

UPN
UNIVERSIDAD

PEDAGOGICA

NACIONAL



SEP

UNIDAD UPN 281

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

✓ Propuesta Pedagógica para la enseñanza
Aprendizaje de la Lecto—Escritura en
Primer Grado de Educación Primaria

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

P R E S E N T A :

Juan Enrique Hernández Burgos

Cd. Victoria, Tam.

Junio de 1990

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd. Victoria, Tam., a 20 de junio de 1990.


C. PROFR. JUAN ENRIQUE HERNANDEZ BURGOS
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: PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA, opción -- Propuesta Pedagógica a propuesta del asesor C. Profr. José Angel Carlos Valdéz Hernández, 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




LIDIA GENOVEVA HERNANDEZ CHAVEZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN-281
S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 281

Cd. Victoria, Tam.

Mi agradecimiento a la Universidad-Pedagógica Nacional por permitir resignificar la práctica docente, a partir - de instancias pocas veces unidas dialécticamente en las Ciencias Humanas: el - quehacer pedagógico en su concreticidad y la fundamentación teórico-metodológica que, en constante interacción ofrecen alternativas de solución a la problemática existente.

A Marcela mi siempre amor.

" La naturaleza de una realidad viva no se refleja únicamente por sus estados - iniciales, tampoco por los finales, sino por el proceso mismo de sus transformaciones ".

J. Piaget

" El conocimiento es la aproximación - eterna, infinita del pensamiento al objeto. El reflejo de la naturaleza en el pensamiento del hombre debe ser entendida no 'en forma inerte', no 'en forma abstracta', no carente de movimiento, - NO CARENTE DE CONTRADICCIONES, sino en el eterno PROCESO del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y su solución ".

V. I. Lenin

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción

CAPITULO I

EL DISEÑO CURRICULAR Y SU PROYECCION EN LA PRACTICA DOCENTE COTIDIANA.....	5
La institucionalidad escolar.....	7
Propósitos de formación que la escuela pretende alcanzar y la especificidad del individuo.....	12
Concepto de actividad en el programa de primer año.....	15
La propuesta de trabajo para el aprendizaje de la lecto-es- critura inmersa en la cotidianeidad escolar.....	20
Perspectiva.....	24

CAPITULO II

APROXIMACION ANALITICA A LA PRACTICA DOCENTE: SITUACIONES DE LECTO-ESCRITURA COMUNES EN PRIMER GRADO.....	26
--	----

CAPITULO III

SEMBLANZA TEORICO EPISTEMOLOGICA EN TORNO AL SUJETO QUE APRENDE.....	36
Génesis y evolución de las estructuras intelectuales.....	39
Contextualización lingüística de la realidad.....	46

CAPITULO IV

EL NIÑO DE PRIMER GRADO Y SU SISTEMA DE ESCRITURA.....	53
Etapa de conceptualización que el niño atraviesa a su arribo al primer grado.....	59
Surgimiento de la hipótesis alfabética en el niño de primer grado.....	63
Espacio para la representación escrita.....	65
Naturaleza del sistema alfabético.....	71

CAPITULO V

CONCEPTUALIZACION PSICO-LINGUISTICA Y SOCIAL QUE EL NIÑO DA A LA LECTURA.....	90
Acercamiento a los procesos psico-lingüísticos de la lectura.....	92
Evaluación de la lectura.....	102

CAPITULO VI

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS.....	108
Situación de Aprendizaje.....	110
Descripción de la experiencia.....	111
Situación de Aprendizaje.....	121
Comentario.....	138

CAPITULO VII

PLANTEAMIENTO PEDAGOGICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL SISTEMA DE LECTO-ESCRITURA DEL NIÑO.....	139
Origen de las situaciones de aprendizaje.....	140
Técnicas de aprendizaje.....	142

Medios para el aprendizaje de la lengua oral y escrita...	147
Contexto social, contexto mental, unidad indivisible - en la construcción lingüística.....	148
Papel de padre de familia.....	151
Participación del docente.....	152

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES.....	154
-------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	162
-------------------	-----

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

El presente histórico que vive la educación exige de -- los que participamos en el acto educativo, ser autores de nuevas estrategias que vayan encaminadas a enfrentar las dificultades diversas que acaecen en este campo. Mas, dichas nuevas - estrategias de ninguna manera son importantes por el mero he-- cho de ser novedades; cosas nuevas siempre las ha habido en -- educación ya sean métodos, técnicas, medios, sin necesariamente convertirse en avance pedagógico.

Hay un objetivo en el marco del cual se inscribe la elaboración y puesta en práctica de una propuesta pedagógica a saber: la praxis educativa ¿ Qué es lo que se entiende por pra--xis educativa ? La variable principal que la define es aquella cuyo contenido mismo parte de la realidad que vive el niño; es decir, de lo que el contexto social y psicológico nos dicta y--no de especulaciones o teorizaciones meramente idealistas. Partir pues de un sujeto concreto equivale a tomar las dificultades en educación por su actor principal: el niño, y éste sólo--lo podemos conceptualizar en una interacción dialéctica entre--los procesos psico-cognoscitivos y socioculturales específicos que lo definen.

Partiendo de esta base es como nos ubicamos en una de --

las dificultades que enfrenta la escuela de hoy: la lecto-escritura en el niño de primer año. Específicamente la acción cotidiana que realiza el niño diariamente al leer y escribir, ésta es más que nada, una acción sin sentido a sus esquemas lógico-conceptuales y ajena a su realidad en tanto que la ejercitación reiterada a través de "planas", observaciones, pronunciación y trazo correcto de las letras, son parte de un fenómeno donde la acción está encaminada a que aprenda a leer y escribir sólo de manera utilitaria y pragmática, olvidando sus máximas posibilidades de construcción, olvidando que se trata de un proceso que sólo corresponde a él construir progresivamente.

Preocupa de entrada, la actividad inconsecuente que ejecuta el niño para aprender a leer y escribir, en el sentido -- que lo vuelve ajeno tanto a su realidad social como a sus posibilidades como lingüística en potencia. La actividad misma, -- las situaciones de aprendizaje, son factibles de llevar al niño a apropiarse del sistema de lecto-escritura en un visión -- que integre procesos concretos que en interacción dinámica comprendan los distintos estados que distinguen al pensamiento infantil sean éstos de naturaleza lógico-conceptual como de vida.

Además de la premisa ya enunciada, la fundamentación de base se inscribe en las líneas teórico-metodológicas del constructivismo, que en dinamismo constante interactúa con los postulados del materialismo histórico-dialéctico, proyectando así un esquema - nunca alejado de la realidad - que explica la praxis educativa en un sentido amplio.

Ambos principios son importantes en cuanto a que son propios del ser infantil. Así por ejemplo, de la teoría constructivista o psicogenética se destaca al sujeto como ser que construye su propio conocimiento a través de la acción, de esa actividad producto de las infinitas contradicciones que se operan en la mente del niño cuando se enfrenta al objeto de conocimiento - la lecto-escritura -. Es decir, el niño elabora las nociones cognoscitivas a partir de la interacción que se establece entre sujeto-objeto, manifestandose en el primero múltiples estados que en su contenido dan cuenta de la organización y reorganización persistente, de las evoluciones progresivas que él va construyendo momento a momento.

Concebir dialécticamente el proceso del conocimiento, significa ir mucho más allá de los esquemas psico-cognoscitivos que elabora el niño, significa caracterizarlo como sujeto histórico inmerso en unas condiciones concretas de existencia. Son precisamente esas condiciones donde se da el aprendizaje. Aprender es confrontar diariamente las expresiones lingüísticas de una sociedad de consumo, aprender es también la vida cultural de una comunidad a través de sus manifestaciones artísticas, normativas y valorales; aprender asimismo representa ubicación en el estrato social, relaciones familiares y de trabajo. Aprender es pues, definir al niño como sujeto social con posibilidades de ser partícipe de esa realidad.

Evidentemente, la praxis educativa integra además de -

las premisas trazadas en su diario devenir, la implementación de estrategias didácticas, de modo que el niño tenga la oportunidad de operar sus esquemas de pensamiento llegando así a ser partícipe de su mundo social y natural.

C A P I T U L O I

EL DISEÑO CURRICULAR Y SU PROYECCION EN LA PRACTICA DOCENTE CO
TIDIANA.

EL DISEÑO CURRICULAR Y SU PROYECCION EN LA PRACTICA DOCENTE CO TIDIANA.

Tomar la actividad escolar en su diario devenir representa detectar relaciones entre alumnos, expresiones llenas de alegría, tiempos para descansar, pequeñas riñas etc. Estas manifestaciones propias de toda escuela, se representan unidas a otras de carácter pedagógico como la que describe al niño de primer grado cuando aprende a leer y escribir. ¿ Qué es precisamente lo que el niño aprende en este aspecto ? ¿ Para qué le sirve dicho aprendizaje ? ¿ Aprender a leer y escribir es un lenguaje vivo o acción carente de sentido a su desarrollo intelectual ? Lo manifiesto en el grupo nos lleva a afirmar que -- aprender a leer y escribir equivale a pronunciar reiteradamente letras, palabras y enunciados, escuchar con atención las indicaciones del maestro, escribir múltiples veces enunciados -- como " tengo dos manos ", dando prioridad a la forma de las letras. Aprender lecto-escritura también es buscar la constante-aprobación del maestro. En sí, este aprendizaje se circunscribe a seguir un modelo, un esquema ya establecido a partir de -- una amalgama de elementos que, en constante intercambio crean -- un problema de amplias dimensiones y factible de expresar en -- pocas palabras: la actividad encaminada al aprendizaje de la -- lecto-escritura es acción que crea una barrera a las possibili-

dades y desarrollo infantil por lo que dicha actividad más que un lenguaje toma rasgos utilitarios, actividad muchas veces -- inexpressiva a la perspectiva infantil.

Esto sucede en un nivel concreto, en el trabajo de todos los días, además, es preciso ubicar o detectar su proyección en un nivel más amplio, en un nivel que contemple el esquema curricular así como su aparato generador: la política educativa del Estado, de manera que el problema sea abordado -- no sólo unilateralmente sino con la participación de elementos institucionales que de alguna forma contribuyen en la situación dada.

LA INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR.

El paradigma sociológico de la educación establece planteamiento singulares acerca de la relación Estado-Escuela y, -- por ende, la participación de aquél en la esquematización del diseño curricular.

Es inadmisibile pasar por alto el carácter clasista del Estado cuando se busca hacer evidente la esencia de los principios que constituyen el instrumento que empleamos diariamente frente al grupo: el currículum. Lo manifiesto así como lo implícito del diseño curricular son orgánicos a los fines del -- aparato estatal en tanto que ambos forman un proyecto social -- dirigido a la sociedad en busca de consenso.

Los análisis de autores como L. Althusser, N. Poulantzas, A. Gramsci (1) señalan la relevancia de ubicar la institución escolar dentro de otra institución más amplia: el Estado. Al respecto el propio Poulantzas señala:

El rol de los aparatos del Estado, como la escuela es de mantener la unidad y cohesión de -- una formación social mediante la concentración y la aprobación de la dominación de clase, para de esta forma reproducir las relaciones sociales, es decir, las relaciones de clase. Las relaciones políticas e ideológicas se materializan y toman cuerpo como prácticas materiales - en este aparato.(2)

La escuela como parte de nuestro sistema estatal adquiere formalidad a partir de dos documentos de gran importancia educativa: la Constitución Política del Estado Mexicano y la Ley Federal de Educación, esto se puede constatar en una idea no nueva pero sí histórica por su carácter: " La escuela está estrechamente vinculada a la organización política y social de los pueblos, por lo que el Estado debe orientar y dirigir la enseñanza pública como representante de la sociedad ". (3)

La preocupación central del órgano estatal es la de formar integralmente al educando. El Artículo 3º Constitucional dice en relación a esto: " La educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios - tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él-

1. Carnoy Martín, Enfoques Marxistas de la Educación, Colección de Estudios Educativos Num. 4, México 1981. p. 82
2. Ibidem. p. 27
3. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, p. 25

a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad - internacional en la independencia y en la justicia " (4) Esta idea es reiterada por la Ley Federal de Educación en el Artículo 5º " . . . promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas " (5) A esta política educativa cabe agregar, que se despliega toda una serie de formalidades - laicidad, obligatoriedad, planificación, etc. - que dan cuerpo a un órgano cuyas -- normas modulan el comportamiento institucional de sus miembros; dicho carácter institucional del que no puede apartarse la escuela, consiste en que ésta se encuentra en una interrelación constante y coherente con el resto de las instituciones - sociales, con las que se complementa para lograr una adecuación institucional a las necesidades del sistema social en -- aras del equilibrio, la armonía, el orden, la solidaridad. Este proceso constituye el argumento principal sobre los que se basa la política actual en educación.

En esta misma línea institucional son planteados 19 objetivos básicos (6) de los cuales es importante centrar la -

4. Ibidem.

5. Ley Federal de Educación, p. 76

6. De acuerdo con las finalidades establecidas por la educación que imparte el Estado, las necesidades del niño y las necesidades socio-económicas y políticas del país, de han elaborado para este nivel educativo los siguientes objetivos generales:

- . Conocerse y tener confianza en sí mismo para aprovechar -- adecuadamente sus capacidades como ser humano.
- . Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.
- . Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica

atención en el tipo de sujeto a formar.

Los propósitos para el nivel de educación primaria, expresan como sinónimo de formación integral la capacidad del individuo hacia la organización. Se hace especial énfasis en la actividad organizada, sea ésta en hábitos personales como colectivos. Cuando el niño es organizado en su casa, en las tareas, en los honores a la bandera y todo tipo de acciones, se dice que posee la capacidad de integrarse a su sociedad. La or

ca.

- Comunicar su pensamiento y su afectividad.
- Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.
- Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
- Integrarse a la familia, la escuela y la sociedad.
- Asimilar, enriquecer y transmitir su cultura, respetando, a la vez, otras manifestaciones culturales.
- Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura
- Combatir la ignorancia y todo tipo de injusticia, dogmatismo y prejuicio.
- Comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionadas por el hecho de ser hombre o mujer
- Contribuir activamente en el mantenimiento del equilibrio ecológico.
- Considerar igualmente valiosos el trabajo físico y el intelectual.
- Conocer la situación actual de México como resultado de los diversos procesos nacionales e internacionales que le han dado origen.
- Conocer y apreciar los valores nacionales y afirmar su amor a la patria.
- Desarrollar un sentimiento de solidaridad nacional e internacional basados en la igualdad de derechos de todos los seres humanos.
- Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en todas las áreas del aprendizaje.
- Aprender por sí mismo y de manera continua para convertirse en agente de su propio aprendizaje.

ganización también se manifiesta entre el pensar y el ser; es- decir, el sujeto como ser organizado en su diario vivir, sabe- que tiene responsabilidades con una organización más amplia -- - la sociedad donde vive - por lo que es a partir de esta con- ducta organizada, que el pensamiento, la imaginación, los de- seos, de ningún modo son arbitrarios sino que se encuentran su peditados al orden de las organizaciones, asociaciones, discur sos, instituciones.

El individuo toma conciencia en el momento en que asume responsablemente su lugar y su hacer dentro de esta estructura social, de tal manera que intervenir críticamente en cualquier evento que implique acción social vaya encaminado a reafirmar- la ideología imperante. L. Silva hace referencia a esto en las siguientes palabras: " La ideología es un sistema de valores, - creencias y representaciones que autogeneran necesariamente -- las sociedades en cuya estructura haya relaciones de explota- ción, a fin de justificar idealmente su propia estructura mate- rial de explotación, consagrándola en la mente de los hombres- como un orden " natural " e inmutable o filosóficamente hablan- do como una nota esencial del ser humano " (7)

Una vez que la escuela logra estos objetivos el niño -- tiene la posibilidad de conocer múltiples aspectos de su socie dad; como es la identificación, planteamiento y resolución de- problemas y, sobre todo que conocidas las condiciones anterio-

7. Silva Ludovico, Teoría y práctica de la ideología, Edicio- nes Populares, 1979 p.19.

res, el niño sea agente de su propio aprendizaje, o sea, el conocimiento es el resultado de la toma de decisiones responsa--bles y su sentido de pertenencia a una sociedad estructuralmente construída.

En términos generales se puede afirmar que los propósitos de formación pretenden que el individuo sea crítico, trabador, reflexivo, organizado, respetuoso, a fin de integrarse --responsablemente a la institucionalidad que le rodea.

PROPOSITOS DE FORMACION QUE LA ESCUELA PRETENDE ALCANZAR Y LA-
ESPECIFICIDAD DEL INDIVIDUO.

En México la política en materia educativa tiene finalidades bastante amplias para el individuo tal como se hace saber en líneas precedentes. En la formación del individuo aún cuando se puede detectar una marcada tendencia hacia lo intelectual resulta interesante en su planteamiento. Formar un tipo de sujeto con dichas cualidades sería un avance para nuestra sociedad.

¿Cuál es la relación que se establece entre los fines--de la educación y la cotidianeidad escolar ? Indudablemente que cada uno de estos fenómenos marcha por su lado. El trabajo en -aula apenas si se parece a los propósitos en política educativa. El niño es un receptor pasivo que le es difícil pensar o cues--tionar lo que el maestro le presenta. Seguir instrucciones, con testar correctamente, ser ordenado en el aula, ejemplifican lo-

que sucede diariamente en el contexto escolar.

En la cotidianeidad escolar las posibilidades se ven limitadas; el tan traído y llevado desarrollo integral, en esta-dimensión se circunscribe a que el alumno sea ordenado, disci-plinado y el maestro tiene autoridad para que ésto se logre: -orden en la relación con sus compañeros, orden en los actos civicos, en la hora del recreo, en las tareas.

Quiero hacer una distinción ante este hecho tan contra-dictorio: el origen de ambas situaciones. El perfil del indivi-duo que se plantea en los fines de la educación es sin lugar a dudas un ideal, en tanto que las relaciones en la escuela, el-trato diario entre alumnos, sus creaciones y representaciones-responden a una realidad, a su situación social de existencia.

La escisión generada de ambos hechos no es producto del azar o la casualidad sino, que la educación es un acto social-que carece de consenso, es por ello que desde el nivel macroso-cial su formulación así se define. Sin embargo, una aproxima-ción de lo que sucede diariamente en las prácticas habituales-de la escuela manifiesta algo totalmente antagónico, y es que-el espacio escolar a diferencia de los objetivos generales pa-rra la educación primaria es un espacio viviente y social; el -lugar donde el niño comparte con sus compañeros su pertenencia e identidad socio-cultural.

Nuestra política educativa es demasiado idealista, demau

siado alejada de lo real siendo sus propósitos solo nominales, de modo que su ubicación en su trabajo diario nos demuestra -- que el alumno lejos de ser crítico tampoco es reflexivo y mucho menos constructor de su propio conocimiento. A. Merani insiste en esta oposición en los siguientes términos:

La educación tiene por finalidad la formación integral, y ¿ qué es el hombre integral ? cuando preguntamos qué es un hombre integral, nos contesta inmediatamente: un hombre en quien esté equilibrado lo espiritual con la actividad social. Bien, son palabras, son propósitos expresados nominalmente, pero qué es ese equilibrio entre lo espiritual y lo físico, entre lo espiritual y la actividad social. Los contenidos de afectividad, de inteligencia están dados por las relaciones sociales, por el contexto donde el individuo vive, está regida por las relaciones de producción, por las relaciones de poder. (8)

El trabajo del niño en las prácticas usuales se encaminan hacia la nula o poca comprensión; sigue instrucciones, hace planas de palabras o letras, realiza operaciones matemáticas reiteradamente. Es decir, el alumno conoce la mecánica, el cómo hacer las cosas sin reflexionar sobre ellas.

En términos generales se puede decir que el individuo -- que hemos estado formando con las estrategias didácticas empleadas hasta hoy, no es un sujeto que desarrolla plenamente sus facultades, sino que sus actitudes y manifestaciones tienden hacia la mecanización, hacia la enajenación de si mismo.

8. Merani Alberto. Psicología dialéctica y educación. Colección de Cuadernos de Cultura Pedagógica, México 1981, p. 64

CONCEPTO DE ACTIVIDAD EN EL PROGRAMA DE PRIMER AÑO.

Independientemente de los principios psicopedagógicos - que sirven de base al programa de primer grado, es necesario - partir de aquellas manifestaciones donde la actividad se convierte - dado que es la situación central que aquí nos ocupa - en un hecho que centra su atención en acciones observables; só lo verificables, como si el aprendizaje fuera el equivalente a manipulaciones, percepción o registro de palabras y enunciados

Por décadas, el aprendizaje ha sido asociado a aquella actividad abundante donde el maestro pone al niño las tradicionales planas, o lo más moderno, escritura de enunciados con repetición constante por lo que la acción reflexiva u operativa - de pensamiento, creadora y original queda por siempre soslayada. Es decir, si bien es cierto que hay muchas maneras de enseñar a leer y escribir al niño, cabe interrogarnos para qué sirve dicho aprender; al menos el citado hasta aquí escuetamente, sólo sirve para que el alumno lea lo que ha sido escrito por - otros, copie creaciones ajenas, redacte siguiendo pistas o un modelo. Por tanto, esta acción genera por sí misma el desfase - je entre las verdaderas condiciones y logizaciones del pensamiento infantil y la organización didáctica para aprender a -- leer y escribir. En efecto, no podemos decir que toda la actividad encaminada al aprendizaje de la lecto-escritura se generalice en aprendizaje significativo y parte del lenguaje psicológico del alumno; por el contrario, lejos de ello, se enajena

al niño, ubicándolo en un círculo vicioso que casi en la totalidad de los casos perdura por siempre.

La actividad en sentido muy amplio de ninguna manera se encuentra en el objeto lingüístico mismo (enunciados, palabras, letras, etc.) sino, en las relaciones que establece el niño cuando confronta su marco de referencia con los eventos socio-lingüísticos que le rodean. Efectivamente, se trata más que nada de esa interacción donde el niño a través de su marco lógico-verbal, elabora significados cada vez más estables, capaces de permitirle no sólo actividad inconsecuente, sino la capacidad de ser responsable de su aprender y quehacer social, en tanto que ha elaborado los instrumentos necesarios para cuestionar, interrogar y actuar sobre su realidad, por lo que es preciso, encuadrar la tesis central que ocupa estos comentarios: aprender a leer y escribir procede además de la sensación y la percepción, de esquemas operatorios e implica procesos de abstracción e inferencias, razonamiento y experiencias; no sin olvidar que el niño es un ser que vive en condiciones socio-culturales concretas.

En el nivel cognoscitivo, la propuesta de trabajo aborda más que nada, la percepción global característica del niño de esta edad. Es evidente que él se explica el mundo circundante desde una perspectiva intuitiva, desde su particular forma de ver las cosas.

