la representación gráfica con el fin de que los niños pudieran aprender con rapidez, eliminando el deletreo, destacaba el

interés y la asociación del concepto; aconsejaba unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y el oído". (7)

Un siglo después, José Jacotot (1770-1840) se relacionaba con el método analítico, hablaba del sincretismo cuando afirmaba que al principio se ve el todo, el cuerpo, los compuestos y , más tarde, los elementos, los más visibles primero, los más minuciosos después.

Jacotot se basó en que es más fácil y más razonable captar el todo, que ciertos detalles que distinguen unas sílabas de otras y las letras entre sí. Sostenía que el método global, al cual llamó "Método de Enseñanza Universal", estaba de acuerdo con la psicología.

Su método agitó toda Europa y se adoptó en las principales ciudades Francesas. Sostenía el autor, que cualquier niño podía aprender a leer en tres o cuatro meses, aunque se tratara de un alumno poco estudioso.

Fundamentos del Método Global

A este respecto, Bertha Soufflé Robles se refiere de la manera siguiente:

- * Sincretismo.- Se caracteriza por la visión de conjunto. Lo general en esta edad (6 a 7 años), es que el niño no consigue aislar las cualidades del objeto

que se le presenta, ya que no puede superarlas fuera de experiencia vivida o de la imagen global en que percibe el objeto.

* Intereses.- Los intereses vitales del niño (espontaneidad, necesidad, juego) hacen surgir en forma natural las palabras y frases de manera asociada a la imagen clara de las cosas reales.

* Función visual.- El sentido de la vista se desarrolla primero que el sentido del oído y los movimientos que siguen los ojos al leer captan palabras o conjuntos de palabras, siendo la vista el canal a través del cual recibimos la mayoría de las emociones.

* Maduración.- Representa la capacidad de los niños para realizar con éxito las actividades que impone el trabajo de aprender a leer y a escribir.

● **Método de palabras normales**

La primera idea para la realización de este método, surgió a partir de los razonamientos elaborados por Comenio, quien consideraba que la forma más apropiada para acceder a la lectura era a través de palabras; afirmaba que asociándolas con dibujos existía la posibilidad de aprender con mayor rapidez.

Fue José Jacotot quien apoyó estos razonamientos, por tal motivo se le considera autor del método.

A México, fue introducido por el profesor Enrique C. Rébsamen, quien a finales del siglo XIX dirigió la Escuela Normal de Jalapa, ahí introdujo el método, logrando una gran propagandización; los Rebsamenianos, que era el nombre con el cual se les conocía a sus discípulos, fueron por varios Estados de la República aplicando las enseñanzas de su maestro.

Según Enrique C. Rébsamen, tres son los fundamentos que constituyen el método de palabras normales. (8)

La simultaneidad.- Si se procede a estudiar por separado la escritura y la lectura, es ir contra la misma naturaleza intrínseca de estas materias, en vista de existir estrecha relación entre ambas, es adaptarse de la marcha seguida por la humanidad en la adquisición de la cultura.

Rébsamen, considera cinco tipos de ejercicios propios al método: intuitivos, de lenguaje, de dibujo, de escritura y de lectura, aplicables todos en la misma lección, de lo contrario, pierden sentido.

El fonetismo.- Los elementos constitutivos de la palabra hablada son los sonidos, así como los de la palabra escrita son las letras. Hay un momento en que el niño debe conocer dichos elementos; Rébsamen, en el método de palabras, llama letra a la designación de los elementos de la palabra escrita, y sonidos, a los de la palabra hablada. Se declara enemigo irreconciliable del deletreo y silabeo.

La marcha analítico-sintético.- En los países donde se ha llegado al conocimiento de la escritura alfabética, indudablemente partieron del análisis de las palabras, y ahora se equivocan los defensores de la marcha sintética cuando pretenden enseñar primero las letras para estar de acuerdo con los principios didácticos que van de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, pero, estas personas no toman en cuenta que para el niño lo conocido es la palabra manejada por ellos con la mayor comodidad como un todo indivisible.

- **Método de frases**

Malisch Ratibor (1909), fue el creador de este método. Consideraba que la frase contribuye a la comprensión de lo que se lee y es más interesante que la palabra.

La técnica que se utiliza para que el método dé resultado es la siguiente: se escribe una frase en el pizarrón y los alumnos la miran y repiten hasta aprenderla. Cuando ya la identifican, se continúa con otra y se compara entre sí para que el alumno distinga una de la otra.

B. Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES)

La lecto-escritura aparece como eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente, como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos. Al aproximarse a los usos escolares de la lengua escrita, dentro de este proceso, es útil tener en cuenta las perspectivas de la investigación psicolingüística y social sobre la lecto-escritura.

Vigotski, al respecto menciona:

“Hasta nuestros días, la escritura ha ocupado un puesto muy restringido en la práctica escolar si la comparamos con el enorme papel que desempeña en el desarrollo cultural del niño. La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos prácticos. Se le ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal”. (9)

El comprender la naturaleza del sistema de escritura y su función, plantea problemas fundamentales al lado de los cuales la discriminación de formas, su trazado, la capacidad de seguir un texto con la vista, etc., resulta

completamente secundario. Hermine Sinclair, señala que ya hace tiempo que tanto psicólogos como educadores talentosos intuían que el aprendizaje de la lectura y la escritura no podía reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices ni a la “voluntad” o la “motivación” pensando que debía tratarse, más profundamente, de una adquisición conceptual.(10)

Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y colaboradores, han realizado investigaciones muy relevantes en el terreno educativo, particularmente en la adquisición de la lengua escrita.

Ellos, realizaron una investigación y comprobaron que la mayoría de los niños con fracaso en aprendizaje de la lectura y la escritura: “no tienen retraso mental ni lesiones cerebrales o problemas orgánicos definidos”.

Estos autores aseguran que algunos docentes desconocen el proceso normal de aprendizaje del niño y, además, someten a todo el grupo a un método de enseñanza-aprendizaje igual para todos.

Ellos, elaboraron una propuesta de aprendizaje para la lectura y la escritura basado en: análisis de la escritura de los niños en términos de los

niveles de conceptualización: presilábicos, silábicos, silábico-alfabéticos y alfabéticos.

Considerando todo lo anterior, este equipo de trabajo en la presente tesis enfoca su atención hacia el estudio y el análisis de las aportaciones que estos investigadores hacen para disminuir o erradicar el fracaso escolar en el primer grado de educación primaria.

1. El Sistema de la Lengua y su relación con el Sistema de la Escritura

La comunicación es el eje central de nuestra sociedad. Además de la lengua, existen diversos sistemas que pueden tener una función comunicativa, unos creados por el hombre y otros que utilizan los animales.

La lengua tiene peculiaridades propias que no se manifiestan en los otros sistemas, de tal forma, fácilmente se pueden ver algunas diferencias si comparamos el lenguaje animal con el uso de la lengua. Los animales tienen poco que comunicarse entre sí. Su lenguaje es instintivo: un sistema rudimentario de señales para el peligro, la copulación, etc., en cambio, en el hombre el lenguaje es de vital importancia para todas las actividades que desarrolla.

Las diferencias anteriores se deben a la compleja estructura de la lengua, misma que permite expresar la creatividad, característica del ser humano. Por eso se afirma que la lengua es un sistema de comunicación que le es propia al hombre. "Incluso como animal, el hombre disponía ya de un lenguaje. Las sensaciones salvajes, violentas y dolorosas de su cuerpo y las fuertes pasiones de su alma se expresaban directamente con gritos y sonidos salvajes e inarticulados". (11)

La creatividad de la lengua se evidencia cuando, ante un estímulo determinado, un hablante puede: escoger una oración entre un repertorio posible o, incluso, puede decidir no hablar; formular una oración nueva que nunca haya escuchado; responder con una oración que sea adecuada a la situación.

Todo ser humano, en condiciones normales, tiene la facultad para adquirir una lengua, a través de la cual puede expresar su creatividad.

Para poder comunicarnos adecuadamente con otra persona necesitamos haber adquirido el mismo sistema de lengua (el español en este caso). Es decir, conocer los elementos y las reglas de dicha lengua; es necesario que este conocimiento esté registrado en la mente.

Todo hablante conoce el sistema de su lengua, este conocimiento se adquiere aun sin tener conciencia de ello, no tiene que ser "enseñado". El niño adquiere la lengua a través de su capacidad natural y con la interacción con los hablantes adultos.

El sistema de la lengua no existe como un objeto tangible, sólo se tiene acceso a las producciones basadas en dicho sistema. Este sistema tiene realidad como un conocimiento registrado en los hablantes.

Al conocimiento que los hablantes tienen de su lengua se le llama competencia, cuando se habla y se escucha se está utilizando este conocimiento; a este uso se le llama actuación o realización.

Margarita Gómez Palacio, menciona que:

Los fenómenos de actuación lingüística nos permiten observar que todo hablante de una lengua distingue y produce los sonidos pertinentes de su lengua, es decir, los fonos. Lo cual nos indica que todo hablante posee un registro de los sonidos de su lengua; a estos registros se les llama fonemas y no son los sonidos mismos, sino representaciones mentales que forman parte de su competencia. El ser humano distingue y produce secuencias de sonidos que constituyen sílabas en su lengua (no en todas las lenguas son posibles las

mismas secuencias), lo que nos muestra que además de los fonemas tenemos interiorizadas reglas que nos permiten combinarlos. (12)

Por otra parte, los hablantes distinguen y producen los elementos léxicos de su lengua; esto indica que los hablantes de una lengua comparten, por lo menos, un conjunto de elementos léxicos como parte del conocimiento que constituye su competencia.

Además, cualquier hablante distingue y produce construcciones de su lengua, ya sean frases u oraciones, esto no quiere decir que estos estén registrados en forma completa en la competencia de la lengua, si así fuera, nunca se podría construir frases u oraciones nunca escuchadas y se puede comprobar que cualquier hablante produce oraciones o frases que nunca antes ha escuchado. Esto quiere decir, que en la competencia se tienen registradas las reglas para formar frases y oraciones, y no éstas ya construidas.

De esta forma, la facultad de cualquier hablante no se limita a distinguir y producir palabras y construcciones mayores (oraciones) de su lengua, sino además, relaciona los elementos léxicos con un significado. Esto quiere decir, que en la competencia se encuentran registrados los significados de los elementos léxicos y las reglas para combinarlos, lo cual permite al hablante

interpretar construcciones mayores aún cuando nunca antes las haya escuchado.

Partiendo de lo antes explicado, se aprecia que la competencia se estructura en tres niveles o componentes: el componente fonológico, donde se encuentran registrados los fonemas y las reglas para combinarlos en secuencias posibles de sílabas y palabras; el componente sintáctico, donde se encuentran registrados los elementos léxicos y las reglas para combinarlos y construir oraciones; y el componente semántico, donde se encuentran registrados los significados de los elementos léxicos y las reglas para combinar estos significados, permitiéndoles interpretar oraciones.

Cada oración, en cualquier lengua, se divide o articula en unidades menores con significado, frases, palabras y las unidades mínimas con significado: los morfemas; al seguir dividiendo estas unidades, se llega a unidades sin significado: los fonemas.

Por esto se dice que la lengua humana es doblemente articulada; en la primera articulación tenemos unidades con significado; en la segunda articulación unidades sin significado.

Un sistema doblemente articulado, con reglas de construcción, es lo que permite que la lengua sea económica, ya que con base en un sistema finito se consigue una producción infinita.

