

P
U N

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

*COL. T.
EdR.*

S. E. CH.

UNIDAD 071

SUBSEDE SAN CRISTOBAL

LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL
PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

PRESENTA

AURELIO LOPEZ SANCHEZ

TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS

FEBRERO 1997

DICTAMEN PARA TITULACION

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 6 de Febrero de 1997

C. AURELIO LOPEZ SANCHEZ

PRESENTE:

El que suscribe, presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA" - - - - -
opción: T E S I N A a propuesta del asesor C. Mtro. Isabel Magín Ballinas Cantoral, manifiesto a usted que reúne las pertinencias pedagógicas, para dictaminarlo favorablemente y autorizarle presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
MC. JOSE FRANCISCO NIGENDA PEREZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
UPN, UNIDAD 071

JFNP/CJGS/rvgr.

DEDICATORIA

CON TODO CARIÑO Y RESPETO

A MI ESPOSA: CELERINA MATIAS LOPEZ.

QUE SUFRIENDO MI AUSENCIA FISICA Y MORAL,
ME OFRECIO APOYO, CARIÑO Y ESPIRITU DE
LUCHA, LOGROS COMPARTIDOS QUE INFLUIRA
EN LA TAREA EDUCATIVA DE LAS NUEVAS
GENERACIONES.

CON CARIÑO PARA MIS HIJOS:

KEFRÉN GISEH, EMMANUEL ALFONSO Y
YIRE LOPEZ MATIAS.

QUIENES SUFRIENDO MI AUSENCIA FISICA Y
MORAL, ME CREARON EL ANIMO PARA EL
TERMINO DE MIS ESTUDIOS QUE
BENEFICIARA MIS CONOCIMIENTOS
PEDAGOGICOS.

A MIS PADRES: ALFONSO LOPEZ MATEOS Y
BALTAZARA SANCHEZ VALENCIA.

AMADOS PADRES, GRACIAS POR LA OPORTUNIDAD
DE DARME LA VIDA Y PODER PARTICIPAR EN LA
CONSTRUCCION DE NUEVAS ESTRUCTURAS
SOCIALES, QUE LAS NUEVAS GENERACIONES
DEMANDAN.

I N D I C E

PAGINA

INTRODUCCION

CAPITULO 1

DÉFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1.	Formulación de la problemática	3
1.2.	Justificación	4
1.3.	Propósitos	5

CAPITULO 2

EL CONTEXTO ESCOLAR

2.1.	La comunidad.....	8
2.2.	La institución.....	10
2.3.	El grupo.....	13
2.4.	Relación maestro - comunidad.....	15
2.5.	Relación maestro - escuela.....	15
2.6.	Relación maestro - alumno.....	16

CAPITULO 3

MARCO TEORICO

3.1.	Referencias conceptuales sobre el problema.....	17
3.2.	Desarrollo del aprendizaje desde la psicogenética.....	19

3.3.	Evolución de la lecto-escritura.....	27
3.4.	Caracterización general de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura.....	38

CAPITULO 4

ALTERNATIVA DIDACTICA

4.1.	Propuesta didáctica.....	44
4.1.1.	Objetivos.....	45
4.1.2.	Actividades.....	46
4.1.3.	Recursos.....	47
4.1.4.	Evaluación.....	47
	CONCLUSIONES	49
	BIBLIOGRAFIA	51
	ANEXOS	53

INTRODUCCION

La tarea educativa, labor de preocupación en el hombre, ha generado la inquietud de desarrollar diversas estrategias para su aplicación en sus congéneres; ocupación como instrumento que desarrolla las facultades cognitivas del ser humano para propiciar el desarrollo que su entorno requiere y ampliar su cultura que le permitirá involucrarse en la comprensión de su universo a la cual pertenece y la que deberá preservar.

Construir una educación basada en los intereses del niño y que rompa con los esquemas tradicionales, es una de las tareas del docente actual, por lo que es importante que haga uso de los instrumentos teóricos-metodológicos fundamentales para adquirir una actitud creativa, operativa, crítica y reflexiva en el educando.

El problema central es la adquisición de la LECTO-ESCRITURA en el primer grado de la educación primaria, a la cual nos introducimos mismas que le siguen una serie de actividades en la que se involucra al niño que tiene que ver con la comunidad, la institución, el grupo, la relación maestro-comunidad, escuela y alumno que le permitan fomentar el interés por apropiarse del conocimiento de la lecto-escritura.

En el primer capítulo se define la problemática de la adquisición de la lecto-escritura, dificultad que afecta la calidad de la educación, sus justificantes y propósitos.

En el segundo capítulo se mencionan el contexto escolar, presentando los elementos que integran el engranaje en que se mueve la institución como la comunidad y sus características, la escuela, el grupo y el rol del docente dentro del contexto.

En el tercer capítulo se menciona el marco teórico, analizando las referencias conceptuales sobre el problema en la que el papel del maestro tendrá una clara visión de una nueva escuela, participando los agentes afectados. De igual manera se señalan los puntos de vista de pedagogos reconocidos que tratan sobre las nuevas concepciones pedagógicas que permiten el desarrollo del aprendizaje desde la psicogenética. En este mismo apartado se dan a conocer los procesos básicos del pensamiento en la adquisición de la lengua escrita.

Así como la caracterización general de los métodos de enseñanza en la adquisición de la lengua escrita.

En el cuarto capítulo, se presentan las alternativas didácticas, proponiéndose acciones pedagógicas en la que actuará el niño (sujeto que aprende) en la adquisición de la lengua escrita (objeto de conocimiento), alternativa que nos guía al objetivo a alcanzar a través de los recursos y por último nos conduce a la evaluación que valora los logros y los fracasos.

CAPITULO 1

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Formulación de la problemática

Una de las dificultades que se han presentado en la educación a partir de los años setentas hasta nuestros días; la adquisición de la lecto-escritura en el primer grado, problema que es notorio en todas las esferas de la sociedad en la que los educandos se desplazan y detectado a través de la realización de nuestra práctica docente. Consideramos que uno de los factores enajenantes en este problema es propiciado por la enseñanza tradicional, que en un porcentaje considerable hemos basado nuestra forma de enseñar y transmitido a nuestros alumnos, quienes han sufrido las consecuencias irreversibles en su aprendizaje.

Estas particularidades han propiciado que el aprendizaje de la lecto-escritura tenga un cause deficiente cayendo la responsabilidad en la forma de abordar la enseñanza en una forma mecánica, memorística, hasta cierto punto autista dentro del interés del sujeto.

Los conocimientos adquiridos en la forma tradicional de la lecto-escritura, presentan en el educando un conocimiento vago, lográndose alcanzar las nociones con Procedimientos empíricos y actuando el instinto intuitivo del niño que posibilita la

abstracción. Técnicas suscritas al alcance de una mentalidad de una lógica formal adulta. En cambio con la metodología constructivista, basada en la teoría psicogenética, el alumno construye sus propias fuentes de desarrollo cognitivo.

“Según Hans Aebli, critica a Piaget, pero también señala que comparte su punto de vista constructivista, para Aebli, el maestro no puede ser un expectador del desarrollo espontáneo del niño, su papel consiste en proporcionarle después del niño, un orden correcto de qué alcance su autonomía”(1).