Sin el deseo de subestimar este aporte teórico, conside

ro que: dicha explicación de la conducta infantil nos expresa sólo la parte manifiesta de la personalidad del niño; sólo las características del contenido objetivo. Es decir, si bien el niño al jugar usa sólo monólogos o es incapaz de entender los sentimientos de los demás, su conducta es manifiesta, observable; sin embargo, ubicarnos en este nivel, representa solamente dar importancia a la tradición sensualista, positivista del conocimiento, en el sentido de que se dejan de lado los procesos subyacentes que originan dichos comportamientos tal como dice J. Piaget en *Psicología y Epistemología*:

Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la --- cual la percepción sólo constituye la función de señalización. En efecto, lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino "transformar" y su mecanismo es esencialmente operatorio. Ahora --- bien, como las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras de --- conjunto, si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana, es conveniente partir de la acción misma y no de la --- percepción sin más. (9)

Esta situación nos lleva a señalar un hecho de singular importancia: la relevancia que adquieren los aspectos motores, auditivos, visuales y de articulación, así como la ubicación espacio-temporal. Previo a que el niño aborde la primera etapa metodológica (visualización de enunciados) es necesaria la maduración de las áreas citadas, a fin de lograr con esto un mejor aprendizaje de la lecto-escritura. Así por ejemplo, el

programa nos señala las bondades de estos fenómenos en las siguientes palabras: " los ejercicios de figura-fondo tienen como objeto desarrollar la capacidad del niño para enfocar su atención en los estímulos correspondientes, le permitirán ver con claridad y en el orden adecuado las figuras y símbolos sin distraerse con los estímulos que le rodean. Un niño con escasa discriminación figura-fondo parece como desatento y desorganizado; su atención salta de un estímulo a otro y es incapaz de evadir los distractores ". (10) En otro párrafo se señala: -

La percepción de la posición en el espacio, es-- la relación que existe entre un objeto y su ob-- servador. Cuando el niño tiene escasa percepción espacial no ve los objetos o símbolos escritos - en la relación correcta con respecto a si mismo. No comprende los términos tales como: derecha, - izquierda, al lado, arriba, abajo. Tiende a ver-- distorsionadas letras, palabras, enunciados, nú-- meros y figuras confunde por ejemplo la letra -- 'b' con la 'd', el número '14' con el '41' y, en general, los signos que tienen alguna semejanza.
(11)

El papel del alumno queda de manifiesto en la siguiente cita: " los alumnos copian de su cuaderno con letra script el enunciado que más les haya gustado y lo ilustran en relación a su significado. En cuanto a la escritura es conveniente, que - el maestro al detectar el nivel de desarrollo de la coordina - ción motora fina, organice ejercicios preparatorios para ini - ciar el desarrollo de la escritura, mediante trazo de diver---

10. Programa integrado para el primer grado de educación prima
ria, SEP, p. 28

11. Ibidem

esos tipos recomendados por las actividades del programa ". -
 (12) El interés del alumno se circunscribe por tanto, al desarrollo de áreas motoras que por tradición han sido definidas como generadoras de conocimiento lingüístico en el niño de primer grado.

La propuesta oficial se puede definir en los siguientes términos: aprender a leer y escribir es un problema metodológico, por este motivo se implementa el Método global de análisis estructural y sus cuatro etapas características. (13) Apre-

12. Ibidem. p. 36

13. Las cuatro etapas del método global de análisis estructural están distribuidas a lo largo del programa de la siguiente forma:

ETAPAS	PROCEDIMIENTOS	UNIDADES
Visualización de enunciados.	1. Conversación. 2. Escritura de enunciados hecha por el maestro. 3. Lectura de enunciados hecha por el maestro. 4. Identificación de los enunciados. 5. Copia de los enunciados. 6. Evaluación.	1
Análisis de enunciados en palabras.	1. Conversación. 2. Escritura de enunciados hecha por el maestro. 3. Lectura de enunciados hecha por el maestro. 4. Identificación de los enunciados. 5. Lectura de las palabras del enunciado. 6. Identificación de las palabras. 7. Copia de palabras y enunciados. 8. Evaluación.	2
Análisis de palabras en sílabas.	1. Conversación 2. Escritura de enunciados hecha por el maestro. 3. Lectura de enunciados hecha por el maestro.	3

der a leer y escribir exige del niño una maduración visual, auditiva, espacial, motora. Aprender a leer y escribir es aten - der principalmente, que el niño percibe las cosas como un todo indiferenciado sin ser capaz de analizar sus componentes.

LA PROPUESTA DE TRABAJO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA INMERSA EN LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR.

En el aula el niño aprende de todo: libros, compañeros, maestros, ilustraciones, comentarios, etc. Se aprende a hacer señalamientos donde lo indica el libro de texto, se aprende a contestar cuando el maestro lo pide, se aprende a escribir con claridad; también se aprende a no gritar dentro del aula, a - respetar a los mayores, a saludar etc.

Estas situaciones determinan la cotidianeidad escolar, - lo que sucede todos los días en la escuela. Obvio que se trata

	4. Identificación de los enunciados.	4
	5. Lectura de las palabras del enunciado.	5
	6. Identificación de las palabras.	
	7. Identificación de las sílabas en estudio.	6
	8. Formación de palabras y enunciados.	
	9. Trazo en scrip de la consonante en la sílaba.	
	10. Evaluación.	
Afirmación de la lectura y la escritura.	1. Conversación.	7
	2. Escritura de enunciados hecha por el maestro.	
	3. Lectura de enunciados.	8
	4. Redacción de enunciados.	
	5. Evaluación.	

de todo un fenómeno muchas veces al margen de lo formal, de lo institucional. El trabajo con el grupo de primer grado es un ejemplo de ello. El docente que trabaja con este grupo tiene una especial desconfianza con la metodología que se propone para trabajar la lecto-escritura.

Esto es atribuido a que con el método global de análisis estructural, el niño aprende a leer y escribir demasiado entrado el año escolar (marzo o abril, de acuerdo con el método). A raíz de ello, el docente implementa otras medidas que por tradición han demostrado su eficiencia, de tal modo que se hace una fusión de estrategias encaminadas todas a un fin: que el niño aprenda a leer y escribir. Así, se observa que el niño hace planas de " palitos ", " crucitas ", " bolitas ", etc.

El trabajo diario también ha demostrado que, cuando el maestro hace uso de la metodología recomendada, se preocupa porque el niño madure las áreas sensorio-motoras; se hacen ejercicios en los que el niño tiene que indicar donde es arriba, abajo, derecha, izquierda, etc, también recorta, puntea, observa toda una serie de estímulos que le ayudarán, como ya se ha señalado, en la maduración de la lecto-escritura. A veces el maestro continúa con la secuencia metodológica, otras, rompe con lo señalado y toma medidas que lo llevarán al propósito central de este grado.

¿ En qué medida se relacionan estas estrategias didácticas y el referente conceptual del niño de primer grado ? Decir

referente, es hablar del aspecto cognoscitivo en el alumno, la forma en que se acerca y hace suyo el objeto lingüístico. Por otra parte este sujeto que aprende, comparte un tipo de relaciones con sus padres, compañeros, también se relaciona con todo su alrededor, anuncios publicitarios, conversaciones, etc.- Es decir, el referente infantil nos permite conocer el aspecto psico-cognoscitivo y tener en cuenta su ser social.

Si se tiene presente el carácter activo y dialéctico del pensamiento infantil, nos podemos dar cuenta cómo el currículo propuesto para trabajar la lecto-escritura aún cuando hace una escueta descripción de la forma en que el niño piensa; presenta un esquema demasiado rígido, estático. La acción diaria del niño nos demuestra efectivamente la intuición propia de su desarrollo, mas este rasgo de carácter psicológico en modo alguno es producto de la casualidad sino que, muy por el contrario, tal como lo hace saber un enfoque psicogenético, es el resultado de un proceso de constantes transformaciones que se -- originan cuando el niño interactúa con el objeto lingüístico.

El currículum mismo hace saber la ruptura que se establece, en tanto que el pensamiento infantil es adaptado a la - secuencia metodológica (observar las etapas anteriormente señaladas), percepción global - organización metodológica es el paradigma que da forma al programa de trabajo con el primer -- grado.

La primera etapa del método es un ejemplo claro de esta

situación. Se pretende que el niño visualice el enunciado a --
través de escritura con sentido acompañada de ilustraciones. -
Así podemos ver que el docente pregunta reiteradamente al ni--
ño: ¿ cómo dice aquí ?, ¿ dónde dice ? Posteriormente el alum--
no copia el enunciado varias veces.

Si observamos la realidad del grupo, nos podemos dar --
cuenta que cada individuo presenta una situación específica; -
hay niños que por el hecho de haber tenido un contacto cercano
con la lecto-escritura, rebasan lo que el método llama visuali--
zación del enunciado; condición que pone de manifiesto la arbi--
trariedad que tiene lugar cuando tratamos de partir de un mode--
lo cuya estructura tiene presente en un primer momento las ca--
racterísticas psicológicas del alumno y, situados en la prácti--
ca docente real, se olvidan en muchos momentos estos rasgos --
precisamente.

En términos generales puedo decir, que no basta imple--
mentar un método específico para que el niño aprenda a leer y--
escribir, sino, que la organización pedagógica vaya unida a --
los procesos psico-evolutivos y lingüísticos propios desarro--
llo infantil.

¿ Qué es lo que pasa en torno a los procesos sociales -
que rodean al niño ? ¿ De qué manera son abordados en la pro--
puesta de trabajo oficial ?

Al respecto el propio programa nos dice lo siguiente:--
" las características del medio socio-económico al que pertene--

cen los alumnos determinará en gran parte a través de sus experiencias previas: actitudes, motivaciones, necesidades, posibilidades y sobre todo, la expectativa del niño frente el medio-escolar ". (14)

En efecto, éstas son importantes, siendo también aque--llas que señalan la manera en que se relacionan los procesos -concretos de vida y la estructuración cognoscitiva, en tanto -que se da evidencia de esta interacción, se comprende y actúa--dialécticamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

PERSPECTIVA.

En educación, ¿ cuál es la finalidad de efectuar este -tipo de análisis ? Sin lugar a dudas que un problema como lo -es la ruptura que se establece entre el marco de referencia infantil y el planteamiento didáctico nos traslada a cuestionar--los propósitos formales en educación, al análisis de factores--tan importantes como lo es el programa de primer grado o la cotidianeidad escolar (por citar sólo algunos). Así entonces;-la práctica educativa lleva en sí misma la necesidad de propo--ner varias alternativas, de modo que dichas contradicciones, -sean el agente que conduzca a conocer la naturaleza propia del lenguaje escrito, así como los procesos que sigue el niño para

14. Programa integrado para el primer grado de educación prima--ria, SEP, p. 18

aprender; la organización pedagógica que en interacción dialéctica con los dos caracteres anteriores, constituyen la puesta en práctica de alternativas como la que a continuación se presenta.

C A P I T U L O I I

APROXIMACION ANALITICA A LA PRACTICA DOCENTE: SITUACIONES DE -
LECTO-ESCRITURA COMUNES EN PRIMER GRADO.

APROXIMACION ANALITICA A LA PRACTICA DOCENTE: SITUACIONES DE -
LECTO-ESCRITURA COMUNES EN PRIMER GRADO.

Las dificultades que enfrenta la escuela hace posible -
la intervención de una de los sujetos que participan más acti-
vamente en dicho quehacer: el docente. La escuela en su reali-
dad se determina por una serie de relaciones sociales, cultura-
les, económicas que le dan rasgos específicamente distintivos;
es por ello que un análisis crítico de esa realidad expresa el
ser real, ser que nos demuestra las contradicciones de la es-
cuela al conceptualizarse como un modelo, cuyas característi-
cas al contacto con situaciones espacio-temporales donde se de-
senvuelve el niño, permiten inferir y transformar el fenómeno
educativo, proponiendo alternativas que respondan a la nega-
ción de prácticas arcaicas e insuficientes para afrontar la -
problemática existente.

El aprendizaje de la lecto-escritura se ha convertido -
en uno de los problemas centrales que enfrenta la educación -
primaria, implementandose por ello una serie de medidas e ins-
trumentos cuya finalidad es hacer posible dicho aprendizaje. -
(1) Sin embargo, aprender a leer y escribir continúa a pesar -

1. Existen métodos diversos al respecto: como ejemplo general-
se tienen los que van de la síntesis al análisis otros son

de todo con dificultades: incomprensión, dislexia, reprobación; hecho que nos demuestra la persistencia de las dificultades aún cuando se han implementado técnicas propias y extranjeras en el tratamiento de estas situaciones.

El desenvolvimiento cotidiano en un grupo de primer año pone de manifiesto que, mucho de lo que el niño hace en el horario de clase, forma parte de las dificultades para aprender-comprensivamente el fenómeno lingüístico; es por ello que a partir de la observación de situaciones pedagógicas, como se puede afirmar que la actividad realizada por el niño en función a la lecto-escritura es el resultado de la conducción docente tradicional y dirección curricular a través de las cuales, se estructura una serie de actividades, que como fin último tienen el aprendizaje del sistema alfabético.

Estudiar lo que sucede en torno al aprendizaje de la lecto-escritura requiere hacer mención del actuar infantil; lo que el niño realiza para obtener las nociones gráfico-fenémicas. Esta acción manifiesta que el niño hace ejercicios de lecto-escritura tomados del libro de texto; se escriben cuidadosamente para ser en lo sucesivo corregidos por el maestro, quien trata que las grafías sean derechas y firmes.

El docente conceptualiza la actividad de aprendizaje en términos factibles de obtener por medio de distintas acciones-

inversos, también se recomiendan manuales, material objetivo.

que sitúan al niño haciendo escritura a partir de la conduc---
 ción docente. Para el maestro lo más importante es que el niño
 esté actuando con lecto-escritura. Este tipo de fenómeno hace-
 referencia a la ejercitación gráfico-sonora en la que los ni--
 ños como un todo homogéneo trabajan diariamente; así, se les -
 puede detectar haciendo "planas" de enunciados y en algunos ca
 sos letras. Esto hace que el niño actúe sin otra finalidad que
 cumplir la orden del docente poniendo en acción la visibili---
 dad, destreza auditiva, habilidad motora para el trazo correc-
 to de cada una de las partes constituyentes del enunciado o -
 las palabras.

Dada la importancia de este problema es necesario hacer
 notar que la referida actividad "enajena al sujeto haciéndolo-
 extraño al mundo que lo rodea". (2) En este caso, la lecto-es-
 critura como noción que precisa de aprehender a través del -
 ejercicio diario, es un objeto que le dice muy poco al alumno;
 exigiendo sí de él, aprendizajes acordes a lineamientos conven
 cionalmente aceptados como los mejores.

En estos términos, el niño toma dictado, copia letras y
 palabras que en su mayoría son totalmente desconocidas para -
 él (3) Es a partir de la mencionada ejercitación como se -

2. SANCHEZ VAZQUEZ ADOLFO, Filosofía de la praxis, Ed. Grijal-
 bo 1980, p. 84.

3. Son distintas las formas donde se puede detectar que para -
 el docente, la repetición constante de lo estudiado consti-
 tuye la medida más idónea para que los niños se apropien de
 las nociones lingüísticas. Las múltiples "planas" de -

aprende a leer y escribir, proceso que tiene como eje principal la forma de pronunciar, visualizar o el trazo de las letras, soslayando que el niño tiene una forma de conceptualizar el conocimiento e interpretar situaciones. El aprender este sistema, además de producir momentos mecanicistas, produce también un estilo de pensamiento: dependiente, extraño a sí mismo.

Así definido el aprendizaje en lecto-escritura, el niño tiene pocas posibilidades de pensar, " pensar dialécticamente, proceso que significa algo más que actividad sensorial " (4) Los diferentes métodos para enseñar a leer y escribir sean éstos analíticos o sintéticos hacen referencia en variables como: lateralidad, coordinación motora gruesa y fina, articulación, de tal forma que es a partir de estos rasgos como se cataloga al niño, emitiendo juicios de valor sobre sus alcances y posibles tropiezos al aprender a leer y escribir.

Esta afirmación en modo alguno resta importancia a la actividad que el niño ejerce sobre los objetos, sino más bien, la crítica se centra en que dicho actuar mecánico impide que el niño sea agente de su propio aprendizaje; implicación que olvida el carácter dinámico del pensamiento, es decir, aquella actividad de reflexión conceptual, llena de sentido para

enunciados y frecuentemente el tradicional " ma, me, mi, -- mo, mu, son un ejemplo de ello.

4. Sánchez Vázquez Adolfo, Filosofía de la praxis, Ed. Grijalbo, 1980 p. 252.

el sujeto que aprende.

Interesa estudiar la actividad de lecto-escritura que - el niño realiza todos los días al asistir a clase. Esta acción como ya se mencionó posee las siguientes características: es - mecanicista e inconsecuente a la forma que tiene el niño de es tructurar el aprendizaje. A raíz de ésto se hace preciso efectuar un municioso replantamiento a la luz de directrices que - respondan al proceso psico-social propio del individuo que com parte diariamente con nosotros experiencias pedagógicas.

Cada uno de los momentos en los que se manifiesta la po ca o nula comprensión del verdadero significado y posibilida-- des de la lecto escritura, hacen factible detectar una contra-- dicción cuyo origen determina en última instancia la situación descrita.

La práctica escolarizada misma, permite determinar la - ruptura que establece entre la forma que tiene el niño de ad-- quirir el conocimiento y lo planteado por el docente. En su ac titud, el niño expresa que aprender a leer y escribir más que-- una necesidad psicológica y social es una imposición donde su papel es recibir información y aprender cada una de las gra--- fías que forman el alfabeto. Por otra parte, la instrumenta--- ción didáctica realizada por el maestro tiene como objetivo - que el alumno aprenda precisamente a leer y escribir al cabo - de un año escolar. Este propósito es válido en el sentido de-- que el niño necesariamente tiene que llegar a adquirir este -

sistema; no así podemos hablar o ubicarnos sólo en el momento-último de lo que significa todo un proceso de múltiples transformaciones en las que el niño a la vez que avanza en el conocimiento, ocasionalmente retrocede. De dicha implicación se desprende una contradicción básica a saber: organización metodológica y organización cognoscitiva son dos instancias antagónicas que reunidas en el trabajo del aula crean problemáticas como la descrita.

Ya sea por la puesta en práctica del señalamiento metodológico curricular, o por las estrategias didácticas tradicionalmente usadas en el aprendizaje del sistema alfabético, como de cualquier manera el niño efectúa un conocimiento demasiado restringido, es decir, la repetición constante del enunciado, palabras o letras, así como la ejercitación persistente de las áreas sensoriomotrices, lejos de permitir un aprendizaje significativo y generalizable a otras situaciones en las que el niño pueda ser creativo, se le encierra en un círculo de difícil salida: pues si no sabe pensar creativamente, difícilmente llegará a construir algo propio, algo que nos pueda demostrar su competencia como lecto-escritor. (5)

La incongruencia entre lo que el niño piensa y la forma en que el docente le presenta el conocimiento, resulta interesante en el sentido de que a la vez que se cuestiona dicho -

5. La competencia lingüística se refiere a la habilidad del niño para comprender la estructura fonológica y gramatical.

fenómeno, se hace necesario replantear, desde una postura epistemológica hasta la implementación de estrategias didácticas - nacidas del trabajo cotidiano, una propuesta que en su estructura de cuenta del carácter evolutivo y dinámico del pensamiento infantil en cada una de sus manifestaciones, a la vez que - esté presente los rasgos distintivos del sistema de lecto-escritura - su convencionalidad social por ejemplo (6) -. La organización metodológica viene a ser en esta estructura el resultado de la interacción de cada uno de los fenómenos señalados; manifestando así que el aprendizaje de la lecto-escritura es ante todo un proceso dialéctico en el que interviene tanto el sujeto como el objeto lingüístico asociados a la organización que el maestro da a los contenidos.

Así entonces, es interesante distinguir al sujeto que aprende; al niño que asiste todos los días a la escuela, más, - éste sujeto que comenta, juega, opina, lee, escribe, de ninguna forma es un ser que conoce solamente; sino que el conocimiento en lecto-escritura, es el resultado de su pertenencia social, la expresión de la red de relaciones socio-culturales que le circundan: su familia, compañeros y publicidad son un ejemplo de ello.

básica de una lengua, pero no se refiere a su uso adecuado. Por estructura gramatical se entiende el ordenamiento de palabras, frases, uso de sustantivos, verbos, géneros; en síntesis todos aquellos principios mediante los cuales un hablante nativo identifica una oración como gramaticalmente correcta e incorrecta.

6. El lenguaje es arbitrario en el sentido de que no hay -

De estas palabras se deduce una de las premisas más importantes para este trabajo: al niño no le vamos a enseñar lecto-escritura en el sentido tradicional de la palabra, sino que nuestra tarea corresponde proporcionar situaciones de aprendizaje significativas a su realidad psicológica y social.

Veamos un ejemplo que viene a consolidar esta proposición. Al inicio del año escolar el niño de primer grado cuenta con una amplia gama de conocimientos del sistema alfabético. Sabe por ejemplo que la etiqueta del refresco que toma dice " coca cola "; busca a partir de las ilustraciones el significado de la lectura.

¿ Podemos decir entonces que el niño necesita específicamente un maestro para que le enseñe cada una de las partes de la lengua escrita ?, ¿ Es el niño un ser pasivo que aprende a leer y escribir en el momento que llega a la escuela ?.

Las manifestaciones del niño nos dicen todo lo contrario. Al abordar primer grado posee todo un acercamiento al sistema alfabético producto, como dije anteriormente, de sus posibilidades tanto psicológicas como sociales. Psicológicas en virtud de que él va estructurando el conocimiento a través de aproximaciones sucesivas en constante dinamismo intelectual y, sociales, en cuanto que el medio le proporciona eventos de

correspondencia real entre el signo y lo que representa; por ejemplo " mesa ", puede producir diferentes imágenes mentales.

lecto-escritura que le permiten cuestionar, preguntar y construir de acuerdo a su esquema referencial el aprendizaje.

Como se puede observar, son diversos los intereses que originan el estudio de la problemática señalada, pero todo esto se puede englobar en unas palabras: si la actividad que realiza el niño para aprender a leer y escribir resulta carente de sentido e inconexa a su pensamiento, interesa sobremanera - realiza un estudio bajo una perspectiva que en sus bases nos presente a un niño en su dinámico hacer cognoscitivo, así como en su cotidianeidad e inserción social.

C A P I T U L O I I I

SEMBLANZA TEORICO-EPISTEMOLOGICA EN TORNO AL SUJETO QUE APREN-
DE.

SEMBLANZA TEORICO-EPISTEMOLOGICA EN TORNO AL SUJETO QUE APRENDE.

Una vez planteado el problema objeto de estudio pertinente es, elucidar los fundamentos teórico-metodológicos que deben comprender todo trabajo de investigación.

Singular resulta la interacción de dos posturas ampliamente conocidas en el panorama teórico: la epistemología genética postulada por J. Piaget, Vigotsky, H. Wallon, sólo por mencionar algunos de sus exponentes y, las bases del materialismo dialéctico e histórico claramente expuestas por K. Marx, V. I. Lenin, A. Gramsci, N. Poulanzas etc. constituyen de facto sólidos cimientos que, aún cuando difieren, como es lógico, en algunos de sus principios, tienen como eje de análisis al sujeto concreto, a ese sujeto que vive, piensa, juega, no sólo en el ámbito educativo (estrecho por sí mismo) sino en su diario vivir, no sólo al ser que por décadas y tal vez siglos, psicólogos y educadores han definido idealmente. En efecto, el pensamiento infantil y las condiciones sociales de existencia son enmarcadas por un rasgo eminentemente característico de ambos enfoques: la concreción y dialecticidad de los procesos.

La epistemología genética representa estudiar la historia del pensamiento científico en su constante devenir y -

perennes rupturas, tal como se ha dado en tiempos y espacios concretos; es decir, dicha epistemología ha descubierto la evolución del pensamiento hasta nuestros días, a la vez, da relevancia a las expresiones psico-cognoscitivas del niño, lo cual manifiesta, que la génesis y evolución intelectual está en función de sucesivas logizaciones y matematizaciones.

Ahora bien, esta perspectiva dialéctica y concreta del pensamiento infantil exige ser, sino completada si puesta en unión con el materialismo dialéctico e histórico dado que es él quien nos señala el mismo sujeto en condiciones de vida específicas.

De ninguna manera es factible decir que el niño sólo estructura su pensamiento lógico y matemáticamente a través de un conflicto de operación cognoscente, también es necesario agregar la participación del contexto social donde se encuentra inmerso el niño y el objeto lingüístico. La lecto-escritura misma como objeto social no deja de tener inclinaciones ideológicas por ejemplo.

Sin lugar a dudas, lo aquí señalado es el producto de una contradicción central en educación: idealizar al niño tanto social como psicológicamente es andar a tientas en un fenómeno donde los hechos mismos, donde el niño en cada uno de los aciertos y errores que comete cuando aprende, donde su inserción social y cultural manifiestan los verdaderos problemas en educación.

GENESIS Y EVOLUCION DE LAS ESTRUCTURAS INTELECTUALES.