La competencia, es decir, un sistema como el que se ha descrito, es el que hace posible la creatividad en la lengua.

La capacidad de adquirir un sistema como el descrito anteriormente es innata en el ser humano y peculiar en él.

Cualquier niño, en condiciones normales, tiene la capacidad para adquirir la lengua humana, por supuesto que para ello, será necesario su interacción lingüística con los adultos.

Para que el niño adquiriera cada palabra con su significado, es necesario que logre formar un concepto (el concepto del referente al cual se aplica la palabra) relacionada con el registro de una expresión; esto es lo que le va a permitir desplazarse en el tiempo y en el espacio con la lengua, pues con la conceptualización de los referentes podrá hablar de estos sin que los referentes mismos estén presentes.

A la relación del registro de la expresión con su significado conceptual se le llama signo lingüístico. El registro de la expresión es el significante, el significado conceptual es denominado simplemente significado.

Afirma Margarita Gómez Palacio, que:

Durante el proceso de adquisición de la lengua, el niño toma como datos las expresiones lingüísticas de los adultos y va descubriendo las reglas en las que se basan dichas expresiones. Sin tomar conciencia de ello, va elaborando hipótesis que construyen su propio sistema de lengua y pone a prueba este sistema al producir las expresiones que se pueden formar con base en el sistema construido por él mismo. Confronta sus expresiones con las expresiones adultas. Conforme va encontrando diferencias entre las dos, elabora nuevas hipótesis, pasando de un sistema a otro hasta que llega a construir un sistema equivalente al adulto. (13)

De acuerdo con lo anterior, cuando el niño ingresa al primer grado de primaria conoce ya, de manera no consciente, su sistema de lengua; o sea, no parte de cero cuando se va a enfrentar a un nuevo objeto de conocimiento: la lengua escrita.

Monserrat Moreno, al respecto considera:

“El niño necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza y los signos de la escritura para dominar la técnica de el lenguaje escrito, y toda toma de conciencia es una creación del pensamiento. Nuevas creaciones se sucederán a ésta cuando el niño descubra que puede expresar por escrito no sólo lo que habla, sino también lo que hace, lo que piensa, lo que siente y lo que imagina.....”(14)

En un sistema alfabético de escritura, las cadenas gráficas que conforman un texto son el producto de la interacción entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura, a diferencia de las cadenas de sonidos del habla, que están basadas en el sistema de la lengua.

Así, tanto al escribir como al leer, se acude al sistema de la lengua para poder estructurar e interpretar las cadenas gráficas, de otra manera carecerían de significado y no serían la representación de la lengua.

2. El Desarrollo y el Aprendizaje

A). El Desarrollo

Si la función de la escuela es desarrollar individuos cada vez más adaptados a su medio social, es indispensable aclarar que, para que un individuo se adapte a las exigencias actuales del mundo moderno, debe haber podido desarrollar al máximo sus potencialidades intelectuales, emocionales y sociales, y así comprender mejor las necesidades de cambio continuo, que es el mayor reto que la civilización moderna nos impone.

Esto significa que la escuela debe preparar al individuo para el mañana, dándole instrumentos válidos para comprender el mundo en que le tocará vivir.

La misma Ley General de Educación, en el artículo 7º menciona que la acción educadora de la escuela debe: “contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas; favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos”.(15)

Para que el maestro pueda propiciar el aprendizaje y desarrollar el conocimiento de sus alumnos, tiene que comprender cómo se forman los conocimientos y a qué leyes obedece el aprendizaje.

Al nacer, el niño dispone sólo de algunas conductas simples basadas, en su mayor parte, en reflejos innatos. Pero, junto con esas conductas primitivas, el individuo presenta una clara disposición para el desarrollo de sus potenciales.

El potencial que ahora se analiza es el intelectual, y para hacerlo, se parte de premisas que actualmente son aceptadas en forma casi general.

Tomando el punto de vista constructivista que postula que el conocimiento no es una simple copia de la realidad y que el sujeto que aprende tiene un papel muy activo que jugar para hacer suyos los contenidos que la realidad le

propone, es muy importante considerar los estadios de desarrollo por los que, según Jean Piaget, pasan todos los niños.

Piaget, distingue cuatro grandes períodos en el desarrollo de las estructuras cognitivas íntimamente unidas al desarrollo de la afectividad y de la socialización del niño. Habla, en varias ocasiones, de las relaciones recíprocas de estos aspectos del desarrollo psíquico. (16)

- **Período sensorio-motriz**

El primer período, que llega hasta los 24 meses, es el de la inteligencia sensorio-motriz, anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho.

Tras un período de ejercicios de los reflejos en que las reacciones del niño no están íntimamente unidas a tendencias instintivas, como son, la nutrición, la reacción simple en defensa, etc., aparecen los primeros hábitos elementales. No se repiten sin más las diversas reacciones reflejas, sino que incorporan nuevos estímulos que pasan a ser "asimilados". Es el punto de partida para adquirir nuevos modos de obras; sensaciones, percepciones y movimientos propios del niño, se organizan en lo que Piaget denomina "esquemas de acción".

A partir de los 5 ó 6 meses, se multiplican y diferencian los comportamientos del estadio anterior. Por una parte, el niño incorpora los nuevos objetos percibidos a unos esquemas de acción ya formados (asimilación), pero también los esquemas de acción se transforman (acomodación) en función de la asimilación. Por consiguiente, se produce un doble juego de asimilación y acomodación por el que el niño se adapta a su medio.

Bastará que unos movimientos aporten una satisfacción para que sean repetidos (reacciones circulares). Las reacciones circulares sólo evolucionarán con el desarrollo posterior y la satisfacción (único objetivo) se disociará de los medios que fueron empleados para realizarse.

Al coordinarse diferentes movimientos y percepciones se forman nuevos esquemas de mayor amplitud. El niño incorpora las novedades procedentes del mundo exterior a sus esquemas (podemos denominarlos esquemas de asimilación) como si tratara de comprender si el objeto con que se ha encontrado es, por ejemplo, "para chupar", "para palpar", "para golpear", etc. Cabe afirmar que los diversos esquemas constituyen una estructura cognitiva elemental en grado sumo, al igual que lo serán posteriormente los conceptos a los que incorporará los nuevos informes procedentes del exterior.

Durante el período sensorio-motriz todo lo sentido y percibido se asimilará a la actividad infantil. El mismo cuerpo infantil no está disociado del mundo exterior, razón por la cual Piaget habla de un egocentrismo integral.

Gracias a posteriores coordinaciones, se fundamentarán las principales categorías de todo conocimiento: categoría de objeto, espacio, tiempo, causalidad, lo que permitirá objetivar el mundo exterior con respecto al propio cuerpo como criterio de objetivación o exteriorización del mundo (inicio de una “descentración” respecto al yo), Piaget subraya el hecho de que el niño busca un objeto desaparecido de su vista, mientras que durante los primeros meses dejaba de interesarse por el objeto en cuanto escapaba de su radio de percepción. Hasta el final del primero, el niño no será capaz de considerar un objeto como un algo independiente de su propio movimiento y sabrá, además, seguir los desplazamientos de este objeto en el espacio.(17)

Al finalizar el primer año, será capaz de acciones más complejas, como volverse para alcanzar un objeto, utilizar objetos como soporte o instrumentos (palos, cordeles, etc.) para conseguir sus objetivos o para cambiar la posición de un objeto determinado.

- **Período preoperatorio**

El período preoperatorio del pensamiento, llega aproximadamente hasta los seis años. Éste se da junto a la posibilidad de representaciones elementales (acciones y percepciones coordinadas interiormente), y gracias al lenguaje, asistimos a un gran progreso, tanto en el pensamiento del niño como en su comportamiento.

Al cumplir los 18 meses, el niño ya puede imitar unos modelos con algunas partes del cuerpo que no percibe directamente (por ejemplo, fruncir la frente o mover la boca), incluso, sin tener delante el modelo (imitación diferida). La acción mediante la que toma posesión del mundo, todavía es un soporte necesario a la representación. Pero, a medida que se desarrollan imitación y representación, el niño puede realizar los llamados actos "simbólicos". Es capaz de integrar un objeto cualquiera en su esquema de acción como sustituto de otro objeto. Piaget habla del inicio del simbolismo (una piedra, por ejemplo, se convierte en una almohada y el niño imita la acción de dormir apoyando en ella su cabeza).

Con un problema práctico por resolver, el niño todavía es incapaz de despegarse de su acción para pasar a representársela; con la mímica, simbólicamente ejecuta la acción que anticipa (con gesto de boca, abriéndola

o cerrándola y así pretende, por ejemplo, representar su dificultad para introducir en una caja de cerillos una cadenilla, estando la caja poco abierta).

La función simbólica tiene un gran desarrollo entre los 3 y los 7 años. Por una parte, se realiza en forma de actividades lúdicas (juegos simbólicos) en las que el niño toma conciencia del mundo, aunque deformada. Reproduce en el juego situaciones que le han impresionado (interesantes e incomprendidas precisamente por su carácter complejo), ya que no pueden pensar en ellas, porque es incapaz de separar acción propia y pensamiento. Por lo demás, al reproducir situaciones vividas las asimila sus esquemas de acción y deseos (afectividad), transformando todo lo que en la realidad pudo ser penoso y haciéndolo soportable e, incluso, agradable. Para el niño, el juego simbólico es un medio de adaptación, tanto intelectual como afectivo. Los símbolos lúdicos de juego son muy personales y subjetivos.

El lenguaje es lo que en gran parte permitirá al niño adquirir una progresiva interiorización mediante el empleo de signos verbales, sociales y transmisibles oralmente. Pero, el progreso hacia la objetividad sigue una evolución lenta y laboriosa.

Inicialmente, el pensamiento del niño es plenamente subjetivo. Piaget, habla de un egocentrismo intelectual durante el período preoperatorio. El niño todavía es incapaz de prescindir de su propio punto de vista. Sigue aferrado a sus sucesivas percepciones, que todavía no sabe relacionar entre sí.

El pensamiento sigue una sola dirección: el niño presta atención a lo que ve y oye a medida que se efectúa la acción o se suceden las percepciones, sin poder dar marcha atrás. Es el pensamiento irreversible, y en ese sentido, Piaget habla de preoperatividad.

Frente a experiencias concretas, el niño no puede prescindir de la intuición directa de que sigue siendo incapaz de asociar los diversos aspectos de la realidad percibida o de integrar en un único acto de pensamiento las sucesivas etapas del fenómeno observado. Es incapaz de comprender que sigue habiendo la misma cantidad de líquido cuando se traspasa a un recipiente más estrecho, aunque no lo parezca; por la irreversibilidad de su pensamiento, sólo se fija en un aspecto (elevación de nivel) sin llegar a comprender que la diferencia de altura queda compensada con otra parte de la superficie. Tampoco puede comparar la extensión de una parte con el todo, dado que cuando piensa en la parte no puede aún referirse al todo.

La subjetividad de su punto de vista y su capacidad de situarse en la perspectiva de los demás, repercute en el comportamiento infantil.

Mediante los múltiples contactos sociales e intercambios de palabras con su entorno, se construyen en el niño durante esta época unos sentimientos frente a los demás, especialmente frente a quienes responden a sus intereses y le valoran.

- **Período de las operaciones concretas**

El período de operaciones concretas se sitúa entre los siete y los once o doce años.

