



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 24 - 1

ANALISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS EN
DOS MODALIDADES PEDAGOGICAS PARA EL ABORDAJE
DE LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER GRADO

Propuesta Pedagógica que Presenta:

MARIA DEL ROSARIO AUCES FLORES

Para obtener el Título de:

LICENCIATURA EN EDUCACION
PRIMARIA

San Luis Potosí, S. L. P. 1990

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

San Luis Potosí, S.L.P., septiembre 20, 1990

C. PROFRA.
MARIA DEL ROSARIO AUCES FLORES
P R E S E N T E .-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa: Propuesta Pedagógica titulado: "ANALISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS EN DOS MODALIDADES PEDAGOGICAS PARA EL ABORDAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL-PRIMER GRADO" presentado por usted, le manifiesto que -- reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor -- para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar siete ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E .




PROFR. JOSE ANGELO GONZALEZ GONZALEZ
Presidente de la Comisión. **UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**
UNIDAD SEAD 241
SAN LUIS POTOSI S.L.P
DIRECCION

JAGG*jua.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I FORMULACION DEL PROBLEMA

1.1.- Antecedentes	9
1.1.1.- El Método Global de Análisis Estructural y los Métodos Sintéticos	10
1.1.2.- El Método Global de Análisis Estructural y la- Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Es- crita	13
1.2.- Planteamiento del problema	17
1.3.- Justificación	18
1.4.- Objetivos	20
1.4.1.- Objetivo General	
1.4.2.- Objetivos colaterales	
1.5.- Hipótesis	21
1.5.1.- Hipótesis General	
1.5.2.- Primera y segunda hipótesis	

CAPITULO II MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

2.1.- Premisas	22
2.1.1.- La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje	

2.1.1.1.- Los esquemas de conocimiento	22
2.1.1.2.- La equilibración en los esquemas de conocimiento	25
2.1.1.3.- El proceso enseñanza-aprendizaje y la construcción de esquemas de conocimiento	29
2.1.2.- La Lengua Escrita como objeto de conocimiento	34
2.1.2.1.- Características del Sistema de Escritura	
2.1.2.2.- Niveles de conceptualización de la Lengua - Escrita	37
2.2.- Supuestos teóricos	40
2.2.1.- La Didáctica Constructivista	
2.2.1.1.- La Situación Didáctica	41
2.2.1.2.- Fases de la situación didáctica	42
2.2.2.- Construcción de la Estructura Metodológica	44
2.2.2.1.- Estructura Conceptual	
2.2.2.2.- Estructura Metodológica	
2.2.2.3.- Estructura Cognitiva	45
2.3.- Limitaciones	46
2.3.1.- Modelización y Reproductibilidad	
CAPITULO III MARCO DE REFERENCIA	
3.1.- La comunidad	48
3.2.- La escuela	50
3.3.- Los grupos de primer grado en la escuela	

CAPITULO IV	METODOLOGIA	
4.1.-	Metodología para realizar el proyecto	53
4.1.1.-	Propiedades del diseño	
4.1.2.-	Agenda de trabajo	54
4.2.-	Modalidades Pedagógicas para el abordaje del <u>pro</u> ceso enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita- en el primer grado	55
4.2.1.-	El Método Global de Análisis Estructural	
4.2.1.1.-	Etapas	56
4.2.1.2.-	Sugerencias para la aplicación del programa- integrado y del Método Global de Análisis Es- tructural	59
4.2.1.3.-	Evaluación del aprendizaje de la lectoescri- tura	60
4.2.2.-	La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua- Escrita	"
4.2.2.1.-	Definición de la Propuesta para el <u>Aprendiza</u> je de la Lengua Escrita	
4.2.2.2.-	El trabajo en el aula con la PALE	61
4.2.2.3.-	La evaluación del aprendizaje	111
CAPITULO V	RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	114
CAPITULO VI	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	119

LIMITACIONES	122
GLOSARIO	
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS	137
Anexo No. 1	138
Anexo No. 2	139
Anexo No. 3	140
Anexo No. 4	141

INTRODUCCION

Este trabajo busca, en su etapa de proyecto de investigación, establecer el análisis, la confrontación y la comparación de resultados de dos modalidades pedagógicas sugeridas para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado.

Por un lado, se tiene el Método Global de Análisis Estructural como la modalidad propuesta por el programa oficial de primer grado de educación primaria; y por el otro, la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita sugerida por el sistema de educación especial.

La necesidad de estudiar ambas modalidades pedagógicas se manifiesta a través de las siguientes interrogantes: ¿qué diferen-

cias cualitativas de aprendizaje existen entre una modalidad y otra? ¿Cuáles son las ventajas y/o desventajas de cada una de éstas? ¿Sobre qué bases se sustentan teóricas y metodológicamente?

De manera específica: ¿cuáles son los resultados de aprendizaje entre aquellos niños que han sido enseñados a leer y escribir con el Método Global de Análisis Estructural y los que han adquirido la lectoescritura con la aplicación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita?

El deseo de dar respuesta a las preguntas anteriores surge del interés personal del docente en servicio, cuya formación y experiencia le motivan a analizar, comparar y confrontar, seleccionar y adoptar la metodología que se presenta más acorde a las exigencias y necesidades del niño y la sociedad, así como al logro sistemático de objetivos de aprendizaje.

Este documento consta de seis capítulos. El objetivo central del mismo radica en explicar las bases teóricas y la aplicación práctica de cada modalidad pedagógica mencionada para llegar a demostrar que existen diferencias cualitativas de aprendizaje entre los niños que son enseñados a leer y escribir con el Método Global de Análisis Estructural y aquellos que adquirieron es

te conocimiento por medio de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

De esta forma se puede lograr que el docente considere la necesidad de reorientar su práctica en cuanto a la manera de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado, dentro del marco escolar en el que se desenvuelve y actúa.

En el primer capítulo se hace una reseña sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura de tipo sintético y lo cuestionable de su efectividad, así como las ventajas que ofrece el Método Global de Análisis Estructural frente a éstos, razón de ser el método oficial del programa escolar de primaria. Después se compara éste último con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita sugerida por educación especial y el eje central del problema: ¿cuáles son los resultados en una y otra modalidad?

Las hipótesis planteadas señalan que la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita ofrece mayores ventajas y un avance cualitativo superior al alcanzado por el Método Global de Análisis Estructural.

En el capítulo segundo se aborda el sustento teórico-metodoló-

gico-conceptual de la modalidad calificada como superior en cuanto al logro del objetivo, esto es, la adquisición de la lectoescritura.

La investigación documental se inicia tomando como punto de partida la teoría psicogenética de Jean Piaget en cuanto a la explicación epistemológica y psicológica que ofrece sobre el ser humano y su desarrollo.

Bajo la misma perspectiva constructivista, se analizan las características del objeto de conocimiento, es decir, del sistema de escritura como tal y del proceso por el que atraviesa el niño para apropiarse de éste estableciendo las conceptualizaciones que elabora para ello.

La didáctica constructivista de Guy Brousseau hace relevante la situación didáctica en sus cuatro fases: de acción, de formulación, de validación y de institucionalización, mismas que marcan la pauta de desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula escolar.

Se hace referencia también a la construcción de la estructura metodológica indispensable para la elaboración de toda propuesta didáctica, tomando en cuenta la estructura conceptual y la estructura cognitiva.

El tercer capítulo trata de delimitar el contexto social y escolar que muestran la poca aceptación por parte del docente - de las innovaciones que en la actualidad se están dando para abordar el sistema de escritura en la escuela, lo que repercute, en última instancia, en la calidad educativa.

El capítulo cuarto se divide en dos apartados: el primero es un esbozo sobre el proyecto de investigación seleccionado con sus propiedades específicas; y el segundo comprende la aplicación práctica de cada modalidad pedagógica expuesta: objetivos, actividades, recursos, estrategias, evaluación del aprendizaje y las observaciones pertinentes.

Lo referente al Método Global es basado en lo que establece - el programa oficial de primer grado de educación primaria.

El trabajo con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua-Escrita es tomado de su estructura metodológica, formada por ciento ocho fichas, marcando cada una, situaciones didácticas que se convierten en situaciones de aprendizaje.

Como una sugerencia personal se han clasificado las actividades de la PALE por objetivos específicos y se ha elaborado una estructura general del curso con el fin de mostrar de manera más clara y sencilla la metodología analizada.

Los resultados de la investigación se dan a nivel teórico, --
mismos que vendrán a complementarse con la realización del -
proyecto, esto es, el análisis comparativo longitudinal, ya -
que los elementos teóricos expuestos permiten establecer la -
interpretación y valoración de cada modalidad en su parte me-
todológica.

Como conclusión general puede decirse que la Propuesta para -
el Aprendizaje de la Lengua Escrita ofrece mayores ventajas -
en los aspectos teórico, epistemológico, metodológico y so- -
cial puesto que considera al sujeto como constructor de su co-
nocimiento, al sistema de escritura con sus características y
al docente como propiciador de situaciones didácticas que per-
miten la aproximación conceptual del sujeto sobre el objeto -
de conocimiento.

Esto delimita y valida la sugerencia de llevar y dar a cono--
cer la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita a -
la Escuela Primaria; objetivo colateral de este trabajo.

Por otra parte, la viabilidad de la Propuesta dada por educa-
ción especial exige tanto la modificación en cuanto a la manera
de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje y los sujetos
que en él participan, así como de las relaciones interpersonal

les que se dan en el aula y en el ámbito escolar. Esto implica, a su vez, un mayor esfuerzo intelectual y participación social que no es fácil adquirir pero que vale la pena intentar si realmente se desea innovar la práctica docente.