El trabajo cotidiano frente al grupo de niños es también la toma de una postura ante lo que es el conocimiento. El maestro no siempre es consciente de este hecho, sin embargo, las actitudes que se asumen cuando se agrupa a los niños en equipos, la lectura de un texto, las conversaciones, la participación del docente, los ejercicios etc, forman parte de lineamientos teórico-epistemológico históricos por sí mismos.

(1)

No obstante, independientemente del sustento teórico que fundamente cualquier práctica docente es relevante señalar y sobre todo actuar en un proceso totalmente a la zaga de muchas otras ciencias: la pedagogía. ¿ Qué es lo que ha hecho

1. La Academia de Ciencias de Cuba a través de la intitulada obra " metodología del conocimiento científico " p. 157 señala lo siguiente al respecto:

Los representantes del empirismo fundamentan el papel decisivo de los órganos sensoriales en la destinación de los objetos y en la elaboración del conocimiento verdadero. Con estos fines han estudiado las posibilidades epistemológicas de los órganos sensoriales, sus premisas o antecedentes y las condiciones en las cuales es posible obtener datos sensibles objetivos.

Los representantes del racionalismo absolutizan el papel decisivo del pensamiento lógico en la obtención del conocimiento objetivo verdadero. Tratan de formular reglas que satisfagan la secuencia lógica y la manipulación exacta de los conceptos en el proceso del conocimiento. El conocimiento desde el punto de vista de los racionalistas, comienza no con las sensaciones sino con los objetos exactamente formulados y los principios que permiten someter dichos objetos a un estudio sistemático y obtener un conocimiento auténtico de ellos.

nuestra educación ante el fenómeno epistemológico ? Sin duda - que su concepto responde a un momento, a un estado; es decir, - conocer es sinónimo de algo dado de una vez para siempre, de - un fenómeno que se presenta a tal edad, a tal grado escolar. - Deducible es pues, que este concepto expresa lo que es el - aprendizaje en términos apriorísticos. Aprender a leer y escri- bir es parte de una etapa de análisis de palabras cuyo lapso - va de dos a cuatro meses, por lo que cabe trazar otra interro- gante: ¿ Por qué se da ésto en educación cuando la investiga- ción rigurosamente científica nos señala que aprender el len- guaje escrito tiene un origen y también un desarrollo, resul- tando por tanto inconsistente el planteo de actividades y obje- tivos estáticos ? (2) Asimismo se da ésto al aprender el nú- mero (propio del primer ciclo escolar) las operaciones arit- métricas, la ortografía.

La orientación teórica acerca de lo que es el conoci- miento se ha preocupado por tanto, en detectar e implementar - alternativas de solución ante este hecho, por lo que el sujeto le corresponde apropiarse de manera incondicional de ese saber.

2. Importantes investigaciones sobre el sistema de lecto-escri- tura nos acercan a estós procesos a través de obras como: - " El desarrollo de la escritura: avances, problemas y pers- pectivas " de Sinclair, Hermine. " El desarrollo de la es- critura en niños muy pequeños ", de Goodman, Yetta. " Estra- tegias Pedagógicas para superar las dificultades en el domi- ño del sistema de escritura " de Gómez P. Margarita. " Los procesos constructivos de apropiación de la escritura " Emi- lia Ferreiro. " Predictibilidad: un universal en lecto-es- critura " de Harste, Jerome. etcetera.

No basta sin embargo, dar respuesta a lo que es la cognición - infantil e implementar estrategias para que éste conozca el - contenido curricular.

El problema epistemológico así caracterizado es demasiado estrecho y estático, en el sentido de que se pasa por alto cada uno de los procesos que sigue el niño en la adquisición - de sus esquemas intelectuales. El título mismo de este apartado representa toda una perspectiva en teoría del conocimiento, en virtud que nos conduce a investigar en torno a la evolución - constructiva que realiza el niño hasta hacer suyo el objeto de conocimiento, tal como la hace saber J. Piaget en su magna - obra *Psicología y Epistemología*: " En efecto, si todo conocimiento es siempre un devenir que consiste en pasar de un conocimiento menor a un estado más completo y eficaz, resulta claro que de lo que se trata es de conocer dicho devenir y de analizarlo con la mayor exactitud posible ". (3)

Cualquier área del conocimiento posee pues, una génesis y un desarrollo y, su importancia expresa la interacción de la psicología y pedagogía, en el sentido de que si bien aquella - pone de relieve la naturaleza del pensamiento infantil, ésta - tiene como base dichas conductas en la instrumentación de medios, organización metodológica, evaluación, etc. del trabajo docente. Sobre la naturaleza del lenguaje Vigotski señala lo -

3. Piaget Jean. *Psicología y Epistemología*, Ed. Seix Barral, - Barcelona España, 1980, p. 13

siguiente:

Si la lengua es un instrumento esencial en las -
construcciones cognitivas de nivel superior no lo
explica todo de antemano y no suprime los proble-
mas. Lo que hay que señalar es que el lenguaje no
es sino particular de la función simbólica o se-
miótica (que es ésta en su conjunto imitación di-
ferida y simbólica de los gestos, juego simbóli-
co, imágen mental, imágen gráfica y dibujo) la -
que es responsable del paso de las conductas sen-
soriomotrices hasta el nivel de representación o-
pensamiento y no del lenguaje solo.

Por otra parte, una vez constituido, a título -
pues, de simple caso particular de función simbó-
lica, no agota de ninguna manera el juego de las-
operaciones intelectuales cuya fuente sigue sien-
do sensoriomotriz. (4)

Incidir en la práctica docente en el mismo plano es to-
mar dicha evolución tal como se presenta diariamente. Así por
ejemplo, al proporcionar letras móviles, le pedimos al niño -
la construcción de palabras sugeridas por él mismo, nos encon-
tramos con lo siguiente: Para él las letras " dzno " dice -
" durazno ", es decir, recorta la palabra.

Su marco operatorio aún no le permite dar un valor so-
noro a cada grafía. Este esquema del pensamiento es específi-
co, mas, para su realización han sido necesarios diversos mo-
mentos y, si lo analizamos detenidamente, encontramos autorre-
gulaciones progresivas y niveles de concepción como el señala-
do. En términos teóricos la construcción del conocimiento de-

4. Vigotski, L. S. " El desarrollo de los procesos psicológi-
cos superiores ". Crítica grupo, Ed. Grijalbo, Barcelona -
1979 p. 50

los significados lingüísticos es una estructuración de avance-diverso. De ninguna manera hace mención a una secuencia " lineal " sino a un proceso que se construye a través de aproximaciones sucesivas. Para citar la acertada expresión de Vigotski acerca del desarrollo del pensamiento, diremos que hay tanta evolución como involución.

Junto a los procesos de desarrollo, avance y aparición de nuevas formas, podemos vislumbrar procesos de reducción, desaparición y desarrollo inverso de viejas formas a cada paso. En los niños, la historia evolutiva del lenguaje escrito está lleno de tales discontinuidades. Su línea de desarrollo parece desaparecer por completo; luego, repentinamente, como por arte de magia se inicia una nueva línea. A simple vista parece que no hay continuidad alguna entre la nueva línea de desarrollo y la anterior. Pero únicamente una visión ingenua del desarrollo como un proceso puramente evolutivo que no acarrea una acumulación gradual de pequeños cambios y una lenta conversión de una forma en otra, puede ocultar la verdadera naturaleza de estos procesos. (5)

Cuántas veces se detecta que el niño avanza en la lectura, teniendo dificultades para escribir, en cuántos momentos observamos que algún niño lee con facilidad un texto y cuando lo enfrentamos a otro, le es de difícil comprensión; y es que el aprender es precisamente así: una " espiral " que así como avanza, frecuentemente retrocede. No olvidarnos de esta característica es permitir al niño la adquisición de cada una de las nociones lingüísticas acorde a sus posibilidades.

5. Vigotski L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos.- Crítica Grupo. Ed. Grijalbo Barcelona 1979 p. 162

En este proceso cumplen una importante función las predicciones que el niño hace no siempre de todo exactas. Así por ejemplo, cuando lee algún texto, cambia una letra por otra, acción que comunica su competencia psico-intelectual como lector funcional; es decir, su referente conceptual le permite hacer innovaciones sin que cambie el significado de lo leído. " La anticipación - señala Piaget - descansa en informaciones anteriores que son las únicas que la hacen inteligible. Estas informaciones son habitualmente solidarias de un esquema o de una organización susceptible de transferirse de una situación a otra ". (6)

Por otra parte están también las sustituciones que realiza cuando escribe, invierte letras y palabras, escribe reunidas en una palabra letras mayúsculas y minúsculas etc. Estas expresiones son parte del proceso mismo del conocimiento, no dejan de ser importantes cuando nos interesa el valor cualitativo del aprender.

Como se puede observar, el aprendizaje de la lecto-escritura no tiene su origen y desarrollo sólo en marcos perceptivos y sensorio-motrices tal como se señala en la problemática descrita, sino que el aprender procede, además de esquemas operatorios, de la experiencia adquirida por el niño cuando confronta estos esquemas con su contexto socio-lingüísticos.

En virtud de esto Panfilov escribe:

La diferencia de la cognición sensorial que tiene lugar en forma de sensaciones, de imágenes de la percepción y de la representación que surgen o son resultado de la acción inmediata de los objetos, de los fenómenos, de las propiedades etc. sobre los órganos de los sentidos, el conocimiento humano posee un carácter mediato y abstracto--do que los conceptos que se forman en el decurso de dicho conocimiento no son resultado del reflejo inmediato de los correspondientes objetos, fenómenos, propiedades etc., sino que surgen gracias a la abstracción de tales o cuales aspectos de la realidad en el proceso del análisis de los objetos, de los fenómenos etc., gracias a la diferenciación de las propiedades esenciales y de las que no lo son, en los objetos, y gracias a --las generalizaciones que sobre esta base se llevan a cabo. La cognición es el reflejo de la naturalidad en el hombre. Pero no se trata de un reflejo simple, inmediato, completo, sino de un --proceso que consta de abstracciones, de concep--tos, de leyes, logizaciones etc. . . (7)

En términos simples, este marco alternativo nos lleva a conceptualizar el proceso epistemológico, al sujeto epistémico, en constante interacción con el objeto lingüístico, este sujeto hipotetiza, experimenta, pregunta en virtud de las tres instancias citadas brevemente: la génesis y evolución de las es--tructuras lingüístico-intelectuales; los esquemas que denotan--estados de equilibrio conceptual y, las estructuras subyacen--tes producto de la experiencia a los cuales recurre el niño --siempre que se enfrenta a cualquier evento lingüístico.

7. V. Z. Panfilov, Acerca de la correlación entre el lenguaje y el pensamiento en: Pensamiento y Lenguaje, Ed. Grijalbo - p. 115

CONTEXTUALIZACION LINGUISTICA DE LA REALIDAD

" El materialismo dialéctico afirma - que el pensamiento no puede separarse del lenguaje, que lenguaje y pensamiento son indisolubles entre sí tanto en su génesis como en su existencia " .

V. Z. Panfilov

Hablar de la psicología genético es introducirnos en un campo donde las estructuras intelectuales son prioritarias tanto en sus estados iniciales de formación (no sólo ontogenéticamente sino que J. Piaget se traslada a las manifestaciones - filogenéticas de construcción) como en cada uno de los esquemas lingüísticos construídos y, sobre todo, las coordinaciones de conjunto operadas por el niño cuando lee, habla, escribe, - etc. Así por ejemplo cuando el niño trabaja con letras móviles al formar una palabra propia de su contexto mental, " estrella " por ejemplo, se da cuenta que en el conjunto de letras - hace falta la " t " ¿ Quiere decir que él escribe " esrella "? No, en los niños del primer ciclo se puede observar lo siguiente: busca, (después de haber conversado con su compañero la - posibilidad de formar la letra no incluída en las móviles) la " l " y posteriormente la " i ", elaborando pues, la " t " con la unión de otras dos letras cuyo sonido es totalmente distinto.

Esta conducta externa está asociada con la acción de -

de pensamiento, es decir, el referente conceptual del niño - cuenta con un marco de interpretación lingüística que le permite comprender la necesidad de elaborar a partir de dos elementos (letras) distintos, un tercero: la letra " t "; lo cual significa que existe una operación coordinada de estructuras - internas. Asimismo la génesis y evolución de estos esquemas le dan a la inteligencia un carácter de organización constante, - en tanto que el niño tuvo la necesidad de atravesar por distintos estados conceptuales que unidos y coordinados, nos conducen a comprender y actuar ante un proceso como el citado.

En efecto, es de trascendencia científica lo postulado por J. Piaget en torno al aprender tanto en su génesis, desarrollo y estructuración, sin embargo hace falta ubicarnos en un espacio y en un tiempo específico. Así por ejemplo, en una totalidad, Piaget sitúa el problema epistemológico " como el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzados " (8) lo que en el proceso de lecto-escritura infantil representa poner de relieve - la autorregulación progresiva que el niño da a la lecto-escritura en cada uno de sus estadios de representación, en tanto - que al hipotetizar, señalar, comprender, hace uso de toda interacción construida con anterioridad, coordinando su marco lógico-lingüístico, por lo que como psicología del pensamiento proporciona toda una visión de estructuración cognoscitiva.

8. Piaget Jean. Tratado de lógica y conocimiento científico, - Ed. Paídos, p. 16

No obstante una psicología dialéctica del pensamiento - nos hace plantearnos una interrogante: ¿ De qué manera participa la circunstancialidad del individuo en esta construcción intelectual ? Henry Wallon hace mención a este proceso de la siguiente manera: " La psicología del hombre está ligada a dos - géneros de condiciones, las unas orgánicas, y las otras relativas al medio, del cual el niño recibe el motivo de sus acciones." (9)

Circunstancias, medio, concreticidad, son parte inherente de un pensamiento dialéctico tal como lo expresa radicalmente E. Ander Egg en su artículo " Acerca del conocimiento y de la ciencia ":

El conocimiento no puede estar garantizado por - la pura inteligencia, ni consiste en la simple - armonización de la razón. La producción del conocimiento está históricamente condicionada; ninguna producción cultural nace y se desarrolla con prescindencia de su contexto que, a modo de una matriz sociocultural se constituye la fuente donde se engendra y se desarrolla el pensamiento. - El conocimiento no es algo existente en sí mismo ni puede desarrollarse escindido de las condiciones materiales de existencia; un pensamiento desvinculado de lo real funciona en el vacío de la especulación desencarnada y abstracta. (10)

Las evoluciones lógico-lingüísticas " toma tierra ", se inscriben en el mundo social que rodea al niño. Así por ejemplo, a Pepe le resulta demasiado difícil superar lo que -

9. Wallon Henry. " Psicología del pensamiento " en Colección - Psicopedagógica, Ed. Grijalbo. Barcelona, España. p.257

10. Ander Egg E. " Acerca del conocimiento y de la ciencia ", - en Técnicas de Investigación Social. p.20

Gómez-Palacio llama hipótesis silábica (11); o sea, que su conceptualización de la lengua escrita está en función a los elementos más significativos de la palabra. Escribe "mza" para " manzana ", "tme" para " tomate ". En efecto, inferir acerca de los estados transitados hasta llegar a este nivel conceptual es de gran trascendencia psicopedagógica dado que cada una de las conductas asumidas por el niño en el momento en que escribe, confronta, corrige; manifiesta que la construcción lingüístico-intelectual es un perenne devenir, donde a la vez que el pensamiento asimila los rasgos de la lengua, vuelve a ellos pero con una riqueza más amplia, que le permite comprender de mejor manera el sistema alfabético.

Decididamente, es imposible plantear, que las conductas de Pepe son únicamente el producto de su organización lógica.- Pepe vive, en primer lugar en una colonia semidespoblada, de clase media baja, su papá trabaja en comunicaciones y transportes; la actividad del hogar es la ocupación de su madre, sus vecinos son también sus parientes que se dedican a las labores del campo. A Pepe le parece muy interesante las actividades del medio natural como son pescar, ir a la milpa, de cacería, etc. El contexto social de Pepe es muy amplio, ¿ Cuáles de estos elementos han permitido que él se sitúe en el nivel descrito ? ¿ Cuáles han obstaculizado su evolución cognitiva ?.

11. Gomez Palacio Margarita. Análisis de las perturbaciones en proceso de aprendizaje de la lecto-escritura SEP, 1982- p. 27

El conocimiento, por tanto, es un perpetuo devenir que-
 va de las características propias de la lengua oral y escrita-
 inmersa en circunstancias específicas a los esquemas operato--
 rios del pensamiento y viceversa. La obra de Liubliniskaia con-
 tiene una serie de importantes tesis sobre este proceso, llama-
 do por él (y por la mayoría de los marxistas) teoría del re-
 flejo: " la teoría del reflejo muestra convincentemente que el
 desarrollo de la psique del niño se realiza en constante inte-
 racción con el medio circundante, con el material y con lo so-
 cial especialmente. Este proceso de comunicación activa del in-
 dividuo que crece en el mundo que le rodea es la causa de su -
 desarrollo psíquico " (12)

Desde la perspectiva del materialismo dialéctico en el
 aprendizaje de la lengua el niño es un sujeto con sentido de -
 pertenencia social; un ser que vive en condiciones sociales -
 muy específicas. Son precisamente esas condiciones de existen-
 cia las generadoras de aprendizaje; de un aprendizaje en dimen-
 sión muy amplia, en el sentido de que se estructura cognosciti-
 vamente el pensamiento, donde se tiene la oportunidad de ser -
 participe de esa realidad, de ser consciente de su mundo, -
 Gramsci define este proceso de la manera siguiente:

La realidad es la base y el punto de partida de-
 las ideas; el conocimiento es producto de condi-
 ciones históricas, el objeto influye sobre el -

12. A. A. Liubliniskaia. Desarrollo Psíquico en el niño. Ed. -
 Grijalbo España p. 42

sujeto, este asimila y se modifica con ésta influencia pero a su vez también actúa sobre el objeto. Estos son puntos de coincidencia para una amplia corriente de pensamientos contemporáneos. Las diferencias provienen cuando damos un paso más y nos planteamos de manera más específica la articulación de la producción del conocimiento con la base material de la sociedad o bien la correlación entre el proceso social y el proceso mismo de cognición. (13)

Considero que la referencia teórica de A. Gramsci es -- bastante elocuente en la posición central aquí presente: no sólo es necesario comprender la interacción lógica del lenguaje en su génesis y desarrollo, en sus autorregulaciones progresivas entre los procesos de asimilación y acomodación (14); en la relación sujeto-objeto lingüístico. Importa, primordialmente, delimitar la interacción entre estos procesos y la participación de las condiciones sociales para su construcción. Establecer dónde se localiza ese lenguaje; en qué lugar del espacio, definir esa realidad, contextualizarla. Acción que representa más que hablar de ella imaginariamente o cambiar la realidad infantil por la nuestra. Contextualizar la realidad es -- que el niño lea esa realidad; de otro modo nos perdemos en la--

13. Piñón G. F. " Prolegómenos de Filosofía y Política en Antonio Gramsci " p. 25

14. Woolfolk Anita E. en su artículo " Una teoría global sobre el pensamiento " expresa: la asimilación tiene lugar cuando una persona hace uso de ciertas conductas que, o bien -- son naturales, o ya han sido aprendidas. La asimilación es simplemente utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer -- cuando uno se encuentra ante una situación nueva. La acomodación tiene lugar cuando el niño descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando una conducta ya -- aprendida no es satisfactoria y así desarrolla un nuevo -- comportamiento.

especulación, en el verbalismo carente de sentido, siendo que el contexto social, las condiciones de vida, se convierten en factores que permiten construir un aprendizaje significativo, real, dinámico.

Por tanto, para la práctica docente, estos principios son solidarios cuando se organiza una experiencia pedagógica, en el momento de seleccionar los medios adecuados a un propósito, al evaluar el aprendizaje. Son solidarios también cuando el niño participa, interpreta, valora los acontecimientos de su medio, confronta el resultado de su actividad, expresa sus afectos.

C A P I T U L O I V

EL NIÑO DE PRIMER GRADO Y SU SISTEMA DE ESCRITURA.

EL NIÑO DE PRIMER GRADO Y SU SISTEMA DE ESCRITURA.

Cuando el niño ingresa a primer grado cuenta ya con un amplio conocimiento sobre la escritura. Como escritor realiza una serie de grafías con significado propio; es decir, poseen significado para él, pues si partimos de la gran diferencia - que hay entre pensamiento adulto e infantil nos podemos dar - cuenta que sus construcciones son de gran valía, en el sentido que hacen evidente su actividad gráfica encaminada siempre hacia la significación.

La escuela tradicional supone que el niño llega a primer grado a aprender a leer y escribir, implementándose diferentes estrategias dirigidas a que se de este aprendizaje. -- Una pedagogía así definida en lugar de encaminar las posibilidades lingüísticas en el niño, lo confunde, cayendo en un mecanismo donde la comprensión es totalmente ajena.

Las construcciones lingüísticas del niño que ingresa - por primera vez a la escuela son el resultado de su habilidad en la interpretación de situaciones. La escritura en el con- texto familiar representan momentos de hipótesis cognoscitivas en tanto que él interpreta de distintas maneras lo que la -- otra persona hace. También cuando sus hermanos o vecinos realizan trabajos de la escuela cuestiona dicha actividad, le in

interesa el porque de las acciones de la gente que le rodea. - La verdad es que esta conducta no es ninguna novedad, ya que - él es un investigador en el sentido más amplio de la palabra.- Desea siempre conocer e interrogar todos los eventos de escritura provenientes de su medio.

Trazos en paredes, libros, hojas, son un ejemplo de la necesidad infantil por expresarse; siendo estas construcciones de gran valor si de verdad nos interesa conocer al niño como - usuario de la lengua escrita. La creación de Mónica es un ejemplo de esta afirmación. Ella hace un dibujo a la vez que lo - acompaña con grafías, ¿ Cuál es el significado que le da a esta creación ? (Ilustración A)

¿ Qué es esto Mónica ?	Un dibujito.
¿ Por qué lo hiciste ?	Porque me gusta.
¿ Qué te gusta ?	Mm , . . . la casita, la mariposa.
¿ Cuál mariposa ?	Esta.
¿ Qué dice ?	Mariposa.
¿ Y esto qué es ?	Una flor.
¿ Dice flor ?	Sí.

Mónica tiene una explicación tanto para el dibujo como para la escritura, esta explicación nadie se la ha enseñado - sino que, en sus expectativas trata de dar al sistema alfabético un significado.

- ¿ Por qué ? Porque le faltan letras.
- ¿ Así dice Leticia ?
- (LETICI) Si le pones la a sí si no, no.
- ¿ Así dirá Leticia ?
- (LEITCIA) Sí.
- ¿ Aunque cambie ? No, esta (LETICIA) si es Leti-
cia; ésta (LEITCIA) no es Leti-
cia porque pusiste ésta y ésta.
(Señala los cambios)

Leticia nos demuestra que a su ingreso a la escuela -
cuenta con una amplia información lingüística; sabe escribir -
su nombre, diferenciarlo de los demás. Así como ella, los de--
más niños también demuestran competencia como usuarios del sis
tema alfabético.

Este acercamiento sobre la perspectiva que el niño tie-
ne de la escritura, permite determinar que, previo al ingreso-
a un aprendizaje formal, él ha establecido ya distintos contaco
tos con la escritura. El medio ambiente le ofrece diversas si-
tuaciones donde la escritura está presente: anuncios, revistas
juguetes, ropa, productos con alguna inscripción, folletos, -
etc. De ninguna manera podemos suponer que esto pasa desaperci
bido a los ojos de un niño o le sea ajeno, como lo hace con -
cualquier otro objeto, intenta en la medida que puede darle un
lugar dentro de la organización que hace de todo lo que le ro-
dea. Vigotski afirma en relación a esto lo siguiente: " los n

ños empiezan a escribir antes de la escuela, porque quieren, - porque le dan valor a la lengua escrita, construyendo puentes- que van desde sus actividades familiares - hablar, dibujar, jugar con representaciones - hasta la nueva posibilidad que brinda la escritura ". (1)

Este análisis teórico-práctico pone de manifiesto al niño como sujeto activo, que estructura el mundo que le rodea a través de una interacción constante con él; actúa sobre los objetos sean estos físicos o sociales, buscando encontrar todo - tipo de relaciones, elaborando hipótesis, poniéndolas a prue--ba, rechazándolas o aceptándolas en función al resultado de - sus acciones.