Este período señala un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. Aún, teniendo que recurrir a la intuición y a la propia acción, el niño ya sabe descentrar lo que tienen sus defectos, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo o moral. Mediante un sistema de operaciones concretas (Piaget habla de estructuras de agrupamiento), el niño puede liberarse de los sucesivos aspectos de lo percibido para distinguir, a través del cambio, lo que permanece invariable. No se queda limitado a su propio punto de vista, antes bien, es incapaz de coordinar los diversos puntos de vista y de sacar las consecuencias. Pero, las operaciones del pensamiento

son concretas en el sentido de que sólo alcanzan a la realidad susceptible de ser manipulada, o cuando existe la posibilidad de recurrir a una representación suficientemente viva. Todavía no puede razonar fundándose exclusivamente en enunciados puramente verbales y, mucho menos, sobre hipótesis, capacidad que adquirirá en el estadio inmediato o estadio del pensamiento formal durante la adolescencia.

El niño concibe los sucesivos estados de un fenómeno, de una transformación como “modificaciones”, que pueden compensarse entre sí o bajo el aspecto de “invariante”, que implica la reversibilidad. El niño empleará la estructura de agrupamiento (operaciones) en problemas de seriación y clasificación. Puede establecer equivalencias numéricas, independientemente de la disposición espacial de los elementos. Llega a relacionar la duración y el espacio recorridos y comprende, de este modo, la idea de velocidad. Las explicaciones de fenómenos físicos se hacen más objetivas. Ya no se refiere exclusivamente a su propia acción, sino que comienza a tomar en consideración los diferentes factores que entran en juego y su relación. Es el inicio de una causalidad objetivada y especializada a un tiempo.

Por más que ya se coordinen las acciones en un sistema de conjunto, el pensamiento infantil avanza paso a paso; todavía no sabe reunir en un sistema

todas las relaciones que pueden darse entre los factores; se refiere sucesivamente ya a la operación contraria (anulación de la operación directa por la operación inversa), y a la reciprocidad (entendiendo que pueden compensarse algunos actos).

El niño, es incapaz de distinguir aun en forma satisfactoria lo probable de lo necesario. Razona únicamente sobre lo realmente dado, no sobre lo virtual. Por tanto, en sus previsiones es limitado y el equilibrio que puede alcanzar es aún relativamente poco estable.

La coordinación de acciones y percepciones, base del pensamiento operatorio individual, también afecta a las relaciones interindividuales. El niño no se limita al acumulo de informaciones, sino que las relaciona entre sí y mediante la confrontación de los enunciados verbales de las diferentes personas, adquiere conciencia de su propio pensamiento con respecto al de los otros. Corrige el suyo (acomodación) y asimila el ajeno. El pensamiento del niño se objetiva, en gran parte, gracias al intercambio social. La progresiva descentralización afecta, tanto al campo del comportamiento social como al de la afectividad.

En esta edad, el niño no sólo es objeto de transmisión de la información lingüístico-cultural en sentido único. Surgen nuevas relaciones entre niños y adultos y, especialmente, entre los mismos niños. Piaget habla de una evolución de la conducta en el sentido de la cooperación. Analiza el cambio en el juego, en las actividades de grupo y en las relaciones verbales. Por la asimilación del mundo a sus esquemas cognitivos y apetencias, como en el juego simbólico, sustituirá la adaptación y el esfuerzo conformista de los juegos constructivos o sociables sobre la base de las reglas. El símbolo, de carácter individual y subjetivo, es sustituido por una conducta que tiene en cuenta el aspecto objetivo de las cosas y las relaciones sociales interindividuales.

Los niños son capaces de una auténtica colaboración en grupo, pasando la actividad individual aislada a ser una conducta de cooperación. También, los intercambios de palabras señalan la capacidad de descentralización, el niño tiene en cuenta las reacciones de quienes le rodean, el tipo de conversación "consigo mismo", que al estar en grupo (monólogo colectivo) se transforma en diálogo o en una auténtica discusión.

La moral heterónoma infantil, unilateralmente adoptada, da paso a la autonomía del final de este período.

- **Período de las operaciones formales**

Se sitúa entre los doce y quince años de edad. En oposición a la mayor parte de los psicólogos que han estudiado la psicología de la adolescencia, Piaget atribuye la máxima importancia, en este período, al desarrollo de los procesos cognitivos y a las nuevas relaciones sociales que estos hacen posibles.

Desde el punto de vista del intelecto, hay que subrayar la aparición del pensamiento formal por el que se hace posible una coordinación de operaciones que anteriormente no existía. Esto hace posible su integración en un sistema de conjunto que Piaget describe detalladamente haciendo referencia a los modelos matemáticos. La principal característica del pensamiento a este nivel es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un más amplio esquema de posibilidades. Frente a unos problemas por resolver, el adolescente utiliza los datos experimentales para formular hipótesis, tiene en cuenta lo posible y ya no sólo -como anteriormente ocurría- la realidad que obliga a una total refundición de la personalidad. Para Piaget, la refundición de la personalidad tiene un lado intelectual paralelo y complementario del aspecto afectivo. La inserción en la sociedad adulta es, indudablemente, un proceso lento que se realiza en diversos momentos según el tipo de sociedad. Pero, como norma general, el

niño deja de sentirse plenamente subordinado al adulto en la pre-adolescencia, comenzando a considerarse como un igual (independientemente del sistema educativo). De la moral de subordinación y heteronomía, el adolescente pasa a la moral de unos con los otros, a la auténtica cooperación y a la autonomía. Comprende que sus actuales actividades contribuyen a su propio futuro así como al de la sociedad.

Con las nuevas posibilidades intelectuales que pueden englobar problemas cada vez más generales y, dado su creciente interés por problemas de mayor alcance que el aquí y el ahora, comienza a buscar, no ya unas soluciones inmediatas, sino que constituye unos sistemas tendientes hacia una verdad más genérica.

La adolescencia es una etapa difícil, debido a que el muchacho todavía es incapaz de tener en cuenta todas las contradicciones de la vida humana, personal y social; razón por la que su plan de vida personal, su programa de vida y de reforma, suele ser utópico e ingenuo. La confrontación de sus ideales con la realidad suele ser una causa de grandes conflictos y pasajeras perturbaciones afectivas (crisis religiosa, ruptura brusca de sus relaciones afectivas con los padres, desilusiones, etc.).

Es muy importante que el maestro de grupo que está aplicando PRONALEES tenga conocimiento de la teoría psico-genética de Jean Piaget, por que conociendo las etapas de desarrollo y los niveles de comprensión del niño podrá apoyarse en la tarea educativa de la enseñanza de la lecto-escritura en el aula.

B). El Aprendizaje

El término aprendizaje es, sin duda, uno de los vocablos con mayores acepciones en casi todas las lenguas. Se usa constantemente y es muy difícil definirlo por el gran número de teorías y elementos que en él intervienen. Para el marco teórico conceptual de este trabajo, interesa ver el aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, que considera al aprendizaje como el resultado del intento del hombre por dar una explicación del sentido del mundo considerando, para tal efecto, todos los instrumentos mentales de los que dispone, influyendo en el aprendizaje los esquemas del pensamiento y sus propias creencias. (18)

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 organizando lo que ya saben, para lograr un nuevo aprendizaje.

En el ámbito de las teorías constructivistas, Jean Piaget desarrolló un modelo que describe la forma en que los seres humanos llegan a conseguir una percepción de su mundo reuniendo y estructurando la información procedente del entorno en que viven. Insiste, fundamentalmente, en la forma en que las personas actúan sobre su entorno y no al revés.

Ya en el ámbito escolar, el maestro que desea contribuir al desarrollo exitoso de sus alumnos en el proceso de aprendizaje, habrá de tener en cuenta en forma permanente que el niño:

- * Es un sujeto activo que constantemente se pregunta, explora, ensaya, construye hipótesis; es decir, piensa para poder comprender todo lo que le rodea (para construir su propio aprendizaje).
- * Necesita tiempo: para cambiar de actividad, para buscar una respuesta, para encontrar la correcta.
- * Duda; y la duda no debe ser motivo de preocupación para el maestro. Ella puede indicar que el niño a entrado en un conflicto cognitivo y trata de encontrar una respuesta.
- * Aprende de sus errores; cuando el niño comete un error, el maestro, sin criticarlo por ello, tendrá que averiguar a qué obedece dicho error.

- * Comete muchos errores constructivos en el curso del proceso de aprendizaje; errores que él mismo podrá y deberá descubrir, ayudado, por supuesto, de una actitud adecuada de parte del maestro.(19)

Tradicionalmente, cuando se habla de aprendizaje escolar se piensa en un sujeto que transmite conocimiento y otro que lo recibe y, frecuentemente, se considera al segundo estrechamente dependiente del primero; es decir, como un sujeto pasivo cuya principal función, si quiere “aprender”, es poner atención para no perder detalle sobre la información que se le da y así poder recordarla lo más fielmente posible.

A este tipo de relación maestro-alumno, Paulo Freire la denomina como “concepción bancaria de la educación”, donde el sujeto es considerado como una “vasija” de depósito; donde el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido. (20)

No estando de acuerdo con las concepciones anteriores, es necesario reorientar a la práctica docente y considerar al niño como un sujeto que es responsable de su propio aprendizaje, mismo que progresará de acuerdo a sus etapas de desarrollo mental y a las experiencias significativas que el maestro le proporcione.

- **Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje**

A continuación se describen los cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Cabe aclarar que si ellos se detallan aquí separadamente es sólo con fines de una exposición más clara. Sin embargo, ninguno de estos factores actúa en forma aislada; todos están interrelacionados y funcionan en interacción constante. (21)

La maduración.- con mucha frecuencia se cree que el desarrollo cognitivo del niño depende casi exclusivamente de la maduración del sistema nervioso. Si bien, es indudable la importancia de este aspecto, no es un factor exclusivo en el desarrollo, por ejemplo: es evidente que un niño de tres meses es incapaz de comunicarse por medio de palabras por más esfuerzos que se hiciera para ello; pero, también es cierto que si a un niño se le mantuviera aislado hasta la edad de tres años, aún cuando su sistema nervioso hubiera madurado lo suficiente, tampoco podría hacerlo porque no ha escuchado hablar a nadie.

Para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el niño necesita de algunas condiciones fisiológicas que se denominan factores de maduración; ellos hacen posible la intervención de los otros aspectos que contribuyen al proceso de aprendizaje.

A medida que crece y madura, el niño en interacción constante con el ambiente adquiere cada vez mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar su campo cognitivo. Explora y experimenta hasta encontrar respuestas satisfactorias; entre otras palabras, va aprendiendo. Cada nueva respuesta encontrada recupera el equilibrio intelectual, es decir, deja al niño satisfecho por lo menos en ese momento.

Así pues, la maduración del sistema nervioso tiene una importancia innegable en el proceso de desarrollo. Sin embargo, dicha importancia se ha exagerado, porque si bien es cierto que algunas condiciones fisiológicas son necesarias para que el sujeto sea capaz de efectuar una determinada acción (ejemplo: caminar) o adquirir un conocimiento, éstas no son por sí mismas suficientes para lograrlo.

La maduración del sistema nervioso, a medida que avanza, abre nuevas y más amplias posibilidades de efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero que sólo podrán actualizarse y consolidarse en la medida que intervengan la experiencia y la interacción social.

La experiencia.- Este factor se refiere a la experiencia que el niño adquiere al intercalarse con el ambiente. Al explorar y manipular objetos y aplicar

sobre ellos distintas acciones adquiere dos tipos de conocimiento: el del mundo físico y el conocimiento lógico matemático.