Por último, las limitaciones están en la consideración de dos modalidades pedagógicas ya elaboradas y establecidas y no una alternativa original y propia. Sin embargo, cabe decir que la aportación radica en destacar que la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita atiende a todos aquéllos niños -- que ingresan al primer grado y no únicamente a los que se considera que tienen problemas de aprendizaje, por eso se sugiere que se dé a conocer en la escuela primaria, por medio de la estructuración del curso en objetivos específicos.

Por otra parte, el desconocer ambas modalidades pedagógicas -- lleva al docente a emplear metodologías cuyos alcances son limitados y poco efectivos. Y los resultados de aprendizaje sólo podrán darse en la medida que se adopten y practiquen las modalidades aquí analizadas.

El trabajo expuesto de manera general y esquemática espera motivar al profesor de primer grado para que con una actitud -- crítica y reflexiva así como con fundamentos pedagógicos se--

leccione, aplique y valide la metodología más acorde al logro-
de objetivos.

CAPITULO I

FORMULACION DEL PROBLEMA

Análisis y confrontación de los resultados de aprendizaje del Método Global de Análisis Estructural y la Propuesta para el Aprendizaje de Lengua Escrita para verificar el alcance de ca da una de estas modalidades pedagógicas dentro del proceso educativo.

1.1.- Antecedentes

"El programa oficial de primer grado propone emplear para la enseñanza de la lectoescritura el método global de análisis estructural definido por la idea de vincular el sincretismo del niño con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo-

y comprensivo de la lengua". (1)

El Método Global de Análisis Estructural (MGAE) se clasifica entre los métodos de marcha analítica, los cuales parten del todo y culminan con la síntesis, buscando además la adquisición del mecanismo de la lectoescritura simultáneamente con la comprensión.

1.1.1.- El método global de análisis estructural y los métodos sintéticos

"Se dice que los métodos de marcha sintética, como los fonéticos o los silábicos, son más rápidos para la enseñanza de la lectura y escritura. Esto es cuestionable pues se ha visto -- que sólo atienden al aprendizaje de los procedimientos mecánicos y no a la comprensión". (2)

"La lengua escrita puede ser conceptualizada de dos maneras diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La lengua escrita puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras... La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos siguientes: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si en cambio se concibe como un sistema un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual". (3)

En el MGAE (4) existe una íntima relación entre la comprensión y el aprendizaje, siendo la primera la base para que se dé el segundo. La adquisición de la lengua escrita está dado, pues, en función del mecanismo de la comprensión y en contextos determinados, apoyándose en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general.

"No es lo absurdo lo que estimula a los niños a aprender, sino la posibilidad de extraer sentido... Un niño que aprende a hablar debe estar inmerso en el lenguaje hablado...". (5)

De igual manera, un niño que aprende a leer y escribir debe estar rodeado de textos escritos que sean significativos para él. Tener conocimiento de que lo impreso es significativo es lo que constituye lectura: darle un sentido a lo impreso.

"Siempre que los niños vean algo sin sentido en lo impreso, mientras lo vean como arbitrario o absurdo, no encontrarán ninguna razón para atenderlo. Ellos no aprenderán tratando de relacionar las letras con los sonidos, en parte, porque el lenguaje escrito no funciona de esa manera y en parte porque no es algo que tenga sentido para ellos". (6)

Según el MGAE el niño empieza a leer visualizando enunciados que tengan sentido para él, sacados del habla cotidiana.

La enseñanza enfatiza la comprensión global de las estructuras. Por esto se basa en el principio de leer es comprender -

la lengua escrita.

Se habla de análisis estructural porque se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema organizado de elementos y supera la visión de la lengua como una mera acumulación de partes que se pueden aprender como una lista de nombres.

"Si se concibe a la lengua escrita como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). El lenguaje como tal es reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante). El problema es que al dissociar al significante sonoro del significado, se destruye el signo lingüístico". (7)

Con el MGAE la enseñanza se vuelve dinámica porque el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de formas lingüísticas a partir de las funciones que cumplen dentro de la estructura verbal y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos.

Hasta aquí se han considerado las ventajas que presenta el MGAE frente a los métodos de marcha sintética, razón de ser el método propuesto en el programa oficial de primer grado en la escuela primaria.

De esta forma, el método global muestra un avance cualitativo en la enseñanza de la lengua escrita y se da como resultado -

de interesantes investigaciones que empiezan a considerar a la lengua como objeto de conocimiento con naturaleza específica y al alumno con algunas de sus características psicológicas.

La acción del docente frente al grupo se modifica tomando una orientación más acorde, lógica y coherente dentro del proceso educativo.

1.1.2.- El Método Global de Análisis Estructural y la Propuesta para el aprendizaje de Lengua Escrita

La aplicación del MGAE, por el avance que muestra en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, podría garantizar su efectividad con el logro del objetivo en el primer grado. Sin embargo, se observa que al finalizar el curso hay alumnos que no adquieren la lectoescritura.

Por lo general, la causa de este fracaso es atribuida al niño de quien se argumenta, presenta algún problema de aprendizaje.

"Atribuir las causas del fracaso escolar sólo a las características de los alumnos resulta tan unilateral como afirmar que el cuchillo no corta porque el pan está duro, sin detenerse a examinar el filo del instrumento. De esta reconsideración del problema surge el planteamiento de que es necesario-

adaptar la escuela a los alumnos y no a la inversa". (8)

Los aportes que la lingüística y la sociolingüística han hecho a la pedagogía en cuanto a la manera en que se aborda el lenguaje oral y escrito en la escuela y su adquisición fuera de ella, tratan de demostrar el origen del fracaso escolar en la metodología empleada en la escuela y no en el alumno.

De acuerdo con estas corrientes, los métodos de lectoescritura parten del supuesto de que los niños llegan al primer grado con el mismo nivel cognitivo necesario para iniciar su aprendizaje de lengua escrita en forma convencional. (9)

Esta supuesta homogeneidad del proceso enseñanza-aprendizaje perjudica a aquellos niños cuyas desventajas de interacción sociocultural no les permite responder con eficacia en la competencia lingüística escolarizada.

Por otro lado, la estructura sistemática del método a través del seguimiento invariable de sus pasos limita la acción del alumno frente al objeto de conocimiento y la apropiación del mismo, ya que la repetición y el copiado descuida y desfavorece el avance en las conceptualizaciones que el niño tiene sobre el sistema de escritura.

Es así como surge la PALE (10) como una opción pedagógica pa-

ra abordar la enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura. La PALE se introdujo por la Dirección General de Educación Especial a partir de investigaciones realizadas durante más de diez años. (11)

Las sugerencias didácticas anteriores a la PALE fueron básicamente dos: "El cuadernillo Monterrey" y la "Propuesta de Aprendizaje para la Adquisición de la Lengua Escrita". Las modificaciones que se le han hecho obedecen a la puesta en práctica, esto es, de manera experimental en el aula durante todo un ciclo escolar.

La PALE considera en su estructura metodológica:

- a).- el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño; en la que se establece una similitud entre este proceso y el que recorrió la humanidad;
- b).- la división del desarrollo evolutivo por el que atraviesa el niño en tres grandes niveles de conceptualización: pre-silábico, silábico y alfabético;
- c).- los aspectos formales y los principios universales del sistema de escritura;
- d).- la relación que existe entre el sistema de la lengua y sus formas de expresión oral y escrita.

Considera, por tanto, al sujeto y al objeto simultáneamente,-

es decir, al niño en su aspecto cognitivo y al sistema de escritura con sus características propias, así como a la lengua con sus tres componentes: fonológico, semántico y sintáctico. La construcción del objeto se da en una interacción sujeto-objeto, objeto-sujeto, sujeto-sujeto, sujeto-sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A su vez, la apropiación del conocimiento que tiene lugar en las situaciones de aprendizaje se presenta como la revisión, coordinación y construcción de esquemas.

"Proponemos llamar "esquemas de conocimiento" a la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. (12)

En cuanto a su estructura metodológica, cubre los tres requisitos básicos que como tal requiere: secuencia, profundidad y relaciones horizontales. (13)

La PALE se centra en los elementos constituyentes de la estructura didáctica: el alumno, el contenido, los objetivos, el profesor y las estrategias metodológicas.

"Las relaciones que existen entre los elementos institucionales del aprendizaje constituyen un sistema o estructura, o sea, una entidad real diferente a la simple colección de objetos: este todo unitario está gobernado internamente por regulaciones que afectan directamente las relaciones que se dan -

entre los elementos y a la estructura misma como subsistema - de otros sistemas mayores. Por otra parte, es un conjunto estructurado que recibe la influencia de condiciones externas, - propias del sistema a que pertenece este conjunto". (14)

1.2.- Planteamiento del problema

Ante estas dos modalidades pedagógicas, el MGAE y la PALE, es necesario confrontar su aplicación y resultados para verificar el alcance de cada una de ellas dentro del proceso educativo.

De hecho, el MGAE se manifiesta como una primera respuesta al mejoramiento cualitativo de la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado, al romper con metodologías que sólo atienden a procesos de transcripción y mecanización del lenguaje - escrito para partir del principio básico de la comprensión como requisito indispensable para el aprendizaje de la lectura - y escritura por parte del niño.

No obstante, a pesar de que el MGAE hace un intento por considerar el proceso evolutivo del alumno, no logra conseguirlo - en la parte metodológica. Al no tomar en cuenta las conceptualizaciones que el pequeño tiene sobre la lectura y la escritura el método no presenta elementos estratégicos que permitan al docente hacer avanzar al niño en dicho proceso evolutivo.