De esta forma, va construyendo estructuras lingüísticas cada vez más organizadas, cada vez más complejas y estables. - La escritura es un fenómeno más, que sólo corresponde al niño- descubrir de acuerdo a sus posibilidades cognoscitivas y sociales.

Acorde a su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá diferente contacto con la lengua escrita, así como - con personas que puedan informarle sobre ésta. El tratará de - comprender los elementos y las reglas de su formación.

1. Vigotski L. S. Instrumento y símbolo en el desarrollo del - niño en: " El desarrollo de los procesos psicológicos superiores ". Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979, p.39

Los ejemplos señalados sólo nos hablan de un momento en que el niño ha elaborado cierta concepción sobre el sistema de lengua escrita pero la verdad, es que a través de estas situaciones, nos podemos dar cuenta de que se trata de un proceso - largo y complejo de carácter cognitivo, no sin olvidar el entorno social.

ETAPA DE CONCEPTUALIZACION QUE EL NIÑO ATRAVIESA A SU ARRIBO - AL PRIMER GRADO.

Es de gran importancia determinar el nivel de conceptualización alcanzado por el niño que ingresa a primer grado; en el sentido de que es a partir de ello como se implementan estrategias didácticas de trabajo. Cabe señalar, que la mayoría de los ejemplos se analizan teniendo como base un modelo; es decir, no son dictados, sino que el niño los toma de un esquema gráfico.

En primer lugar se señala, qué es lo que hace el niño, cómo lo hace y para qué lo hace; a fin de tener un referente de su perspectiva en lengua escrita. Nos encontramos pues, ante las siguientes manifestaciones.

Algunos niños intentan dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen la escritura. En este intento, el niño pasa por un período de importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. El siguiente fragmento escrito por Gómez-

Palacio y E. Guajardo puntualiza sobre este nivel conceptual-que: " . . . poco a poco el niño va perfeccionando su trabajo hasta desembocar en un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran ". (2) La búsqueda de una solución del sistema alfabético a través de un recorte silábico se manifiesta con claridad en la ilustración " C " .

La hipótesis silábica puede aparecer con grafías aún -lejanas a la forma de las letras tanto como grafías bien diferenciadas. En este último caso, las letras pueden o no ser -utilizadas con un valor sonoro estable. En este momento de representación el niño anticipa cuantas grafías son necesarias-para escribir la palabra: cuenta las sílabas, sabiendo que a-cada una le corresponde una letra.

Juan Manuel escribe " Caata " para " canasta "; tam---bién " EO " para Beto, sin que la cantidad de grafías lo per-turbe ya que la E es la " Be " y la O es " to ". (Ilustra---ción D)

En este mismo momento se puede dar en el niño un con--flicto cognoscitivo cuyo carácter se define en los siguientes términos: en la explicación precedente se observa que el ni--vel conceptual sólo le permite escribir las palabras en recor

2. Gómez Palacio M., Guajardo Eliseo. " Propuesta para el -aprendizaje de la lengua escrita ", SEP. Dirección General de Educación Especial. p. 67

te; es decir, el niño no escribe toda la palabra o todo un -- enunciado, sino que las grafías sólo captan lo más significativo de las sílabas componentes. Cuando ha llegado a este esta-- do, la misma interacción con el objeto lingüístico le hace ahora confrontar dicha concepción.

El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya " más allá " de la sílaba por el conflicto entre ésta y la exigencia de cantidad mínima de grafías. Ambas exigencias son puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone e hipótesis silábica como lectura de esas formas; conflicto entre un exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo. En términos psicológicos esta conducta nos demuestra dos procesos; uno de organización cognoscente y otro de regulación progresiva.

El proceso de conocimiento - escribe Hans G. -- Furth - tiene dos direcciones, una que entra y - asimila el objeto de conocimiento a estructuras- internas familiares, y otra que sale y acomoda - un esquema interno a casos particulares. Para - analizar la conducta cognoscitiva dentro de esta unidad adaptante, Piaget reconoce dos activida-- des dirigidas; una que va del medio ambiente al organismo y otra del organismo al medio ambiente. La asimilación es la que va dirigida del exte--- rior hacia el organismo; y la acomodación, la -- que va del organismo hacia el exterior. Estas actividades no deben tratarse como pedazos de conducta separados, son dos aspectos o fases parciales de cualquier patrón de conducta adaptante.

(3)

3. Hans G. Furth. " Adaptación y conocimiento " en: Margarita-Gómez Palacio (compiladora) Psicología Genética y Educa-- ción. p. 65

La autorregulación progresiva entre la hipótesis silábica y las formas fijas del medio ambiente se observa con mayor claridad en el caso del nombre propio. Omar nos ofrece un ejemplo de esta situación al tratar de componer su nombre con letras móviles; él realiza la siguiente secuencia: ubica la " O ", después una " N "; - la " O " va con la " N ", " Oma " falta la " a ", " ONA ", O . . . ma -. Reflexiona hasta darse cuenta que la falta una letra; - ésta es " ONAR ", Oma . . . r dice Omar -.

En la base cognoscitiva de Omar existe una hipótesis--silábica que exige tantas letras como sílabas; sin embargo esta entra en conflicto con el valor sonoro atribuido a las letras. Se tiene también el ejemplo de Luis (Ilustración E).

Para escribir pelota toma primero la " pe " y escribe P, luego dice " pelo . . . " con la " o ", y escribe O, después dice " t-a ", y escribe TA. En la escritura de casa dice " ca " y escribe K, " s " y escribe S, " a " y escribe A.

Estos niños hacen uso del valor sonoro de todas o algunas de las letras que emplean. En este nivel la cantidad de -grafías en la escritura varía, ligera pero sistemáticamente - de bisílabas y la de trisílabas; o sea, resulta más fácil para el niño, debido al conocimiento que tiene del valor sonoro de las letras, realizar las primeras que las segundas en tanto que hay una mayor evolución.

En término medio, se puede decir que el niño que llega a primer grado cuenta con este tipo de nociones.

SURGIMIENTO DE LA HIPOTESIS ALFABETICA EN EL NIÑO DE PRIMER GRADO.

La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Cuando el niño llega a este nivel posee la capacidad de comprender que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas en las palabras que va escribiendo.

¿ En qué momento se da esa transición ? Al igual que los rasgos anteriores, la etapa alfabética es producto de la adquisición propia del niño. Generalmente se presenta cuando existe interacción directa constante con el objeto lingüístico. El aula es precisamente el espacio en que frecuentemente se da, ya que es ahí donde el niño tiene la oportunidad de formularse nuevas hipótesis que lo llevan a descubrir la relación que se establece entre grafía y pauta sonora. No se puede decir con ello que su adquisición sea factible de suceder sólo en la escuela; hay niños de cinco y seis años que dominan con facilidad este nivel aún cuando todavía no llegan a primer grado. (Ilustración F)

De hecho, esta etapa es un estado de gran importancia -

en el proceso de aprendizaje; sin embargo, no podemos decir - que ahí concluye el conocimiento en escritura, sino, que las-convencionalidades propias de la lengua: puntuación, acentos, etc., son un proceso también a adquirir por el niño.

Si observamos el ejemplo, nos podemos dar cuenta de - que existen errores ortográficos, siendo principalmente esos-errores los que se tienen que superar, no enseñar; sino que - nuestra tarea corresponde proporcionar situaciones de aprendizaje en las que el niño tenga la oportunidad de confrontar su marco referencial e hipotético sobre el sistema alfabético.

Cada uno de los momentos aquí señalados tiene como fi- nalidad, ir mucho más allá que exponer una metodología rígida para que el niño aprenda a escribir. La escritura es algo que no se puede planear ex profeso, sino que las pautas las pro-- porciona el niño mismo en cada una de sus conductas intelectivas. Cuántas prácticas pedagógicas hay en las que se tiene al niño escribiendo reiteradamente una serie de palabras a veces incoherentes a su mundo; siendo que el aprender a escribir es un aprendizaje más necesario de descubrir, así como se hace - con el conocimiento matemático o social. Al respecto Piaget - señala una frase de singular importancia que dice lo siguien- te: " Cuando se le enseña algo a un niño se le roba la oportunidad de que lo descubra por su propia cuenta ". (4) Es de-

4. Guajardo Eliseo; Presentación de Jean Piaget, su obra y su tiempo en: " Licenciatura de Educación Básica, Sexto curso optativo ", SEP, p. 27

cir, enseñar al niño las relaciones existentes en la escritura, es impedir el desarrollo de su pensamiento, cambiar su perspectiva por la nuestra.

ESPACIO PARA LA REPRESENTACION ESCRITA.

Es extraordinario darse cuenta del proceso que sigue el niño en la construcción del sistema de escritura. Cada una de sus expresiones nos conduce a determinar que como construcción, se consolida día a día a través de la interacción grupal tal como se hace saber en el siguiente ejemplo.

SITUACION DE APRENDIZAJE: " ¿ Qué significado tiene para mí una ilustración ? " .

MATERIALES: ilustración, tijeras, resistol, cuaderno, lápiz.

Con esta actividad se pretende que el niño realice algo muy original en cuanto a escritura, por lo que se le animará a escribir de acuerdo a sus impresiones y visión propia. Asimismo se tiene como objetivo, que como creación original, sea también el resultado de la interacción con los demás niños.

SECUENCIA DE TRABAJO.

Los niños reciben con entusiasmo las ilustraciones tomando la que más les agrada. Hacen comentarios sobre las características de ellas, comparan con los demás y se preocupan por

que muchos de ellos han perdido las tijeras; (se van a usar - para recortar la orilla de la ilustración) ante esta dificultad van en busca de ellas por las aulas vecinas.

Unos con otros se facilitan las tijeras y queda lista la ilustración para ser colocada en el cuaderno. Se les sugiere que se coloque en la parte izquierda de su hoja para que la derecha se use en la escritura. Algunos lo hacen, otros no.

REGISTRO DE ALGUNAS PRODUCCIONES.

Julia, Socorro e Idaly trabajan en conjunto, se ayudan y tratan de encontrar las características más significativas de la ilustración para después escribir. (Ilustración G) Sus impresiones son las siguientes:

COMENTARIOS	OBSERVACIONES
- Idaly - Todas tenemos ositos	- Compara las ilustraciones de sus dos compañeras.
- Julia - Si es cierto, yo también tengo ositos.	- A la vez que escribe -- pronuncia en voz alta -
- Idaly - Ositos	la palabra.
- Socorro - ¡ Mira ! el osito trae un traje de color azul.	- Se hacen comentarios - de los colores.

- Socorro - r-o ¿ otra vez la -
" a " ? A ver, ¿ tú -
cómo lo hiciste ?
- Julia - li-tón
- Socorro - Fíjate bien, aquí -
te falta la " s ".
- Julia - Los ositos son boni--
tos, son anaranjados.
- Idaly - ana . . . ¿ sigue la-
" r " ?, son dos paliti
tos ¿ no ?.
- Julia - Mira, así se hace.
- Socorro - Falta la " j " -
¿ cuál es ?
- Idaly - Esta es, es un ganchiti
to.
- Compara con sus demás
comañeras lo que es--
cribe.
- Socorro observa que -
Julia tiene dificultati
des para escribir.
- Janet se acerca y ob-
serva.
- Señala en el mesaban-
co.
- Toma una de las le---
tras móviles que hay-
en el escritorio y se
la muestra.

¿ Cómo se manifiesta a partir de esta actividad, la ad-

quisición de la lengua escrita en el niño ?

El ejemplo señalado muestra la secuencia que sigue el niño cuando consolida la escritura. La consolida a través de las estructuras lingüísticas adquiridas con anterioridad; de otro modo sería un aprendizaje ajeno a sus posibilidades. En este momento de su desarrollo intelectual, las niñas hipotetizan sobre la escritura teniendo como referente el nivel alfabético de interpretación gráfica. Se dan cuenta que cada grafía representa un sonido.

Así planteado el conocimiento de la escritura, el niño tiene la posibilidad de ser espontáneo, de actuar acorde a su punto de vista. Se puede argumentar, no obstante, - como frecuentemente se hace - que de esta forma existe anarquía en el conocimiento o que el niño hace lo que quiere sin haber una organización previa.

La verdad es que se da una gran organización desde el momento en que el niño es responsable de su aprendizaje, por lo que se puede decir que reconstruye el sistema de escritura-paso a paso, importando cada una de las acciones aún cuando algunas de éstas sean inexactas.

Así como la humanidad avanzó en la apropiación de un sistema gráfico cada vez más evolucionado, también el niño busca encontrar significado; recrear la lengua escrita. Idaly, Julia y Socorro nos dan un ejemplo de dicha reconstrucción; con-

frontan cada una el referente cognoscitivo que poseen hasta - llegar a crear algo original: redactar lo que significa para- ellas una ilustración.

Comprender para el niño la naturaleza de la escritura- equivale a poner en práctica su competencia como escritor; es decir, trabajar con el cúmulo de conocimientos apropiados en- la frecuente interacción que realiza con el código alfabéti-- co.

Indudablemente que cuando Julia escribe " ropazul " - ha realizado un gran avance en escritura, siendo los comenta- rios la forma más idónea de afirmar que, como usuarias de la- lengua escrita, participan activa y responsablemente en su - creación.

El trabajo de Sara y Armando son muy ilustrativos acer- ca de la utilización de estrategias psico-lingüísticas emplea- das por el niño cuando escribe. (Ilustración II) No podemos- afirmar que la creación del texto represente sólo la habili-- dad motora del niño en el trazo de las letras; sino que su ac- tividad responde a la competencia subyacente que recurre el - niño para dar sentido y coherencia a lo que escribe, de modo- que el trabajo ya terminado así como se presenta en el ejem-- plo, está lleno de significado lingüístico y de esfuerzo por- encontrar sentido a lo que se escribe, repitiendo, rectifican- do y volviendo a reincidir cuando es necesario.

Resulta bien evidente la manera en que los niños comprenden las convencionalidades lingüísticas de la escritura. Armando comprende y hace uso de las letras mayúsculas; su nombre es un ejemplo de esta adquisición. También se puede observar que se trata de una estructura aún en proceso, pues cuando escribe " El perro está enojado ", escribe con " e " mayúscula la palabra " está ".

Como parte inherente de la misma construcción lingüística organiza cada vez mejor la ortografía; palabras como " perro " y " amarillo " las escribe de acuerdo a la convencionalidad ortográfica. Se puede decir además, que aún le falta por afianzar los acentos.

La creación de Sara afirma nuevamente, la importancia de tener en cuenta el proceso que atraviesa el niño en cada uno de los momentos de apropiación psico-lingüística. Ella ha adquirido la etapa alfabética, o sea que comprende la relación entre el sonido y la grafía, aún con los errores ortográficos escribe de acuerdo a la convencionalidad cada una de las palabras. En Sara la estructura subyacente que permite comprender lo convencional al separar las palabras todavía no está presente. Es factible sin embargo que, la interacción constante con la escritura le facilite comprender esta característica.

Con esta creación se constata que la escritura no es una habilidad motora o técnica en donde se trazan letras de

acuerdo a un modelo. Escribir, es un evento en busca de significado, en tanto que el niño trata de comprender y hacer uso de dicho fenómeno. Así como Sara y Armando nos demuestran su competencia subyacente, también los demás niños hacen uso y crean escritura con significado; es decir, escritura cuya función es comunicar su pensamiento.

Este tipo de expresión nos conduce a determinar la forma en que el niño generaliza el pensamiento. Como operación dinámica va mucho más allá de los fines inmediatos y mecanicistas; en el sentido de que su utilidad tiene la posibilidad de crear algo nuevo, algo que manifieste el progreso cognoscitivo; la capacidad de pensar reflexivamente en el alumno. Así, cada uno de los escritos comunica sentido de reflexión, evolución cada vez más estable del código alfabético.

Considerando estas implicaciones del lenguaje escrito, se puede afirmar que su apropiación corresponde sólo al niño realizar. Cada uno de sus avances y frecuentes retrocesos nos hablan por un lado de la acción dinámica del pensamiento infantil y por el otro, de la acción dinámica del contexto grupal.

NATURALEZA DEL SISTEMA ALFABETICO.

Referirnos a la naturaleza del sistema alfabético es hacer mención de instancias en desarrollo, que hacen posible que su aprendizaje sea ante todo una interacción en perenne dina--

mismo.

Sin lugar a dudas que una de estas instancias la constituye el sujeto como ser cognoscente. Para aprender a escribir el niño pone en juego la base conceptual cognoscitiva que ha venido construyendo con anterioridad. El momento en que escribe cualquier cosa, lo hace de acuerdo a la experiencia adquirida. En otros términos esto significa que la escritura no aparece de la nada sino, muy por el contrario, su adquisición responde a los distintos niveles conceptuales. Estos niveles además de los referidos con anterioridad se concreta a cada uno de los avances y regresiones característicos de la evolución lingüística infantil.

A modo de distinción teórica, es necesario señalar dos fenómenos de suma importancia que participan en el conocimiento del código alfabético: la experiencia física y la experiencia reflexivo-intelectual. De aquella como su nombre lo dice hace mención a toda la actividad manifiesta en el niño; la escritura de palabras, enunciados, redacción, son un ejemplo de ello. ¿ En qué sentido es interesante este tipo de conocimiento ? Ante todo, hacen factible conocer el avance logrado por el niño en cada una de las partes que integran el lenguaje escrito; comunican también la existencia de un referente o una fuente de carácter psicológico, cuyo motor da sentido y coherencia a esta organización. De lo objetivo a la reflexión cognoscitiva se genera la exploración de la competencia lingüística

ca en el niño, es decir, el movimiento intelectual que hace - posible toda manifestación escrita.

Pensamiento infantil y actividad objetiva son dos procesos indisociados que se consolidan en el momento en que el niño construye escritura. Lo relevante de este fenómeno es expllicable en el sentido de que toda creación gráfica implica - ir mucho más allá de las simples grafías; implica cuestionar - cada una de las hipótesis que se plantea el niño cuando se enfrenta al sistema.

Reiteradamente se ha señalado la importancia que re---viste la interacción del niño con el objeto lingüístico; el - constante contacto con eventos de lecto-escritura. Dicha interacción no significa que el niño escriba todo el tiempo sino - que su actividad tenga como base el sentido de pertenencia social. En la realidad cognoscitiva la interacción con escritu - ra no sólo se da dentro del horario formal de clases, también cuando el niño pasa por un cine, papelería o tienda de auto--servicio se construyen significados. Por esto, la escritura - como objeto de conocimiento está implicada en una serie de actividades del mundo social y, para la práctica docente, equi - vale trabajar con un objeto real; específico del contexto so - cial cotidiano del niño. Así, dentro de una perspectiva libe - radora - señala P. Freire - la alfabetización ha de ser siem - pre un acto creador en el cual el conocimiento libresco cede - su lugar a una forma de conocimiento que proviene de la re---

flexión crítica acerca de una práctica concreta, de vida, de trabajo. (5)

Así, la escritura en el niño de primer grado, significa representar, a través de la creatividad, la perspectiva -- que él tiene de las relaciones en el hogar, en el trabajo, la iglesia, comunidad etc. Lo más importante de todo esto es que el niño desde el primer grado tiene la posibilidad, a la vez que construye el aprendizaje de la lengua escrita, cuestionar crítica y reflexivamente el mundo social en que vive.

En términos generales se puede afirmar que el conocimiento de la lengua escrita tiene como referente la actividad continua de pensamiento; constituye también la acción del individuo ubicado en un contexto social en constante cambio.

De este modo, la dialectización es el rasgo característico, tanto de las estructuras lingüísticas, como del objeto-inmerso en la cotidianeidad escolar.

Teniendo como base estas premisas teórico metodológicas se presenta el siguiente ejemplo de escritura. La secuencia responde al proceso constructivo propio del niño.

Juan, es el octavo hijo de una familia de catorce miembros. En los primeros días de clase, Juan juega, comenta, señala, interroga todo lo que le rodea. En este tiempo (Sep---

5. Freire Paulo, " La importancia del acto de leer ". SEP- El Caballito, p. 27

tiembre de 1988) Juan realiza las siguientes producciones: -
 (Ilustración I)

En esta representación, Juan diferencia con claridad el dibujo y escritura; es decir, la hipótesis a partir de la cual Juan otorga un significado a la escritura es presilábica. (6) Sus grafías se asemejan más a los rasgos típicos de la escritura en imprenta ya que los grafismos son separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas. Al proceder así, Juan ha dado un gran paso: el dibujo y la escritura están diferenciados y los textos tienen un significado; cabe agregar que Juan necesita que el dibujo esté presente ya que del ejemplo sólo puede distinguir su nombre y, si de alguna manera se encubre el dibujo le es imposible leer el texto.

Respecto a la interpretación, queda claro que Juan tiene como intención psico-intelectiva comunicar su pensamiento sin importarle tanto los caracteres objetivos de su escritura. Todas las producciones se parecen mucho entre sí, lo cual no basta para que Juan las considere como iguales, puesto que el propósito que originó su realización fué diferente. Con las características que Juan le da a la escritura resulta claro que no puede funcionar como vehículo de información conven

6. Gómez-Palacio M. y colaboradores a través de su enfoque (psicogenético) inmerso en la " Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita " p. 57, lo siguiente sobre el proceso presilábico: cuando el niño asigna un significado a los textos es un gran descubrimiento; (tal como lo hace Juan) cuando llega a él ya ha avanzado mucho en su concep

cional: Juan nos dice el significado de las grafías pero no puede hacer lo mismo con las de sus compañeros.

Un estado de mayor evolución cognoscitiva se puede detectar en el siguiente esquema construido por Juan (Ilustración J)

Juan conceptualiza la escritura en términos silábicos: es decir, su estructura de pensamiento explica el lenguaje gráfico escribiendo solamente lo más representativo de las palabras. Así por ejemplo escribe CSA para casa; SLLA para silla.

Es interesante el uso que Juan le concede a la escritura con modelo. La ilustración " K ", expresa por sí misma su evolución lingüística.

En fechas recientes Juan tiene más posibilidades de crear escritura sin tener presente un modelo. El rasgo principal de esta creación radica en la correspondencia que se establece entre grafía y emisión sonora. (Ilustración L) y sobre todo que, como creación propia (redacción) hace uso de todas sus posibilidades psico-intelectuales.

En efecto, cada una de las expresiones que han hecho posible un cada vez mejor organizado equilibrio entre el esquema referencial de Juan y el carácter específico del lenguaje

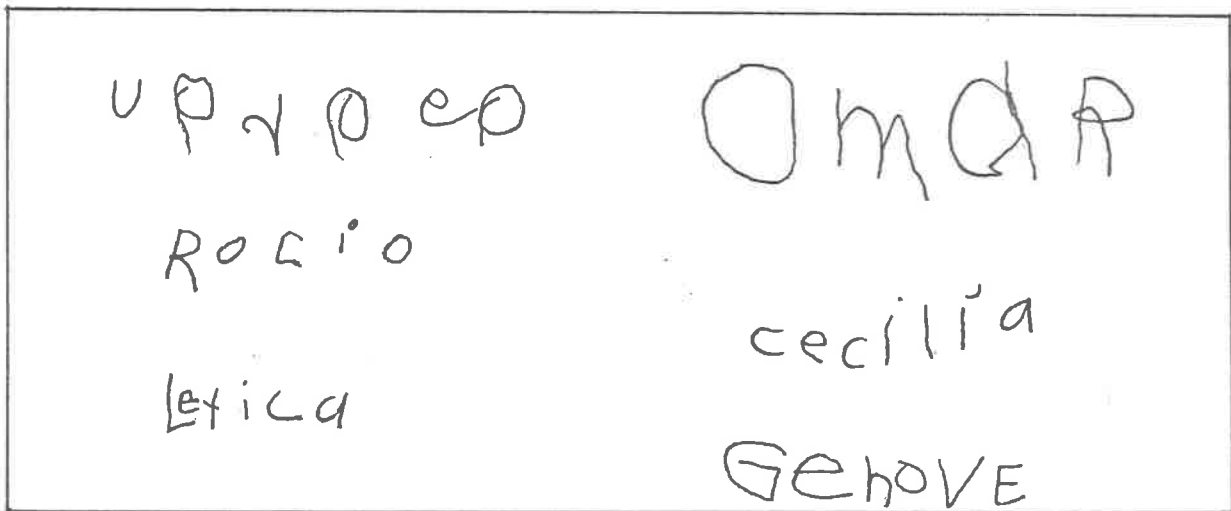
tualización porque sus reflexiones acerca de los textos le han llevado a comprender que los mismos tienen una función presilábica.

je escrito, determinan la existencia de un proceso de base que involucra principalmente al niño como sujeto activo que explora, interroga, examina el mundo gráfico que lo rodea.