En el primer caso, el de la experiencia física se da cuando el niño conoce los objetos en forma objetiva, por ejemplo cuando tira una botella que se rompe, juega a ver qué objetos flotan y cuáles se hunden, levanta objetos de distinto peso, etcétera; descubre distintas características de los objetos y cómo se comportan ante las acciones que él les aplica. Al establecer relaciones se da la experiencia lógico-matemático, el niño construye relaciones lógicas entre los objetos que incluyen comparaciones como : “más pequeños que.....”, “más largos que.....”, “más grandes que.....”, etc. Este tipo de relaciones no están dadas por los objetos en sí mismos, son producto de la actividad intelectual del niño que los compara. Estas relaciones lógicas no forman parte de las características de los objetos, sólo existen si hay un sujeto que las construye. Así, una pelota es sólo un objeto físico, pero los conceptos: una pelota grande o más pequeña que...., sólo existen en una relación que construye la mente del sujeto.

La transmisión social.- El niño en su vida cotidiana, recibe constantemente información proveniente de los padres de otros niños, de los diversos medios de comunicación de sus maestros, etc.

Cuando dicha información, en cualquier área de conocimiento, se opone a la hipótesis del niño, puede producir en él distintos efectos:

- El desarrollo evolutivo del niño es tal, que los datos recibidos resultan muy lejanos a su hipótesis, más aún, si ésta es demasiado fuerte en él. En este caso, la información no puede ser asimilada en ese momento, por ejemplo, a un niño de cuatro años no le convence la explicación de que la tierra gira alrededor del sol, porque para él es demasiado evidente que es el sol el que cambia de lugar.
- Si la información proporcionada es opuesta a su hipótesis, pero se intenta obligarlo a que la acepte por que ésta es la verdad y se le critica o censura su error, el niño se confunde. Su nivel de conceptualización le ha llevado a pensar de un modo diferente al dato que se le proporciona. La confusión sobreviene por que se ve en el dilema de tener que adoptar una hipótesis que para él no es válida y que no puede aceptar por que la hipótesis que le parece lógica es la que él ha construido. Por tanto, no podrá abandonar su idea, ni sentirá la necesidad de construir una hipótesis mientras la actual le resulte satisfactoria. Por ejemplo, si él considera que un texto, para poder ser leído debe tener por lo menos cuatro grafías y no llevar letras repetidas, le resultará absolutamente incomprensible la escritura de palabras como:

ojo, oso, ala o asa. Además, sentirá injusto que se le critique o castigue por no entender lo que para él resulta un imposible.

Cuando una hipótesis del niño es desafiada por una información, puede ocasionarle un conflicto (que es sumamente valioso en el proceso de aprendizaje).

Este tipo de conflictos se establece siempre que el sujeto sea capaz de considerar la información recibida, gracias a que su nivel de conceptualización le permite tomarla en cuenta, en este caso se pone en marcha el proceso de equilibración mencionado; es decir, su equilibrio intelectual se perturba y el niño se ve impulsado a resolver dicho conflicto. Este proceso le llevará a reflexionar sobre su hipótesis, tal vez a modificarla, a poner a prueba el nuevo dato y eventualmente a comprobar su validez.

A veces el niño, en su intento de solucionar un conflicto cognitivo, llega a conclusiones contradictorias. Si se le permite e, incluso, se le ayuda a enfrentarse a sus propias contradicciones, se le dará la oportunidad de descubrir por sí mismo su error; es decir, se le facilitará que aprenda a partir de sus propios errores.

Cabe aclarar que un conflicto cognitivo puede ser ocasionado no sólo por una información proveniente de otra persona. Puede establecerse también cuando los objetos, animados o inanimados, se comportan de una manera distinta a la prevista por el niño. Por ejemplo; él piensa que el agua contenida en un recipiente va a caer en otro de la misma altura, pero más angosto; realiza la acción y se sorprende ante el derramamiento de líquido. Otro ejemplo podría ser el de un niño que estando convencido de que la luna sale de noche experimente un conflicto al verla de día.

El proceso de equilibración.- Ya se han mencionado las características generales de este proceso, que es en cierto sentido el más importante por que es el que continuamente coordina los otros factores que intervienen en el aprendizaje (maduración, experiencia y transmisión social).

Al lograr estados progresivos de equilibrio, las estructuras cognitivas se tornan cada vez más amplias, sólidas y flexibles; que además, dichos estados de equilibrio no son permanentes, pues la constante estimulación del ambiente plantea al sujeto cada vez conflictos a los que ha de encontrar solución.

Resumiendo todo lo anterior, el concepto de aprendizaje implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos mediante la

observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa.

En este proceso intervienen la maduración, la experiencia, la transmisión social y, sobre todo, la actividad intelectual del propio sujeto. La experiencia que adquiere al manipular diversos objetos, será fundamental para el conocimiento del mundo físico. Este mismo tipo de actividad es igualmente importante en el desarrollo del conocimiento matemático, que se logra además, cuando el niño reflexiona y establece relaciones entre los objetos y hechos que observa.

Existe en cambio otro tipo de conocimientos que sólo pueden adquirirse por transmisión social; por ejemplo, saber dar la mano para saludar, o entender la importancia del aseo personal.

El sistema de escritura constituye un objeto de conocimiento, cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social, como de una reflexión constante por parte del sujeto. Es decir, implica un proceso mediante el cual el niño construye su conocimiento, apoyado en sus propias reflexiones acerca de la escritura y la información que recibe del exterior.

Todos los factores mencionados que intervienen en el aprendizaje están constantemente regulados por el proceso de equilibración, motor fundamental del desarrollo; en estos intentos de adaptación a las condiciones cambiantes del ambiente, el intelecto reorganiza cada vez el cúmulo de conocimientos existentes, creando así nuevas estructuras siempre más amplias y completa

3. El Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y lo que se lee, son indicadores que nos permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita. (22)

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, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. El niño que siempre investiga al mundo que lo rodea no puede pasar indiferente ante estos textos que aparecen por todas partes. Los 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. Así, aquellos 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 del conocimiento son mayores que las 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 atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

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

a). Representaciones de tipo presilábico

Al principio, el niño en sus producciones realiza trazos cuando se le pide que escriba. Nada permite aún diferenciar, a nivel gráfico, el trazo-escritura del trazo-dibujo.

Por otro lado, si se le presenta un texto y se le pregunta qué dice, el niño responde que “no dice nada” o que ahí dice “letras”; cuando se le presenta,

por ejemplo, un cuento y se le pregunta dónde se puede leer, señala las imágenes del mismo. Con lo anterior, puede verse que para el niño los textos todavía no tienen significado.

Más adelante, las producciones del niño manifiestan una diferenciación entre el trazo-dibujo y el trazo-escritura.

En lo que a interpretación se refiere, el niño con esta conceptualización asigna un significado a sus producciones, el cual está estrictamente ligado al dibujo, ya que es la presencia de éste la que garantiza la estabilidad de la interpretación.

Al interpretar textos producidos por otros, acompañados de dibujos, el niño considera que en los textos dice "los nombres de los objetos" o bien, en diversos portadores de texto "las letras dicen lo que las cosas son"; a estas concepciones se les ha denominado "hipótesis del nombre"; por ejemplo, en todas las letras que aparecen en una cajetilla de cigarros predice que dice "cigarros", o en los textos impresos en un lápiz, que dice "lápiz".

A estas representaciones que el niño realiza en su intento por comprender nuestro sistema de escritura se les denomina "Representaciones Gráficas Primitivas".

Posteriormente, el niño elabora y pone a prueba diferentes hipótesis que lo llevan a comprender que la escritura no necesita ir acompañada del dibujo para representar significados, aún cuando no haya establecido la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

A partir del momento en que el niño considera a la escritura como un objeto válido para representar, las hipótesis que elabora manifiestan la búsqueda de diferenciación en sus escrituras para representar diferentes significados, lo que le permite garantizar las diferencias en la interpretación.

Esta diferenciación gira en torno a los criterios de cantidad y variedad de grafías, que progresivamente logrará coordinar hasta llegar a una diferenciación máxima posible entre las escrituras producidas.

El niño muestra diferencias objetivas en sus escrituras para representar diferentes significados. Esta diferenciación resulta de la combinación de los aspectos cuantitativos y cualitativos en sus producciones, es decir, en el

aspecto cuantitativo se puede observar que el niño utiliza para cada palabra (para distintos significados) un número de grafías; a este criterio agrega el cualitativo, escribiendo distintas letras para hacer más objetivas las diferencias en sus formas de representar diferentes significados; además, como parte de este criterio, el niño manifiesta el valor sonoro inicial de la palabra con la escritura de una letra que corresponde a la primera sílaba; sin embargo, la representación escrita no tiene una correspondencia con respecto al resto de la palabra, por esta razón, este tipo de producciones se incluye en las representaciones de tipo presilábico.

En lo que a la interpretación de textos se refiere, las diferencias objetivas en la escritura son las que le permiten al niño asignar significados diferentes.

No obstante, hasta este momento, en estas representaciones interpretaciones denominadas presilábicas, el niño no ha establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Es el descubrimiento que el niño hace de la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla lo que marca el inicio del siguiente momento evolutivo.

b). Representaciones de tipo silábico

Esta correspondencia requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer.

Al tratar de interpretar los textos, el niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo indivisible, y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

Al comienzo, esta correspondencia no es estricta porque en algunos casos las partes de la representación escrita no corresponden a cada una de las partes de la emisión oral, por ejemplo, puede escribir una palabra de seis grafías con cuatro.

Este momento del proceso se caracteriza porque el niño hace una correspondencia grafía-sílaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. A estas representaciones se les denomina "Silábicas".

Dicha hipótesis puede coexistir con la de cantidad mínima de caracteres, por ejemplo, si un niño tiene una concepción silábica de la escritura, al tener

que escribir palabras como sol, pan, sal, se enfrenta a un conflicto: en virtud de la hipótesis silábica considera que los monosílabos se escriben con una sola grafía; sin embargo, la hipótesis de cantidad le exige escribir más de una grafía. Puede resolver el conflicto agregando una o varias letras como “acompañantes” de la primera, con lo cual cumple con la exigencia de cantidad mínima.

Otro tipo de conflicto surge cuando se enfrenta con modelos de escrituras proporcionadas por el medio. Es probable que muchos niños que ingresan a primer grado sepan escribir sus nombres y otras palabras aprendidas en casa (oso, papá, mamá, etc.). Estas escrituras correctas no indican, necesariamente, que hayan abandonado la hipótesis silábica.

Cuando a los niños se les pide que lean y a la vez señalen el texto con el dedo, a menudo es posible observar distintas soluciones que encuentran para hacer coincidir la escritura de las palabras con las sílabas de éstas.

Cuando el niño conoce algunas letras y les adjudica un valor silábico estable: puede usar las vocales y considerar, por ejemplo, que la A representa cualquier sílaba que la contenga (ma, na, pa, ca, la, etc.), o bien, trabajar con consonantes, en cuyo caso la P, por ejemplo, puede representar las sílabas

pa, pe, pi, po, o pu. Lo más frecuente es que los niños combinan ambos criterios usando vocales y consonantes.

Cuando el niño exige variedad de grafías en la escritura de una palabra, la repetición de letras iguales le ocasiona un conflicto que puede resolver de la siguiente manera:

Un niño al escribir papaya, dijo: "pa...con la a", escribió A; "pa... otra vez con la a...", puso A, "ya...¿otra vez con la a?!". Se detuvo porque la otra A le parecía demasiada repetición, y finalmente colocó E. El producto final fue:

AAE(papaya)

Al tratar de leer textos escritos por otra persona, el niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada, porque cuando la aplica se da cuenta de que le sobran grafías.