1.2. Justificación

En las actuales condiciones donde emergen las sociedades de diversas culturas, se presentan infinitas dificultades que obstaculizan el desarrollo de la educación, lo que hace importante enfocarse con verdadera atención y lograr que el cometido pedagógico asuma su responsabilidad de cambio, actitud de innovación dentro del proceso educativo que aportará las acciones pertinentes de transformación social.

Conocer ampliamente las dificultades que obstaculizan la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los primeros años de la educación primaria, nos da una visión clara del rumbo que la educación debe tomar.

(1) AEBLI, Hans, Tres dimensiones de la competencia didáctica p. p. 27-29.

Por tanto, la escuela tiene que ir al encuentro de la vida para servirla y, basándose en ella dar un dinamismo y una motivación a la enseñanza, para ello tiene que abandonar las viejas prácticas por consagradas que estén, pero antes es necesario que modifique su concepción del proceso educativo y esta labor debe empezar por el papel que se le atribuye al niño en ese proceso.

El niño, eje en la que gira la problemática de su aprendizaje, tiene nuevas alternativas que la escuela moderna quiere para él, actividades vivas, ligadas a su interés profundo, trabajos cuyo interés, necesidad y utilidad sean percibidos por él, actividades y trabajos que le generan dinamismo y provecho pedagógico, metas que beneficiarán al niño y al contexto social en que se moverá.

1.3. Propósitos

Los factores problemáticos que se detectan en la interacción del maestro y los alumnos dentro de la comunidad que intervienen en la educación son: económicos, políticos y culturales, los que deberán lograr una solución y participar para alcanzar un medio con beneficios humanos.

Históricamente, se han dado cursos en la que se involucra al maestro a participar en nuevas actitudes metodológicas que permiten la adquisición reflexiva en el educando y mejorar tanto al docente en su práctica, como al sujeto que

aprende, desafortunadamente se reincide en la aplicación monótona, repetitiva, mecanizada sin factibilizar la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento.

Metodologías que no han tenido eco, lo que hace importante distinguir sobre: ¿cuáles serán las estrategias propicias para la enseñanza-aprendizaje en la adquisición de la lecto-escritura en el primer grado en la escuela primaria?

La adquisición de la lengua escrita y su relación con el sistema de escritura como medio fundamental de expresión comunicativa y que todo ser humano, en condiciones normales, tiene la facultad natural para adquirirla y a través de la cual puede expresar su creatividad, podemos determinar algunos objetivos básicos a alcanzar:

- Buscar los procesos adecuados para adquirir los conocimientos en la adquisición del sistema de la lengua y su relación con el sistema de escritura en una forma más operativa, constructiva y reflexiva.
- Conocer con amplitud teórica y práctica los fundamentos metodológicos que conduzcan de manera firme y clara en la construcción del conocimiento sobre el problema.
- Organizar las actividades, en donde participará el alumno en forma activa y directa.

- Propiciar en el alumno la interacción con el objeto de conocimiento que le permita el razonamiento y la construcción de nuevas estructuras.
- Estimular en los alumnos la búsqueda de soluciones a los problemas mediante la confrontación y manipulación de los objetos.
- Reflexionar acerca del papel del maestro y el alumno en el proceso enseñanza - aprendizaje.

CAPITULO 2

EL CONTEXTO ESCOLAR

2.1. La comunidad

La comunidad es muy importante para la vida de la familia, en ella las familias encuentran un medio para resolver algunos problemas de acuerdo a sus costumbres y tradiciones.

Las características de la comunidad están constituidas por: un medio geográfico que se caracteriza por el relieve, el clima, la hidrología, la flora y la fauna. Un conjunto de personas en un territorio común donde realizan una serie de actividades familiares, sociales, laborales, recreativas y culturales; características que forman el medio ambiente que ofrece diversos recursos para la vida del hombre. Cada comunidad desarrolla sus propios mecanismos para aprovechar los recursos naturales. Es decir tiene sus propias técnicas para sembrar la tierra, para fabricar artesanías, muebles, calzado, para construir sus viviendas y sus caminos. Esto se ha logrado con el ingenio, la fuerza, la voluntad e inteligencia de sus hombres y mujeres para aprovechar los recursos naturales existentes. De esta manera cada comunidad ha construido su propia historia.

La familia, eje fundamental en la Integración de la comunidad aporta y recibe,

cariño, comprensión, afecto, identidad. No únicamente en la comunidad sanguínea estimamos a la familia. También se le considera dentro de los grupos de trabajo en la que se comparten intereses, se luchan por obtener beneficios comunes, se obtienen provechos al producir o crear. En el grupo de amigos se comparten ideales y se disfrutan solidaridad, el compañerismo y la complacencia al resolver problemas comunes.

La población de las granjas en la que se ubica la escuela primaria "FERNANDO CASTAÑON GAMBOA", está situada en la periferia de la ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, por la parte norte a las faldas del cerro, con características sumamente sinuosas; para llegar a ella se toma la carretera rumbo al cañón del sumidero o por el acceso a Albania Alta, que se incursiona hasta llegar al territorio. De éste se forma la delegación Las Granjas que tiene una extensión de 16 Km²., en la que están establecidas varias colonias.

Los habitantes que conforman esta comunidad son de diversos sectores étnicos del interior del Estado de Chiapas; en este sector social la incongruencia de vida es notable.

La forma como se ha gestado la propiedad habitacional de cada uno de sus habitantes, ha sido a base de asentamientos irregulares; demostrando la cultura y filosofía de esta sociedad que se refleja con una conceptualización de bajo nivel en el carácter educativo de sus hijos. La religión es un factor divisionista que provoca

heterogeneidad, existiendo evangélicos, adventistas, católicos, presbiterianos, bautistas y testigos de Jehová; perdiéndose la tradición, folklore y costumbres.

La flora predominante del área y proximidades son del sistema de hoja caediza, en la temporada de secas, ofrece un paisaje seco y en temporadas de lluvia la vegetación es verdosa.

El factor económico de este gremio social son en su mayoría de extrema pobreza, dedicándose las personas a trabajos no calificados, obteniendo bajos ingresos obligando a la familia que la mayor parte de hijos trabajen; al escasear el trabajo, los hombres se dedican a embriagarse, el robo y a actos ilícitos que degeneran la vida familiar, motivando que la mujer prostituya su pulcritud para obtener de la manera más fácil el factor económico.

2.2. La institución

La escuela primaria "FERNANDO CASTAÑON GAMBOA", clave 07DPR41321, se encierra como el centro de atención de esta parte de las Granjas, en la que asisten una considerable cantidad de niños; la condición física del edificio es regular, cuenta con seis salones de material de construcción, y seis galeras que no reúnen las condiciones específicas de un aula.

A los profesores nos suele gustar tener un aula muy organizada, en la cual esté

bien regulado, muy pintoresco de material impreso, en donde los alumnos sean de la misma edad, de un nivel intelectual y de conocimiento lo más semejante posible y en la cual el número de alumnos sea un poco cómodo.

Se dirá que con muchos alumnos por aula es imposible trabajar, lo que es cierto si el trabajo se concibe, como que los alumnos estén quietos y callados escuchando al profesor o haciendo tareas tediosas como hacer grandes cuentas y un sin número de planas.