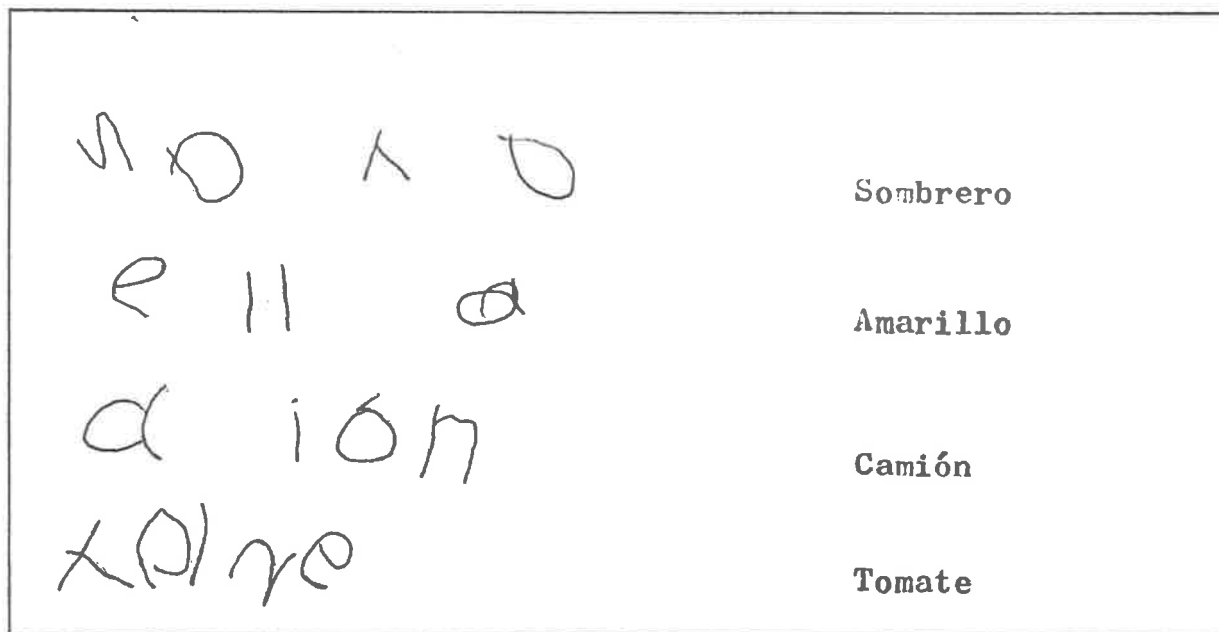
Desde esta perspectiva la escritura como todo proceso - que evoluciona a partir de un equilibrio, cuyo sentido, es del objeto lingüístico a la estructuración cognoscitiva y viceversa, hace necesario determinar (por las evidencias empíricas) que así como el individuo a la vez que cuestiona e interroga - a través de la acción gráfica el significado de la escritura, - ésta le proporciona los rasgos necesarios para que en cohesión dinámica, desarrolle esquemas de interpretación lingüística -- llenos de comprensión y significado.



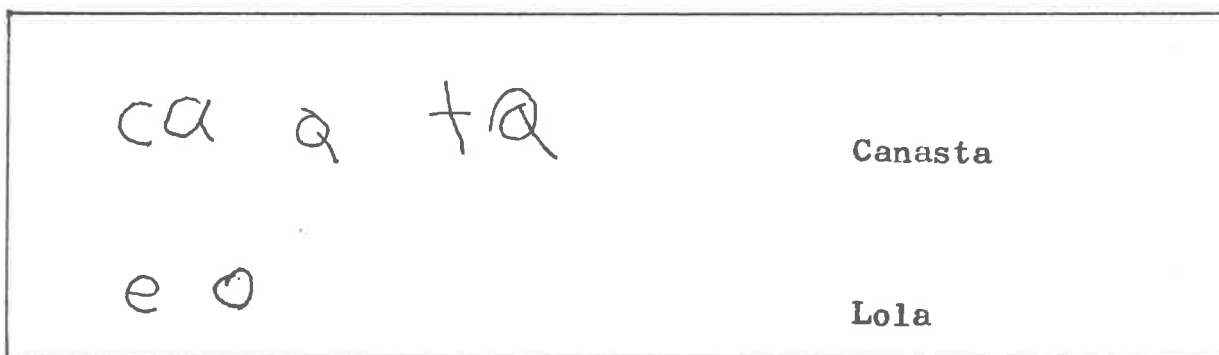
ILUSTRACION A.



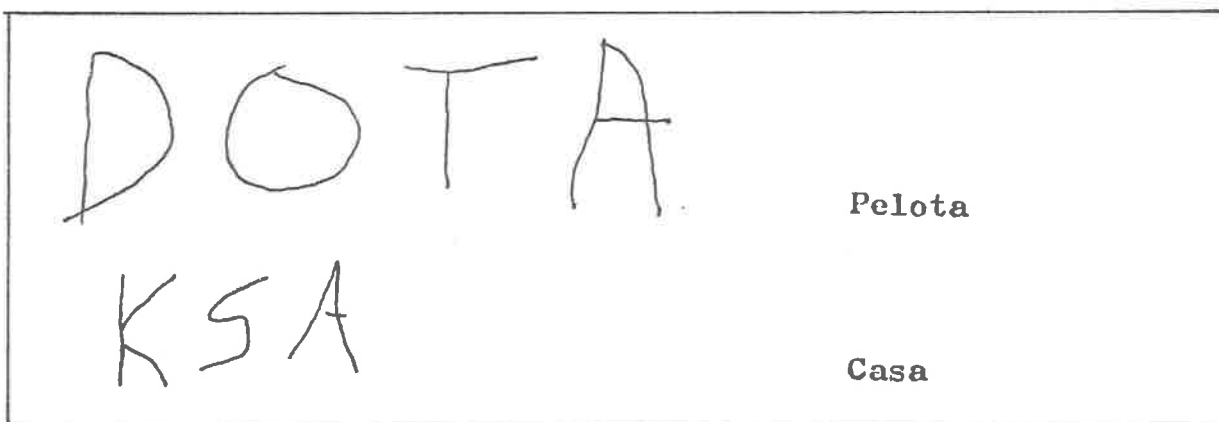
ILUSTRACION B.



ILUSTRACION C.



ILUSTRACION D.



ILUSTRACION E.

El Plátano es rico

El plátano es rico.

Mi lápiz es amarillo

Mi lápiz es amarillo.

tomate

Tomate

elote

Elote

gusano

Gusano

molino

Molino

limón

Limón

camisa

Camisa

tijeras

Tijeras



Los ositos
 son arajds
 son bonitos
 Idaly

Los ositos
 son anaranjados
 son bonitos
 Idaly

los itos
 son bonitos
 con ropazul
 me gustan

Los ositos
 son bonitos
 con ropa azul
 me gustan

Julia

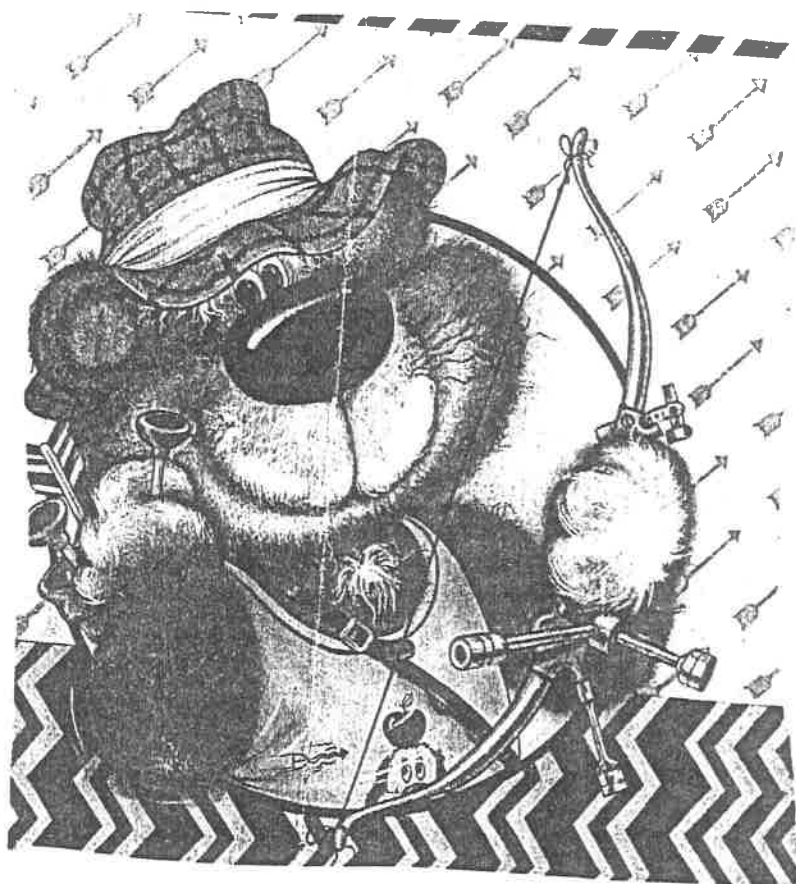
Julia

son dos ositos
 en un carrito
 tienen dos moños
 son novios

Son dos ositos
 en un carrito
 tienen dos moños
 son novios

Socorro

Socorro



el gato

El gato

esta

esta

contento

contento

es ra chici to

esta chiquito

i tra sombrero

y trae sombrero

sara

Sara



A Armando
 es un perro
 me lo regalo
 El maestro
 de can Enrique

Armando

es un perro

me lo regalo

el maestro

Juan Enrique

El perro

El perro

Esta Ennegado

esta gordo

la ropa es amarilla

la ropa es amarilla

Es

un ratón

es un ratón

ILUSTRACION H

Juan

Juan

Mi familia

Mi familia

Mi familia es muy grande

Mi familia es muy grande



c s a

Casa

p s o

Peso

ILUSTRACION J

c a t a c o l

Caracol

v e n t a n a

Ventana

p a l o m a

Paloma

b o r r a d o r

Borrador

b o t e l l a

Botella

e l o t e

Elote

p a s t e l

Pastel

ILUSTRACION K



ilaga-porces-del río

ilos-árboles-porque-se mueven

elzacate-porque-se lo comen

los caballos

El dibujo

es muy bonito

me gustan las aves marinas

y los cocos me gustan los cocos

y el agua porque es del río

y los árboles porque se mueven

el zacate porque se lo comen

los caballos

C A P I T U L O V

CONCEPTUALIZACION PSICO-LINGUISTICA Y SOCIAL QUE EL NIÑO DA A-
LA LECTURA.

CONCEPTUALIZACION PSICO-LINGUISTICA Y SOCIAL QUE EL NIÑO DA -
A LA LECTURA:

El aprendizaje de la lectura en el niño de primer grado como fenómeno que corresponde sólo a él descubrir, conduce a analizar cada uno de los procesos que lo llevan a comprender y hacer uso de este fenómeno lingüístico.

Los procesos y consolidación de la lectura es algo verdaderamente simple que aparece espontáneamente en el niño. Para él aprender a leer es un hecho que se enlaza con muchas instancias, comprendidas entre otras el aspecto cultural, ético,- pedagógico, psico-cognoscitivo.

El niño no espera como una planta la llegada de elementos que hagan florecer sus posibilidades. Como ser dotado de inteligencia trata de comprender y dar un significado al mundo gráfico que lo rodea.

La lectura es por ésto, un constante replanteamiento - donde se dialectiza tanto el pensamiento lingüístico como el objeto de conocimiento. Es decir para aprender a leer, el niño pone en juego su estructuración cognoscitiva que en continuo movimiento procesa la información; esta apropiación comprende por otra parte, la puesta en práctica de originales creaciones resultado de la confrontación cognoscitiva y el mundo social - que lo circunda.

En términos amplios se puede afirmar que la lectura es una producción muy propia del niño, no sin olvidar su situación y posibilidades sociales en tanto que a la vez que es un ser pensante cuya acción física y lógica lo llevan a construir significados, cuenta con un entorno en el que su participación es de suma importancia.

ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS PSICO-LINGUISTICOS DE LA LECTURA.

La lectura como todo proceso activo es un conocimiento donde el niño como lector manifiesta su condición de psico-lingüista funcional. Sin embargo dado que es difícil diagnosticar y acceder a estos procesos activos que subyacen en el pensamiento infantil, es que se hace necesario abordarlos a partir de la lectura en voz alta a fin de obtener datos, comprenderlos, poder incidir en ellos. Es de gran valor para este trabajo tanto las evoluciones como involuciones que el niño realiza - cuando da significado a lo que lee.

Tener en consideración las producciones orales del niño tiene como objetivo explorar la competencia lingüística, trasladarnos de lo objetivo a la acción de pensamiento y viceversa. Examinar lo que el texto nos comunica y la expresión oral en busca de significado es una experiencia rica cuando interesa comprender el desarrollo psico-lingüístico en el niño.

Estas afirmaciones se constatan a partir del siguiente ejemplo. La lectura que hace Leticia es tomada de su libro de texto. Como se podrá observar Leticia aún tiene dificultades -

para leer. El esquema se presenta con dos entradas; del lado--derecho representa la lectura en voz alta de Leticia y del lado izquierdo la que el texto impreso nos comunica.

TEXTO

Las sombras
La otra noche se fue la luz en la casa. Encendimos una velas y nos pusimos a platicar

Mi papá nos contó que cuando era chico no había luz eléctrica en su pueblo y se alumbraban con velas y quinqués.

Nos dijo que mi abuelito hacía sombras de animalitos

Entonces a mi papá le pedimos que nos enseñara algunas.

LETICIA

Las. . . Sombras.
La otra otra. . . en toda-la noche se fue la. . . luz en la. . . casa dimos, encendimos, una veladora y - nos pusimos a platicar. . . a platicar.

Mi papá. . . nos. . . contó- que cuando él. . . erachi--quito no sabía, había luz- elec. . . eléctrica. . . en- su pue. . . pueblo y que - las luces. . . eran velas- y quinqués quinqués.

Nos dijo. . . que mi a-bue. . . abuelito hacía brillas- sombras de de anima-litos- animalitos.

En. . . entoes entonces a- mi-mi pa-pa le le dimos -

pe-di-mos, pedimos que. . .
nos. . . que nos enseñara-
hace una ale. . .gunas al-
gunas.

Hizo la de un conejo y la de un -
perro

Hizo las de un. . . de un-
conejo y la de un. . . de-
un perro.

¡ qué divertida nos dimos !

Que devita, debía diverti-
da, nos nomas. . .nos di--
mos.

La actitud de Leticia constata que, como usuaria del -
lenguaje, es una psico-lingüística en constante operación. Le-
ticia en su afán de comprender y dar significado al texto im--
preso anticipa, corrige, transforma; su estructura conceptual-
cognoscitiva acciona sobre lo escrito. Este fenómeno también -
lo podemos obtener en el comportamiento de Adán cuando da lec
tura a su texto.

TEXTO

El gusanito medidor
Cierta día un petirrojo vió un
gusano medidor verde como una-
esmeralda sentado sobre una ra
mita y se lo quiso comer.

El gusanito medidor.
Cierta día un per-petrio -
un petirrojo vió un gusani
to medidor ver-de. . . coo
mo como una es-meralda es-
me-ra esmeralda se subió..

No me comas; soy un gusano medi--
dor. Soy muy útil. Mido las cosas
- ¿ Es cierto ? dijo el petirrojo
-Entonces mide mi cola- eso es -
muy fácil dijo el gusanito-uno, -
dos, tres, cuatro, cinco centíme-
tros. -¡ Qué - bien ! dijo el pe-
tirrojo-, mi cola tiene cinco cen-
tímetros de largo.

sentado so-bre su amita. .
.sobre una ramita. . .y se
lo y se lo quiso comer.

No me me comas. . .no me -
comas soy soy un gusanito-
medidor. . .soy muy útil..
.soy muy útil mido. . .mi-
do. . . mido las casas. -
¿ Es cierto ? dijo dijo el
peti-rrojo el petirrojo en
ton entonces. . .me dió mi
cola. . .entonces mide mi-
cola. . .mide mi-cola. . .
mide mi cola. Eso. . .es..
.muy fácil dijo el gusani-
to. . .dijo el gusanito.
Uno-uno, uno,dos, . .uno,-
dos,tres, cuatro. . .ci-n,
cin, cinco centímetros. -
Que bien. . .que bien dijo
el petirrojo. . .mi co-cola
tine cien-co cinco cinco -
centímetros. . .cinco cen-
tímetros. . .de largo. . .
de largo.

Y con el gusanito voló hacia otros lugares donde había más pájaros y animales que querían ser medidos.

El gusanito midió el cuello del flamenco. Después midió el pico del tucán, las patas de la garza, la cola del faisán, y al colibrí de cabo a rabo.

Y con el el gu-sanito voló voló ha-cia. . .ahora. . . ahora. . .a otro lado. . . a otros lugares donde donde ha-bía. . .donde había-más pájaros y andi. . . - ani-animales que que que-- rían querían se me-didor. . .ser medidos.

El gusanito me-me dió. . . en el. . .cuello. . .mi-- dió el cuello. . .de del - fl-flamenco. . .Des-pués - después me-midió el pico. . .el pico de l tuquela - del tucán. . .las patas pa- tas de la garza. . .la co- lla-la cola del del fai- - fai. . .faisán. . .y al. . .y al co-li-brí de ca-bo - cabo a. . .ar- a rabo.

ESTRUCTURACION LINGUISTICA COMO BASE CONCEPTUAL DEL ACTO DE LEER.

Avanzar de las expresiones objetivas que realiza el niño cuando lee hasta los procesos de base, generadores de la

comprensión de lo leído, significa trasladarnos y conocer las expectativas lingüísticas construídas a través de la interacción continua con eventos de lectura. Cuando el niño se enfrenta a un texto su participación no se ve limitada sólo a la reproducción de lo que el autor quiso decir, sino, muy por el contrario esta acción comprende acción de pensamiento donde el niño recurre a su competencia lingüística a fin de comprender.

Esta teorización se ve manifiesta en los dos ejemplos citados. Tanto Leticia como Adán cuentan con estructuras lingüísticas de base que intervienen al dar significado a lo que la vista capta; la vista como órgano sensorial así como la pronunciación, son medios de los procesos subyacentes que al fin de cuentas son el vehículo que concede organización, comprensión a lo leído.

¿De que manera es posible inferir sobre esos procesos ?-
¿ Cómo han sido construídos por el niño ?.

Es indudable que su construcción responden a la acción propia del niño ya que él siempre se encuentra hipotetizando, interrogando el por qué de los caracteres de la lengua. Así, - el niño poco a poco se ha ido apropiando de la lectura. De hecho siempre está evolucionando tal como nos lo hace saber Leticia en el momento en que se detiene, buscando dar hilaridad y coherencia a lo que lee. Es obvio que si ella tiene la posibilidad de realizar una lectura fluída es porque cuenta con los elementos subyacentes necesarios para que esto sea posible.

En este sentido, el niño no espera a que nosotros como maestros le hagamos señalamientos o demos instrucciones; no, su evolución lingüística en este ámbito tan importante tiene como raíz la actividad diaria; así también interviene en esta construcción el contexto inmediato que le rodea. De esto podemos citar la televisión misma, en ella el niño observa constantemente a los periodistas que leen la información dirigida al público. También cuando los vecinos o hermanos leen en voz alta; su intervención constituye para el niño como espectador, un mundo de deducciones e interrogantes que lo llevan a cuestionar la lectura como evento de múltiples posibilidades de comunicación.

En cuanto al acceso a los procesos psico-cognoscitivos-- las omisiones, sustituciones así como la información adicional que el niño lleva al texto son de gran valor en tanto que comunican la forma en que se va estructurando lingüísticamente el pensamiento infantil. Por ello es que a continuación se parte de que dichas expresiones ya que son ellas mismas aspecto integrante de todo el proceso que en continuo desarrollo se va consolidando diariamente.

La lectura de Leticia es un momento de significación -- lingüística que ejemplifica la manera en que el niño construye este fenómeno. Podemos ver que su esquema lingüístico le permite leer con fluidez las palabras cortas como los artículos del primer párrafo; ella lee sin dificultad el artículo " las ",--

haciendo un suspenso para continuar " sombras ". Después en -
 cuenta una dificultad con la palabra " otra " con la que se -
 deduce que, aún cuando ella pronuncia correctamente la palabra
 " otra ", le es difícil emitir de lo gráfico, la unión de las-
 consonantes " t " y " r ", cuando ha leído dos veces " otra ",
 se detiene para cambiar las palabras, lo que de ninguna manera
 quiere decir que su sentido ha variado, o al menos significa -
 algo muy similar para ella. De " la otra noche se fue la luz -
 en la casa " ella lee " en toda la noche se fue la luz en la -
 casa ". ¿ Quiere decir con esto que Leticia es inconsecuente -
 como lectora ? no, muy por el contrario la sustitución que e -
 lla realiza es reemplazada por un enunciado de mayor relevan -
 cia conceptual y social. Lo conceptual ya ha sido explicado -
 de algún modo y, de éste, no podemos desechar que en la comuni -
 dad donde vive Leticia es frecuente que la luz eléctrica desa -
 parezca toda la noche.

También podemos inferir el significado semántico de los
 términos; Leticia cambia la palabra " velas " por " veladora "
 con lo que recurre a su bagaje conceptual. Para ella es más -
 representativo " veladora " que " velas " sin dejar de ser con
 ello un enunciado semánticamente aceptable, de modo que en sus
 palabras se expresa todo un interés de reconstrucción lingüís -
 tica continua.

Las pausas, que Leticia hace cuando lee son también un
 estadio necesario de transitar. Si bien el texto dice con cla -
 ridad " Nos dijo que mi abuelita hacía sombras de animalitos "

Esto no equivale a que Leticia lo haga también de esa forma. - Lo que sí es probable dentro de muy poco tiempo es que ella lo realice con mayor fluidez; ahora su referente lingüístico sólo le permite leer haciendo pausas de cuando en cuando.

En cuanto al texto que Adán lee, se manifiesta también la manera en que se va construyendo el aprendizaje, cada niño en su especificidad comprende, evoluciona, corrige; nunca descifra o repite, pues como ya se ha hecho saber su conceptualización responde a la interpretación psico-lingüística y social más significativa esquemáticamente.

La lectura de Adán proporciona elementos que permiten comprender el porque de su transición constante. La primera línea que Adán lee dice, " El gusanito medidor "; no hay dificultad para leer. La siguiente dice, " cierto día un petirrojo - vió un gusano medidor verde como una esmeralda ", el enunciado cuenta con once palabras de las cuales Adán lee la mayoría sin dificultad. ¿ Por qué es precisamente la pausa en la palabra " petirrojo " y " esmeralda ? La respuesta la podemos encontrar en su referente psico-conceptual: palabras como " día, - vió y gusanito " han sido asimiladas por experiencias precedentes no siendo así con las aludidas. Entonces, se puede afirmar con esto, que a partir del significado semántico conceptual es como el niño organiza y comprende la lectura.