Es el fracaso de la hipótesis silábica y la necesidad de comprender los textos que encuentra escritos lo que lleva al niño a la reflexión y a la construcción de nuevas hipótesis que le permitan descubrir que cada grafía representa gráficamente a los sonidos del habla.

En otro momento, las representaciones escritas de los niños manifiestan la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. A estas representaciones se les denomina silábico-alfabéticas.

c). Representaciones de tipo alfabético

Cuando el niño descubre que existe cierta correspondencia entre fonos-letras, poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas y lo aplica en sus producciones hasta lograr utilizarlo; para que ocurra esto, por supuesto, habrá tenido que tomar conciencia de que, en el habla cada sílaba puede contener distintos fonos.

Así, paso a paso, pensando, tomando conciencia de los fonos correspondientes al habla, analizando las producciones escritas que lo rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que ya saben", los niños llegan a conocer las base de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra. Desde luego, lo anterior está considerado en términos generales, ya que existen grafías dobles como: ch, rr, ll, para un solo sonido; un mismo sonido representado con varias grafías (c, z, s; ó c, k, q) y grafías que no corresponden a ningún sonido, como la h ó la u de la sílaba que.

A estas representaciones escritas se les denomina alfabéticas porque manifiestan que el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonos-letras; sin embargo, queda aún un largo camino que el niño tiene que recorrer en lo que respecta a la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita, como son por ejemplo: la separación entre las palabras, los aspectos ortográficos, etc.

En lo que a lectura se refiere, mientras el niño enfoque toda su atención en relacionar cada grafía con un sonido, perdiendo la secuencia de los distintos sonidos, no descubrirá la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de fonos en el habla. En el momento en que pueda hacer esta relación, su conocimiento inconsciente del Sistema de la Lengua le permitirá identificar en la escritura las estructuras lingüísticas y podrá interpretar los significados. Mientras esto no suceda, la relación entre grafías aisladas y sonidos aislados no constituye un acto de lectura, puesto que no hay obtención de significados. En otras palabras, el acto de lectura no puede reducirse a un simple acto perceptivo de conocimiento de formas y asociación de dichas formas con sonidos de la lengua.

Todo lector hace uso de dos tipos de informaciones: información visual y no visual.

La información visual la provee el texto mismo (la secuencia de letras, los espacios entre grupos de letras, la diferencia de caracteres -mayúsculas o minúsculas-, su organización en la página, los signos especiales, etc.).

La información no-visual es extremadamente compleja, el lector aplica su conocimiento lingüístico, lo cual le permite hacer anticipaciones y predicciones con relación al contenido de los textos. Por ejemplo: su competencia le permitirá anticipar que después de un artículo vendrá un sustantivo y su conocimiento del tema le permitirá hacer predicciones sobre el tipo de palabras que pueden aparecer o no.

Todo buen lector sabe, cuando se enfrenta a un material escrito, qué tipo de información y de lenguaje va a encontrar en él. Es decir, a partir de las características generales del portador de texto, hace una predicción. Sabe que es distinto lo que va a encontrar en un periódico, en una carta o en una receta médica. En general, se acerca al texto con un conocimiento previo de las características de su contenido, y cuando esto no ocurre, cuando no tiene idea de lo que en él va a encontrar, la lectura es mucho más difícil porque simultáneamente debe realizar una indagación de su contenido temático.

Cuando un lector se enfrenta a un texto, también pone en juego conocimientos previos gramaticales o de las características de una determinada palabra.

En esta perspectiva, el acto de lectura se convierte en un acto complejo de coordinación de informaciones cuyo objetivo final es la obtención del significado.

Por ejemplo, cuando se comienza a leer en un periódico: "La Compañía Nacional de Teatro, dirigida por Ignacio Sotelo, interpreta: Pudo haber sucedido en Verona, de Rafael Solana, en el Teatro del Bosque (detrás del Auditorio Nacional) a las 20:30 Hrs.", el lector sabe qué tipo de noticia va a encontrar, ya que la está leyendo en la parte del periódico correspondiente a TEATRO, no espera encontrar ninguna noticia deportiva ni una de política internacional.

Además, hay otra serie de marcas que le facilitan la lectura y que parten del conocimiento previo de convenciones.

El lector pone en juego, además, el conocimiento que posee sobre las características específicas de las palabras leídas, letras iniciales y finales, largo de la palabra, etc.

Por ejemplo, en: "cerca del campamento camina un arroyo". Podría anticipar, teniendo en cuenta algunas de las letras de la palabra "campamento" que allí podría decir "campo", pero sabe que la palabra que está leyendo es más larga, tiene más letras que las correspondientes a su primera anticipación.

El proceso de lectura lleva al descubrimiento del sistema alfabético y al conocimiento del valor sonoro estable de las letras; pero, es fundamental poder obtener significado mediante el conocimiento del SISTEMA DE LA LENGUA, lo que permitirá anticipar y predecir con base en:

- * los contenidos que se espera encontrar en un texto,
- * el conocimiento de la gramática,
- * el conocimiento de las convenciones ortográficas,
- * el conocimiento de la estructura particular de las palabras, letras que las componen, orden de las mismas, longitud, etc.

En resumen, no es suficiente conocer el valor sonoro de las letras para saber leer, el deletreo penoso y sin sentido no es lectura, porque ésta implica necesariamente la comprensión de los textos. Por tal razón, no es adecuado someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a enunciados carentes de significado desde el punto de vista de la realidad del niño, por ejemplo: "Susy se asea", "Lalo mete la maleta" ó "mi mamá me mima".

Tales enunciados parecen trabalenguas y no conducen ni a comprender el sentido de los textos, ni a despertar el interés por la lectura.

Cuando el niño se enfrenta a la lengua escrita se pone en marcha un largo y complejo proceso que se ha descrito hasta aquí.

Cada uno de los momentos evolutivos muestran las distintas conceptualizaciones que tienen los niños acerca de lo que se escribe y lo que se lee.

Las diferentes conceptualizaciones que se manifiestan a lo largo del proceso de adquisición de la lengua escrita son:

d). Representaciones e interpretaciones presilábicas

En un primer momento los niños consideran a la lectura y la escritura como elementos indiferenciados. Para estos niños los textos no remiten a un significado, son interpretados como dibujos, rayas, letras, etc.

Posteriormente, sus representaciones manifiestan diferencias objetivas entre una y otra, porque consideran que los textos representan los nombres de los objetos, al descubrir la relación entre escritura y significado. Cuando tratan

de descifrar los textos asignan significados a partir de las diferencias entre ellos.(23)

e). Representaciones e interpretaciones silábicas

Las reflexiones que realiza el niño le permiten establecer una relación entre las emisiones sonoras y los textos. A una emisión sonora larga le corresponde un texto largo; a una emisión sonora corta le corresponde un texto corto. Sin embargo, en estos intentos por hacer corresponder emisión sonora-texto, descubre que el habla no es un todo indivisible y hace corresponder cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra.

f). -Representaciones e interpretaciones alfabéticas

Cuando el niño ha descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica construye nuevas hipótesis que lo llevan a tomar conciencia de qué, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos, lo que le permitirá establecer la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita con cada fono de la emisión oral.

Sin embargo, cuando ha logrado establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es necesario que descubra la relación entre la

secuencia gráfica y la secuencia de fonos en el habla para que los textos sean leídos, es decir, para que pueda obtener significado de ellos.

Los avances en la comprensión de nuestro sistema de escritura en cada niño son diferentes de acuerdo con las posibilidades que cada uno manifiesta a partir de: lo que el medio social y cultural le proporcione y el ambiente educativo en el que se desenvuelve favorezca la interacción con este objeto de conocimientos.

4. Acción Pedagógica

Por muchos años se ha hablado del proceso enseñanza-aprendizaje sin definir claramente lo que este famoso proceso significa. Se ha enfatizado uno u otro de los dos componentes sin obtener el resultado óptimo deseado.

Es así que 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-, de tal modo, que 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 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, así su enseñanza será inútil y el maestro se sentirá decepcionado de su labor.

Por otro lado, surgieron escuelas de pensamiento que, contrarrestando 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, el diagnosticador y el mediador del aprendizaje, sobre este tópico, José P. Berruum de Labra y Vicente Miguel Méndez, consideran lo siguiente: 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-alumno, se logrará un verdadero aprendizaje, es decir, un enriquecimiento del intelecto y de la personalidad total del individuo, o sea, del sujeto que aprende. El profesor debe conocer a los sujetos que enseña y ser capaz de intervenir positivamente en sus procesos intelectuales y afectivos de aprendizaje, ser capaz de poner los objetos de enseñanza al nivel de comprensión de los sujetos que aprenden.(24)

El maestro que comprende el proceso por el cual atraviesa el niño para llegar a utilizar la lengua escrita, reconoce que su acción pedagógica debe estar de acuerdo con éste, sabe que la meta que persigue con su trabajo es propiciar el aprendizaje y no se apresura en tratar de que los niños memoricen las letras, sino que, sobretodo, le preocupa que “descubran” el sistema de escritura, que comprendan que con la escritura pueden comunicar a través del tiempo y la distancia lo que piensan, lo que dudan, lo que sienten e interpretar lo que otros piensan a través de la lectura.

PRONALEES, requiere que el maestro fundamente su práctica en el conocimiento de: la teoría psicogenética, el sistema de la lengua, el sistema de escritura y el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño; este

conocimiento le permitirá diseñar y probar situaciones de construcción del conocimiento y hacer una transformación de su acción pedagógica, guiada además por su experiencia en el aula y por la concepción del aprendizaje como producto de las reflexiones de sus alumnos.

Esto implica recordar que el sujeto que aprende, en este caso el niño, es un sujeto activo que piensa para poder comprender todo lo que le rodea, razón por la cual constantemente pregunta, investiga y prueba diferentes respuestas, algunas de ellas son aproximaciones a nuestro sistema de escritura, que frecuentemente llegan a ser consideradas equivocaciones o errores: sin embargo, estas aproximaciones constituyen momentos importantes dentro del proceso de aprendizaje, pues con base en estas respuestas es que el niño construye otras cada vez más elaboradas; para llegar a la respuesta correcta el niño necesita tiempo, que puede ser diferente para cada uno, y en muchas ocasiones dudará para responder, esto no debe ser motivo de preocupación para el maestro, ya que significa que el niño esté tratando de encontrar una respuesta que le satisfaga, de acuerdo con lo que en ese momento sabe.

Otras veces, las respuestas de los niños difieren de las que el maestro tiene previstas en función de alguna actividad y de su "pensamiento adulto", esto no significa que las respuestas no sean válidas, rechazarlas implica

querer constituirse en el único poseedor del saber y desaprovecharlas significa ignorar la capacidad cognoscitiva del niño.

El maestro que considera a cada uno de sus alumnos como un sujeto cognoscente, constructor de su propio conocimiento, está obligado a asumir una actitud de profundo respeto intelectual hacia cada uno de ellos.

Permanentemente, el maestro constatará a través de las diferentes participaciones, producciones e interpretaciones de los niños, las diferencias de conceptualización que cada niño presenta en el proceso de adquisición de la lengua escrita; éstas, en lugar de constituir una dificultad para el trabajo en el aula, contribuyen al avance de los alumnos en función de la interacción entre ellos y el objeto de conocimiento durante la realización de su trabajo. El maestro promoverá en sus alumnos la comunicación y el intercambio de opiniones, permitiéndoles interactuar entre sí y proporcionándoles la información que necesitan cuando ésta no surge de ellos mismos, como sucede en el caso de algunas de las reglas convencionales del sistema de escritura, que el maestro no sólo tiene que transmitirles, sino que requiere despertar en sus alumnos la necesidad de la utilización de éstas.