Más importante que el número y la edad de los alumnos es el lugar en que se desarrolla la actividad escolar. El aula conviene que sea un lugar espacioso y bien iluminado en la que pueda realizarse tareas muy variadas. Para ello tiene que tener una estructura y una organización, física flexible, cuanto menos organizada esté, mejor. Hay que huir de los pupitres alineados y fijos, que no permiten que los alumnos se sienten más que de una determinada forma, estas características es el más claro exponente de toda una concepción de la enseñanza y de la actividad escolar, contraria precisamente de la que pretendemos desarrollar en el futuro. Es un aula concebida para que el alumno escuche pasivamente lo que el profesor tenga a bien transmitirle y en la que todo el peso del trabajo escolar recaerá sobre el maestro.

El aula debe concebirse entonces como un espacio para el trabajo en común, para ello debe tener sillas y mesas móviles que puedan agruparse de formas diversas

según la actividad. Tiene que ser un laboratorio desde el cual estudiar el mundo y una base desde la que salir hacia él. Si el aula tiene las características adecuadas no son necesarios otros lugares como laboratorios o talleres porque todo puede hacerse allí.

El aula debe disponer de una biblioteca en la que estén los libros de uso común en los que puede encontrar información necesaria para las labores que se estén realizando esto permitirá que desde pequeños deben habituarse a servirse de los libros de consulta, de enciclopedias y de diccionarios que hay que consultar activamente, no de libros en los que está exactamente todo lo que tiene que aprender.

Seguir hablando de la institución y no considerar o hablar del elemento que lo hace posible, en este caso el niño, el asunto quedaría incompleto, lo que hace fundamental tratar sobre las características de los alumnos:

Para organizar el trabajo en el aula es esencial tener presente cuales son las características del desarrollo del niño en cada una de las etapas. Este es un aspecto importante por cuanto que los niños no aprenden de la misma forma en todas las edades.

Durante el período sensorio-motor los niños actúan sobre los objetos y registran cuales son los resultados que producen y luego vuelven actuar de la misma manera

para volver a producirlos. Posteriormente los niños introducen nuevas formas de acción respecto a los objetos para ver cual es el resultado, es decir, experimentan con ellos.

En la etapa preoperatoria el niño continua dominando las propiedades de los objetos y al mismo tiempo empieza a tomar conciencia de sus posibilidades de acción sobre ellos. Sin embargo, la capacidad de hacer cosas está mucho más desarrollada que la de explicar cómo se hace. Esto quiere decir que el niño aprende cuando hace algo pero que probablemente lo explicará mal si le preguntamos cómo lo hace. La toma de conciencia va muy retrasada con respecto a las posibilidades de acción.

En la etapa concreta el niño empieza a ser capaz de explicaciones de los fenómenos. Pero este progreso es muy lento y desde las primeras explicaciones que aparecen en la etapa preoperatoria hasta las más completas que no se dan hasta el período de las operaciones formales, hay un largo camino.

En todo caso, lo que es claro es que el niño aprende a través de su actividad. Por esto el trabajo en el aula debe promover siempre que los niños sean activos.

2.3. El grupo

El desarrollo de actividades con un grupo de alumnos o niños, reúne ciertas características propias, adquiriendo cada uno de sus miembros un nuevo significado

al interactuar con los demás grupos, realizándose transacciones dentro de todo el sistema social.

Précisamente es dentro de este tipo de percepción donde se podrá comprender con mayor facilidad no sólo al grupo particular sino a cada individuo en particular dentro del grupo. Y es mediante esta comprensión que el maestro puede decidir sabiamente como debe responder.

Advertimos que la interacción social dentro de la clase se desarrolla sobre dos ejes:

Primero: la interacción que se da entre el maestro y el alumno. En algunas clases la interacción puede estar limitada, por lo menos a primera vista, a aquella iniciada por el maestro en su relación con la clase.

Segundo eje: de la interacción social es el que existe entre los mismos alumnos. Aunque la interacción maestro-alumno no influye en la interacción alumno-alumno.

Las características del grupo del primer grado "C", el cual me fue asignado en la escuela primaria en mención, es un conjunto de niños que presentan diferentes niveles de conceptualización, como lo pude comprobar al aplicarles la primera evaluación sobre la adquisición de la lengua escrita, reportando el siguiente perfil con las correlativas conceptualizaciones: pre-silábicos con sus características; silábicos con sus propios rangos, silábico alfabético y alfabéticos con sus momentos.

Perfil que me permite distinguir las evoluciones que el niño sigue para construir nuestro sistema de escritura y la obtención de estos datos permitirán analizar y definir situaciones didácticas con el fin de seleccionar y adecuar aquellas actividades que favorezcan el progreso de aprendizaje individual y grupal.

2.4. Relación maestro-comunidad

El maestro al iniciar sus actividades docentes en un plantel escolar. Tiene en mente que su labor no solamente se encuentra dentro de los límites de la escuela, sino que su actividad trasciende ese entorno, al relacionarse con los padres de familia en el momento de realizar la primera asamblea se pone en contacto y se da a tratar, esto da origen a la interacción que le permitirá conocer las demandas a solucionar y planear su trabajo docente. Esta interacción le valerá si aplica su esfuerzo con esmero y determinación para solucionar los problemas que padece la comunidad, de esta buena correlación que genere su tarea, será factible el aprecio de la buena relación maestro-comunidad o de lo contrario será nulo.

2.5. Relación maestro-escuela

El maestro como servidor público de una institución educativa adquiere compromisos y obligaciones con la escuela, a la cual debe aportar sus mayores esfuerzos y contraer excelentes relaciones para alcanzar el buen desempeño y funcionamiento, brindando una proyección noble a la comunidad haciéndose

primordial la formación del equipo docente de trabajo que logre alcanzar las metas trazadas. De esta manera el maestro debe mantener una relación armoniosa y de apoyo a la dirección de la escuela, para que ésta desempeñe una verdadera función organizativa, la relación del maestro debe entenderse con todos los maestros del plantel, padres de familia y comunidad en general.

2.6. Relación maestro-alumno

Es eminente que cuando los niños inician la instrucción escolar van con ciertos conocimientos, producto de sus abstracciones de la información que el medio le prevee. Manteniendo una relación constante con todo lo que le rodea, en la escuela se relaciona con sus compañeros, maestros del plantel, director y padres de familia.

En la relación maestro-alumno, se da cuando este comprende el proceso por el cual atraviesa el niño para llegar a utilizar la lengua escrita y reconoce que su acción pedagógica debe estar de acuerdo con éste y su deber es propiciar el aprendizaje interactuando con el sujeto y el objeto de conocimiento, propiciando situaciones de aprendizaje en base al juego, vertiendo simpatía, recorriendo las mesas de trabajo para orientarlos a tomar conciencia de lo que están haciendo.

CAPITULO 3

MARCO TEORICO

3.1. Referencias conceptuales sobre el problema

La participación del maestro en el proceso de la práctica docente actual debe ser plenamente concientizada para lograr los objetivos propuestos en el plano educativo, en este el maestro debe tener una visión que le permita recurrir a los elementos necesarios y que haga de su participación no únicamente apegado a un marco del programa escolar, sino que esa visión generalice la actitud de la escuela hacia la proyección dentro de la comunidad, retomándose las dificultades de la sociedad y darles la directriz necesaria para lograr los cambios que ideonicen su comportamiento en su ámbito. Esta actividad conllevará a la sociedad y en particular a los padres de familia a formularse un concepto más amplio de participación en la escuela y en la comunidad que le brindará un mejoramiento de su vida personal y el progreso adecuado de los niños.