Teniendo como referencia el anterior cuestionamiento se vuelve a incidir sobre la hipótesis del nombre. El niño que -

ingresa a primer grado sabe leer y distinguirlo del de los demás. Dicha acción se origina de la interacción con el objeto-lingüístico; Genoveva por ejemplo, al observar su nombre elabora hipótesis que la conducen a familiarizarse con él, de ahí - que es de suma importancia la exploración del pensamiento infantil.

Qué distinto es que el niño lea en las situaciones de aprendizaje elementos que vayan acordes a su estructura conceptual a aquellas prácticas donde sólo se asocia visual y auditivamente las partes de la lectura. Esto último lleva a reincidir sobre la problemática inicialmente planteada: hay múltiples ejemplos en donde el aprendizaje de la lectura sólo implica acción psico-lingüístico en el niño. Enunciados como " Susi ama a su papá ", " Ese oso se asea " son muy frecuentes en la enseñanza de la escritura por lo que cabe interrogar ¿ El niño con el que trabajamos todos los días tiene el amor de su padre ? ¿ Conoce el niño los osos ? ¿ Tiene acaso algún juguete-mecánico que realiza esta actividad ? . La respuesta la tenemos en muy pocas palabras: existe una ruptura entre el referente lingüístico infantil y las situaciones de aprendizaje. No solo es necesario que el alumno aprenda a leer sino lo más importante es preguntar para qué de ese aprendizaje y cuales son los procesos que se dan en cada uno de los momentos en que conceptualiza el sistema.

El momento de comprensión que atraviesa Adán aún no le permite leer con mayor facilidad, necesita detenerse para rec

tificar, volver a repetir las frases existen incluso letras - que aún le resultan confusas como la " y " dada su múltiple - convencionalidad. Sin embargo Adán ha logrado un avance vertiginoso ya que en un tiempo relativamente corto reconstruyó la lectura tal como se presenta. Esto no quiere decir que se soslaya el proceso que condujo a adquirir esto; mucho antes de - este tiempo él interactuaba constantemente con eventos de lectura preguntándose siempre sobre el sentido de los caracteres-gráficos corrigiendo y comparando con sus compañeros, haciendo señalamientos, trabajando con letras móviles, leyendo artículos, periódicos, revistas de caricaturas, anuncios en objetos de consumo diario, en propagandas etc.

EVALUACION DE LA LECTURA

El siguiente esquema pretende concretizar la postura citada en el capítulo precedente. La intención ahora es partir - de la lectura que el niño da a un texto, para posteriormente explorar el sentido de la comprensión. En el momento en que el niño explica lo leído, nos ubicamos ya ante factores lógico-cognoscitivos en tanto que tiene la necesidad de organizar la información; recurrir a lo comprendido. Cabe decir que el hecho de que manifieste verbalmente lo que mejor fue asimilado no significa memorización o acto inconsecuente, muy por el contrario, dicha expresión se deduce y determina los esquemas psico-conceptuales que está elaborando o aquellos ya consolidados.

La interacción que realiza J. Manuel con el objeto lingüístico se realiza a partir de la lectura de un texto seleccionado por él mismo. Después recurre a lo comprendido para expresar con sus términos el sentido de lo impreso.

Texto original.

El lobo y el perro.

Un lobo flaco y hambriento encontró por casualidad a un perro gordo y bien comido. Después de saludarlo, preguntó el lobo: - ¿ Qué haces para estar tan bien ?

- Estarías igual que yo - respondió el perro - si quisieras -- prestar a mi amo los mismos servicios que yo le presto.

- ¿ Qué servicios son esos ? - preguntó el lobo.

- Guardar su puerta y defender de noche su casa contra los ladrones.

- Bien, estoy dispuesto. Ahora sufro el frío y el hambre. -- Será mucho mejor estar bajo techo y tener abundante comida.

- Pues ven conmigo - dijo el perro.

Mientras caminaba, el lobo vio el cuello pelado del perro por causa de la cadena - Dime amigo - le dijo - ¿ Por qué tienes así el cuello ?

- Como les parezco demasiado inquieto - repuso el perro - me atan de día para que duerma cuando hay luz y vigile cuando llega la noche.

- Pero si deseas salir, ¿ te lo permiten ?

- No, eso no - dijo el perro.

- Pues entonces - contestó el lobo - goza tú de tus bienes, - porque yo no quisiera estar tan satisfecho a condición de no ser libre.

Después de dar lectura al texto J. Manuel narra lo siguiente:

Son un zorro y un perro. No, no el lobo y el perro.

. . . Un lobo y el perro . . . El lobo esta flaco porque estaba hambriento ¿ y que más ? . . . El perro estaba gordo y le preguntó al zorro - ha no - el lobo al perro . . . le preguntó el lobo al perro.

¿ Por qué tienes el cuello así ? - dijo el lobo

- Porque me ponen la cadena y duermo con la luz y vigilo la casa por las . . . noches.

El lobo no se quería ir con el perro porque no lo dejaban salir a pasear y . . . y al lobo le gustaba ser libre.

Existen dos criterios que permiten explorar y a la vez - realizar un diagnóstico - cualitativo - de la competencia lingüística en el niño: la comprensión que demuestra el interés -- del lector por el significado expresado a través de términos análogos o sustituciones y el relato que el lector logra de lo leído. José Manuel como todo lector eficiente cuenta con elementos para relatar gran parte del texto, además de producir -- sustituciones que no impiden la comprensión del significado.

En su lectura en voz alta, J. Manuel produjo en múltiples- ocasiones suspensos, sin dejar por ello que la lectura sea to--

talmente aceptable. Por tanto, el propósito del aprendizaje de la lectura no es eliminar la información que el niño lleva al texto, tampoco las inexactitudes, sino contribuir a través de situaciones de aprendizaje a que el alumno vehiculice su referente lingüístico a fin de que construya nuevos significados y, con ello lograr, un equilibrio cada vez más estable.

Un análisis directo de la lecto-escritura hace necesario inferir en una primera aproximación al contenido del texto y al relato de J. Manuel. El autor tiene como protagonista a un lobo y un perro, ambos se encuentran un día por casualidad e " intercambian impresiones ". La interpretación que J. Manuel hace es distinta en cuanto a conceptos a la del emisor no así el sentido total del significado; él maneja las ideas centrales con facilidad.

Además de confundir el tipo de animales - zorro por lobo - J. Manuel efectúa una interacción que va de su marco referencial al contenido del escrito; para él, de todas estas primeras palabras " flaco " y " hambre " son las más significativas en el sentido de que las maneja con mucha seguridad. Así también al confrontar las dos producciones se tiene lo siguiente: " Un lobo flaco y hambriento encontró por casualidad a un perro gordo y bien comido. Después de saludarlo, preguntó el lobo: --- ¿ Qué haces para estar tan bien ? " señala en un principio el texto; por su parte J. Manuel da la siguiente interpretación en su relato: " Son un zorro y un perro, no, no- el lobo y el perro. . . un lobo y el perro . . . el lobo está flaco porque es-

taba hambriento, ¿ y qué más ? . . . El perro estaba gordo y -
le preguntó al zorro - ha no - el lobo al perro. . . le pre---
guntó el lobo al perro, ¿ por qué tienes el cuello así ?.

Se tiene que en primer lugar J. Manuel organiza la in--
formación verbalizandola a través de pocas palabras; éstas en--
cierran la idea central que el autor alude: la situación de ca
da uno de los animales.

La construcción de significados más que una asociación--
o repetición incoherente, tiene que ver ante todo, con la in--
terpretación muy propia del sujeto que aprende, así por ejem--
plo, en el texto es el autor quien relata la siguiente frase:-
" el lobo vió el cuello pelado del perro por causa de la cade--
na "; por su parte J. Manuel hace que el perro " hable " expre
sando: " porque me ponen la cadena y duermo con la luz y vigi--
lo la casa por las. . . noches ". Si nos trasladamos al último
de los párrafos se puede detectar lo contrario: inversión de -
los protagonistas; en el texto original es el lobo quien " con
testa ": " goza tú de tus bienes, porque yo no quisiera estar--
tan satisfecho a condición de no ser libre ". Por su parte J.-
Manuel narra la situación con los siguientes términos: " el lo
bo no se quería ir con el perro porque no lo dejaban salir a -
pasear y. . . y al lobo le gustaba ser libre ".

Si el capítulo que a éste le antecede expresa en su con
tenido los fundamentos teóricos de lo que es el proceso de eva
luación, lo que aquí he presentado nos transporta al trabajo -
diario así como al pensamiento infantil. Explorar los esque -

mas lingüísticos con que cuenta el niño, es una acción psicopedagógica que concede una amplia visión de lo que significa la lecto-escritura en el niño.

Partir de marcos preestablecidos o de suposiciones personales - y arbitrarias - no nos acerca al verdadero sentido - que el niño da a la lectura, muy por el contrario inhibe a que éste use de una forma nueva su aparato lógico-conceptual.

La trascendencia del propio conocimiento infantil implica, permitir la expresión del niño, la comunicación de sus posibilidades así como sus necesidades y distintos estados psicolingüísticos.

C A P I T U L O V I

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS.

Esta sección constituye un espacio para presentar dos - situaciones de aprendizaje con el fin de hacer evidente la --- aplicación del material teórico manejado en secciones anteriores; también se pretende con esto, reconceptualizar estos mismos planteamientos.

El imperativo principal que da origen a las experien--- cias descritas es sin lugar a dudas la espontaneidad infantil, rasgo que tiene tras de sí un estilo; toda una postura de lo - que es el aprendizaje, de lo que son los procedimientos, técni cas y recursos.

Se busca ante todo que el niño sea participativo, crea- tivo, que se responsabilice de su proceso de aprender. Conocer significa no sólo que de lectura a un texto, que escriba un -- enunciado de acuerdo a su referente cognoscitivo; aprender tam bién corresponde escribir su historia, ser partícipe de su es- pacio y de su tiempo; contra lo que comunmente se cree, el ni- ño de primer grado se pregunta, reflexiona, interroga acerca - de todos los acontecimientos históricos-culturales que suceden a su alrededor; y que mejor momento que una situación de apren dizaje donde él pueda construir a través de la escritura sus - expectativas, su relación con esta realidad.

Cabe aclarar que la descripción de las experiencias pedagógicas de ningún modo deben ser catalogadas como una receta o un modelo, sino más bien como el resultado de una reconceptualización constante de nuestra labor como docentes.

SITUACION DE APRENDIZAJE: " Visita al río "

ORIGEN DE LA SITUACION.

En este tiempo de sol intenso a los niños les parece idóneo dar un paseo por el río; desean bañarse, pescar, jugar.- También quieren recolectar conchitas, flores y plantas.

Dos niños del grupo proponen que a partir de la visita al río es posible escribir la experiencia; redactar cada uno las impresiones que más le llamen la atención.

ACTIVIDADES QUE SE PRETENDEN ALCANZAR.

- Interacción y convivencia entre todos los miembros -- del grupo.

- Aprender de lo que el medio natural nos proporciona.

- Expresar a través del dibujo lo que más le guste del lugar.

- Manifestar por escrito lo relacionado con la convivencia grupal.

- Manifestar por escrito lo relacionado con el contexto

natural.

- Comparar sus producciones con las de sus compañeros.

COMENTARIOS INICIALES DE LOS NIÑOS.

Después de haber decidido dar un paseo, se hacen los si guientes comentarios entre los niños, mismos que son escritos en el pizarrón.

Rosío: - Vamos ir al río para ver muchas cosas -

Cristina: - Para caminar -

José: - Para ver el agua que está muy clara -

Alejandro: - Para escribir -

J. Manuel: - Vamos a escribir cuando llegemos lo que -
vimos -

Bella: - Vamos a aprender de las cosas -

Maestro: - ¿ Cuáles cosas ? -

Niños: - De la yerba, de las conchas, de los pescaditos, de los árboles, del agua -.

DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA.

Ir de visita al río significa toda una experiencia para el niño; si bien es frecuente que asista a este lugar con sus padres, el hecho de convivir grupalmente es un fenómeno de especial relevancia.

J. Manuel: - Aquí está un nido de conejos -

Esteban: - Yo ya lo conocía -

Juan: - Ahorita no están los conejos, nada mas en la no
che -

J. Manuel: - Mi papá ha atrapado varios conejos en el -
monte -

Alejandro: - Mi papá también -

José: - ¿ Ya viste como es el nido ? -

J. Manuel: - Cortan mucha yerba y la ponen una encima -
de otra -

Después de llegar al lugar los niños buscan un sitio --
apropiado para nadar, preferentemente donde no de el sol; - --
- nos bañaremos en este río - dice Rosío - aquí podemos descan
sar, bañarnos y ver todo -. Las primeras que se animan a meter
se al agua son Juana y Leticia, las demás niñas lo piensan, --
- yo no le pedí permiso a mi mamá - dice Socorro - ... pero de
todos modos me voy a bañar -. Martha comenta: - me voy a meter
con vestido -.

Poco después la gran mayoría de los niños se bañan con-
entusiasmo. De una piedra se lanzan al agua por lo que se orga-
nizan en fila para hacerlo. Bella y Rosío han encontrado un --
gran lirio blanco; lo cortan con cuidado y deciden llevarlo a-
la escuela. Genoveva y Cristina cortan flores también, éstas -
son más pequeñas y crecen a la orilla del río. En este momento
se ha hecho una división del grupo; los niños se han ido a una

parte más arriba del río. Uno de ellos regresa y dice que están pescando. Leticia decide ir a ver lo que hacen sus compañeros.

Julia se dedica a escribir, Luis también lo hace; están registrando todo lo que pasa. Alejandra escribe acerca de los caracoles que le ha mostrado Omar. Bella se acerca y comenta: - maestro - ¿ vamos al otro río ?, - ¿ cuál ? -; - allá donde están los chiquillos pescando -, - ¿ cómo que vamos al otro río ?, ¿ - este y aquel no son el mismo ? -, - no -. Los demás niños escuchan el comentario de Bella deciden cambiar de lugar, ir a donde están los niños pescando.

Una vez reunidos todos, en grupitos se divierten, así - por ejemplo Esther, Yaneth y Marco hacen barquitos lanzandolos al agua, los ubican en el mismo lugar para que se deslicen y ver cual llega primero a otra parte del río.

Omar y J. Manuel se han encontrado un pedazo de tela; - con ella atrapan pescaditos mismos que reparten entre sus compañeros a fin de que jueguen con ellos.

Juana, José y Adán demuestran a los niños sus habilidades en el nado; - miren, miren como me lanzo y nado - dice Juana. Adán agrega: fíjense cuánto tiempo voy a estar bajo el agua -. También entre ellos juegan a las carretillas. Adán toma los pies de José y éste avanza por el agua. A todos les causa mucha risa.

Después de un lapso de dos horas algunos niños desean - retirarse - sólo tres - los demás comparten entusiasmados el momento. Sin embargo, dado que el sol y el tiempo apremian se opta por regresar a la escuela. Todos llegan cansados, con hambre y sed por lo que se les despidé a la vez que preguntan acerca de la próxima visita al río.

Al día siguiente aún persisten los comentarios en torno a la experiencia vivida, por lo que se les anima a que escriban sus expectativas, su visión de los hechos.

A continuación se presentan varias creaciones de los niños; escritura y dibujo en donde incide la cooperación - algunos preguntan sobre sus dudas al escribir -; construcciones -- que buscan comprender la idea que se trata de comunicar y los significados elaborados a través de la interacción tanto del contexto natural como del cognitivo.

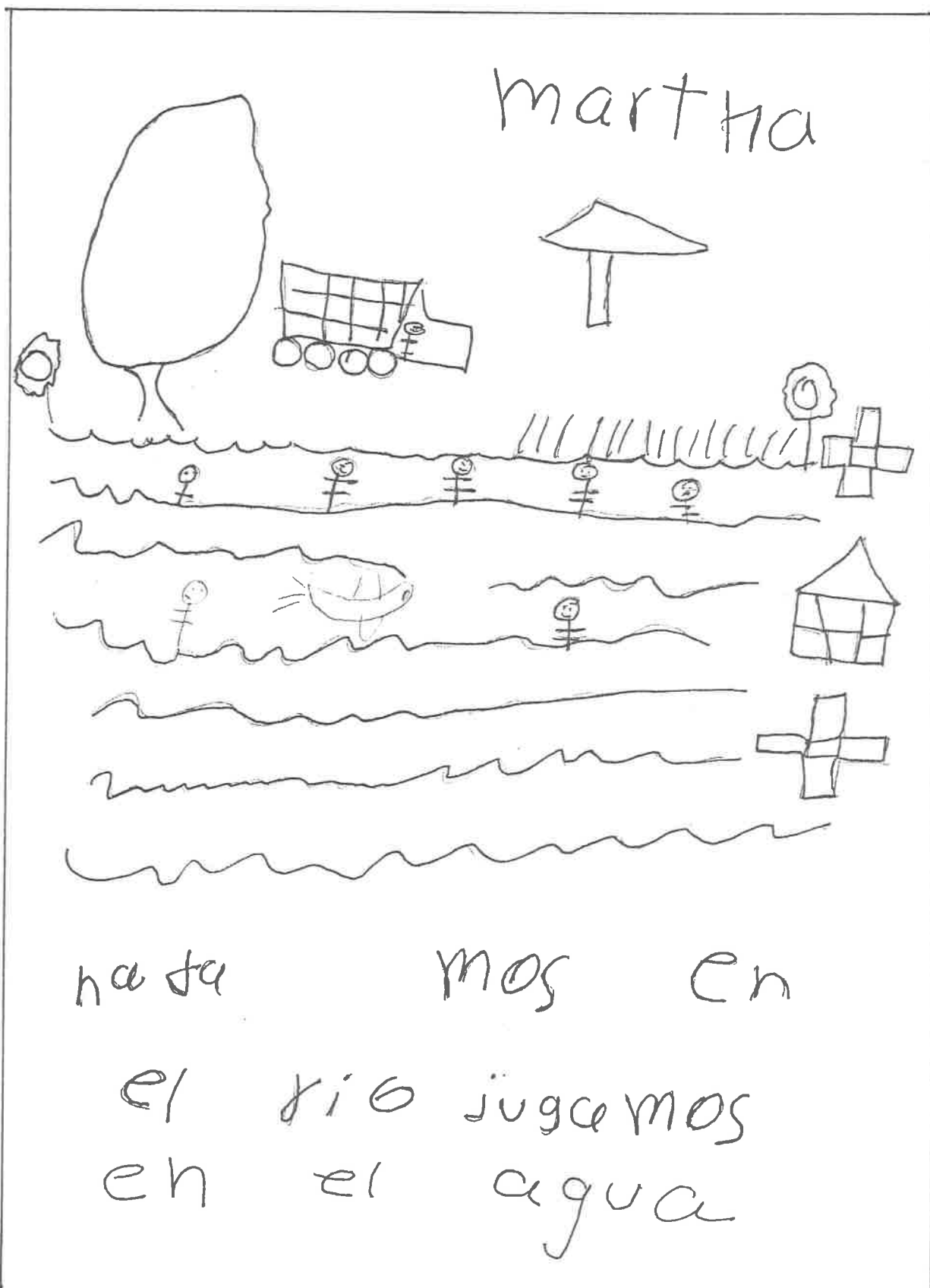
fuimos a EL río a bañarnos y todos los
 bañamos y de Alejandra se asusto con
 una víbora

me bañe con el agua
 cuando íbamos para el río
 estaban unas cruces

nadamos brincábamos de
 una piedra

Juntábamos conchitas

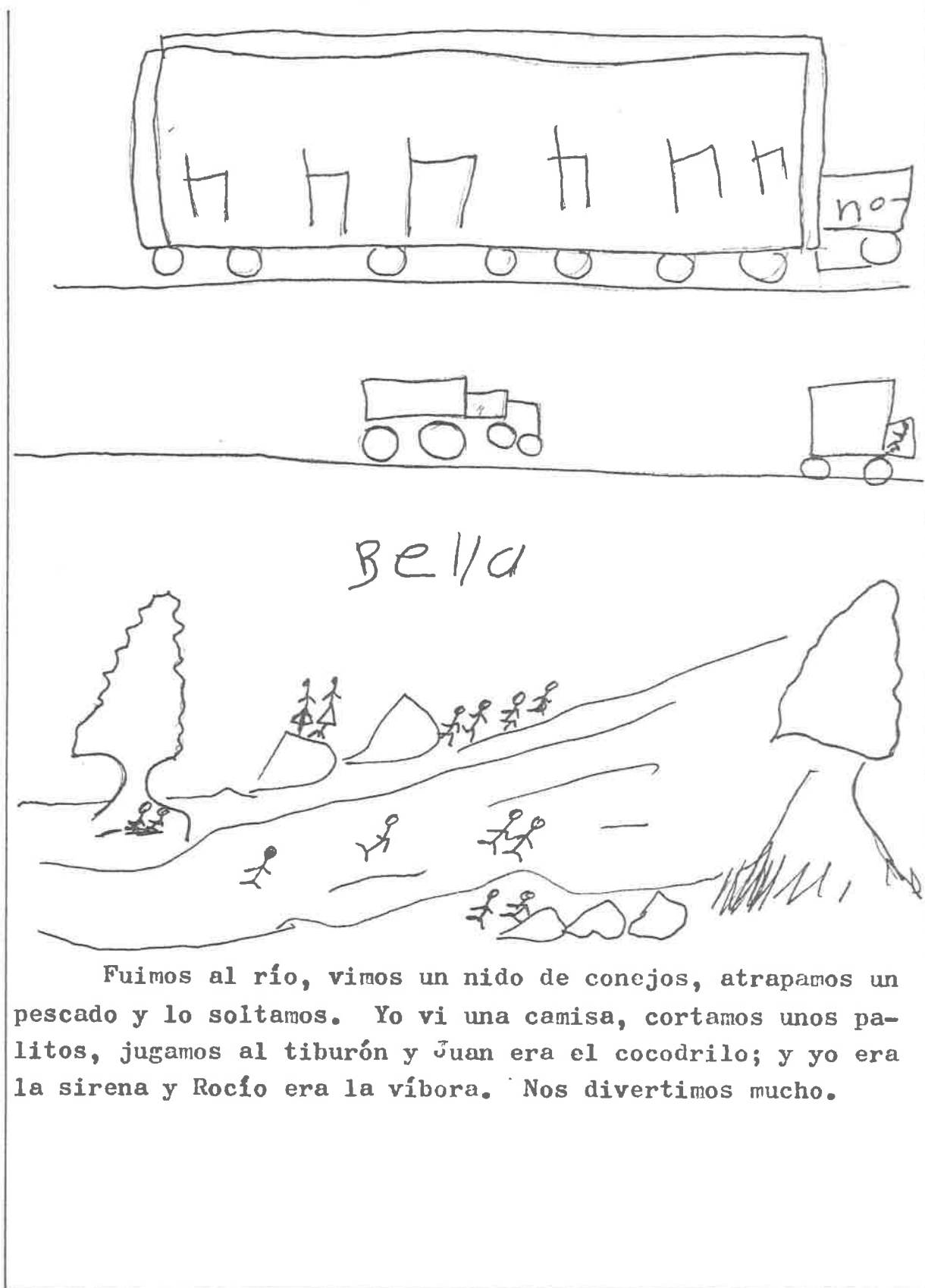
Fuimos al río a bañarnos y todos nos
 bañamos, y Alejandra se asustó con
 una víbora,
 me bañe con el agua
 cuando íbamos para el río
 estaban unas cruces
 nadamos brincábamos de
 una piedra
 juntábamos conchitas



descansamos
vimos que el maes
tro se metió al
agua
vimos que Alejandra
junto conchitas
sacamos pescadi
tos

Nadamos en
el río, jugamos
en el agua
descansamos
vimos que el maestro
se metió al
agua
vimos que Alejandra
juntó conchitas,
sacamos pescaditos.