Es importante destacar que la confrontación de opiniones no debe confundirse ni manejarse como una forma de rivalidad, sino por el contrario, como una actitud de ayuda recíproca (“co-operación”, operación conjunta) que debe imperar en un grupo; es tarea del maestro lograr que los niños se familiaricen con esta forma de trabajo y hacerlos sentir, mediante su actitud, que las opiniones de todos tienen valor y que no sólo las del maestro y las de “algunos” son tomadas en cuenta. El maestro sabe que sus alumnos se encuentran en diferentes momentos dentro del proceso de aprendizaje y debe respetar el tiempo que cada uno necesita, sin exigir ni desesperarse cuando los logros no son inmediatos. Al maestro le interesará conocer, en cada momento, cuáles son las hipótesis del niño y cómo contribuir para que éste construya nuevas hipótesis, evitando decidir anticipadamente cuáles serán los niños reprobados.

La observación de los hechos que ocurren en el aula le permitirá al docente aprovechar las ocasiones propicias para hacer algunas preguntas o presentar situaciones que puedan dar lugar a reflexiones por parte de los niños; una actitud de constante alerta le facilitará valorar el esfuerzo que cada uno de sus alumnos pone en la realización de los trabajos.

Es importante señalar que es el profesor quien crea las situaciones didácticas y en la medida en que se propicien la autonomía y la creatividad en el niño, así como el desarrollo y la construcción de su conocimiento, éstas podrán ser consideradas como situaciones de aprendizaje o situaciones significativas para el desarrollo del aprendizaje.

Conducir el aprendizaje de los niños proporcionando el ambiente y las condiciones necesarias para que descubran la función y utilidad de la lengua escrita, es papel del maestro; para ello, planea el trabajo diario en función de los aprendizajes a que ha llegado el grupo, sin limitar el contacto con la lengua escrita, alterna en su clase diaria, desde el primer momento, actividades que enfatizan tanto la producción como la interpretación de textos, haciendo hincapié en la función comunicativa de la lengua escrita.

Algunos docentes piensan que manejar la concepción de aprendizaje constructivista significa no decir nada al niño, no enseñarle, dejarlo solo, y esperar a que evolucione espontáneamente, mas es todo lo contrario, el manejo de la concepción constructivista tiene que derivar en una acción pedagógica en la que se trata no de proporcionar el conocimiento, sino de crear las condiciones para que el niño lo construya; es decir, que no sólo conteste a las interrogantes del niño, sino que brinde elementos donde pueda

encontrar respuestas por sí mismo; plantear inquietudes a sus alumnos, dejar a un lado la rutina y proponer experiencias que no sólo favorezcan el manejo de la lengua escrita, sino que mantengan latente la satisfacción de aprender. a este respecto, Bruner en su obra dedicada al aprendizaje por descubrimiento sostiene lo siguiente: “Los alumnos aprenden mejor cuando ellos mismos descubren la estructura, las ideas y relaciones fundamentales del tema que está siendo estudiado”. Además, sugiere “que el aprendizaje sea inductivo, que se desarrolle a partir de ejemplos específicos expuestos por el maestro y concluya con las generalizaciones descubiertas por los alumnos”. (25)

Se considera oportuno recordar que la acción pedagógica recae en la capacidad creadora y en la honestidad profesional del maestro. PRONALEES, es una invitación a transformar su práctica educativa y a elevar su calidad profesional.

5. Planeación de las Actividades

Es importante que el maestro conozca el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, así como los diferentes momentos evolutivos que lo caracterizan.

Por tal razón, es necesario que la planeación de las actividades se realice de acuerdo con las distintas conceptualizaciones que manifiestan sus alumnos acerca de nuestro sistema de escritura.

Para la planeación de las actividades el maestro deberá considerar, como principio básico, la organización de las acciones que orientan el proceso de aprendizaje con el fin de crear situaciones didácticas a través de las cuales propicie y favorezca en sus alumnos la construcción del conocimiento de nuestro sistema de escritura.

Para que esto sea posible, al seleccionar las actividades el maestro:

- Toma siempre en cuenta las distintas conceptualizaciones que manifiesten sus alumnos acerca de nuestro sistema de escritura.
- Piensa qué aspectos del proceso pretende favorecer.
- Analiza cada una de las actividades seleccionadas, y considera el material necesario para que los niños las realicen, así como el tiempo de aplicación de cada una de las actividades de lengua escrita; el maestro toma en cuenta que debe realizar actividades de las otras áreas del conocimiento y aspectos incluidos en el Programa Integrado.
- Combina las actividades individuales, de equipo y grupales; por ejemplo, comienza proponiendo actividades para los diferentes equipos, sigue con

trabajos que los niños deben realizar individualmente y, por último, organiza una actividad colectiva en la que se confrontan las opiniones de todo el grupo.

- Admite los posibles cambios en su planeación o la suspensión de alguna actividad cuando: nota que los niños están aburridos o cansados; se da cuenta de que el interés de sus alumnos en ese momento es otro y está dispuesto a aceptar las sugerencias de ellos para realizar una determinada actividad.

En la selección de actividades interviene la creatividad del maestro, ya que a veces es posible no sólo la integración de varias actividades, sino también la variación y adecuación de otras a las necesidades de los alumnos. Es necesario señalar que una actividad bien seleccionada permite el logro de los objetivos propuestos y, por ende, favorece el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, también puede suceder que el maestro introduzca demasiadas actividades porque son de su agrado o considera que son adecuadas, pero sin tomar en cuenta el para qué de dichas actividades.

En cuanto a la organización del trabajo, el maestro:

- Organiza el trabajo de modo que le permita atender a sus alumnos; por ejemplo, mientras unos están dibujando y necesitan poca atención de su parte, puede pedir la interpretación de textos a otros niños.
- Recorre las diferentes mesas y platica con los alumnos en forma individual o por grupos, desechando la idea tradicional de que el lugar del maestro es el frente del salón. Cuando realiza actividades con todo el grupo (por ejemplo, la lectura de un cuento) se ubica en forma tal que permita a los niños verlo y escucharlo con comodidad, aunque para ello, algunos tengan necesidad de cambiarse de lugar (mover sillas, sentarse en el suelo a su lado, etc.).
- No interrumpe una actividad si los alumnos demuestran interés y están entusiasmados con ella, aunque tenga que dedicarle más tiempo del previsto.
- Propone las actividades con entusiasmo y participa de ellas, procurando que los niños se interesen y diviertan; recuerda que el proceso de aprendizaje se retrasa cuando el trabajo es aburrido o de tipo mecánico.
- Brinda información cuando los niños la solicitan, siempre que ésta no surja del grupo; trata de darla en tal forma que obligue a los niños a pensar y a no ser seres receptores pasivos. Por ejemplo, si alguien quiere saber cómo se escribe marzo, el maestro puede preguntar: ¿Dónde se puede encontrar escrito marzo?. Si el niño dice que esa palabra está escrita en el calendario, le pide que la busque allí.

Las actividades presentadas son solamente algunas de las que puede llevar a cabo o poner en práctica el maestro. En la medida en que éste comprenda el proceso de aprendizaje, los objetivos planteados para determinada actividad y el desarrollo de las mismas, será capaz de crear otras similares que enriquezcan y hagan más variado el trabajo en el aula.

6. Las Tareas

En general los niños y sus padres desean que los maestros les indiquen tareas para ser realizadas en su casa; esto se debe, por un lado, a que los alumnos desean seguir el ejemplo de sus hermanos y el de los demás niños de la escuela y, por otro, a que los padres sienten que de esa forma participan y controlan la formación escolar de sus hijos.

El maestro es consciente del valor relativo de esas actividades porque sabe que las condiciones posibles para su relación son muy variables de una familia a otra y, en general, dependen de las condiciones socioeconómicas y culturales de las mismas.

Así, mientras que algunos niños cuentan con gran variedad de materiales y con la posibilidad de consultar y solicitar ayuda a sus padres, otros probablemente no contarán con esas ventajas, y a veces ni siquiera tendrán un

lugar físico (una mesa y una silla, por ejemplo) para realizar esa tarea con tranquilidad. Muchas veces una tarea sucia puede decirnos, simplemente, que ese niño tuvo necesidad de hacerla en el lugar en que otros estaban comiendo o que no tuvo goma o sacapuntas para afinar su lápiz. Otras veces no pueden hacerla por falta de tiempo, por que tienen que salir a trabajar o ayudar a sus padres.

No sería justo, si se valoraran las tareas diciendo cuáles están más limpias o mejor escritas. sin considerar todos esos factores ajenos a la voluntad del niño.

Las tareas cumplen fundamentalmente un fin social: algunos niños y los padres las piden porque forman parte de la tradición escolar. El maestro aprovecha ese interés pero no olvida el valor relativo de estos trabajos. Si en las actividades realizadas en la clase, donde las condiciones son similares para todos los alumnos, se evitan las comparaciones, éstas deben ser total y absolutamente desechadas en el caso de las tareas, porque es mucho más injusto comparar cuando se parte de realidades familiares tan distintas.

Ejemplos de tareas:

- Conseguir materiales (“cosas escritas”, recortes de palabras que puedan leer, etc.) que al otro día serán usados en el aula.
- Actividades en las que el niño se exprese en forma creativa: dibujar y escribir algo sobre un paseo, un suceso importante de la clase o de la vida familiar (chistes, adivinanzas y “mapas de tesoro”).
- Realizar el diario de la clase.
- Traer animalitos en frascos para formar un pequeño museo de ciencias: en la clase pegan etiquetas con los nombres correspondientes a esos animalitos.
- Realizar copias que puedan tener interés, por ejemplo, nombres de productos alimenticios envasados, adivinanzas, parte de la letra de una acción, etc. Es necesario destacar que, toda vez que en ese trabajo se haga referencia a la copia, se plantea escribir los textos uno sola vez.

Los anteriores son sólo algunos ejemplos del tipo de tareas que el maestro puede solicitar. Estas sugerencias, más las que surjan a lo largo del curso, ya sean hechas por el maestro o por los niños, permitirán promover tareas variadas e interesantes y desechar la plana basada en la copia mecánica. Hacer planas, es decir, copiar gran número de veces las mismas palabras, conduce a los niños al aburrimiento y al cansancio y no favorece en absoluto el proceso que permite acceder al conocimiento de la lengua escrita.

7. Relación del maestro con los padres de familia

La relación del maestro con los padres es fundamental para el proceso educativo, permite, por un lado, que el maestro conozca mejor a sus alumnos y, por otro, posibilita a los padres para entender el tipo de trabajo que se va a realizar en el grupo.

La experiencia de numerosos maestros que han logrado establecer esta relación, demuestra que cuando los padres comprenden porqué el aprendizaje se va a encarar de un modo diferente, en general se convierten en eficaces colaboradores de la labor desarrollada por la escuela y actúan con sus hijos de manera distinta a la habitual, estimulándolos, en la medida de sus posibilidades, en el proceso que les permitirá arribar al conocimiento de la lengua escrita.