Es indudable que la escuela juega un papel importante en el desarrollo de la población y conjuntamente con el maestro son el eje, los cuales analizan las formas de vida de sus habitantes que por lo regular son personas de escasos conocimientos. La labor del maestro no debe atenerse a las tareas restringidas de la enseñanza, deberá fomentar la conservación de la salud, el mejoramiento de la

alimentación del hogar y de la vida en general. En la actualidad el proceso de la práctica docente debe nacer en el marco del interés del niño, para aprovechar sus experiencias que son el punto de sus construcciones de su desarrollo cognitivo, de esta forma ellos mismos serán los propiciadores de sus aprendizajes realizando sus actividades con el empeño y satisfacción a sus curiosidades del hacer - haciendo y aprender - aprendiendo.

En la sociedad actuante se desea una educación en donde el niño sea el que encuentre verdaderamente la construcción de sus facultades, que le sirvan en la práctica diaria, deseo de la sociedad en general, que no sea únicamente receptor de conocimiento en el salón de clases quedando lo aprendido en forma vago y almacenado; para evitar esto, es necesario implementar acciones prácticas susceptibles de ser resultados mediante la reflexión personal. La experimentación y la adquisición de conocimientos que lo conducirán al conocimiento científico.

En la educación primaria se pretende que el niño descubra los elementos que le permitirán usar en la adquisición de la lecto-escritura en el primer grado de educación primaria que le será útil y necesario en la comunicación con la sociedad en que se desenvuelve.

“El hombre es un ser activo que interviene espontáneamente en el curso de los fenómenos”(2). “El ambiente escolar debe tener los medios que hagan posible la

(2) Pedagogía. “La práctica docente”, p. 65

realización de actividades concretas, como útiles y materiales físicos... éste requiere que los métodos de instrucción y de administración sean modificados para que los niños puedan estar en contacto continuo y directo con los objetos”(3).

3.2. Desarrollo del aprendizaje desde la psicogenética

Dentro del marco de la enseñanza y el aprendizaje del español en la forma tradicional hace incapié en el binomio maestro-alumno en la conceptualización de la palabra aprender con los siguientes significados: captar, memorizar, adquirir, ejercitar, dominar, orden, destreza, etc., enunciados que nos indican, método, camino trazado con rigurosidad.

Caso contrario con las concepciones actuales como la de Emilia FERREIRO quien dice: para comprender los procesos del pensamiento más complejos es preciso comprender su evolución.

Uno de los principios básicos de la psicología genética, aplicado consistentemente por Piaget a lo largo de su obra, principio ignorado en los estudios sobre la adquisición de la lengua escrita, se intentará mostrar cuan profundamente puede cambiar nuestra concepción de los procesos psicológicos involucrados en la lectura y la escritura, en la medida en que cambiamos las preguntas que nos formulamos.

(3) Idem.

La escritura, sistemas de signos socialmente constituidos, tiene un modo de existencia entre los objetos del mundo. En tanto objeto del mundo externo tiene propiedades observables; en tanto objeto de intercambios sociales participa en una compleja red de interrelaciones potencialmente observables. Nada impide, a priori, concebirlo como un posible objeto conceptual, con su génesis propia. Por otro lado, gracias a la obra monumental de piaget, que los niños no esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de los problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas.

Estas actividades de investigación fueron realizadas en tres países en niños de diferente procedencia social, de diferente lengua materna y de diferente situación educativa. Los resultados fueron sorprendentes al mostrar una convergencia en el orden de aparición de los problemas tal como los niños se los plantean, en los conflictos que surgen y en las soluciones intentadas. Esas convergencias no excluyen las diferencias, pero estas parecieron organizarse alrededor de un eje común, constituidos por ciertos momentos claves de la evolución. Los principales problemas, conflictos y soluciones suscitados por los intentos de comprender el sistema de signos que constituyen nuestra escritura alfabética son: Uno de los primeros problemas que los niños se plantean es la necesidad de diferenciar entre dos modos directos de presentación gráfica: el dibujo (o la imagen) y la escritura (o el texto escrito).

Cuando comienza los primeros intentos de escritura (generalmente espigados, o bien una serie de redondeles o trazos rectos) son capaces de indicar entre lo que ellos organizan en términos de dibujo (utilizando un nombre precedido de un artículo indefinido) y lo que ellos organizan en términos de escritura (“escribí”, “esta escrito”, “ hice letras”, “puse números”, etc.).

En estos primeros intentos de la lectura también aparece la necesidad de diferenciar entre ambos universos gráficos. Al principio el texto y la imagen son simplemente dos objetos que se encuentran en el mismo espacio físico. Que el niño diga que el texto tiene “letras” o “números”, no garantiza que los trate como objetos simbólicos, ni que conciba que, a pesar de las diferencias perceptivas, hay algo en común en esas marcas y las imágenes.

El paso siguiente consiste, precisamente, en establecer una relación entre el texto y la imagen; en el texto esta el nombre del objeto representado en la imagen. La distinción se marca, a nivel oral, por una diferencia sutil; solamente se usa el artículo indefinido para identificar la imagen, y se elimina cuando se identifica el texto (por ejemplo, dicen “un pato”) cuando preguntamos qué es lo que está dibujado, y dicen -pato- cuando preguntamos qué es lo que está escrito en el texto próximo a la imagen.

Para Ana Teberosky: investigaciones recientes han mostrado que existe una historia preescolar en la escritura que de ningún modo puede ser reducida a una asociación

entre formas gráficas y formas sonoras, sino que consiste en una reconstrucción conceptual del objeto a conocer.

El objetivo es presentar que el niño cómo, aún antes de saber leer y escribir en el sentido convencional del término, los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema, a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos.

A partir de esta hipótesis, comentaremos: la escuela ha considerado fundamentalmente a la escritura como una actividad individual "para sí", del sujeto, olvidando que ella es el resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad, cuya función es social. El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino individual de un fenómeno social; pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria. Muy por el contrario, consideramos que la situación grupal que supone que el aula es una situación privilegiada, cuyas ventajas se debe aprovechar, y en la que se da convivencia de niños de la misma edad. Esto significa que ya no sólo puede establecer intercambios con adultos o con niños mayores o menores, como lo permite el ámbito familiar sino fundamentalmente con otros pares que se encuentran en su misma situación; que poseen intereses, conocimientos, necesidades que puedan ser compartidos. Es decir, se trata de un buen lugar para practicar la socialización, en su sentido más amplio. Esta situación privilegiada permite el aprovechamiento en los niños de compartir entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través

de sus intercambios.