Fuimos al río
 vimos un nido de
 Cohedo
 atrápuamos un pescado
 y lo soltamos
 Yo bi una camisa
 cortamos unos palitos
 Jugamos al Tiburón
 y Judh era el coco
 drilo y yo era la
 sirena x Rosio era
 la bibota
 nos divertimos mucho



Fuimos al río, vimos un nido de conejos, atrapamos un pescado y lo soltamos. Yo vi una camisa, cortamos unos palitos, jugamos al tiburón y Juan era el cocodrilo; y yo era la sirena y Rocío era la víbora. Nos divertimos mucho.

ayer fuimos al río
primero nos bañamos
me gustaron los
pescaditos
también todo lo
del río

o m a r

**Ayer fuimos al río
primero nos bañamos
me gustaron los
pescaditos
también todo lo
del río.**

SITUACION DE APRENDIZAJE: " El baño garrapaticida: una experiencia singular "

OBJETIVO: Que el niño realice una producción escrita a partir de la actividad laboral que realizan sus padres.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Organización de la actividad con la participación de todos.
- Determinar el recorrido que permitirá conocer algunas manifestaciones del trabajo cotidiano de la comunidad.
- Registrar lo de mayor relevancia.
- Escribir sus impresiones de la experiencia vivida.
- Comparar y comentar con sus compañeros los resultados.

Nuevo Progreso es un poblado de 500 habitantes aproximadamente su gente es sencilla, por lo general las madres de familia se ocupan de los quehaceres domésticos, los padres, al negocio del carbón. Son carboneros que en su ropa llena de tizne expresan la importancia de su actividad productiva.

A pocos metros del espacio poblado se pueden localizar organizados surcos de maíz, sorgo, soya, su esplendor nos habla de la nobleza del terreno y más que nada de la participación activa del hombre en su tesón por crear formas de vivir.

Otra de las ramas productivas es la ganadería. De continuo se observa camiones que transportan el ganado bovino a --- otras partes de la República. Su producción responde al trabajo en conjunto de algunas personas del lugar, Se puede decir - que de alguna forma todos han participado en dicha actividad.

Es precisamente este trabajo que nos habla por sí mismo- de la interacción del hombre con el medio natural, como se detecta una expresión de las relaciones productivas en un espa-cio específico. Así, este espacio se convierte en un recurso - que hace posible la implementación de una estrategia didáctica que haga posible que el niño participe elaborando un aprendizaje donde esté presente parte de su vida cotidiana: cómo trabajan muchos de sus padres con el ganado bovino.

DESARROLLO:

De entrada se comenta a los niños acerca de la importancia de conocer, comentar, escribir, comparar el trabajo que -- realizan sus padres. De inmediato se propone visitar los cam - pos de maíz que por estos tiempos están en su esplendor. La -- participación de Omar deside que existe un trabajo del cual -- nos debemos de enterar todos: la forma en que bañan el ganado- bovino a fin de eliminar las garrapatas que los perjudican.

El lugar se localiza a 1600 metros de la escuela, en el trayecto los niños comentan y observan todo lo que hay alrede-

dor; cañas, maíz, árboles, pequeños animales, plantas, etc.

Por un momento nos detuvimos en un portón que los niños llaman " falsete ", en tanto que dos de ellos se introducen en la propiedad a fin de pedir permiso para pasar a ver la manera en que se realiza la actividad mencionada.

Una vez dentro del corral de las vacas hay expectación e interrogantes: ¿ Cuántas vacas son ? ¿ Por qué está dividido el corral en tantas partes ? ¿ El agua donde bañan las vacas - por qué huele tan feo ? ¿ De quién son las vacas ?

Carlos y Juan se interesan especialmente por un becerro pequeño que está atado a un arbusto, sin embargo, cuando ellos se acercan para tocarlo el animal brinca asustado. Carlos pregunta cuantos meses tiene el animal.

Es importante observar la manera en que los niños se interesaban por el lugar; buscan diferentes ángulos para mirar, comentar e hipotetizar. Así por ejemplo, Claudia supone que la poza donde bañan el ganado es profunda, pues de otro modo no - cabrían los animales. José quiere saber cuantas personas participan en el baño del ganado, pues hasta este momento sólo se - encuentra Don Cruz, el mismo que dió el permiso de pasar. Don-Cruz señala que aún cuando son cincuenta y cuatro vaquillas - basta dos personas para realizar el trabajo.

Algunos niños hacen registro de lo que observan, con la ayuda de los demás producen escritos como los siguientes:

el corral es ancho

hay mucho zacate

y vacas

y un corral

y tres caballos

muchos árboles

con palos con muy bonito

y muchas vacas

Genoveva

ay-muchos toros.

ay vacas y caballos.

ay un señor montado
en caballo Omar y Juan
juegan a que fueran

abisailes ay toros

en cordeles y troncos

ay vacas de color blanco

y cafeses ay vacas son 54

ay cuatro caballos y una

yegua ay un becerro.

Jose

Lo más relevante para todos fue la manera en que bañan a las vaquillas. Las 54 vaquillas están en una sección del corral, posteriormente las arrear en conjuntos de cuatro o cinco a fin de que se encaminen por un espacio donde sólo caben en fila; lo problemático resulta cuando algún animal no quiere bañarse. Los niños dicen que por el frío. En realidad se trata de que se asustan con la presencia de gente. A las palabras de ¡ arre !, ¡ arre vaquilla ! se encaminan y caen en el pozo de aquella agua malholiente. Después, todas se reúnen en otra pequeña parte del corral. Posteriormente las van pasando a la última sección, un lugar más amplio. Al verlas bañadas los niños comentan que se saborean; que necesitan una toalla para secarse; que tienen frío.

Al día siguiente en medio de comentarios los niños se dedican a plasmar sus impresiones sobre un dibujo acompañado con escritura.



ayer fuimos a pasar

y el paseo estabamos bonito

porque abia mucho zacate
y abia mucho arboles
verdes

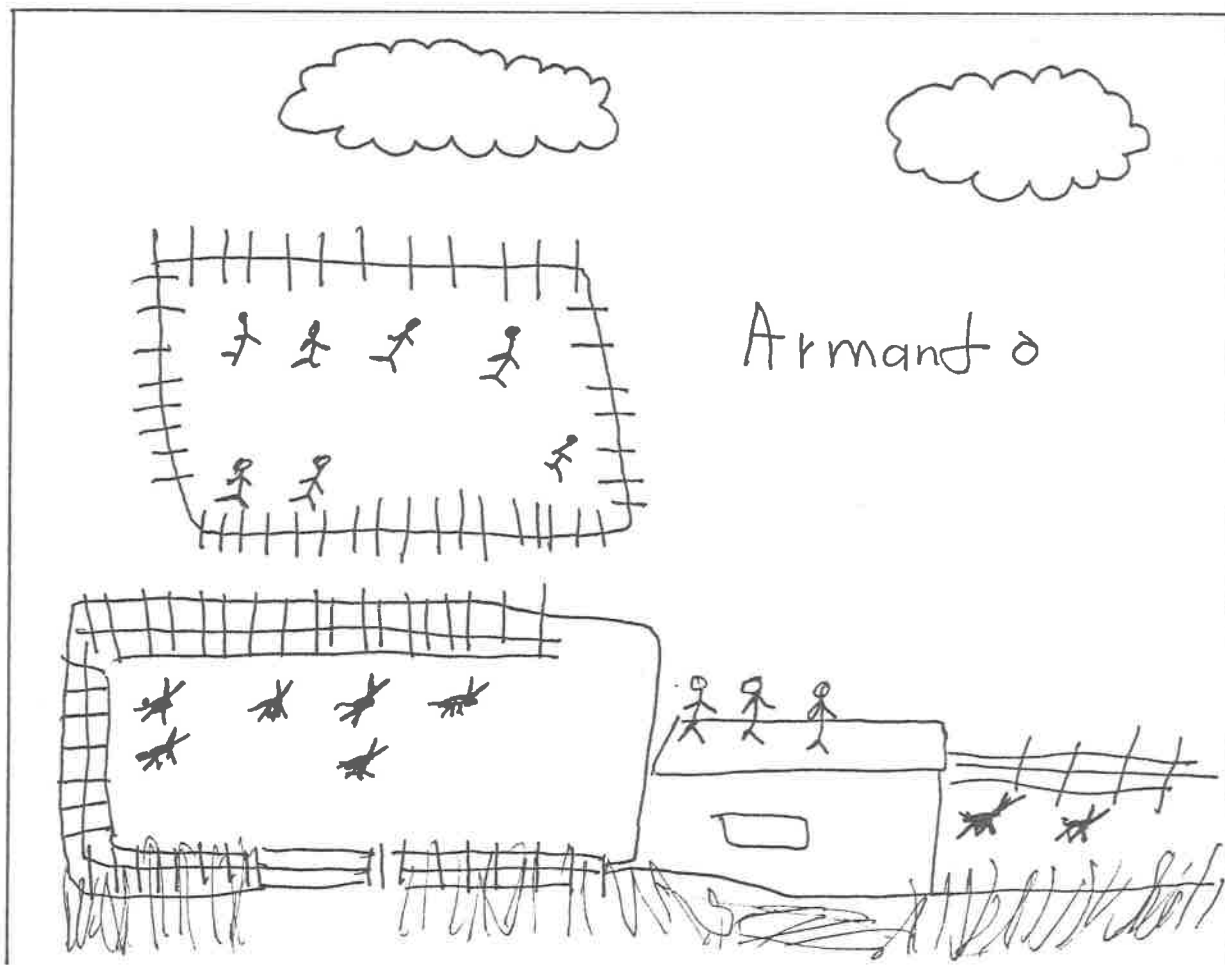
y todas las vacas
se Vanaron y las vacas
corrian

el caballo y el señor
yban ariando a las
vacas y abia rocds
y Piedras

Vanaron las vacas
luego las sacaron
del corral

Ayer fuimos a pasear y el paseo estaba muy bonito, porque había mucho zacate, y había muchos árboles verdes; y todas las vacas se bañaron, y las vacas corrían. El caballo y el señor iban arreando las vacas, y había rocas y piedras.

Bañaron las vacas, luego las sacaron del corral.



Fuimos a pasearnos.

nos fuimos a pie

Fuimos a la muralla.

vimos como bañaban las

vacas la parcela tiene 3

corrales. y dos yeguas.

un caballito chinito y un

bañadero donde bañan las

vacas

el señor abrió la

puerta con la llave

porque estaba con

candado luego cuando

ya acabaron de bañar

las vacas las llevaban por
 el camino vimos todo
 lo que hicieron
 vimos todo

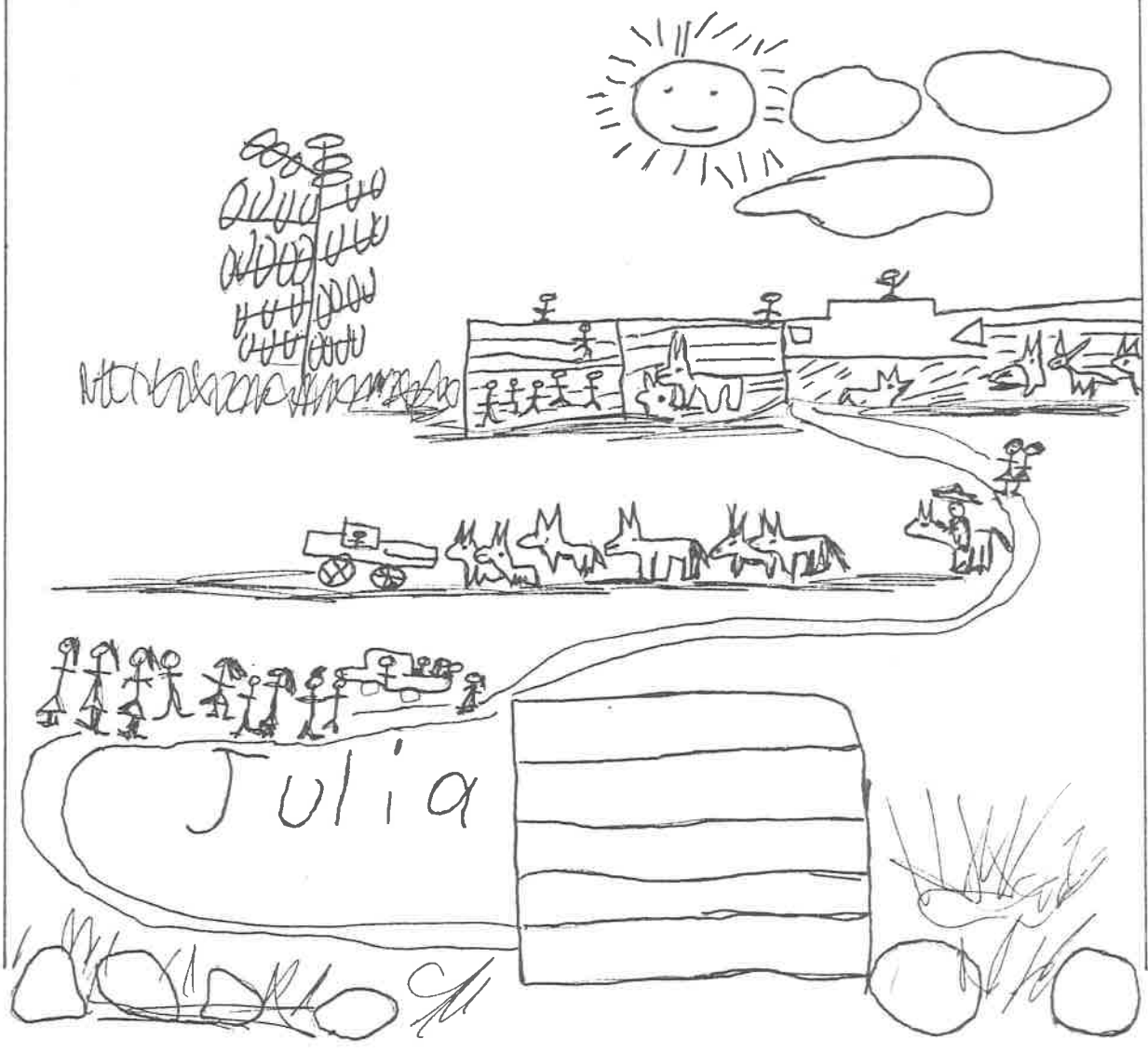
Fuimos a pasearnos.

Nos fuimos a pie. Fuimos a " la Muralla ", vimos como
 bañaban las vacas. La parcela tiene tres corrales y dos ye--
 guas, un caballito chiquito y un " bañadero " donde bañan -
 las vacas.

El señor abrió la puerta con la llave, porque estaba -
 con candado; luego cuando ya acabaron de bañar las vacas, -
 las llevaban por el camino. ¡ vimos todo lo que hicieron ! -
 ¡ vimos todo !.

ayer fuimos a pasar
 y el paseo me gusto
 mucho porque era
 el corral de palos

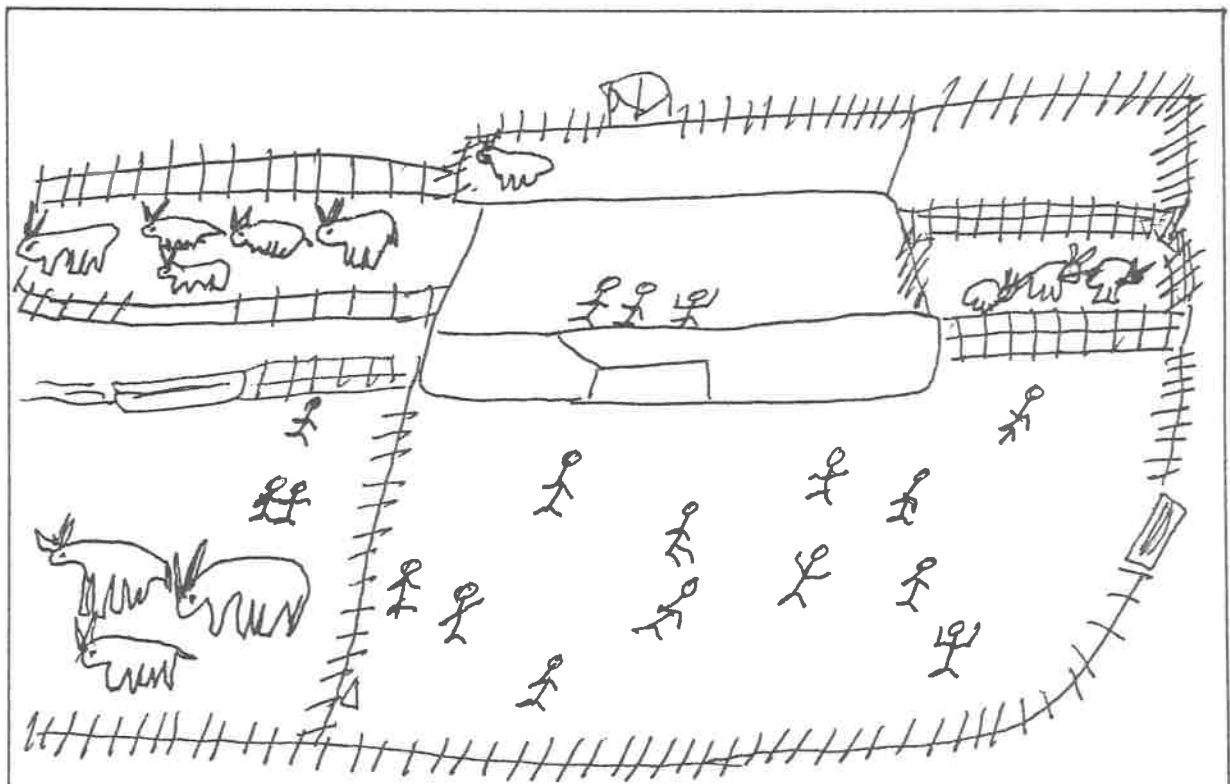
X tambien me gusta
kon las vacas porque
unas eran de color
negro otras de color
blanca.



Las vacas se veían
 muy bonitas corriendo
 por el zacate
 me gustó mucho
 salir de paseo
 con todos los
 alumnos y también
 con el maestro

Ayer fuimos a pasear y el paseo me gustó mucho porque
 el corral era de palos, y también me gustaron las vacas por-
 que unas eran de color negro y otras de color blanco.

Las vacas se veían muy bonitas corriendo por el zaca-
 te. Me gustó mucho salir de paseo con todos los alumnos y -
 también con el maestro.



llegamos

vi-mos vacas

x caballos y una yegua

+ un baño de bañer

vacas x toros

llego un señor

x le dije que cuantas
vacas eran y dijo
sincuentacuatro

eran unos caballos

x una yegua x muchas
vacas x un
torito x un torote

Llegamos, vimos vacas y caballos y una yegua, y un ba-
ño de bañar vacas y toros. Llegó un señor y le dije que cuán-
tas vacas eran y dijo cincuenta y cuatro. Eran unos caballos
y una yegua y muchas vacas y un torito, y un torote.

Fuimos de paseo

allá ubo vacas y

un señor yba arriando las

vacas para que se

bañaran

y pasaron a otro corral

bien mojadas apestaban la

agua bien feo y también

andaban unos caballos

el maestro nos yebo a

pasar yban corriendo los

niños

una vaca mojó

monica patiño

tambien mojó a Idali

y a bella

se divirtieron

Fuimos de paseo.

Allá hubo vacas y un señor iba arreando las vacas para que se bañaran y pasaron a otro corral bien mojadas, "apestaba" el agua bien feo y también andaban unos caballos.

El maestro nos llevó a pasear; iban corriendo los niños.

Una vaca mojó a Mónica Patiño, también mojó a Idaly y a Bella.

Se divirtieron.

COMENTARIO:

De las dos experiencias pedagógicas que aquí presento se puede desarrollar toda una reflexión socio-psicológica; - también de la importancia del medio natural en el desarrollo de estrategias didácticas. No obstante, mucho de lo que se podría plantear ya ha sido abordado en un plano teórico o práctico en secciones anteriores, éste en el análisis de las expresiones lingüísticas principales del niño, y aquél en los diferentes elementos que caracterizan el conocimiento. Lo que es imposible de pasar por alto es la importancia que reviste la praxis concreta en ambos planos.

Basta agregar solamente la forma en que el aprendizaje espontáneo se construye cuando tomamos en cuenta el interés - del niño. El medio social y natural que lo circunda es un espacio rico para implementar estrategias didácticas cuyo referente sea su mundo, ese mundo que nos habla de problemáticas, acontecimientos sociales, belleza, folklore, valores . . .

C A P I T U L O V I I

PLANTEAMIENTO PEDAGOGICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL SISTE
MA DE LECTO -ESCRITURA DEL NIÑO.

PLANTEAMIENTO PEDAGOGICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL SISTEMA DE LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO.

La implementación que instrumenta técnica y metodológicamente estrategias que llevan al niño a apropiarse del objeto de estudio; nos dirigen también a explicitar cuál es el papel que juegan cada uno de los agentes que de manera continua y activa participan en el quehacer diario.

Se busca sobre todo hacer evidente la interacción dinámica que se da en el conjunto de procesos propios de una práctica docente donde el niño obtiene en el lapso de su desarrollo lógico cognoscitivo, los instrumentos necesarios que lo llevan a comprender, explorar y hacer suyas las estructuras lingüísticas.

Es imposible pasar por alto, por ejemplo, la importante participación del padre de familia en la construcción del conocimiento infantil. Así como él existen agentes que dada su trascendencia en los objetivos a lograr, tienen un singular en este trabajo.

ORIGEN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

Si todo el aprender en el niño es algo que sólo a él co

rresponde descubrir, hallar, crear o concebir acorde a su esquema referencial, se pone de relieve el carácter dependiente de las situaciones de aprendizaje. Aprender constructivamente, no significa trazar los propósitos inmediatos ex profeso, sino que su organización está estrechamente relacionada a las manifestaciones cognitivas y socio-culturales del alumno.

El momento idóneo para que el niño pueda elaborar significados, es aquél en que se da un conflicto cognoscitivo y --- nuestra intervención es precisamente esa: explorar el pensamiento infantil a fin de proporcionar situaciones de aprendizaje significativas, llenas de sentido para él, representativas a su esquema lingüístico.

La tarea por minuciosa que parezca, no deja de ser interesante cuando importa que el niño resuelva problemas propios de su nivel de conceptualización. Las entrevistas no estructuradas, son un agente que permite conocer qué es lo que el niño piensa, cómo concibe el sistema alfabético, cuál es el valor cultural que le otorga. B. Inhelder refiriéndose a la exploración del pensamiento infantil expresa:

. . . puesto que no queremos imponer nociones preconcebidas, la investigación del pensamiento infantil se inicia siempre con un método exploratorio, adaptado al nivel de comprensión del niño. - La adaptación se hace tanto en lo que respecta a la naturaleza de las preguntas como al orden de su presentación. Procediendo con cautela se intenta evitar dos problemas: primero, imponer al niño un punto de vista que le es ajeno y, segundo, el interpretar las respuestas en términos de significados generales, que pueden no corresponder a lo-

que el niño ha querido decir. (1)

También las manifestaciones gráficas nos dicen mucho - del referente infantil, nos dicen mucho de la forma en que es factible abordar el conocimiento, nos expresan además lo que el niño desea saber, nos expresa sobre todo, los propósitos a lograr en una situación de aprendizaje.

El sentido de las estrategias de aprendizaje, es pues, un proceso construido tanto por el desarrollo psico-lingüístico del niño como por la implementación pedagógica, en tanto - que se atiende de aquella cada una de sus evoluciones, conductas, inciertos etc., y, de ésta la creación de distintos instrumentos que vayan acorde a los rasgos específicos del código alfabético, a las circunstancias económicas y culturales - del contexto social.

TECNICAS DE APRENDIZAJE.