Esta es una de las ventajas que la PALE presenta ante el MGAE buscando reorientar la práctica escolar así como la intervención docente en el proceso de comprensión de la lengua escrita por parte del niño. (15)

Así pues, es menester de este proyecto de investigación comprobar que en la práctica, a través del análisis de los resultados de aprendizaje en cuanto al logro de objetivos curriculares, la PALE presenta un avance cualitativo frente al MGAE, como se argumenta en el plano teórico.

Dicho de otra manera, ¿qué diferencias cualitativas de aprendizaje existen entre una modalidad y otra? ¿Cuáles son las ventajas y/o desventajas de cada una de éstas? ¿Su validez teórica se ve confirmada en la práctica?

Concretizando: ¿cuáles son los resultados de aprendizaje en aquellos niños que han sido enseñados a leer y escribir con el MGAE y los que han adquirido la lectoescritura con la aplicación de la PALE?

1.3.- Justificación

Desconocer los estudios y progresos que se han realizado referentes al proceso de aprendizaje de la lectoescritura son causa de que el docente siga adoptando metodologías cuyos alcan-

ces son limitados. Así, ante la aplicación de un método para la enseñanza de la lengua escrita, el maestro selecciona los de tipo sintético calificados como "rápidos" y "efectivos". A su vez, abordar la metodología señalada para la enseñanza de la lectoescritura en la escuela obedece a la necesidad de reorientar el trabajo docente hacia el conocimiento de la PALE como una alternativa que ofrece elementos para la realización flexible, coherente y sistemática de la acción educativa atendiendo al niño en su proceso cognitivo y al contenido escolar como lo es la apropiación del sistema de lengua escrita.

Lo anterior conlleva a la consideración de difundir la PALE en la escuela primaria como una sugerencia de trabajo que es válida para cualquier alumno de primer grado y no únicamente para aquellos pequeños que son considerados con problemas de aprendizaje.

Esto significa que no es necesario que el escolar sea repetidor o que tenga un primer fracaso para que se le atienda como es debido, sino que se debe respetar el proceso evolutivo presente en todo niño de primer grado que se enfrenta al sistema de escritura como objeto de conocimiento escolarizado.

1.4.- Objetivos

1.4.1.- Objetivo general

Al término de la investigación se tratará de demostrar que existe una diferencia cualitativa en la adquisición de la lectoescritura en el primer grado al ser dirigido el proceso enseñanza-aprendizaje con dos modalidades pedagógicas diferentes, el MGAE y la PALE, todo esto a partir de un análisis comparativo longitudinal a través de la observación y el registro estadístico de los resultados en el logro de los objetivos programáticos de lengua escrita.

1.4.2.- Objetivos colaterales

- a).- Conocer el aprendizaje real ⁽¹⁶⁾ de los alumnos que abordan de manera diferente la lectura y la escritura para hacerla comprobación y/o el establecimiento de nuevas hipótesis.
- b).- Modificar y reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura al sustituir el empleo del MGAE por la PALE con el fin de lograr objetivos más abarcativos y coherentes señalados en el primer grado de educación primaria.

1.5.- Hipótesis

1.5.1.- Hipótesis general

Los niños de primer grado del medio suburbano logran establecer la relación entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura con la aplicación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

h.1.- Los niños de primer grado del medio suburbano que son enseñados a leer y escribir con el MGAE tienen dificultad para comprender y dominar el sistema de escritura, si sus niveles de conceptualización sobre este objeto de conocimiento no son acordes a la naturaleza de éste.

h.2.- Los niños de primer grado del medio suburbano aprenden a leer y escribir con la PALE teniendo mayor facilidad para comprender y dominar el sistema de escritura, aún si sus niveles de conceptualización sobre este objeto de conocimiento no son, en un inicio, acordes a la naturaleza de éste.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1.- Premisas

2.1.1.- La construcción de esquemas de conocimiento en el pro
(17)
ceso enseñanza-aprendizaje

2.1.1.1.- Los esquemas de conocimiento

Desde una óptica constructivista, la teoría genética ha elabo
rado una explicación de la evolución de las estructuras menta
les en el individuo a través de los mecanismos llamados inva-
riantes funcionales -en el sentido de funcionamiento, no de -
función- y constituyen el punto de partida.

El núcleo de la explicación funcional de la teoría se estable
ce con el término de "equilibración", cuyo análisis remite a-
los conceptos de esquema y estructura.

Los esquemas de la teoría piagetana son siempre esquemas de acción. Los primeros esquemas del recién nacido son esquemas-reflejos; al principio hay un cierto grado de equilibrio entre los intercambios del bebé con el mundo que lo rodea y se conservan durante un tiempo. Pero muy pronto hay ciertos desajustes que serán compensados mediante una reorganización de las acciones por medio de una acomodación del esquema. Se logra así un reajuste, un nuevo equilibrio.

Mediante este juego de la asimilación y la acomodación, de ajustes y reajustes los esquemas se ven sometidos a un proceso de diferenciación que conduce a la elaboración de nuevos esquemas adaptados a ciertas clases de situaciones y de objetos.

Hacia el final del segundo año de vida se observa la existencia de un gran número de esquemas de acción diferenciados, -- mismos que pueden combinarse entre sí, respetando ciertas leyes o reglas de composición interna: de asociatividad, de reversibilidad y de identidad que caracteriza el grupo de desplazamiento y que permiten una estructuración espacio-temporal y causal del universo práctico. Este es el punto culminante de la inteligencia sensorio-motriz y se definen las prime-

ras estructuras intelectuales.

La aparición representativa entre los 18 y 24 meses aproximadamente, hace posible que los esquemas de acción puedan convertirse en esquemas representativos. Se enriquece pues la posibilidad de imaginarse, de ejecutar mediante representaciones, dichas acciones. Esto le permite anticipar lo que puede suceder ante una situación dada. La representación abre ante sí toda una serie de posibilidades intelectuales.

Al igual que los anteriores esquemas constituyen marcos asimiladores que permiten atribuir significantes a la realidad.

Los esquemas representativos, debido a los desajustes y reajustes, irán generando nuevos esquemas mediante la diferenciación progresiva y su coordinación creciente.

Hacia los siete u ocho años, los esquemas de acción interiorizados se combinan entre sí respetando las reglas de composición interna, agrupándose en totalidades que se llaman operaciones y estructuras operatorias concretas, respectivamente.

Un proceso similar ocurre en la formación de las operaciones formales y de las estructuras operatorias formales.

Se denomina esquema de conocimiento a la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia so

bre una parcela de la realidad. Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y de coherencia interna variables y ser más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad; un esquema de conocimiento comporta esquemas de acción y esquemas representativos en el sentido piagetano; los diferentes elementos que lo constituyen presentan una organización interna que puede ir desde la simple yuxtaposición hasta estructuras ordinales y jerárquicas e incluso respetar las leyes de composición que caracterizan las estructuras operatorias.

2.1.1.2.- La equilibración en los esquemas de conocimiento

El proceso de equilibración se da como resultado de la interacción entre el sujeto y los objetos. Para describir su funcionamiento se recurre a la situación-tipo, en la que intervienen a la vez las observables del objeto, el resultado de la lectura inmediata que hace el sujeto de las características y propiedades del objeto y los esquemas y estructuras que el sujeto utiliza para asimilar el objeto.

Piaget representa esta acción interactiva de la siguiente manera:

Coord 0 a la inferencia de que la bolita ha experimentado otros cambios además del alargamiento.

La flecha Obs S \longrightarrow Coord S sirve para señalar que el sujeto establece inferencias de sus acciones a partir de las observables constatadas en las mismas; es decir, el sujeto hará una inferencia sobre las consecuencias de su acción de alargar a partir de las observables de su propia acción.

La flecha Obs 0 \longleftarrow Coord 0 indica que las observables registradas en el objeto nunca son neutros, sino que están mediatizados por una serie de inferencias que el sujeto hace a su propósito.

La flecha 0 S que va en sentido Obs 0 \longrightarrow Obs S muestra que el sujeto llega a un conocimiento de sus propias acciones a partir de los resultados de éstas cuando son aplicadas a los objetos y remite, por lo tanto, a la toma de conciencia de las propias acciones u operaciones. La flecha S 0, por el contrario, se establece en el nivel de las coordinaciones inferenciales Coord S \longrightarrow Coord 0 y expresa el hecho de que las relaciones causales entre los objetos consisten en último análisis en atribuirles a las coordinaciones inferenciales establecidas por el sujeto a partir de sus propias acciones. Finalmente la flecha \longleftrightarrow (...) indica que el sistema mantie-

ne un cierto equilibrio y que no se producen desajustes entre las observables y coordinaciones inferenciales. Al menos momentáneamente. La figura presenta pues un estado de equilibrio, de tal manera que el ciclo no produce modificaciones en sus elementos. Ello no garantiza por supuesto la validez del proceso; pues coordinaciones incorrectas dadas a partir de observables deformantes pueden tener resultados alterados. Sin embargo, en la medida que el sistema dé lugar a deformaciones más o menos grotescas de las observables estará a merced de que se produzcan una serie de contradicciones y conflictos entre las coordinaciones y observables, e incluso entre las mismas coordinaciones, al descubrir nuevas observables no consideradas en un principio.

Se romperá así el sistema de equilibrio produciéndose como resultado de las modificaciones introducidas, una serie de perturbaciones que será necesario compensar. En el caso de la bolita de arcilla, el niño puede afirmar que cambia el peso al hacer la transformación postulando que el alargamiento produce un cambio en el peso de incremento, esta inferencia entrará en contradicción con la que lleva a concluir que un trozo de arcilla muy fino y delgado pesa menos que una bola.