Por las condiciones expuestas, es recomendable realizar por lo menos tres reuniones durante el año; éstas se efectúan al inicio de las clases, a mediados de año y al finalizar el curso. El maestro considera las características generales de las familias de sus alumnos y propone horarios de reunión que le aseguren la asistencia de un buen número de padres.

Les comunica el día y la hora de la reunión con dos o tres días de anticipación, destacando la importancia de que asistan.

En la primera reunión, que se realizará en el mes de septiembre, les explica que:

- Va a realizar con sus alumnos un trabajo diferente al usual y necesita de su apoyo y colaboración para realizar esa tarea.
- Su trabajo consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños, poco a poco, vayan descubriendo cómo se lee y se escribe.
- Muchas veces los niños llevarán palabras a su casa; estos, en ocasiones pueden presentar escrituras incorrectas que forman parte del proceso que les permitirá a sus hijos aprender a leer y escribir.
- Los padres o los hermanos mayores pueden colaborar leyéndoles cuentos, revistas, alguna noticia del periódico, etc.
- A menudo pedirá a los niños recortes de cajas de alimentos, etiquetas u otros materiales impresos, o que copien algunos textos (por ejemplo, de productos envasados): es muy importante la colaboración de ellos en esas tareas, facilitando el material necesario a sus hijos.
- Es muy importante que, cuando sea necesario, le ayuden a conseguir algunos materiales o a realizar arreglos en el salón (por ejemplo, construir un librero).

- Siempre que tengan alguna duda o inquietud con respecto al trabajo de sus hijos en el grupo, se lo hagan saber para platicar al respecto, indicando el horario que más le convenga (a la hora del recreo o de la salida). Además, el maestro mostrará a los padres algunos ejemplos de las escrituras de los niños y explicará en forma breve y clara la razón de ese tipo de producciones.

En las siguientes reuniones, el maestro:

- Explica en términos generales el proceso que han seguido los niños; enseña a los padres los trabajos realizados por sus hijos para que puedan comprobar sus avances.
- Evita comparar a los niños entre sí, o calificarlos diciendo, por ejemplo, quiénes son los “mejores”, y los “peores”, etc.
- Pide a los padres que le ayuden a superar dificultades como: inasistencias, impuntualidad, falta de colaboración en la realización de las tareas, etc.
- Estimula a los padres a que opinen, expongan sus dudas, intercambien opiniones; y se les aclaran los problemas que planteen.

8. Análisis del Programa y Plan Actual en el Área de Español en Primer Grado de Educación Primaria

Por lo general el hombre ha buscado a través del tiempo la forma que le resulte más efectiva para la resolución de sus problemas, constancia de ello resultan ser los grandes avances científicos y tecnológicos con los que actualmente contamos.

Un tema importante, que ha motivado que grandes personalidades conocedoras de la materia se adentren en él, es sin lugar a dudas la educación, punto que en la actualidad es sumamente controversial, debido a las diferentes conceptualizaciones que al respecto se tienen de la misma, lo que queda claro es que las diferentes corrientes educativas han buscado la forma de fundamentar sus consideraciones, hecho que da la oportunidad de conocer más a fondo las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, en la totalidad de las escuelas primarias de la República Mexicana se cuenta con un plan y programas de estudio, y como todo trabajo cuenta con una intención bien definida: "El propósito central de los programas de Español en la educación primaria es principiar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita".(26)

Para que el educando logre concretizar esta finalidad, es necesario que se conjuguen una serie de hechos que son la base del propósito, seguidamente se hará alusión de las acciones que permitirían el éxito de la actividad:

- a). Lograr, de manera eficaz, el aprendizaje inicial de la lecto-escritura.
- b). Desarrollar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- c). Aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos diversos.
- d). Reconocer diferencias entre diversos tipos de textos y construir estrategias apropiadas para su lectura.
- e). Adquirir el hábito de la lectura con reflexión, valoración y crítica.
- d). Desarrollar habilidades para la revisión y corrección de sus textos.
- g). Conocer reglas y normas del uso de la lengua.
- h). Saber buscar información, valorarla y procesarla como instrumento de aprendizaje autónomo.

Estos objetivos no serán alcanzados sin la aplicación de un enfoque congruente para su desarrollo, por lo tanto, es sumamente importante que se de un acercamiento estrecho entre contenidos y actividades, es decir, que los planteamientos que al niño se le hagan, éste los solucione a partir de la práctica individual y grupal y no encajonarlo única y exclusivamente a que el proceso enseñanza-aprendizaje se obtenga de manera teórica a partir de la

explicación del profesor, que los docentes tengan la confianza de poder optar por el método o métodos que considere son los más viables, haciendo hincapié en la importancia de la comprensión del significado de los textos, dejando de lado el interés que pudiera existir en que el alumno sólo considere la relación entre signos y sonidos, todo ello sin olvidar el que existen nuevas propuestas teóricas y metodológicas con sustentación firme y factibles de ser puestas en práctica.

Que se busque la forma de reconocer y entender que todo individuo que por primera vez llega a la escuela, cuenta con conocimientos previos y que de ninguna manera el total de los niños pueden tener el mismo nivel, ya que dichas capacidades son adquiridas de diversas formas y no todos están en posibilidad de acceder a ellas, optar frecuentemente por las actividades graduales, ello permite el intercambio de ideas, las confrontaciones de puntos de vista, elaboración y corrección de textos, motivando así que se den las relaciones comunicativas.

Todo lo anterior permitirá que el niño se apropie de la lengua escrita y así reducir la reprobación y deserción escolar.

9. El Fichero de Actividades

El fichero de actividades didácticas contiene una muestra de las actividades que el maestro puede proponer a los alumnos para propiciar su acercamiento consciente al Español y fundamentalmente al sistema de escritura, promover su aprendizaje y estimular su desarrollo lector y escritor.

(27)

Estas actividades son flexibles en cuanto a su frecuencia y en el desarrollo de otras variantes que el maestro crea que son convenientes de aplicar.

La puesta en práctica de estas y otras actividades similares coadyuvaría a que los alumnos se apropien del sistema de escritura en contextos reales, en las que la interacción del niño con este sistema, con otros compañeros, con el maestro, y con personas que trate fuera de la escuela, garantice el descubrimiento y uso de la escritura como medio de representación de comunicación.

Es importante que, previo a su puesta en práctica, el maestro analice las actividades para reconocer los aspectos del sistema que se traten de manera privilegiada en cada actividad.

Con este análisis, aunado a su experiencia y a sus conocimientos sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, está en posibilidades de reconocer los avances de los niños y de crear situaciones didácticas en los cuales estos contenidos sean ampliados o se enfoquen los que todavía no se hayan tratado.

Para desarrollar las actividades es recomendable contar con la mayor cantidad y variedad de material escrito; en algunas actividades conviene disponer de materiales iguales para varios niños y en otras para todos. Esto depende de la forma de organización del grupo que se decida para cada actividad.

La importancia de utilizar materiales diversos desde el inicio del año escolar radica en que estos son evidencias reales de las formas, como socialmente se utiliza la escritura. Estas evidencias sirven de punto de partida para el aprendizaje del alumno y constituyen un apoyo para el maestro.

Los textos escritos, tal como se encuentran en el medio social del niño: libros de diversos tipos y formatos, libros de texto de todas las asignaturas y materiales de fácil adquisición, como periódicos, revistas y cajas o envolturas, son la base para el trabajo. Los maestros, alumnos, padres de familia y la comunidad, pueden recopilar y adecuar estos materiales.

La división de las fichas por bloques no tiene carácter normativo, aunque responde a cierta lógica resultante de observaciones o de los procesos que siguen muchos niños puede resultar inadecuado para otros; por tanto, la decisión del maestro es la que prevalecerá, según sea su apreciación de las condiciones del grupo. Aún cuando todas las actividades puedan enfocarse a diversos contenidos y realizarse tantas veces como sea necesario, en la tabla de contenidos aparecen ubicadas en dos o más bloques para indicar la recomendación de trabajarlas con más frecuencia.

Los contenidos de la asignatura poseen características que los vinculan, interrelacionan y los hacen interdependientes, pero, también existen aspectos particulares y específicos enfocados de manera predominante. A este último criterio responde su clasificación en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Cada componente se indica en la tabla de contenidos y en el ángulo inferior derecho de cada ficha mediante un icono.

Ninguna de las dos formas de agrupamiento tienen como fin cumplir con la enseñanza de los contenidos curriculares en el orden como aparecen en el programa; la cobertura de éste se realizará de manera flexible y de acuerdo

con los estilos y ritmos de aprendizaje que los alumnos, con el apoyo del maestro, desarrollen.

10. Libros de Texto

En lo general, el libro de texto es un valioso auxiliar en la enseñanza, pues permite al alumno afirmar todo aquello que previamente el maestro ha explicado durante el desarrollo de las lecciones y, preferentemente, induce al niño a realizar varias actividades que le proporcionan las más ricas experiencias.

Considerado así el libro de texto, el maestro podrá, sin mayores dificultades, desprender del propio libro:

- a). variados problemas y ejercicios, en los que los alumnos apliquen sus conocimientos;
- b). materiales de repaso que permitan afirmar los conocimientos; y
- c). materiales de consulta que amplíen y enriquezcan los temas tratados.

Todo lo anterior culminará en los mejores resultados, si el maestro al planear su trabajo se hace estas reflexiones:

- El programa, y no el libro de texto, ha de ser la guía permanente de trabajo.

El libro de texto no sustituye de ninguna manera al programa escolar.

- Guiar a los alumnos, en tal forma que el libro de texto les permita reforzar lo que hayan tratado durante la clase.
- Propiciar entre los alumnos el afán de desprender del libro de texto todas aquellas actividades que vivamente amplíen y refuercen sus experiencias.
- provocar en los alumnos múltiples inquietudes, con la noble intención de que mediten en forma serena y juiciosa, para aclarar o resolver todos aquellos asuntos motivo de problema.
- Evitar la perniciosa memorización mecánica, tan árida y fatigante para los alumnos.
- Estar plenamente convencido de la utilidad de el libro de texto como auxiliar en la dirección del aprendizaje.

Por último, si el maestro únicamente se ciñe al libro de texto, acabará como una persona carente de iniciativa y, como consecuencia, víctima de la rutina.

El carácter obligatorio y gratuito de la educación primaria, expresado en el Artículo Tercero de la Constitución Política del País, ha impulsado a los gobiernos de la República a proporcionar gratuitamente los libros de texto en la educación primaria tanto así se valora esta acción que viene desde el

régimen del Presidente Adolfo López Mateos, que el gobierno de Sonora en lo particular extenderá este beneficio a la educación secundaria.

Los libros que se manejan en el primer grado de educación primaria en la asignatura de Español son tres títulos: Español Primer Grado, Español Recortable, y Español Primer Grado Lecturas. Estos libros son producto de la renovación que a partir de 1993 el Gobierno de la República puso en marcha dentro del Proyecto General de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de la Enseñanza Primaria.

Los libros, tanto el texto como el recortable y el de lecturas, propician material adecuado para realizar múltiples actividades.

Con respecto al libro recortable es conveniente efectuar en el horario escolar los trabajos que en él se plantean, o bien, utilizar ese material para realizar algunas actividades contenidas en el fichero de Español.