Las técnicas es otro de los fenómenos que vienen a contribuir a que el pensamiento opere y generalice los esquemas-construidos. Dentro de un aprendizaje que lleva al niño a reflexionar sobre lo aprendido quedan descartadas todas las situaciones de tedio. Si bien es cierto que el dibujo es un momento de representación infantil donde el niño puede redactar sobre el sentido de su creación, también lo es, que no nos po

1. Ibhelder B., Teoría psicogenética del conocimiento: algunos enfoques Piagetianos. SEP, 1981 p.272.

demos extender con él arbitrariamente. Hay momentos donde la actitud del grupo pide el cambio de estrategia.

Dentro de una mañana de actividades existen espacios - y tiempos propios para trabajar de manera distinta. Así por ejemplo, si a las 8.30 de la mañana al niño le resulta satisfactorio permanecer sentado en el mesabanco, existen momentos en los que desea hacer su actividad en el piso del aula. Ocurre también que es oportuno llevar a los niños a un lugar al aire libre; un parque de fútbol, por ejemplo. Ahí se pueden organizar, distribuir y jugar, hecho que nos da la oportunidad de animar al niño a que construya su visión del acontecimiento, a que escriba de acuerdo a sus posibilidades esquemáticas: que ese aprender le permita adelantar su desarrollo, - explorar y consolidar nuevos esquemas lingüísticos. Referente a estas últimas líneas, es singular el aporte teórico de autores como Luria y Vigotski (2) en el sentido que toman la organización pedagógica en cuanto al desarrollo psicolingüístico y conceptual en general.

Las relaciones recíprocas - escribe Luria - entre desarrollo y aprendizaje describen la adquisición de experiencias sociales por los niños. - El proceso de aprendizaje establece las condiciones necesarias para el desarrollo psico-intelectual del niño; permite una comprensión más profunda de su condicionabilidad social; nos ayuda a entender cómo, en el curso de la interacción - del niño con el ambiente, lo objetivo - o sea, - lo social - se convierte en subjetivo - o sea, -

2. Vigotski L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos-superiores. Ed. Grijalbo. Barcelona p.127

individual -; como lo que el niño adquiere con - las relaciones con los adultos y con sus coetá-- neos, lo lleva sucesivamente a la organización - de su propia actividad a la aparición de nuevas- características psico-intelectivas. (3)

La afirmación de Luria, establece también desde un enfoque psicogenético, la importancia de las situaciones de - - aprendizaje en el desarrollo intelectual. Para él - por cierto muy distinta a la concepción de J. Piaget; y no por ello - de menor importancia - todo lo que podamos hacer para que el niño desarrolle sus posibilidades lingüísticas, sus potencialidades o tal como Luria lo llama " el área de desarrollo potencial ".(4) Area que a través de los comentarios grupales, confrontación de ideas entre los niños, intentos de lectura, primeros garabatos, etc., nos expresa qué es lo que el niño puede aprender, todo lo que puede desarrollar en expresión escrita, oral, literatura, dibujo, pintura, etc.

Otro de los momentos idóneos para la crítica, confrontación de ideas, observaciones, comentarios y construcción de aprendizaje es cuando se organiza una exposición donde se - - muestren las creaciones de los niños. Para el alumno es muy - significativo darse cuenta que sus creaciones tienen un valor, que su trabajo forma parte de un conjunto.

Se tiene que, la organización por equipos es otra técnica grupal de fundamental importancia. Es ahí donde el niño-

3. Luria Alexander R. y otros. Psicología y Pedagogía, España, 1977 p.42

4. Ibidem.

logra superar muchas de sus dificultades en lecto-escritura.- Ubicar al alumno en equipos, representa diálogo, confrontación de expectativas. Hay niños que logran superar el sistema gracias a la cooperación de los otros, ya que en el momento en que confluyen hipótesis distintas se da una contradicción; proceso que conduce al niño a elaborar nuevas estructuras de pensamiento. En " Crecer y pensar " Juan Delval dice:

El trabajo es conveniente que se realice en equipos. La actividad del niño se potencia con la actividad de sus compañeros y el trabajo de crítica se ve favorecido cuando hay que discutir las propias opiniones, las propias conjeturas con las conjeturas de otros. Es fundamental desarrollar la cooperación y la competencia entre unos y otros pues ésta es la mejor manera de aprender, con la resistencia que ofrecen las cosas y los demás. Nosotros podemos estar perfectamente de acuerdo con nuestra propia opinión pero los demás pueden no estarlo y eso nos obliga a examinar nuestro punto de vista. Hay que favorecer también que el propio niño enseñe, pues esta es una manera de darse cuenta de las lagunas que tiene nuestro conocimiento. (5)

Como anteriormente se hizo mención, existen diversos esquemas psico-conceptuales; por tanto, los alumnos de niveles menores tienen la oportunidad de crear hipótesis cada vez más evolucionadas. Es decir de la convivencia se generan situaciones representativas y conflictivas: representativas en cuanto que están en estrecha relación al mundo psicológico y social del niño. Si se habla por ejemplo de alimentos y vestido, hagamos referencia a los alimentos que ingerimos todos --

5. Delval J. Crecer y pensar, la construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona Ed. Laila. 1983

los días, al vestido que usamos; o si hablamos de la comuni---
dad, realicemos una caracterización de ella: ¿ cómo es ? ¿ de--
qué material son sus casas ? ¿ por qué han sido construídas --
así ? ¿ cuáles son los servicios con que cuenta ?

Por lo que se refiere a la representatividad psicológi-
ca no nos podemos olvidar del perfil específicamente propio --
del niño; de su necesidad de llevar información adicional a --
los textos, de cometer omisiones, de plantearse hipótesis no -
del todo acordes a los rasgos convencionales de la lengua, de
cuestionar, interpretar y asimilar el conocimiento de acuerdo
a la experiencia adquirida con anterioridad. El conflicto lin-
güístico y automovimiento cognoscitivo se da a través de la in-
teracción: interacción con el sistema, interacción con los de-
más niños. Cuando el niño escribe por ejemplo - dictado - " el
río que pasa cerca de aquí lleva poca agua ", es evidente que
cada uno lo escribe bajo sus propias posibilidades estructura-
les; no por ello se puede decir que sólo realiza este proceso,
sino que su referente conceptual acomoda nuevos elementos a lo
escrito, en tanto que comenta y compara su creación con los de
más niños.

En conclusión se puede decir que en cuanto a técnicas -
se refiere, existe un caudal de situaciones que nos transpor--
tan a plantear de continuo medidas que hagan posible un apren-
dizaje significativo al pensamiento infantil.

MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA.

Hablar de los medios para lograr que el niño se aproxime y haga suyo el sistema alfabético, es hacer mención de la actividad de pensamiento nuevamente. Los objetos por si mismos no son factibles de crear conocimiento u operación cognoscitiva; frecuentemente se cree que el hecho de tener objetos como palitos, letras móviles, ilustraciones, el niño va a aprender y comprender lo que es leer y escribir. Hay que diferenciar -- con claridad el significado de la acción. Los objetos son importantes en el momento en que el alumno les da características a través de su actividad reflexiva que por sí mismos no -- poseen. Podemos decir que este proceso va de la acción sensorial a la acción de pensamiento. Colores, papel, pintura, son instrumentos que permiten al niño ser creativo, son medios que concretizan la capacidad creadora infantil, instrumentos que hacen posible vehicular el esquema lógico del alumno en la construcción de producciones en las que se pone de manifiesto -- sus posibilidades lingüísticas, culturales, artísticas.

Con los siguientes materiales se busca que sea el niño -- quien encuentre y de sentido al mundo gráfico que le rodea.

- Proporcionar todo tipo de materiales en los que el niño puede leer libremente: periódicos, revistas de caricaturas, cuentos clásicos, libros.

- Materiales en los que pueda confrontar y poner a prue-

ba sus hipótesis: letras móviles, papel para que confeccione - palabras, tarjetas con su nombre.

- Todo tipo de material que propicie la capacidad natural por el dibujo, la pintura: los colores, pintura, pinceles, cartón, tijeras, lápices, resistol.

Se puede observar que una vez que el niño ha realizado su creación artística se dan momentos propicios para que explique a través de la escritura el porqué de ella; así como la -- descripción de cada una de sus rasgos.

- Los recursos que proporciona la comunidad son de gran valor cuando se trata de construir significados: material de - desecho, semillas, cascarón de huevo, corteza de los árboles.

- La recolección de materiales que contienen productos- higiénicos o alimenticios; poseen un papel importante en la e- laboración de nuevos esquemas lingüísticos: cubierta de jabo-- nes, lociones, paquetes de productos alimenticios son ejemplo- de ello.

CONTEXTO SOCIAL, CONTEXTO MENTAL, UNIDAD INDIVISIBLE EN LA --- CONSTRUCCION LINGUISTICA.

Como línea introductoria a este apartado haré referen-- cia a la célebre frase de K. Marx: " No es la conciencia so--- cial lo que determina al ser social, sino que el ser social es

lo que nos construye la conciencia social " (6) Que mejor -- que estas palabras para comprender el verdadero sentido de las circunstancias socio-culturales como generadoras de múltiples aproximaciones al sistema.

Si es cierto que un centro comercial es el resultado - de nuestra sociedad de consumo; de imperativos económicos, -- también lo es como necesidad social; por tanto, la asistencia diaria del niño a este lugar se convierte en un suceso de amplias dimensiones. Ya que además de la interacción con las demás personas que ahí asisten, la interacción también se establece con el código alfabético. Cada artículo contiene palabras que llegan a ser un rico fenómeno de construcción cognoscitiva, tampoco es posible pensar que las grandes letras luminosas pasen desapercibidas para el niño; hay departamentos donde dice " Telas ", " Perfumería ", " Regalos "; todos significativos para el esquema conceptual infantil.

Las reuniones familiares, fiestas, propagandas; son --- acontecimientos de la vida social propicios en la construcción del conocimiento. El niño como buen observador le interesa todo tipo de hechos, detecta cosas que para el adulto pasan de - sapercibidas. Son precisamente éstas situaciones las que hacen que el trabajo escolar en función a la lecto-escritura --

6. Fromm Erich, Marx y su concepto del hombre: manuscritos económico-filosóficos. Fondo de cultura económica, p. 29

sea algo muy específico del contexto social circundante, de modo que en unión al esquema cognitivo dan como resultado un aprendizaje con un referente sólido, capaz de ser vehiculado a múltiples situaciones.

La cultura como todo aspecto de nuestra pertenencia social forman parte de este amplio mundo de sucesos. Si entendemos por cultura la serie de manifestaciones que caracterizan a una comunidad, entonces se tiene un caudal de acciones concretas de la vida cotidiana. A través de estas expresiones se tiene la oportunidad de abordar el aprendizaje de la lecto-escritura desde una perspectiva diversa. ¿Cuál es el trabajo de nuestros padres ? ¿ Cómo es mi casa ? ¿ Cuántos habitantes hay en mi comunidad ? en fin, una serie de situaciones que se trasladan en acción de pensamiento, en tanto que el niño al tener como base su experiencia en lecto-escritura, construye, elabora redacciones; ilustración que es un lenguaje de su pertenencia socio-cultural, de su existencia en un espacio y en un tiempo específicamente determinados. La importancia de estas hipótesis Liubliniskaia las pone de manifiesto en las siguientes palabras: " Al plantear una pregunta, es decir, al formular un problema, el individuo toma conciencia de lo que sabe. Cuando resuelve el problema sabe que lo ha encontrado; la solución hallada significa para el niño el establecimiento de nuevas conexiones. Estas conexiones forman el contenido de los nuevos conocimientos adquiridos ". (7)

7. Liublinskaia A. A. Desarrollo psíquico del niño, Ed. Grijalbo, España, p. 278

La biblioteca como ejemplo de estas afirmaciones, es - sin duda, parte del mundo cultural que nos rodea y, afortunadamente en la mayoría de las comunidades se puede encontrar - alguna de ellas - aún cuando sea pequeña -. Acudir a la biblioteca es para el niño todo un evento, ahí tiene la oportunidad de leer, mirar, comentar, señalar y expresar sus expectativas. Se ha observado que el niño de primer año se inclina especialmente por los libros de ilustraciones; por medio de ellos muchas veces anticipa lo que dicen los enunciados.

No es posible abstenerse de este amplio campo de acción, cuando nos interesa que el fenómeno lingüístico sea algo más que acción cognoscitiva; social y culturalmente cuenta con diferentes experiencias que son parte de sus expresiones-esquemáticas de pensamiento.

PAPEL DEL PADRE DE FAMILIA.

El núcleo familiar, es parte responsable de muchas de las estructuras lingüísticas construidas por el niño, es ahí donde los padres, dan o no valor al acto de leer y escribir.- El medio rural es un ejemplo, en que el padre de familia debido a la actividad económica productiva que realiza, cuenta - con pocos elementos en relación a este hecho; la madre, por ejemplo, lee literatura común - revistas que aparecen quincenalmente o cada semana -. El padre por el contrario casi no - frecuenta la lecto-escritura.

¿ Cómo proceder ante esta situación ? ¿ Cómo involucrar al padre de familia en el proceso de construcción lingüística del niño ?

Como imperativo principal se tiene la necesidad de interactuar con el padre de familia, a fin de dar una semblanza de lo que es la comprensión, así como los procesos que sigue el niño en cada una de las etapas que atraviesa hasta manejar conceptualmente el sistema.

Dado que la preocupación importante es, abordar la práctica docente en su cotidianeidad, es necesario establecer diálogos; a través de ellos se llega a tener una visión de lo que significa aprender a leer y escribir, nuestra acción es pues, dar una explicación de lo que es aprender constructivamente en el alumno.

En la misma línea, se encuentra la evolución que el niño logra en cuanto a conceptualización se trata, no podemos expresar sólo verbalmente algo que aparece continuamente en el niño. Para la madre es muy importante saber que no se hace referencia al conocimiento sólo de palabra, sino que la adquisición es el resultado y elaboración propia del niño como lingüista funcional.

PARTICIPACION DEL DOCENTE.

La responsabilidad del maestro en un marco constructi--

vista e histórico del conocimiento se puede resumir en pocas -
palabras: APRENDER ESPONTANEAMENTE EL SISTEMA DE LECTC-ESCRITU
RA ES PROPORCIONAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE, DE MODO QUE CON
NUESTRA INTERVENCION SE DE EL CONFLICTO COGNOSCITIVO EN EL -
ALUMNO; NO SIN OLVIDAR QUE TRAS DE ESTO SE LOCALIZA UN ESTILO-
DE PENSAMIENTO: APRENDER ES CARACTERIZAR AL NIÑO COMO SUJETO -
EPISTEMICO, QUE EN TODO MOMENTO BUSCA ENCONTRAR SIGNIFICADO A-
LO QUE EL MUNDO LE PLANTEA, DE ACUERDO A SU ESQUENA PSICO-COG-
NITIVO Y A LA CIRCUNSTANCIALIDAD SOCJO-HISTORICA QUE LE RODEA.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES.

Una propuesta pedagógica aporta elementos precisos para abordar la práctica docente. Qué importante es, como ya se ha hecho saber en páginas anteriores detenernos, enfocar nuestro trabajo, expresar: ¿ qué estoy haciendo ? ¿ instrumento mi actividad cotidiana a través de supuestos o busco, indago, me entero cuáles son las conclusiones a que llegan los teóricos cuando a educación se refiere ? ¿ tomo todo el bagaje teórico-para la organización didáctica o existe una línea psicopedagógica que de cuerpo a mi trabajo ?

La apertura hacia un proceso pedagógico eminentemente profesional, hace necesario darle al trabajo un carácter formal, en el sentido de elaborar ante cada situación de aprendizaje, alternativas con sólidos cimientos, que ante cada problemática conozcamos los procesos que inciden en cada fenómeno de modo que no tengamos cuadros a priori, ex profeso determinados ya que cada situación es específica y circunstancial.

Como se ha podido observar a lo largo de esta exposición, existen bases propias para cualquier práctica docente; - el perfil psicológico del alumno es un ejemplo de ello y otras donde se trata solo de la fotografía de un momento cualquiera del trabajo diario como son las experiencias pedagógicas.

Estas palabras nos llevan a concluir cada uno de los capitulos manejados a través de tesis, de modo que en su contenido se busca ante todo la precisión, la claridad en las ideas.

CAPITULO I

" La institucionalidad inscrita a través del diseño curricular, métodos, técnicas, recursos, busca el consenso de la sociedad como totalidad y, de la niñez en particular; no obstante, dicho consenso se escinde a través de las conductas particulares del niño; la reprobación, incomprensión, deserción, etc., son problemáticas que ofrecen una resistencia a los modelos establecidos, son un lenguaje que nos acerca a indagar, a conocer la realidad psicológica y social del alumno ".

En efecto, los principios teóricos del marxismo permiten observar y participar ante un proceso muy evidente: las conductas del niño son un rechazo a los marcos preestablecidos. Si la mayoría de los niños no comprenden la lecto-escritura, por ejemplo, esto hace que todas aquellas personas interesadas en educación, busquen las raíces que expliquen el porque de esta disfunción. Del mismo modo, día con día, el niño mismo nos exige buscar la esencia, la naturaleza de los procesos.

Interesa de entrada como el niño aprende a leer y escribir, para qué y por qué. El curriculum de primer grado y la participación del docente nos hace ver que hay un desfase, -

en tanto que las estrategias propuestas, no son del todo acordes a los esquemas lógico-lingüísticos ni sociales del niño; - es decir, se da una pugna, una resistencia, que nos dirige a buscar otras alternativas cuya instrumentación está en interacción con el contexto social y psicológico del alumno.

CAPITULO II

" Para lograr un aprendizaje comprensivo, vivo, significativo al esquema referencial del alumno no es necesario que - el niño realice mucha actividad; o sea, existen múltiples situaciones donde el niño escribe, lee contenidos ajenos a su -- realidad de modo que con esa actividad el aprender toma rasgos enajenantes e inconsecuentes a los verdaderos procesos psico-- intelectivos del niño " . .

La problemática central señalada en este capítulo menciona un fenómeno tradicional: El niño escribe y lee un objeto que rara vez es un lenguaje para su pensamiento, más bien mecaniza, aprende la técnica de leer y escribir.

Como alternativa a este problema tan arraigado se propone la existencia de lazos entre el perfil psicológico del niño la organización pedagógica y los rasgos característicos de --- nuestro lenguaje.

CAPITULO III

" El materialismo dialéctico e histórico en conjunto - con el bagaje fáctico de la psicogénesis de los estados mentales, constituyen un cimiento sólido ante un problema como el citado ".

Efectivamente, además del afecto como motor de la expresión infantil, los caracteres concretos de vida; es decir, todo lo que circunda al niño, su ser social en un espacio y - tiempos determinados como constructores de un aprendizaje con vida, significativo a los esquemas lógico-referenciales del - alumno, siendo precisamente la génesis y desarrollo de la lengua en cada uno de sus estados el marco teórico que consolida el resto del trabajo expuesto.

Resumiendo, el marco teórico conceptualiza al niño que aprende a leer y escribir como ser social, donde las relaciones familiares, con sus compañeros, el trabajo de sus padres, status socio-económico participan en el aprender. Este aprender acciona, por otra parte, el aparato psíquico y, la explicación de la psicología genética nos dice con claridad como - se explican cada uno de los niveles que atraviesa el niño hasta hacer suyo el objeto lingüístico.

CAPITULO IV

" El aprendizaje de la lecto-escritura en el niño co--

mo función autorreguladora, significa todo un proceso intelectual ".

Acertadamente, el trabajo de autores, todos en una línea que considera al pensamiento en su génesis y evolución, - ha conducido a considerar el aprendizaje de la escritura como una reconstrucción que sólo al niño corresponde aprender a - través del contacto con el mundo social que le rodea. Así, dicho contexto provee los elementos lingüísticos capaces de - crear un conflicto cognoscitivo creador de nuevos estados mentales, creador de un equilibrio cada vez más estable.

CAPITULO V

" El aprendizaje de la lectura no es una actividad perceptivo motora, sino que su creación responde a procesos subyacentes, a procesos esquemáticos de pensamiento que son la - fuerza motriz de su desarrollo ".

La tesis que sirve de marco a este comentario, complementa lo descrito en el capítulo que le precede en el sentido de que, en efecto, la lectura como aprendizaje constructivo - se convierte en un hecho de singular importancia histórica: - por mucho tiempo, aprender a leer se ha considerado una actividad visual, auditiva, motora etc, soslayando la acción del aparato psíquico pues, si bien es la vista el órgano de inmediata relación con el objeto lingüístico, existen los proce--

tos subyacentes (asimilación, acomodación, coordinación, etc.) que dan sentido, coherencia, comprensión, equilibrio a lo que se lee. Por tanto, toda la organización del pensamiento es la fuente de las conductas lingüísticas del niño.

CAPITULO VI

" El medio natural y social son una apertura para la construcción de un aprendizaje significativo ".

Atender el interés del niño es tener presente su espontaneidad, actitud que es una expresión de los esquemas construidos con anterioridad; es decir, el medio que rodea al niño es el principal recurso para un aprendizaje significativo.

Las manifestaciones artísticas, deportivas, políticas, etc, comprenden el ser social del alumno. Asimismo, la naturaleza expresada de amplias formas, se convierte en alternativa cuando se quiere que aprender a leer y escribir sea un lenguaje; cuando se busca que el aprendizaje sea un reflejo tanto de las estructuras intelectuales al medio circundante como a la inversa.

CAPITULO VII

" La organización metodológica responde a toda una línea de pensamiento donde están incluidos técnicas, recursos, -

procedimientos, etc. ".

El uso de un técnica (el dibujo por ejemplo) se encuentra inserta en aquella concepción citada reiteradamente - en este trabajo: toda actividad es parte de las manifestaciones psíquicas y socio-culturales del niño dadas en un proceso donde impera toda una historia de creación lingüística, estados evolutivos e involutivos, regulación constante; equilibrio psíquico, etc.

BIBLIOGRAFIA.

1. Carnoy Martín. Enfoques Marxistas de la Educación. Colección de Estudios Educativos Num., 4, México 1981.
2. Delval Juan. Crecer y Pensar, la construcción del conocimiento en la escuela, Ed. Laila, Barcelona España, 1983.
3. Freire Paulo. La importancia del acto de leer, SEP, El Caballito, México 1980.
4. From Erich. Marx y su concepto del hombre: manuscritos económico-filosóficos, Fondo de Cultura Económica, Ed. Populares, España 1979.
5. Gómez Palacio Margarita. Análisis de las perturbaciones en procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, SEP, México, 1980.
6. Gómez Palacio M., Guajardo Eliseo. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, SEP., Dirección General de Educación Especial, México 1982.
7. Guajardo Eliseo. Presentación de Jean Piaget, su obra y su tiempo en: Licenciatura de Educación Básica, Sexto Curso, - Optativa; Universidad Pedagógica Nacional, SEP., México - 1979.
8. Hans G. Furth. Adaptación y conocimiento en: Margarita Gómez Palacio (compiladora), Psicología Genética y Educación, México 1981.

9. Inhelder Bärbel. Teoría Psicogenética del Conocimiento: Algunos enfoques piagetianos, SEP., México 1981.
10. Liubliniskaia A. A. Desarrollo Psíquico en el niño, Ed. -- Grijalbo, España 1982.
11. Luria Alexander R. y otros. Psicología y Pedagogía en: - Aprendizaje y desarrollo, Universidad Pedagógica Nacional, SEP., México 1979.
12. Piaget Jean. Biología y Conocimiento, Ed., Siglo XXI, México 1981.
13. Piaget Jean. Psicología y Epistemología, Ed. Ariel, España 1981.
14. Sánchez Vázquez Adolfo. Filosofía de la Praxis, Ed. Grijalbo, España, 1980.
15. Vigotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica Grupo, Ed. Grijalbo, Barcelona España, 1979.
16. Vigotsky L. S. Instrumento y Símbolo en el niño en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. Grijalbo, Barcelona España, 1979.
17. V. Z. Panfilov. Acerca de la correlación entre el lenguaje y el pensamiento en: Pensamiento y Lenguaje, Ed. Grijalbo, España, 1978.