De este modo, la figura inicial, que representa el sistema en

equilibrio en un momento dado, debe ser completada para re-
presentar el proceso secuencial de equilibración a través de
una serie de estados sucesivos de equilibrio.

2.1.1.3.- El proceso enseñanza-aprendizaje y la construcción
de esquemas de conocimiento

La exposición precedente deja ya intuir la posibilidad de des-
cribir este proceso de apropiación del conocimiento que tiene
lugar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje como un pro-
ceso de revisión, coordinación y construcción de esquemas.

Desde la perspectiva del aprendizaje escolar, el problema re-
side entonces en saber cómo hay que movilizar las formas del
pensamiento a disposición del alumno para que pueda apropiar-
se de un objeto de conocimiento. Aquí entra en juego la compe-
tencia intelectual de la persona que las construye, pero tam-
bién influyen la cantidad de informaciones que integra y de
su articulación.

Los esquemas y estructuras de la teoría genética son elemen-
tos esenciales de los esquemas de conocimiento.

El aprendizaje escolar versa en su mayor parte sobre los con-
tenidos que se desean transmitir a los alumnos favoreciendo -

la correspondiente elaboración de esquemas de conocimiento de cada alumno y condicionan, tanto la elección de los objetos - como la forma misma de transmisión. De ahí su diferencia con los esquemas operatorios ya que estos últimos se construyen - espontáneamente en dirección a un equilibrio cada vez mayor - dando lugar a modos de interacción entre el sujeto y la realidad progresivamente más ajustados y ricos. Por ello es necesario intervenir en la elaboración de los primeros, de ahí la - existencia del aprendizaje escolar.

Cuando un sujeto aborda un objeto de conocimiento nunca lo hace de manera ingenua; antes de abordar de manera sistemática - un objeto de conocimiento, el alumno posee la mayoría de las - veces un marco asimilador susceptible de ser aplicado; pueden ser incompletos y aún incorrectos, lo que justifica y motiva - el acto de abordarlo. Aún en el caso de que el objeto de conoci - miento fuera totalmente nuevo, el alumno empezará por apli - carle los esquemas de conocimiento disponibles, que resulta-- rán inadecuados probablemente. En ambas situaciones se dice - que antes de abordarlo, posee al respecto un cierto equili- - brio cognitivo que corre el riesgo de ser perturbado por la - nueva situación.

Si la acción asimiladora permite aprehender totalmente al ob-

jeto de conocimiento se mantendrá el equilibrio. Pero esto es poco común. Lo usual es que el objeto oponga resistencia a de jarse asimilar total o parcialmente por los esquemas activados, o que la asimilación genere resultados contradictorios, - es decir, que dé lugar a comprensiones o acciones incompati-- bles entre sí; o que se carezcan de los elementos necesarios- para asimilarlo. Aparecen entonces perturbaciones o lagunas - que originan un desequilibrio cognitivo, fruto de la inadecua- ción de los esquemas activados.

Según la magnitud del desequilibrio producido y las reservas- de esquemas del sujeto, así como de los factores motivaciona- les, afectivos y situacionales se producirá renuncia o abando- no; o bien, se buscará la compensación de las perturbaciones- y a subsanar las lagunas. Estas regulaciones compensadoras -- van desde la negación del hecho (rechazo), o por la sustitu-- ción de esquemas activados por otros igualmente disponibles, - o bien por la introducción de pequeñas modificaciones locales hasta la revisión de los esquemas iniciales ampliándolos, mo- dificándolos, reorganizándolos hasta la diferenciación en nue- vos esquemas de conocimiento.

En el aprendizaje escolar, la equilibración mayorante supone- un "desideratum" más que una necesidad intrínseca. Aún así, -

el reequilibrio cognitivo siempre es buscado, además de que no deja de ser transitorio, pues el efecto desequilibrador surge de la eventual complicación o probable enriquecimiento del -- conjunto de esquemas del sujeto.

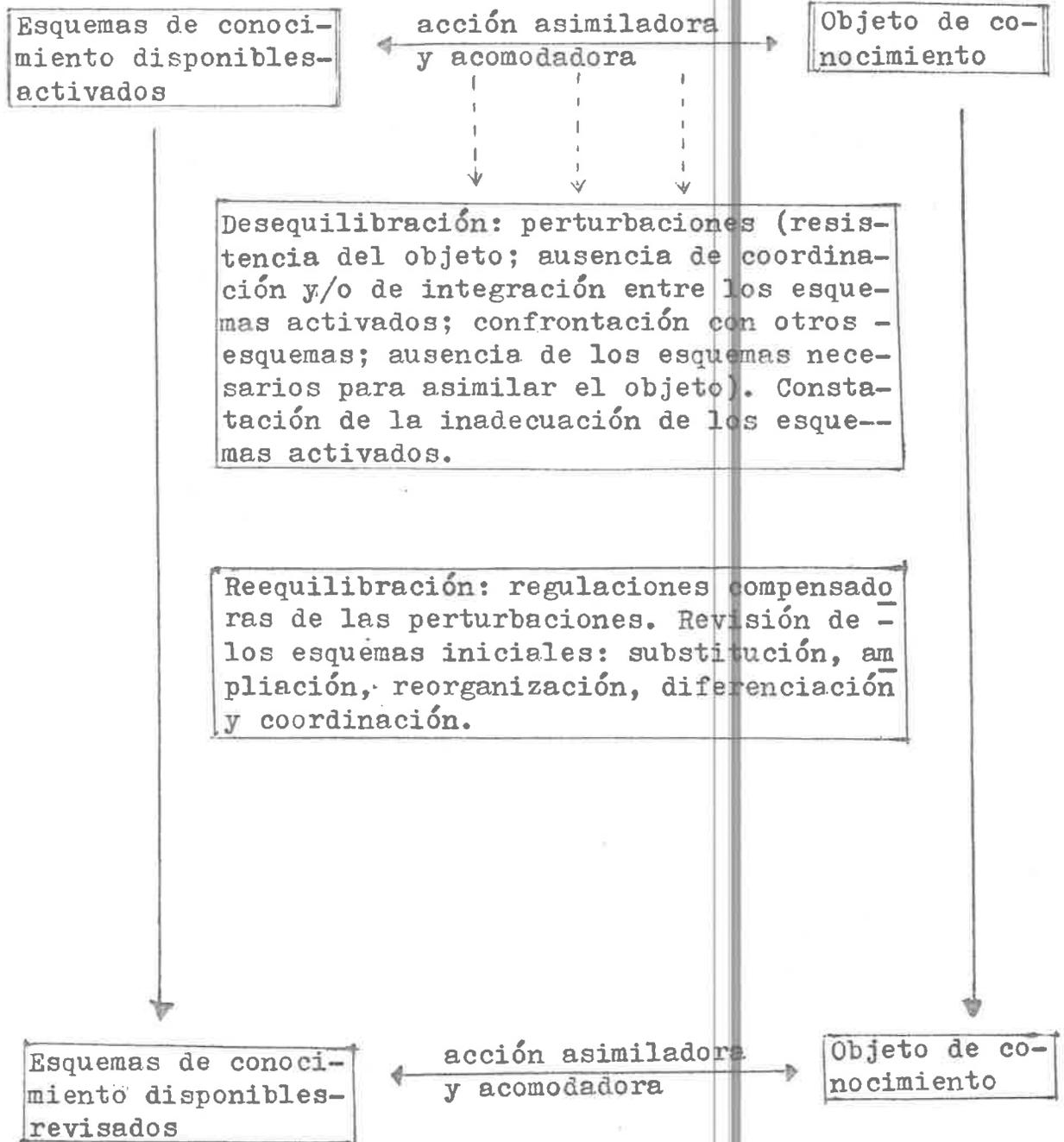
El planteamiento expuesto suscita la cuestión del "desfase óptimo" pues para que se considere como tal debe ser congruente con los esquemas de conocimiento del alumno y el objeto de conocimiento propuesto.

Además del desfase óptimo hay que considerar los factores motivacionales para la correcta realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto lleva a observar las modalidades de presentación del objeto de conocimiento que pueden lograr un desequilibrio óptimo y la toma de conciencia del mismo, requisito indispensable casi siempre para subsanar las lagunas y compensar las perturbaciones y, por tanto, reestablecer el equilibrio perdido.

Hay que provocar entonces los elementos necesarios para hacer posible la superación del desequilibrio provocado.

La dificultad no reside en producir los desequilibrios sino -- en conseguir las reequilibraciones en la construcción de es--quemas de conocimiento.

La equilibración de los esquemas de conocimiento



2.1.2.- La lengua escrita como Objeto de conocimiento (18)

Un objeto es todo fenómeno, objeto, problema o consecuencia - de hechos o circunstancias que se encuentra en el entorno del niño y que es susceptible de despertar su interés por conocer lo.

El niño construye su conocimiento valiéndose de lo que ya sabe o comprende aplicándolo al objeto nuevo, probando si responde igual o diferente a los otros, experimentando nuevos -- (19) procedimientos o solicitando información.

La lectoescritura es un conocimiento de tipo social.

2.1.2.1.- Características del sistema de escritura (20)

Las características del sistema de escritura se rigen por los siguientes principios:

a).- Funcionales y utilitarios.- Hacer posible la comunicación a distancia y evitar el olvido.

b).- Lingüísticos.- Como la convencionalidad, las reglas ortográficas y de puntuación, los aspectos sintácticos y semánticos, la linealidad, etc..

c).- Principios relacionales.- El lenguaje escrito representa al lenguaje oral; este último, a su vez, es la representación

de las cosas y la relación entre los sistemas gráficos y fonológicos (letra/sonido).