En segundo término la socialización ofrece la ventaja de permitir un inmediato "feedback" de lo que cada niño hace o dice en el curso de la tarea común. Si bien la situación de intercambio es espontáneo, no suele ser aprovechada por la escuela, e incluso a menudo se le reprime por temor a que los intercambios de información sean más bien intercambios de "errores", que dificultan la enseñanza y alteran la disciplina, puesto que los niños "no saben escribir" deberán aprenderlo siguiendo ordenada y dócilmente las enseñanzas del maestro. Finalmente, dado que las actividades de los niños se dan simultáneamente, tendríamos que permitir y estimular la confrontación de sus distintos puntos de vista. Este hecho es de suma importancia, puesto que no solo hace ver a cada niño la existencia de opiniones diferentes de la suya, sino que cuando estas opiniones se presentan al mismo tiempo, se constituyen una fuente potencial del conflicto.

Es una experiencia, realizada con un grupo de niños que asistían al último curso del jardín de infantes (cinco años aproximados), nos muestran como ellos son capaces de cooperación, se reflejan en las construcciones conjuntas que realizan.

Los conocimientos infantiles responden a un doble origen determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio. Podemos hacer las hipótesis que en un contexto de socialización, ambos factores se ven favorecidos. En el primer caso la posibilidad de confrontar con los otros las propias conceptualizaciones y en el segundo, por que los propios

niños pueden jugar el papel de informantes sobre los aspectos convencionales del sistema.

Esta interacción constituye una fuente de conflictos, puesto que los niños utilizan sus propias hipótesis para asimilar la información del medio, y la ponen a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas.

Estas y otras ventajas nos muestran que la interacción social es una situación privilegiada desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. Nuestra opinión es en síntesis que una situación que permita y facilite la socialización de los conocimientos y tareas pueden ser un buen contexto de construcción de la escritura.

Según, Josefina Garcia Fajardo en sus reflexiones sobre el sistema de la lengua y su adquisición, la lengua tiene peculiaridades propias que se manifiestan en cualquier familia lingüística en español, el maya, el alemán, el mazahua, etc., y que la distinguen de cualquier otro sistema de comunicación. La capacidad de adquirir un sistema lingüístico, es innato en el ser humano, y peculiar en él, en el sentido de que ningún otro organismo, por mucho adiestramiento que reciba, puede adquirir un sistema con las peculiaridades: los sistemas de comunicación animal, no humana, no tienen la complejidad de la estructura de la competencia. Sí, teniendo conciencia de la estructura de la competencia, analizamos los resultados que se han obtenido en los estudios sobre comunicación animal, podremos contestar esto.

La distinción entre los posibles sistemas de comunicación animal y la lengua humana no radica en el tipo de material producido, no es por el tipo de sonidos que pueden emitir unos y otros que existe una barrera entre los dos; por consiguiente, la base anatomofisiológica de la diferencia no reside en el aparato fonoarticulador. La distinción radical se basa en el tipo de sistema que pueden adquirir, el ser humano por una parte y los animales por otra.

Para que el niño adquiriera cada elemento del léxico con su significado, es necesario que logre formar un concepto (el concepto de referente al cual se aplica el elemento léxico) relacionado con la forma léxica; 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 éstos sin que los referentes mismos se encuentren presentes, permitiendo un lenguaje libre del estímulo. La unión de la forma léxica con su significado conceptual es lo que forma el signo lingüístico; éste a diferencia de una señal como el llanto de un niño, contiene no sólo la forma de expresión sino también un concepto; y tanto las formas de expresión como los conceptos están registrados en el sistema de la lengua de cada hablante, de tal manera que la utilización de una expresión lingüística es el producto de una selección por parte del hablante, y no una mera respuesta automática.

El llanto principalmente es una etapa prelingüística, lo utiliza el niño para atraer a la madre.... pero el llanto en estos, no es libre del estímulo, se presenta unido a una necesidad fisiológica del niño.

El signo lingüístico, es inmotivado, en el sentido de que no hay una motivación que se desprenda de los referentes mismos para relacionarlos con la forma léxica con que se les llama, a diferencia de los símbolos, cuya forma depende del objeto o del acontecimiento al cual se refieren, por lo que en ellos mismos se encierra una reminiscencia del estímulo. La inmotivación del signo lingüístico permite que por medio de la lengua se puede expresar experiencias desconocidas para el oyente.

Lo más complejo en la adquisición de la lengua; puesto que el niño no aprende a utilizar únicamente expresiones ya escuchadas sino que llega a producir oraciones nuevas. No podría aplicarse el proceso de adquisición con base en la concepción conductista de la imitación; algunos conductistas, al enfrentarse al dilema que les ocasiona la evidencia de que el niño logra producir oraciones nuevas, se refieren a un proceso de imitación y agregan que los hablantes producen formas nuevas por analogía a las formas similares que ha oído. Atribuir el aspecto creador a la analogía equivale a no explicarlo, pues no se dice en base en que puede lograrse construir oraciones nuevas con estructuras semejantes o análogas a las escuchadas; y se explica este aspecto creador, queda totalmente eliminada la tesis de la imitación.

Lo que el niño adquiere para poder construir oraciones son las reglas sintácticas; pero no se les presenta directamente, el niño toma los datos de las expresiones lingüísticas de los adultos que tiene que descubrir el mismo las reglas sobre las que se basan dichas expresiones.

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 el mundo que le rodea, no puede pasar indiferente ante estos textos que aparecen por todas partes. Los ve, pregunta sobre ellos, observa como los adultos o los hermanos mayores leen o escriben; reflexionan sobre este material y construyen 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, tiene un mayor contacto con ella y sus oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto de 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 que presentan los niños en la adquisición de la lecto-escritura.

Representación de tipo presilábico.

Al principio, el niño en sus producciones realiza trazos similares al dibujo 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, vemos 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 estos casos los niños insertan la escritura en el dibujo, asignado a las grafías o pseudografías trazadas la relación de pertenencia al objeto dibujado; como para garantizar que ahí diga el nombre correspondiente. Las grafías sin el dibujo sólo "son letras".

Poco a poco la escritura comienza a separarse del dibujo; aunque se mantiene cerca, no se incluye dentro de él. Ya no escribe dentro del dibujo sino fuera de él, pero de una manera muy original; las grafías se ordenan siguiendo el contorno del dibujo.

Dentro de los procesos consiguientes tenemos que la grafía que acompaña al dibujo es una grafía convencional del sistema de 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 cigarrillos predice que dice "cigarrillos", o en los textos impresos en un lápiz, que dice "lápiz".

A estas presentaciones que el niño realiza en su intento por comprender nuestro sistema de escritura se les denomina "representaciones gráficas primitivas".

Posteriormente el niño elabora o pone a prueba diferentes hipótesis que lo llevan a comprender que la escritura no necesita ir acompañado del dibujo para representar significados, aún cuando no haya establecido la relación entre escrituras 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.

Las representaciones e interpretaciones propias de este momento evolutivo, y que a continuación se describen, manifiestan las diferentes conceptualizaciones que el niño tiene acerca de nuestro sistema de escritura.

3.3.1. Escritura unigráfica

Las producciones que el niño realiza se caracterizan porque a cada palabra o enunciado le hace corresponder una grafía o pseudografía, que puede ser la misma o no, para cada palabra o enunciado.

3.3.2. Escritura sin control de cantidad

Cuando el niño considera que la escritura corresponde al nombre de un objeto o una persona se compone de más de una grafía, emplea la organización especial lineal en sus producciones; no obstante no controla la cantidad de grafías que utiliza en sus estructuras. Para el niño que emplea este tipo de representación no hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón, etc.) para controlar la cantidad de grafías.