El libro de Español, Primer Grado, con la guía del maestro, introducen al alumno en actividades que a través del juego, dramatizaciones sencillas, intercambio de ideas, les permiten hacer intentos de escritura en un principio, a partir de sus propias concepciones. Posteriormente, con acciones de juego

teatral, la declamación, el canto y otras formas de recreación a partir de la lectura de los cuentos, poemas, adivinanzas y trabalenguas, el niño se apropiará en forma sistematizada de la lengua escrita.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Es generalmente reconocido que el método es una actitud concreta con relación al objeto de estudio, y prueba de ello es esta investigación que fue apoyada rigurosamente en él. Tomando en cuenta que cualquier aplicación o investigación de carácter científico en el campo del conocimiento lingüístico requiere de la utilización de procedimientos bien definidos y marcados, que permitan su comprensión y que sea susceptible de aplicar.

La metodología empleada en este trabajo de investigación, ha sido primordialmente realizada partiendo del método de investigación documental.

El foco de este análisis fueron diversos documentales de tipo corporativo, autores personales, antologías de la Universidad Pedagógica, mismas que contienen entre sus páginas los fundamentos teóricos acerca de la adquisición de la lecto-escritura en la escuela primaria, particularmente en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica.

A. Elección del Tema

Las razones que marcaron la pauta para seleccionar este tema, fueron las siguientes:

- 1.- Se ha observado que en cada inicio de año escolar el maestro muestra inquietudes y, en ocasiones, inseguridad sobre la metodología que tiene que aplicar en el primer grado de educación primaria. Ante esta situación, la Secretaría de Educación y Cultura mostraba, hasta hace dos años atrás, cierta flexibilidad en este renglón. No obstante, a partir de la reforma de los planes y programas que inician en el año escolar 1993-1994, se da un nuevo enfoque a la enseñanza de la lecto-escritura, de acuerdo con la Propuesta Nacional de la Lengua Escrita, misma que aterriza en un programa que busca establecer su aplicación general en toda la educación primaria. Ante la problemática anterior, se cree que el magisterio debe de estar preparado e informado para asumir, en forma responsable, su papel en esta reforma.

- 2.- Se considera que las partes involucradas en el quehacer educativo están haciendo un esfuerzo compartido para la elevación de la calidad de la educación, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo; por tal razón, todo esfuerzo adicional que se procure hacer, incluirá de manera positiva en la tarea educativa, principalmente en los niños, que son los directamente beneficiados

Bajo estas consideraciones, es necesario analizar los fundamentos teóricos de PRONALEES para que el maestro se apropie de él y lo aplique en el aula.

B. Plan de Trabajo

Definido el tema de estudio, se procedió a organizar un esquema de trabajo que permitiera establecer la guía más acertada de todos los aspectos teóricos que contribuyeron a estructurar el presente trabajo.

El cuerpo estructural se formó con cuatro capítulos, incluidas en estos las sugerencias y conclusiones, además, la bibliografía.

Se contempla desde los antecedentes de la lengua escrita, pasando por métodos que se usan y usaron hasta llegar a las nuevas concepciones de la lecto-escritura, mismas que se apoyan en la Teoría Constructivista de Jean Piaget.

Todo esto, enfocado hacia un mejor conocimiento de la metodología de la lecto-escritura que permitirá elevar en forma sistemática la calidad de la educación.

C. Recopilación de Material

Precisado el tema de estudio, se inició la búsqueda de referencias bibliográficas que se ajustaran a los lineamientos que se pretende desarrollar a lo largo de la presente investigación documental.

Los libros de psicología, pedagogía, algunas antologías de la Universidad Pedagógica Nacional, los programas, libros y sugerencias didácticas para los maestros de primer grado, conforman la base para la realización de la presente investigación. Además, se analizaron también citas encontradas en folletos, diccionarios, manuales de investigación, entre otros.

D. Organización y Análisis

Esta etapa metodológica es muy importante, en virtud que de ella depende la articulación correcta de la presente investigación. La organización se hizo mediante fichas de trabajo y el análisis se realizó bajo debates del equipo, considerando las opiniones y juicios acertados de sus integrantes.

Organizado y analizado debidamente el material recopilado, se procedió a realizar el establecimiento formal del cuerpo de la investigación, de acuerdo con las orientaciones de quien amablemente brindó asesoría y del plan de trabajo respectivo

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A. Conclusiones

Existen, sin duda, muchos modos de abordar el desarrollo de la inteligencia humana, debido a que la transición, desde la importancia de la primera infancia a las enormes capacidades de pensamiento del adulto es muy compleja. Es responsabilidad del maestro el buscar los procedimientos y caminos más adecuados en esta tarea. Los docentes, conscientes de la delicadeza y respeto que merecen los niños, saben de la necesidad de contar con la mejor alternativa pedagógica.

Está comprobado que la práctica tradicional ha demostrado desconocer la naturaleza y complejidad del sistema de escritura, e ignora la indispensable participación del niño como sujeto activo en la reconstrucción de dicho sistema como única vía posible para su adquisición.

Esto último, tiene una importancia fundamental, ya que a pesar de la ejercitación mecánica y el énfasis del maestro en la repetición de sus

estructuras básicas. Si no tiene el nivel cognoscitivo necesario deformará la información que viene de afuera. La reconstruirá según sus posibilidades interpretando los mensajes equivocadamente. Esta reconstrucción podrá en ocasiones engañar al maestro, ya que las respuestas del niño pueden no parecer correctas para el nivel esperado, pero sí lo son para el tipo de comprensión que él alcanza.

Se observa también en la práctica docente del maestro de primer grado, que no sólo se trabaja con la falsa concepción de que la lengua escrita es transcripción de la oral, sino que en la práctica escolar se busca introducir la escritura con ejercicios mecánicos, sin relación con el lenguaje oral que se emplea cotidianamente, y a través del cual se comunican mensajes con significado.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se puede decir y afirmar que es necesario que el docente analice su práctica docente y la encauce a un objetivo primordial: elevar la calidad de la educación; abatiendo la reprobación en el primer grado de educación primaria para que de esta forma el problema de la deserción escolar en este nivel disminuya y progresivamente desaparezca.

B- Sugerencias

De acuerdo con la recopilación de datos, de observaciones previas y de la experiencia propia, la escritura debe poseer un cierto significado para los niños, debe despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida.

La lecto-escritura aparece como eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente, como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos. Es útil que al aproximarse el docente a los usos escolares de la lengua escrita, dentro de este proceso, tenga en cuenta las perspectivas de la investigación psicolingüística y social sobre la lengua escrita.

Es necesario que el maestro, dentro del marco de la modernización educativa, esté consciente y actualizado sobre el método de lecto-escritura que aplica.

Que conozca los fundamentos teóricos del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Lectura y la Escritura, y que los ponga en práctica en el aula en forma sistemática.

Es necesario que la Secretaría de Educación y Cultura implemente con más frecuencia cursos de capacitación referentes al programa de PRONALEES, con el fin de difundir y aplicar en las aulas esta valiosa aportación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

O DATOS DE CITAS

- (1) Poder Ejecutivo Federal. "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000". Educación Básica. p. 4.
- (2) André Nicolas. "Jean Piaget". p. 104.
- (3) S.E.P. "Matemáticas". Libro para el maestro. Primer grado. p.11.
- (4) S.E.P. "Conocimiento del Medio". Libro para el maestro. Primer grado. p. 9
- (5) Berta P. de Braslavsky. "La querella de los métodos de la enseñanza de la lectura". P. 25.
- (6) Íbidem. p. 34
- (7) Íbidem. p. 45.
- (8) S.E.P. "Los métodos de lecto-escritura". 3º curso. p. 36.
- (9) L.S. Vigotski. "La prehistoria del lenguaje escrito". Antología UPN. El Lenguaje en la Escuela. p. 60.
- (10) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". p. 11.
- (11) Ernes Fisher. "El lenguaje". Antología UPN. El lenguaje en la escuela.
- (12) Margarita Gómez Palacio, et. al. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". p. 21.

- (13) Íbidem. p. 24.
- (14) Monserrat Moreno, et. al. "La pedagogía operatoria". Antología UPN. El Lenguaje en la escuela. p. 59.
- (15) S..E.P. "Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación". p. 50.
- (16) Jean Piaget. "Seis estudios de pedagogía". p. 23.
- (17) Íbidem. p. 55.
- (18) Anita E. Wolfolk. "Concepciones cognitivas del aprendizaje". Antología UPN. Teorías del Aprendizaje. p. 163.
- (19) S.E.P. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". Antología UPN. Teorías del Aprendizaje. p. 350.
- (20) Miguel Escobar G. "Paulo Freire y la educación liberadora". p. 18.
- (21) S.E.P. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". Antología UPN. Teorías del Aprendizaje. p. 356.
- (22) Margarita Gómez Palacio. et. al. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". S.E.P. p. 38.
- (23) Íbidem.
- (24) José P. Berrum de Labra. "Maestro de excelencia". p. 19.
- (25) Anita E. Woolfolk. et. al. "Concepciones cognitivas del aprendizaje". Antología UPN. Teorías del aprendizaje. p. 197.
- (26) S.E.P. "Plan y Programa de Estudio 1993". p. 21.
- (27) S.E.P. "Fichero de actividades didácticas". Español primer grado. p. 5.

BIBLIOGRAFÍA

- BERRUM DE LABRA, José P. Maestro de Excelencia. México, Ed. Fernández editores, 1995. 184 p.
- BRASLAVSKY, Berta P. de. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1962. 288 p.
- COLL, César. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Ed. Siglo XXI, 1995. 224 p.
- ESCOBAR G. Miguel. Paulo Freire y la educación liberadora. México, Ed. Secretaría de Educación Pública, 1985, 151 p.
- FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México. Ed. Siglo XXI, 1995. 354 p.
- FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana. Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. México. Ed. Siglo XXI, 1995. 354 p.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita. Programa Estatal de Capacitación y Actualización del Magisterio. México, 1991. 97 p.
- _____. La producción de textos en la escuela. México. Ed. Secretaría de Educación Pública, 1995. 142 p.
- _____. La lectura en la escuela. México. S.E.P., 1995. 311 p.

- NICOLAS, André. Jean Piaget. Tr. de Stella Mastrangelo. México. Fondo de la cultura Económica, 1979. 262 p.
- PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. México. De. Grijalvo, 1994. 398 p.
- _____. La psicología de la inteligencia. México. De. Grijalvo, 1988. 193 p.
- _____. Seis estudios de pedagogía. Barcelona, De. Seix Barral, 1974. 134 p.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Educación Básica. 13 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Los métodos de lecto-escritura. Tercer curso. Dirección General de capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. México. 108 p.
- _____. Plan y Programa de Estudios 1993. Educación Básica. Primaria. México, 1994. 162 p.
- _____. La Lengua Escrita en la Educación Primaria. Programa de Actualización del Magisterio. México, 1992. 220 p.
- _____. Actividades Didácticas Español. Primer Grado. Fichero. México 1996. 80 p.
- _____. Español, sugerencias para su enseñanza. Primer Grado. México 1996. 92 p.

_____ . Conocimiento del medio. Libro para el Maestro. Primer Grado. México, 1996. 62 p.

_____ . Matemáticas. Libro para el Maestro. Primer Grado. México, 1994. 70 p.

_____ . Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, 1993. 94 p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Desarrollo Lingüístico y curricular Escolar. Antología. México, UPN, 1989. 264 p.

_____ . Desarrollo del niño y aprendizaje Escolar. Antología. México. UPN, 1988. 366 p.

_____ . El lenguaje en la escuela. Antología. México, UPN 1991. 138 págs.

_____ . Teorías del aprendizaje. Antología. México, 1986. 450 p.

_____ . El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA. México, 1988. 298 p.

_____ . Técnicas de investigación documental I. Manual. México, UPN, 1988. 233 p.