La actividad de leer es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado. (21)

La psicolingüística explica la naturaleza del proceso de lectura a partir del establecimiento de dos fuentes de información esenciales en la lectura: las fuentes visuales y no visuales. (22) La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos. La no visual está dada en función del conocimiento que se tiene sobre el tema o materia de que se trata, etc..

Lo anterior es también tratado como los tres tipos de información utilizados por el lector: grafonética, sintáctica y semántica. (23) La primera se refiere a las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios); la sintáctica se relaciona con el conocimiento que tiene el usuario sobre las reglas que rigen el orden de la secuencia de palabras y oraciones. La semántica abarca los conceptos, vocabulario y conocimiento relativos al tema en el texto.

Para conseguir su propósito (encontrar la idea del texto) el-

lector recurre a estrategias tales como: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección; mismas que se modifican y desarrollan durante la lectura. También las usan los lectores principiantes y no sólo los lectores fluidos.

Los desaciertos al leer son producto del interés central del sujeto por obtener el significado del escrito, reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer el significado.

Los niños aprenden a leer únicamente leyendo.⁽²⁴⁾ Para lograrlo requiere que el docente conozca y comprenda el proceso.

La escritura, por su parte, tiene una función social de comunicación. Para manejarla en forma adecuada deben hacerse tres descubrimientos: reconocer que la lengua tiene características propias, (ya analizadas), diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafonética y coordinar la convencionalidad ortográfica con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

La intención de decir algo es lo que motiva al niño a aprender a hablar.⁽²⁵⁾ En la misma dirección, los niños empiezan a

escribir porque quieren, porque le dan valor a la lengua escrita, porque descubren los usos significativos de la escritura.

El niño transita por un largo y complejo proceso de naturaleza cognitiva. Determinado en buena medida por el entorno social. Se pasa así por una serie de etapas de conceptualización para llegar a adquirir el sistema de escritura.

2.1.2.2.- Niveles de conceptualización de la lengua escrita - en el niño (26)

Escritura

Nivel Presilábico (27)

Las representaciones gráficas del niño se caracterizan principalmente por ser ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla.

a).- La palabra escrita no remite a ningún significado.

b).- Representaciones gráficas primitivas.

c).- Hace la diferencia entre el dibujo y la escritura.

Presenta escrituras unigráficas y sin control de cantidad.

d).- La palabra escrita puede ser interpretada pues representa algo.

Aparece la hipótesis del nombre

e).- Escrituras fijas

f).- Escrituras diferenciadas

Nivel Silábico (28)

a).- Descubrimiento de la relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla.

b).- Correspondencia 1 a 2 (una letra por sílaba).

Nivel Silábico/Alfabético (29)

a).- Descubrimiento de la correspondencia sonido/grafía.

b).- Trabaja con las dos hipótesis: silábica y alfabética.

Nivel Alfabético (30)

a).- Sistematización de la correspondencia sonido/grafía y -- comprensión de las bases del sistema alfabético.

b).- Correspondencia fonema/grafía

Lectura

Primer Nivel

- a).- No hay diferencia entre imagen y texto.
- b).- Se puede leer en la imagen y en el texto.
- c).- El texto se puede interpretar a partir de la imagen.
- d).- Los textos sin imagen no tienen significado.

Segundo Nivel

- a).- Sea el texto palabra u oración, dice el nombre del objeto presentado en la imagen.
- b).- La oración con imagen es un todo, sin cortes sonoros.

Tercer Nivel

- a).- Se empieza a considerar las características del texto.
- b).- Utiliza algunos índices del texto tales como continuidad, longitud, diferenciación, que le permiten confirmar o rechazar una anticipación.
- c).- Además de tomar en cuenta la longitud (número de renglones o trozos del texto) ubica en cada parte un nombre o frase sin considerar las palabras de menos de tres letras.

Cuarto Nivel

- a).- Se busca una correspondencia término a término entre los fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras.
- b).- Logran aislar los sustantivos de la oración pero no pueden separar el verbo ni el artículo.
- c).- Ubican sustantivo y verbo pero no pueden separar el artículo.
- d).- Ubican en la oración cada una de las palabras que la conforman.

2.2.- Supuestos teóricos

(31)

2.2.1.- La didáctica constructivista

La didáctica constructivista parte de los supuestos epistemológicos de la teoría piagetana, cuyo objeto de estudio son -- las situaciones didácticas que permiten la construcción del -- conocimiento por parte del alumno.

Su objetivo, un tanto ambicioso, es llegar a conocer lo que -- sucede en el aula ante una situación didáctica determinada, -- que pueda garantizar su reproductibilidad y eficacia bajo controles bien precisos.

El objetivo a nivel nacional es más real. Se cree, y de hecho ya ha sido probado en México, que el conocimiento de esta didáctica permite al maestro que lo desee, iniciar una transformación de su práctica cotidiana que lo lleve hacia la posibilidad de diseñar y probar situaciones de construcción del conocimiento. (32)

2.2.1.1.- La situación didáctica

A través del establecimiento de situaciones se busca producir las condiciones necesarias para que el alumno construya el conocimiento, es decir, situaciones que lleven a una génesis escolar del conocimiento.

Se intentan diseñar problemas accesibles que puedan resolverse movilizándolo algún recurso con que se cuente pero que posteriormente sea insuficiente y sea necesario construir otro, precisamente el que se desea.

Las características principales de la situación didáctica son en sí:

a).- Posibilitar un verdadero diálogo entre los niños y la situación, es decir, el problema debe generar los mecanismos necesarios para que el niño pueda saber en un momento dado si va bien o se regresa. La modificación de respuesta es provocada

da.

b).- El conocimiento nace en su forma funcional (como herramienta) y después cobra forma cultural. Exactamente al revés de como suèle suceder en la enseñanza formal, donde el sentido o razón de aprender algo se da después de adquirirlo. (33)

c).- El error se concibe como un motor didáctico eficaz para generar la evolución de las concepciones del niño.

2.2.1.2.- Fases de la situación didáctica.

En toda situación didáctica, en un salón de clase, intervienen cuatro sujetos protagonistas: el maestro, los alumnos, el conocimiento y el medio. (33)

Este sistema didáctico restringido tiene cuatro fases fundamentales que se presentan a lo largo del proceso de adquisición del conocimiento y son: (34)

a).- Fase de acción.- En ésta el alumno actúa en busca de un resultado. Si no cuenta con una estrategia inicial segura, -- puede verse inmerso en una dialéctica de ensayo y error que le ofrece mucha información.

b).- Fase de formulación.- En la que se diseñan situaciones que provoquen la explicitación de las acciones realizadas. Co

mo las situaciones de comunicación a través de mensajes escritos que son un recurso idóneo para generar formulaciones e - incluso para la creación de un lenguaje.

c).- Fase de validación.- Donde se busca recuperar desde una actitud crítica-reflexiva dada en el proceso de formulación - hasta la aceptación de que su modelo explicitado es o no correcto.

d).- Fase de Institucionalización.- Que es el momento en el - que el docente asume el papel protagonista. Lo que se busca - es que los niños identifiquen el instrumento construido como - un conocimiento con cierto nombre y nomenclaturas convencionales. Así se cierra un ciclo en el proceso de construcción que consiste en la traducción a lo convencional.

Con esto se trata de insistir en el uso de una didáctica que - contribuya de manera significativa al mejoramiento de la enseñanza de las áreas programáticas. La diferencia cualitativa es que los conceptos realmente se aprehenden, no se memorizan y esto permite funcionalizarlos en la vida diaria.

Por otro lado, las relaciones interpersonales, al modificarse de esta forma pueden ayudar a exaltar ciertas manifestaciones de iniciativa, creatividad, seguridad, confianza y autovaloración.

ción que hoy son más bien reprimidos en el aula.

2.2.2.- Construcción de la estructura metodológica ⁽³⁵⁾

2.2.2.1.- Estructura conceptual.- Se forma de la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y la sociedad.

Para su construcción se seleccionan los factores o elementos-
esenciales para comprender la realidad o sector de ésta que
interese, siguiendo estos pasos:

a).- Determinar el objeto o sector a estudiar.

b).- Señalar los conceptos que lo delimitan y expliquen.

c).- Establecer la ley o leyes fundamentales e inherentes al-
objeto.

Conceptos o ideas básicas.- Es la estructura de la materia: i
deas que describen hechos de generalidad. Los conceptos son -
términos que expresan abstracciones en el más alto nivel de -
generalidad e inclusividad referidas a una clase o grupos de-
objetos o eventos.

2.2.2.2.- Estructura metodológica.- Tiene como función especi-
ficar las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de -
ser estructurado para que pueda ser asimilado por el alumno.

En ella convergen tanto los principios lógicos del contenido como las características psicológicas del alumno, relacionándose con la capacidad y el nivel del que aprende, esto es, -- con la estructura cognitiva existente en el alumno.

2.2.2.3.- La estructura cognitiva.- Fija la potencialidad y -- valor de interacción a producirse con la estructura metodológica. Se relaciona con la esta última bajo los siguientes -- principios:

Principio de secuencia: El aprendizaje sólo es posible cuando la nueva información se enlaza con los pertinentes conceptos que existen ya en la estructura cognitiva del que aprende.

Cada conocimiento nuevo puede ser asimilado en la medida en -- que domine aquellos conceptos, ideas o leyes precedentes sobre los que se sustentan los nuevos contenidos.

Principio de profundidad: señala el nivel de abstracción, complejidad y precisión de un concepto. A este nivel la estructura cognitiva gana mayor claridad, estabilidad, inclusividad y discriminabilidad, posibilitando el aprendizaje de nuevo mate--rial o la reestructuración cognitiva al modificarse cualitativamente.