Para representar una palabra, o un enunciado, algunos niños repiten una grafía indefinidamente, otros utilizan dos grafías en forma alternada y, otros utilizan varias

grafías.

3.3.3. Escrituras fijas

A partir de este momento se hace presente una exigencia en las producciones del niño, dicha exigencia tiene que ver con la cantidad de grafías para representar una palabra o un enunciado; los niños consideran que con menos de tres grafías las escrituras no tienen significado. En contraste con esta exigencia, el niño no busca la diferenciación entre las escrituras, y lo único que permite un significado diferente es la intención que el niño tuvo al escribirlas. La misma cantidad de grafías y en el mismo orden le sirven para representar diferentes significados.

Esta exigencia aparece como demanda cuando el niño se enfrenta a textos producidos por otros; al tratar de interpretar dice: "son nomás dos", "son muy poquitos", "no dice nada", etc.; sin embargo cuando el texto cumple con esas características, es posible, para el niño, asignar distintos significados a escrituras iguales.

3.3.4. Escrituras diferenciadas.

Las producciones de los niños representan diferentes significados mediante diferencias objetivas en la escritura.

Las posibilidades de variación se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee; cuando el repertorio es bastante amplio el niño puede utilizar grafías

diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes; pero cuando el repertorio de grafías es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de éstas para diferenciar una escritura de otra (dicho repertorio se irá enriqueciendo en la medida en que el niño interactúe con diversos portadores de textos).

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

3.3.5. Repertorio fijo con cantidad variable

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

Es precisamente la presencia o ausencia de algunas grafías lo que determina la diferenciación, tanto en la representación como en la interpretación.

3.3.6. Cantidad constante con repertorio fijo parcial

En estas representaciones se manifiesta la búsqueda de diferenciación entre palabra y otra a través de variar algunas de las grafías, mientras que otras aparecen siempre en el mismo orden y lugar. Una secuencia inmutable de grafías puede aparecer al principio, al final o incluso en medio de cada representación mientras que las otras grafías varían. Por otra parte, la cantidad de grafías empleadas es constante.

3.3.7. Cantidad variable y repertorio variable

En sus producciones, el niño controla la cantidad y la variedad de las grafías con el propósito de diferenciar una escritura de otra. La coordinación del criterio cuantitativo y cualitativo es indicador de un avance en la representación de significados diferentes, en su intento por comprender nuestro sistema de escritura.

3.3.8. Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial

Estas escrituras presentan características muy peculiares ya que el niño manifiesta en sus escrituras el inicio de una correspondencia sonora; la letra con que se inicia cada palabra no es fija ni aleatoria, sino que corresponde al valor sonoro de una de las grafías de la primer sílaba de la palabra; la cantidad y el repertorio del resto de la palabra suelen ser variables.

Se puede considerar que en este momento el niño se encuentra en una etapa transitoria ya que, por un lado, se manifiestan características de la hipótesis silábica; es decir el niño hace una correspondencia sonora gráfica al principio de la palabra, mientras que el resto, esta correspondencia no se manifiesta.

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 incluyen en las representaciones de tipo presilábico.

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

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

En 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.

3.3.9. Representaciones del 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

permiten 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 escrita, porque en algunos casos las partes de la representación escrita no corresponden a cada una de las letras de la emisión oral, por ejemplo, puede escribir una palabra de seis grafías con cuatro, haciendo un ajuste.

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 "SILABICAS".

Dicha hipótesis puede coexistir con la de la 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 la cual cumple con la exigencia de cantidad mínima.

Otro tipo de conflicto surge cuando se encuentra 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 señalan 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.

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 alfabético.

3.3.10. 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 ella y lo aplica en sus producciones hasta lograr utilizarlos; 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 bases de nuestro sistema alfabético de escritura; cada fonema está representado por una letra. Desde luego lo anterior es cierto considerando en términos generales, ya que

existen grafías dobles como ch, ll, para un solo sonido; un mismo sonido representado con varias grafías (c, z, s; o c, k, q) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la h o 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 comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita, como son por ejemplo, la separación entre las palabras, los aspectos ortográficos, etc.

3.4. Caracterización general de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura

La enseñanza de la lecto-escritura en las escuela oficiales públicas, puede ser analizada desde el punto de vista técnico y metodológico, sin embargo existe una dimensión social importante a tomar en cuenta sobre todo que las actividades concretas que se desarrollan para la enseñanza de la lecto-escritura se llevan a cabo en un ambiente determinado que puede propiciar o entorpecer el aprendizaje.

Tradicionalmente, se considera que aprender a leer es una etapa previa a leer para aprender, sin embargo como se verá más adelante, de hecho responden a concepciones distintas de la enseñanza de la lengua escrita a las cuales les subyacen principios de tipo teórico y metodológico y que implican una forma

particular de concebir el aprendizaje y la práctica educativa.

En los métodos de enseñanza de la lecto - escritura, se han presentado diferentes conceptos o formas de interpretar el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde los métodos del deletreo y silabeo hasta los llamados globales, pasando por los fonéticos, se observa una evolución interesante.

A continuación se presenta una descripción de los métodos de lecto-escritura empleados en México.

3.4.1. Analíticos

Parten del análisis de oraciones, frases o palabras como expresiones de sentido completo, para llegar a sus elementos mínimos sílabas, grafías y fonemas.

Algunos son:

3.4.1.1. De palabras. El vocablo se une a dibujos relativos a su contenido.

3.4.1.2. De frases. Utiliza frases familiares para el alumno, como punto inicial. Es memorístico.

3.4.1.3. Ideográfico o natural. Utiliza objetos y dibujos como base de la enseñanza de la lecto-escritura. Forman un diccionario infantil. Recomienda hacer composiciones con tema de interés para el niño.

3.4.2. Nuevo método inductivo. Utiliza frases sencillas y familiares para el niño. Apoya la Enseñanza de la lecto-escritura con grabados.

3.4.3. Método de palabras normales. Parte del aprendizaje de palabras, asocia formas gráficas y significativas. Vuelve a la síntesis.

3.4.4. Método global. Parte de enunciados y conjuntos significativos utiliza estructuras significativas. Es ideovisual.

3.4.5. Sintéticos. Parten del conocimiento de letras y después de sílabas para llegar a la palabra, frase y la oración.

Algunas son:

3.4.6. Alfabético o de deletreo. Se basa en el conocimiento de la forma y nombres de las letras. Presenta onomatopeya.

Fonético. Se basa en el conocimiento e identificación de sonidos vocálicos después se recurre a los sonidos consonánticos y su combinación para formar sílabas.

3.4.7. Silábico. Se basa en el aprendizaje de sonidos que combinados dan: sílabas directas, indirectas y mixtas.

3.4.8. Silabario de San Miguel. Parte del conocimiento de vocales. Continúa con el

aprendizaje de sílabas utilizando minúsculas y mayúsculas. Es memorístico.

3.4.9. Mantilla. Parte del conocimiento de la sílaba. Se apoya con dibujos. Utiliza mayúsculas y minúsculas.

3.4.10. Onomatopéyico. Las letras se señalan una por una. Se limita a los sonidos naturales, es memorísticos.

3.4.11. Método global de análisis estructural. Se basa en la percepción global del niño. Se parte del concepto de que leer es comprender y no solo ver letras y pronunciarlas. El proceso comprende el análisis de un contexto significativo.