Principio de relaciones horizontales.- Aparece ligado a la --
concepción integrativa, esto es, la forma en que se señalan -
las relaciones horizontales de conceptos, contemplando tanto-
los de la propia disciplina como la de otros campos.

2.3.- Limitaciones teóricas

2.3.1.- Modelización y reproductibilidad (36)

El establecimiento de un modelo didáctico como lo es la teo--
ría de situaciones no garantiza su reproductibilidad. Esto -
es, se puede hablar de tendencias, hipótesis, conjeturas, en
cuanto a la garantía de las respuestas del niño, tratando de-
controlar los resultados con el término de "regularidades" de
acuerdo al número de veces que se presenta ante un problema -
dado y en circunstancias específicas. Pero no se estandarizan
los resultados, ya que cada situación didáctica conlleva a --
múltiples y variadas contestaciones de acuerdo a la naturale-
za psicológica, social y cultural de los sujetos. Por lo ante-
rior no pueden establecerse reglas o leyes de comportamiento-
ante situaciones establecidas.

La conducción del proceso enseñanza-aprendizaje requiere de -
la atención individualizada y de la relatividad del tiempo pa

ra lograr el objetivo próximo de la estructura conceptual en relación con la estructura cognitiva.

CAPITULO III

MARCO DE REFERENCIA

3.1.- La comunidad

Para la puesta en práctica del análisis comparativo del MGAE- y la PALE, se hace referencia a un centro escolar que se encuentra en la comunidad de San Marcos Carmona, perteneciente al municipio de Mexquitic de Carmona, del estado de San Luis Potosí, y se encuentra a 20 km de la capital potosina.

San Marcos Carmona se caracteriza por tener clima templado. - La vegetación existente en la región son el maguey y el cactus.

Su fauna es de tipo doméstico y para tareas de cultivo. Hay -

también animales de crianza y de pastoreo.

Las actividades económicas a las que se dedica su población--son principalmente la albañilería, el servicio doméstico y el comercio en pequeño.

Los hombres se ocupan de sostener económicamente el hogar, --sin embargo, las mujeres también contribuyen en esta tarea --desempeñando actividades comerciales en los mercados de la capital o bien prestando sus servicios de aseo doméstico en casas particulares también de la capital.

Los hermanos mayores cuidan o atienden a los hermanos peque--ños; si en el hogar los hijos son muy chicos, son encargados--con familiares o vecinos de la comunidad.

El nivel o grado de ideología es el folklore que, como tal, --es de carácter primitivo e incoherente. La escuela trata de --imponer el sentido común. La religión predominante es la católica.

La comunidad tiene como representante legal al Juez Auxiliar-

como ejecutor de las acciones coercitivas y de presión con el fin de mantener el orden social y la seguridad colectiva.

3.2.- La escuela

La escuela a que se hace referencia se llama "Damián Carmona", con domicilio: Damián Carmona No. 1, en San Marcos Carmona, Mexquitic, S.L.P..

Es de organización completa, con turno matutino y en ella laboran once maestros y el director.

Las condiciones materiales de la escuela son adecuadas en su construcción y en el mobiliario.

Hay dos primeros, un grupo integrado, dos segundos y un grupo para cada uno de los grados restantes.

La reducción de grupos por grado permiten inicialmente, dar cuenta de la reprobación y deserción en los grados inferiores, (la llamada pirámide de la educación) mostrando un grave problema escolar.

3.3.- Los grupos de primer grado en la escuela

La escuela "Damián Carmona" de la comunidad de San Marcos Carmona cuenta con dos primeros grados: "A" y "B", y un grupo in

tegrado.

Los grupos "A" y "B" están formados por 25 alumnos cada uno.-

El grupo integrado, de 20.

La maestra del grupo "A" emplea un método de tipo sintético - para la enseñanza de la lectoescritura; la maestra del grupo "B" utiliza un método fonético, el onomatopéyico.

Cada salón de clases tiene en sus paredes el material didáctico requerido por el método, con láminas alusivas.

La mayoría de los alumnos asisten a la escuela mostrando descuido en su aseo personal y sin material para trabajar como libreta y lápiz.

Las condiciones familiares en el aspecto sociocultural son - desfavorables, de ahí que algunos niños no cuenten con la educación preescolar.

La detección inicial de los alumnos muestra que alrededor del 60% ingresan al primer grado en un nivel presilábico, un 30% en silábico y el 10% restante en alfabético.

Las maestras trabajan a base de repetición verbal, discriminación visual y auditiva, así como el llenado de hojas.

Por otro lado, el grupo integrado toma en cuenta la PALE como apoyo. Se trabaja el libro de texto y el recortable tomando -

como base el programa integrado en las áreas de aprendizaje -
señaladas tratando de abarcar los criterios de integración --
marcados. (37):

CAPITULO IV

METODOLOGIA

4.1.- Metodología para realizar el proyecto.-

Para llevar a cabo este trabajo se consideró necesario basarse en un estudio comparativo longitudinal que permitiera caracterizar cada grupo en general y al maestro que realiza la acción educativa, al mismo tiempo que se pudiera establecer semejanza y diferencias entre ambos.

4.1.1.- Propiedades del diseño: (38)

Carácter de la entidad.- Alumnos de primer grado, de nuevo ingreso, repetidores, con y sin preescolar.

Número de entidades.- De ocho a diez elementos por grupo.

Carácter de las variables.- cualitativas: para la escritura, la lectura y el análisis de la representación escrita de oraciones se tomarán en cuenta en el proceso de evaluación los momentos evolutivos del niño con respecto a la lengua escrita.

Relación temporal.- Comparativo longitudinal; a través de un diseño de grupos paralelos, con la aplicación del pretest- -- postest se busca conocer el punto de partida y el punto terminal de los niños durante un ciclo escolar.

Manipulación de variables.- Metodología seleccionada para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Ubicación.- La observación en el salón de clase a nivel grupal y la evaluación colectiva e individual.

Control situacional.- No lo hay.

Intrusión.- Relativa.

Forma de los datos.- Para la observación se empleará la descripción verbal anecdótica en un cuadro de registro y para la evaluación, la valoración cualitativa de los niveles de conceptualización del niño a través del análisis estadístico.

4.1.2.- Agenda de trabajo

Actividades	Fecha programada
Aplicación del pretest	1a. semana de septiembre
Evaluación No. 1	4a. semana de octubre
Evaluación No. 2	2a. semana de diciembre
Evaluación No. 3	4a. semana de febrero
Evaluación No. 4	4a. semana de abril
Aplicación del postest	segunda semana de junio
Observación al grupo	Semanal
Registro estadístico de datos	Bimestral
Interpretación de resultados	Julio y Agosto
Conclusiones	2a. semana de septiembre

4.2.- Modalidades pedagógicas para el abordaje del proceso en enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado

En esta segunda parte del capítulo se hace un análisis de las etapas, sugerencias de trabajo y formas de evaluación de cada modalidad para la confrontación correspondiente. Los resultados de interpretación y comparación teórica del MGAE y la PLE se presentan en el capítulo siguiente.

(39)

4.2.1.- El Método Global de Análisis Estructural (MGAE)

109678

4.2.1.1.- Etapas

Etapas	Procedimientos	Unidades
1. 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 por los alumnos. 5. Copia de los enunciados 6. Evaluación	I

Nota: Al principio del curso es necesario trabajar sólo con -- enunciados, ya que es lo que más se le facilita al alumno. No obstante, se espera que, a lo largo de esta primera etapa el -- alumno realice, por sí mismo, de manera espontánea, diversos -- procesos de análisis que deben permitirse para no limitar su -- desarrollo.

2. Análisis de	Del 1 al 4 igual a la anterior	II
----------------	--------------------------------	----

Etapas	Procedimientos	Unidades
--------	----------------	----------

enunciados en palabras.	5. Lectura de palabras del enunciado.	
	6. Identificación de las palabras.	
	7. Copia de palabras y enunciados.	
	8. Evaluación	

Nota: Es importante que los enunciados sean analizados en todas sus palabras. Los artículos, conjunciones y preposiciones son palabras que aparecen constantemente y esta frecuencia facilitará su reconocimiento en enunciados diferentes.

3. Análisis de palabras en sí labas	Del 1 al 6 igual a la anterior.	III IV V
	7. Identificación de la sí labas en estudio	VI

Etapas	Procedimientos	Unidades
	8. Formación de palabras y enunciados	III IV
	9. Trazo en letra script de la consonante en la sílaba	V VI
	10. Evaluación	
<p>Nota: Para el análisis de palabras en sílabas es necesario que primero se analicen en vocales, ya que este conocimiento debe ser previo a la identificación de sílabas directas-simples. La secuencia de presentación de vocales y consonantes se apoya en la frecuencia decreciente en cuanto al uso de los fonemas en el español utilizado en México. Así mismo se consideró el grado de dificultad de asociación de fonemas y letras, y se separaron en la secuencia de las letras con rasgos similares para evitar problemas de discriminación visual.</p>		
4. Afirmación de la lectura y de la escritura	1. Conversación 2. Escritura de enunciados hecha por el maestro 3. Lectura de enunciados por el maestro y después por los	VII VIII

Etapas	Procedimientos	Unidades
--------	----------------	----------

alumnos

4. Redacción de enunciados -
por los alumnos

5. Evaluación

Nota: En esta etapa el niño ya está en condiciones de leer-
y escribir enunciados y textos, y va superando algunas difi-
cultades específicas. Se trata de que adquiriera mayor seguri-
dad al leer y escribir.

4.2.1.2.- Sugerencias para la aplicación del Método Global -
(40)
de Análisis Estructural

Primer tiempo:

Unidad 1: "Percepción del medio"

Módulo 3: "Cómo son las cosas"

A partir de la conversación sobre las experiencias de los a--
lumnos sobre el tema del módulo y unidad correspondientes:

a).- Los niños dicen enunciados relativos a estas experien- -
cias y el maestro los escribe en el pizarrón.

b).- Se hace la visualización de enunciados, de acuerdo con -
el proceso indicado por el método.

- c).- Se identifican y copian los enunciados en la libreta.
- d).- Se recortan y pegan relacionando el enunciado con la imagen.
- e).- Se hace un dibujo alusivo al tema.

4.1.2.3.- Evaluación del aprendizaje de la lectoescritura

La evaluación se realiza al término de cada una de las etapas del método como el último paso de las mismas. Esta se determina por las respuestas que dan los alumnos en el momento de la identificación y relación del texto con la imagen, según sea enunciado, palabra o sílaba.

En la etapa final, la misma lectura y escritura son elementos para evaluar.

4.2.2.- La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE)

4.2.2.1.- Definición de la PALE

La PALE se considera como una opción pedagógica para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. No es en ningún momento un método de enseñanza; esto implica flexibilidad en su manejo. Parte del proceso cognitivo del niño.

4.2.2.2.- El trabajo en el aula con la PALE

Estructura del Curso

LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO

Objetivo General: El alumno logrará la apropiación de la lengua escrita como un medio de expresión del pensamiento a través de la aplicación de la lectura y escritura en situaciones que le sean significativas.

Objetivo Específico No. 3: El alumno reconocerá los aspectos formales del sistema de escritura para la interpretación, comprensión y redacción de textos.

Objetivo Específico No. 2: El alumno establecerá la relación existente entre el sistema del habla y la lengua escrita.

Objetivo Específico No. 1: El alumno distinguirá las características del sistema de escritura y su funcionalidad en la sociedad de la cual forma parte.

Objetivo Específico 1.1.-

El alumno distinguirá las características del sistema de es
critura y su funcionalidad en la sociedad de la cual forma-
parte

Finalidad:

Diferenciar el dibujo y la escritura

Actividad:

1.1.1.- Anticipar el contenido de un texto

Recursos:

Láminas, cuentos, revistas, enunciados escritos, periódicos.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El maestro elige un portador de texto y pide a los niños que busquen en éste dónde puede estar una información específica, bajo las consignas: ¿ dónde estará? ¿ qué dirá aquí?

Evaluación:

Se le cuestiona al niño sobre dónde se puede leer presentándosele textos e imágenes. Si acepta que solamente se puede leer en el impreso escrito se dice que ha logrado diferenciar el dibujo del texto.

Observaciones:

La confrontación grupal es una forma de trabajo de gran valor ya que permite la reconstrucción de hipótesis por parte del niño en su proceso de aprendizaje.

Finalidad:

Interpretar y producir textos

Actividad:

1.1.2.- Hacen intentos de escritura

Recursos:

Papel y lápiz, un sobre, una tarjeta, colores, recortes, resistol, carteles, tijeras, clases de objetos.

Tiempo:

30 minutos

Forma de aplicación:

El maestro invita a los niños a escribir, independientemente de la conceptualización de cada uno. Se puede sugerir que escriban una carta a sus padres, una tarjeta de cumpleaños, una invitación, lo que hicieron el fin de semana, etc.. También pueden abordarse temas tratados en otras áreas programáticas o bien visitas o excursiones a lugares diversos.

El maestro lee un cuento y después se hacen comentarios en el grupo sobre el contenido.

Evaluación:

Esta se hace en función de las conceptualizaciones que muestra el alumno en sus escritos y en sus interpretaciones como-

pauta para la introducción de otras actividades que le permitan avanzar en su desarrollo cognitivo.

Observaciones:

La introducción de la redacción e interpretación de textos se hace desde el inicio del año escolar, previo conocimiento del proceso de construcción del objeto de conocimiento.

Finalidad:

Reconocer la funcionalidad del sistema de escritura

Actividad:

1.1.3.- Juegan al mercado

Recursos:

Materiales como semillas, palitos, hojas, juguetes, cajas, -- frascos, etc..

Tiempo:

25 minutos

Forma de aplicación:

Se organiza el mercado, se clasifica el material y se asignan vendedores y compradores. Se elaboran carteles de productos y precios así como listas de mandado.

Evaluación:

Observar si el alumno se da cuenta que la escritura es un medio para registrar información, anunciar y comunicar.

Observaciones:

Este tipo de actividad conviene realizarla varias veces al año y puede aprovecharse en otras áreas. Como variantes pueden ser: la papelería, la tienda, la mercería, etc.. De ser posible, es muy útil que se realice una visita previa a estos lugares.

Actividad:

1.1.4.- Identifican portadores de texto

Recursos:

Diverso material impreso existente en la biblioteca del salón de clases.

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

El maestro muestra un portador de texto y pregunta al grupo:-

¿Este que será? ¿De qué tratará?

Se reparten textos diversos y se pide que los clasifiquen según el tipo de portador impreso que sea.

Evaluación:

En toda situación el maestro ha de preguntar qué podría hacerse para comunicar algo a personas que no están presentes, o bien para no olvidar las cosas, etc., para ver cuál es la sugerencia que dan los pequeños.

Observaciones:

Estas actividades son sólo ejemplos de situaciones que pueden presentarse en el grupo, pero existen una variedad de acciones y circunstancias que el maestro puede aprovechar sin perder de vista el objetivo específico.

Objetivo Específico 1.2.--

El alumno establecerá la relación que existe entre el sistema del habla y la lengua escrita.

Finalidad:

Descubrir la pauta sonora

Actividad:

1.2.1.- Juego de los nombres

Recursos:

Tarjetas con los nombres de los integrantes del grupo.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El grupo se sienta formando un círculo, cada quien va diciendo su nombre y el maestro lo escribe en el pizarrón. El primer niño dice su nombre, el siguiente debe decir el propio y el anterior continuando hasta que no puedan recordarlos todos para sugerir que alguien busque en la lista del pizarrón un nombre olvidado o en caso de que nadie pueda hacerlo, señalarlo y leerlo él mismo.

Se pueden hacer análisis y comparación de los nombres en:

- a).- Largos y cortos.
- b).- Letra inicial.
- c).- Letra final.
- d).- Letra inicial y final.

e).- Letras iguales en diferentes nombres.

f).- Nombres con raíz comun.

g).- Nombres compuestos..

h).- Sobrenombres y diminutivos.

g).- Recortes del nombre.

El maestro entrega a cada niño su nombre escrito en una tarjeta recogién^{do}lo al finalizar la clase. Al inicio de cada sesión se reparten por un niño buscando la confrontación y el reconocimiento de los mismos.

Evaluación:

Reconocer la consideración por parte del niño de los índices o aspectos cuantitativos y cualitativos del texto (cantidad y variedad de letras) para la interpretación de escritos.

Observaciones:

Esta actividad puede aplicarse desde el primer día de clases y en sesiones de integración en el grupo.

Finalidad:

Establecer la relación entre lengua oral y lengua escrita.

Actividad:

1.2.2.- Buscan palabras que empiezan igual que el nombre pro-

pio.

Recursos:

Papel y lápiz.

Tiempo:

10 minutos.

Forma de aplicación:

Puede ser en forma individual o por equipos de dos o más niños cuyos nombres tengan la misma inicial.

La consigna es: pensar palabras que empiezan igual que su nombre. Luego se propone que las escriban como puedan o como creen que se escriben.

Evaluación:

El niño muestra estabilidad en la escritura al comenzar por ser fonológicamente iguales al principio.

Observaciones:

Al realizar este trabajo por equipos busca favorecer la discusión y el intercambio de opiniones.

Finalidad:

Recurrir a la emisión oral en la escritura y la lectura.

Actividad:

1.2.3.- El barco cargado

Recursos:

Nombres de objetos que empiezan igual, dibujos o láminas.

Tiempo:

10 minutos

Forma de aplicación:

El maestro explica: se trata de un barco que venía muy cargado. Ustedes tienen que adivinar que traía. Yo les voy a decir sólo cómo empieza el nombre de la carga. Venía un barco cargado de ma... Los niños pueden proponer: materiales, mariposas, magos, etc.. Se escribe la lista en el pizarrón y se pregunta: ¿En qué se parecen todas estas palabras? ¿Por qué todas empezarán con las mismas letras?

Evaluación:

Se pide a los niños que escriban palabras que inician con la misma sílaba y se observa si existe la estabilidad.

Observaciones:

Para los niños que pidan la convencionalidad se les proporciona como es. Por ejemplo, los niños pueden decir: ¿cómo se escribe la pe? y el maestro la escribe en su libreta o en el pizarrón.

Actividad:

1.2.4.- Diario del grupo

Recursos:

Un diario de 200 hojas aproximadamente, bien encuadernado y resistente.

Tiempo:

De 15 a 20 minutos por sesión

Forma de aplicación:

El diario se comienza al inicio del curso y su función consiste en registrar las actividades realizadas en la clase. Cada día un niño copia la fecha del pizarrón y lleva el cuaderno a su casa. Realiza su trabajo como pueda: recortando, dibujando o escribiendo. Al día siguiente, al comenzar el horario escolar, se enseña al grupo y explica o lee lo que hizo en casa. Luego se deja el cuaderno en la biblioteca a disposición de todos los niños.

Evaluación:

Comparar las producciones entre una y otra para ver cómo a medida que avanzan en el conocimiento de la escritura sus registros son más precisos.

Actividad:

1.2.5.- Los álbumes

Recursos:

Cuadernos u hojas del mismo tamaño empastadas con una cartulina.

Tiempo:

20 minutos.