3.4.12. Eclécticos, mixtos o compuestos. Emplean procedimientos del método analítico. Consideran que el aprendizaje de la lecto-escritura es un complejo en el que intervienen muchos factores y que cualquier tipo de unilateralidad es perjudicial. El problema al aplicar estos métodos es combinar la pronunciación de fonemas a la lectura propiamente dicha. Su objetivo es lograr un método compacto y plenamente congruente.

3.4.13. Método combinado o ecléctico. Combina los métodos onomatopéyicos y global buscando conjuntar los niveles de lenguaje escrito (nivel gráfico visual), lenguaje oral (nivel fonético auditivo); concepto representado (nivel semántico). Su base es la aplicación de los métodos el global y el fonético,

3.4.14. considerando que ambos se complementan.

Rebasa las limitaciones del presenta trabajo, llevar a cabo un análisis de los fundamentos pedagógicos de los diferentes métodos; sin embargo de manera general, puede señalarse el hecho de que a pesar de representar propuestas antagónicas (en algunos casos), se mantienen vigentes en la práctica educativa de los docentes no solo en el primer año de primaria sino incluso en algunas escuelas particulares.

Cabe señalar sin embargo que en la medida en que cada método propicia el desarrollo de determinada experiencia psicológica en el educando; es posible proveer hasta qué punto cada uno de estos métodos contradicen o favorecen el proceso de aprendizaje.

Si esto se analiza con detenimiento y se busca establecer cual estrategia metodológica emplear en un grupo de aprendizaje diré: que la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita ofrece las metodologías y oportunidades de aptitud al grado que se ha instrumentado en grupos regulares y que las experiencias obtenidas ha sido valiosa y relevante.

Por lo que toca a la experiencia propia, la propuesta brinda recursos promisorios que amplían las expectativas de una pedagogía activa; enfocando al docente con pleno sentido de responsabilidad en el conocimiento amplio de los estudios de la teoría constructivista de Piaget; inherente a esto es importante que se haga un

análisis de las experiencias vividas con los alumnos y con nuestros hijos y ahí esta la fundamentación del aprendizaje constructivista de una didáctica operativa del aprender observando y haciendo-aprendiendo jugando sin coacción de las partes.

CAPITULO 4

ALTERNATIVA DIDACTICA

4.1. La propuesta didáctica

En el área del sistema de la lengua y su relación con el sistema de la escritura, como en otras que es producto de la actividad humana y en este caso el niño que siendo un sujeto activo e interactuante con el medio que lo circunscribe es capaz de distinguir, producir e interpretar las expresiones de su lengua, (aunque todavía no produce algunas construcciones, como la voz pasiva, pues no ha adquirido las reglas correspondientes).

Se enfrenta a un nuevo objeto de conocimiento, la lengua escrita, esto al igual que la expresión oral tiene como base el mismo sistema de la lengua que el niño conoce. ¿Cómo lograr estos primeros intentos?, sencillo, todo niño realiza el trabajo más fecundo desde muy temprana edad, el juego y esto como parte potencial de la vida de todo niño establece relaciones entre los objetos con que interactúan, juegos que le brindan la posibilidad reflexiva, permitiéndole la solución de situaciones problemas en su porvenir. “Para Piaget, el avance que va logrando el niño en la construcción de los conocimientos obedece a un proceso inherente al sujeto e inalterable en cuanto al orden que sigue su formación” (4).

(4) FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de ... p. p. 21-27

4.1.1. Objetivos

El objetivo es reconocer que el niño aún antes de saber leer y escribir en el sentido convencional del término, los niños de primer grado de primaria pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones del sistema, a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos.

4.1.2. Actividades

Las realizaciones de las siguientes actividades en la que el objetivo central es la abstracción de los sonidos asonantes (vocales) dentro del objetivo general "EL ALFABETO"; iniciamos con un recorrido en toda la comunidad e invitamos a los alumnos que se fijan en todos los anuncios o publicidad que vean en las calles, que los registren en su cuaderno, se visitan tiendas, se habla sobre los productos, se pregunta, ¿Qué crees que diga aquí?, ¿Dónde dirá galleta? Y eso ¿Qué es?, responden jabón, ¿cómo se llamará?, dicen camay, ¿dónde creen que diga camay?. Realizando el recorrido, se inician actividades dentro del aula en donde se platica sobre actividades del día anterior acerca de las experiencias que se tuvo en el recorrido por la comunidad y que hablen de todo lo que se acuerden, en seguida, se les invita a que escriban algunos nombres de productos más conocidos, hecho esto, realizamos la interrelación de las producciones y platicar acerca de lo que si escribieron está bien, dándose de esta manera la relación de alumno -alumno, en

conocimiento. Tarea importante es la retroalimentación de las actividades: provistos cada uno de los alumnos con los materiales que en su recorrido vieron, se pasa a la siguiente acción, que es la necesidad de la apropiación de abstraer los conceptos de los sonidos vocálicos; se invitan a los alumnos que saquen de su caja la envoltura de un jabón, en este caso la envoltura dirá CAMAY, una vez localizado se pregunta a los alumnos si ya realizaron la operación y los que lo hayan efectuado que miren a su compañero si su envoltura es igual a la de ellos; logrado esto, presento escrito la palabra CAMAY en cartulina, como esta escrito en la envoltura, realizando así la confrontación y la verificación de las actitudes de corrección conforme al texto.

Como la finalidad es la de abstraer y sea el alumno el que logre apropiarse de los conceptos vocálicos, se escribe la palabra en el pizarrón y leemos la palabra CAMAY, para ello hacemos una lectura utilizando las palmas de la mano y en base a palmadas, volvemos a leer la misma palabra, preguntando al alumnado ¿Cuántas palmadas tiene la palabra camay?, de la misma forma se hacen con otras envolturas que contengan textos. Posteriormente, se presentan palabras como avión, ala, elote, estrella imán, indio, uva y uno; cada uno de ellos con su referente y posterior a ello se presenta sólo el texto; proceso que nos permite interrogar al alumno al realizar la lectura y utilizando las palmadas preguntamos, ¿cómo suena la primera palmada?, ¿estos sonidos habrá en otras palmadas de otras palabras?, digan algunas, ¿algunos de ustedes tendrá un nombre que inicie con uno de estos sonidos?, se invita a los alumnos que recorten palabras en periódicos, revistas y que colorean las figuras de las letras que ya conocen, abstraído en la actividad.

sonidos?, se invita a los alumnos que recorten palabras en periódicos, revistas y que colorean las figuras de las letras que ya conocen, abstraído en la actividad.

Otra actividad que nos permite alcanzar los propósitos designados, es la dicción de los nombres de las familias de los alumnos que nos auxilia a encontrar los sonidos que se pretende descubran, (en este caso las vocales). Empezamos a decir nombres se pide a los niños que escuchen con atención y que cuando una palabra del nombre de un familiar tenga en su inicio el sonido de la "a" de avión, que diga esa vale y se anota en el pizarrón empezamos: Juan, Adrés, Antonio, abel, etc., etc., así seguimos con las siguientes vocales, hasta lograr una buena relación de nombres escritos en el pizarrón; paso en seguida al uso de palmadas y advierto, a ver niños, vamos a leer los nombres de sus familiares, repitan conmigo, Andrés, Elia, Ignacio, Orlando, Uriel. Leído las palabras interrogo a los niños, ¿Cómo suena la primera palmada?, dicen "a" maestro, así sucesivamente con los demás sonidos.

En seguida con el material preparado (barro en este caso) moldean las figuras de las vocales sobre pedazos de cartón; en sus dos formas mayúsculas y minúsculas. De tarea se pide que traten de escribir palabras ya recortadas de periódicos y que pinten de color rojo la "a" "A", de verde la "e" "E", de azul la "i" "I", de color amarillo la "o" "O" y de color café la "u" "U". ¡Qué bello!, es mirar a los niños trabajar jugando como lo acostumbran en su plena libertad de su hogar, jugando tierra, ensuciándose, como en un verdadero taller de artes.

paso el nuevo enfoque educativo del aprender-haciendo.

4.1.3. Recursos

Los recursos con que se cuenta, viene a hacer el material didáctico, material decisivo e indispensable; disponible en todo tipo de envolturas, periódicos, revistas, cartelones, anuncios, corcholatas, palillos de paleta, varas, estambre, mecahilo, vasos, cucharas, piedritas, cartones, cajas, etc., mismas que se convierten en los recursos provistos por el medio estando al alcance de las manos de los alumnos y permitiéndoles la manipulación de manera objetiva. Otro factor es la participación decidida del maestro, de los padres de familia, quienes podrán contribuir en alguna actividad creadora que permita el agrado de los trabajos para lograr en forma sustancial el objetivo de los nuevos conocimientos para que perduren y los aplique en su entorno social.

4.1.4. Evaluación.

La evaluación de las actividades, expuestas en la propuesta didáctica, es realizable considerando los intereses de los niños en la participación de la realización de actividades que lo conduzcan al logro de conocimientos significativos, acto que le permitirá iniciar el proceso de evaluación, entendiendo que el alumno se ha apropiado e los contenidos de un nuevo conocimiento y que será capaz de iniciar otros nuevos objetivos que le permitirán alcanzar nuevas estructuras.

CONCLUSIONES

Tener conciencia de los graves problemas que afectan a la educación, es una de las tareas profundamente urgente que la sociedad tiene que vencer para el desarrollo conciente de las futuras generaciones, quienes construirán una forma de vida acorde a las circunstancias que la tecnología en desarrollo ofrece, obvio con sus graves complicaciones.

La solución no en un milagro, es el carácter educativo, en la cual tendrán que actuar decididamente todos los agentes implicados en el contexto social en la que se moviliza el niño, tendrán que organizarse e ir tomando conciencia en la unidad, base para hacer frente a los problemas que afectan a la educación.

El conocimiento de los métodos de la lecto-escritura, nos permite hacer uso del más propicio en la tarea educativa que en el primer grado de educación primaria se realiza. Esto nos hace reflexionar cuan desviado han estado las estrategias de la enseñanza-aprendizaje al no existir paralelismo entre los procedimientos que se siguen para enseñar la lecto-escritura y el camino que recorre el niño para apropiarse de ese conocimiento, puede llegar a obstaculizarse el proceso de aprendizaje y por lo mismo pueden presentarse incongruencias entre la planeación de la enseñanza y los resultados que se obtengan.

Las nuevas corrientes pedagógicas (pedagogía operatoria y la constructivista) proponen no hacer esto o lo otro, sino proponen el estudio de las leyes de los fenómenos psíquicos que desea dirigir y actuar de acuerdo con ellas y con las condiciones concretas en las cuales se desea aplicar.

Los fundamentos teóricos de la psicología genética, nos proporciona a través de su teoría constructivista los elementos necesarios para una nueva metodología de la lecto-escritura, en la que participan concepciones del sujeto como un sujeto cognoscente el cual para conocer los objetos, debe actuar sobre ellos y en consecuencia transformarlos. Desde las acciones sensoriomotrices más elementales hasta las operaciones intelectuales más refinadas. Decididamente el principio Piagetano marca la diferencia sustancial respecto a las escuelas clásicas.

BIBLIOGRAFIA

AEBLI, Hans. Tres Dimensiones de la Competencia Didáctica, Aebli Hans. 12 formas básicas de enseñar. Madrid, Edi. Narcea 1988

BUSQUET, Ma. Dolores. Aprender de la Realidad, Cuadernos de Pedagogía, Contenidos de Aprendizaje, Impresora Xalco, México, 1981.

DEVAL, Jean. "¿Un Aula Homogenea?", en crecer y pensar, México, Paidós, 1991.

FERRERIRO, Emilia. Psicogénesis de la Escritura, Siglo XXI, México, 1979.

FERRERIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, Siglo XXI, México, 1979.

GARCIA, Fajardo Josefina. Reflexiones Sobre el Sistema de la Lengua y su Adquisición.

I.N.E.A. Nuestra Comunidad., De. S.E.P., 1992, México.

MORENO, Monserrat. Pedagogía Operatoria. Un enfoque constructivista de la educación, presentación al libro., De. Laia, 1983.

PIAGET, Jean. Aportaciones al Estudio del Lenguaje en Procesos Educativos,

Apuntes tomados de la revista pedagogía U.P.N.

TEBEROSKY, Ana. Las Relaciones Grupales, Siglo XXI, México.

U.P.N. Problemas de Educación y Sociedad en México. Departamento de

Producción SEAD. México, D. F. 1989.

U.P.N. Pedagogía, La Práctica Docente, Departamento de Producción SEAD.

México, D. F. 1989.

L E T I L P T M N - L T + V A N P T K H L E I E L L

MANUEL

JAVIER

HUET

POST

- T = pez
- T = rana
- L = hipopótamo
- M = ganso
- A = almeja
- L = gaviota
- L = cocodrilo

aquí el niño utilizó escrituras unigráficas

L A M N = La rana brinca mucho.
 T I T E M = Daniel dibuja un cocodrilo.

La edad de Manuel es de 6 años, no asiste al Kinder.

El maestro propone a los niños

que escriban acerca del animal
 L E P L M M L N P L A E T T I
 E L L T E

que más les gusta.
 H N L
 T M D

En la escritura la estrategia que utiliza es la cantidad variable con repertorio fijo parcial.

ANA GABRIELA DIAZ FLORES 57

ANA GABRIELA DIAZ

PPES

A
E

P
L

A b A

SE b A e

pe i o

me gusta un elefante.

Aha ba VIRA di AS vas q.

Tre

tropo

Qer da

escudo

pe lota

visiceta

pa pa lote

varco

6a volta

i popotano

el niño por dol su pe lota

el pa pa lote de June SA ma Ri No

RUT - mō - eí

Ruth Monson

co-co

eo-eo

me-me

oe-oe

co-oo-

oe-10-

ca-ca

ala-ca

ca-acc-

Rumoso

ptvg

ptpo

qcdy

escudo

peiotg

diseditrsg

ppqgiorse

dsco

galeto

ipoppqgma

elnipeiotg - epqppode de lqde pon es qmg hio