Forma de aplicación:

Los álbumes son colecciones de trabajos sobre temas específicos que hayan despertado el interés de los niños. Incluyen dibujos, recortes de revistas o periódicos y escrituras. Se titula y se registra el nombre del pequeño en la portada. Se expone el tema investigado y se lee para posteriormente ser -- guardado en la biblioteca.

Evaluación:

Es igual a la actividad anterior.

Observaciones:

Los temas de gran interés son por lo regular de ciencias naturales y sociales.

Actividad:

1.2.6.- La biblioteca

Recursos:

Un librero y material para la biblioteca: revistas, libros, -
diccionarios, periódicos, cuentos.

Credenciales y tarjetas de registro.

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

Se explica que cada niño va a tener una credencial de lector; cada libro va a tener su ficha correspondiente. El bibliotecario se ocupa del préstamo de los materiales impresos.

Evaluación:

Observar el registro de los préstamos y cuestionar el llenado de acuerdo al formato de las fichas.

Observaciones:

Esta actividad puede realizarse desde el principio del año escolar. Es conveniente hacer una visita previa a una biblioteca pública.

Actividad:

1.2.7.- Periódico Mural

Recursos:

Cartulinas, colores, revistas y periódicos.

Tiempo:

30 minutos

Forma de aplicación:

Se elige un tema programático sobre el que se elaborarán textos y se ilustran con dibujos, recortes o grabados. Cada equipo se pone de acuerdo sobre qué parte del tema va a desarrollar para asignar el trabajo a cada miembro.

El maestro explica que el periódico mural tiene como finalidad dar a conocer al resto de la escuela lo que ellos saben o han hecho.

Evaluación:

Se hace en función de las conceptualizaciones que manifiesta cada alumno.

Observaciones:

La actividad de las Conferencias es una variante del Periódico Mural, sólo que en ésta se realiza además una "exposición" sobre lo investigado.

Finalidad:

Reflexionar sobre el significado de textos escritos

Actividad:

1.3.1.- Construyen oraciones

Recursos:

Oraciones construidas a partir de un tema del programa, una -
observación, un cuento.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Se escribe en el pizarrón las oraciones sugeridas. Se leen de
acuerdo con las estrategias particulares de cada alumno. Pro-
ponen otras formas de decir lo mismo y se van escribiendo.

Evaluación:

Se pide a los niños que escriban diferentes formas de decir -
lo mismo.

Observaciones:

Se trata de recurrir a los aspectos sintácticos y semánticos-
de la lengua.

Finalidad:

Tener noción de palabra

Actividad:

1.3.2.- ¿Cuántas palabras dije?

Recursos:

La expresión oral

Tiempo:

10 minutos

Forma de aplicación:

El maestro dice una palabra: un sustantivo, y pregunta: ¿cuántas palabras dije? Continúa con dos y varios. Después se manejan sustantivos, adjetivos, verbos y partículas.

Evaluación:

Se valora la reflexión que hace el alumno sobre la idea que tiene sobre lo que es una palabra, hasta aceptar que las partículas son palabras y poseen, por tanto, un significado.

Observaciones:

Esta sencilla actividad puede realizarse diariamente, primero en forma oral para introducir posteriormente la escritura de palabras y su separación.

Finalidad:

Ubicar palabras dentro de oraciones

Actividad:

1.3.3.- Determinan la cantidad de palabras en un enunciado

• Recursos:

Expresión oral.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El maestro dice un enunciado corrido (sin separar las palabras) y pregunta: ¿cuántas palabras dije? Los niños deben especificar cuáles son las palabras contenidas en el mismo.

Evaluación:

Se van complicando poco a poco los enunciados para conocer -- las diferentes posibilidades de análisis de los integrantes -- del grupo.

Finalidad:

Reflexionar acerca de las partes que componen una oración

Actividad:

1.3.4.- Análisis de la representación escrita de oraciones

Recursos:

Enunciados escritos en el pizarrón o en láminas

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El maestro escribe y muestra una oración al grupo. La lee diciendo: Aquí yo escribí: La puerta está cerrada. (Por ejemplo). Luego pregunta: ¿qué escribí?

Comienza a interrogar a algunos niños, discutiendo las respuestas de éstos con el grupo.

¿Dirá puerta? ¿Dónde? Señala con tu dedo dónde dice puerta.

¿Qué crees que diga aquí? (Señalando: cerrada).

¿Y aquí dirá algo? (Señalando: La).

¿Todo junto qué dice? (si es necesario repite la oración).

¿Dirá está en algún lado? ¿Dónde?

¿Qué dice aquí? (En puerta).

¿Dirá La en algún lado? ¿Dónde?

¿Qué crees que diga aquí? (En está).

¿Y todo junto, qué dice?

Evaluación:

Las respuestas deben quedar suficientemente claras al maestro para que pueda darse cuenta de lo que el niño considera que está representado para ubicarlo en el nivel correspondiente.

Observaciones:

Las preguntas son de predicción y de ubicación. La conducción de esta actividad es similar a la técnica del método global, - sólo que aquí se toma en cuenta la conceptualización que el - sujeto tiene sobre lo que está representado en una oración pa ra llevarle a la reflexión y acercamiento sobre el conocimien to de la lengua escrita; y en el método global el niño repite únicamente lo señalado por el maestro.

.

Finalidad:

Manejar la estabilidad de las palabras que componen una ora--
ción

Actividad:

1.3.5.- Construyen oraciones al dictado

Recursos:

Juegos de tarjetas donde estén escritas de manera independiente palabras que correspondan a oraciones donde se maneje sus- tantivo, verbo y objeto directo, cambiando cada parte en enunciados diferentes.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El maestro da a cada niño un juego de tarjetas donde están escritas, de manera independiente, palabras que correspondan a oraciones donde cambie el sujeto, el verbo y el objeto directo.

Se pide que construya la oración que se le dicta. Luego se le da una segunda oración donde cambie una parte para ver si realiza una modificación con las tarjetas.

Evaluación:

Se observa si el número de tarjetas que utiliza el niño co- rresponde a cada palabra. Cuando se le dicta la otra oración, se ve si mantiene la estabilidad en las partes que no cambian o varía algunas de ellas.

Observaciones:

Esta actividad se puede realizar también con niños que trabajan hipótesis silábica.

Finalidad:

Adquirir la convencionalidad del sistema de escritura

Actividad:

1.3.6.- Los dictados y el tarjetero

Recursos:

Un tarjetero, carteles, tijeras y lápiz.

Tiempo:

30 minutos

Forma de aplicación:

Los dictados pueden ser de tres tipos: en el pizarrón, en cuadernos u hojas y en evaluaciones.

El maestro analiza el tarjetero del grupo y extrae de él las palabras cuyas letras sean conocidas por casi todos. Al dictar se estimula la anticipación y la confrontación de opiniones. Se pregunta: ¿con qué empieza? ¿con qué termina? ¿cuántas palabras o letras tiene? ¿cuál sigue?

Evaluación:

Se considera la conceptualización del niño y su avance sobre la apropiación del sistema de escritura.

Observaciones:

Es conveniente recurrir al repertorio de letras utilizado por el pequeño para pensar en palabras nuevas que sea posible formar a partir de éste.

Finalidad:

Reconocer la utilidad del alfabeto.

Actividad:

1.3.7.- El uso del alfabeto

Recursos:

Colecciones de palabras del tarjetero. Una cartulina con el abecedario escrito en forma de lista y cada letra acompañada de la mayúscula correspondiente.

Tiempo:

25 minutos

Forma de aplicación:

El maestro propone ordenar las palabras del tarjetero por orden alfabético explicando que es necesario para organizar el material escrito. Facilita a los niños tarjetas con palabras y dice: Primero van a juntar todas las palabras que empiecen con a, luego las que comiencen con b y así van siguiendo el orden del abecedario que está en la lámina.

Evaluación:

Se hace en razón de respetar el lugar que le toca a cada letra en el alfabeto.

Observaciones:

Los niños no tienen que memorizar el orden alfabético. Se trau

ta de que conozcan la importancia de su uso a través del empleo del diccionario.

Una variante puede ser la "libreta de direcciones", con los nombres de todos los integrantes del grupo con las direcciones correspondientes y el día de su cumpleaños.

Finalidad:

Buscar, investigar y analizar las características de la lengua escrita: estabilidad grafía-fonema, manejo de patrón silábico, lectura fluida, rescate de contenido, formulación de palabras, frases y enunciados.

Actividad:

1.3.8.- Colecciones de palabras

Recursos:

Una caja con tarjetas en blanco para cada niño, revistas, periódicos o carteles, tijeras, resistol.

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

Al finalizar el primer mes de clases el maestro reparte las cajas con tarjetas en blanco para cada niño y les informa que

se hará una colección a lo largo del año; en cada tarjeta hay que escribir una sola palabra que pueda ser leída por su dueño; se puede consultar e intercambiar palabras con los compañeros; es posible recortar palabras de revistas y periódicos siempre que las sepan leer.

Evaluación:

Una vez por semana cada niño lee sus tarjetas o parte de ellas.

Observaciones:

El maestro puede escuchar la lectura de las palabras de cuatro o cinco niños por día en un lapso de 15 o 20 minutos.

Finalidad:

Manejar el patrón silábico en la construcción de palabras

Actividad:

1.3.9.- Anticipan y construyen palabras

Recursos:

Pares de palabras escritas en tarjetas. Por ejemplo:

sol - dado

mesa - banco

cara - col

cama - león

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El maestro enseña las tarjetas y cuestiona sobre lo que dice en cada una de éstas. Luego señala si es posible formar una sola palabra si se juntan esas dos, ¿cuál es el resultado?

Evaluación:

Ver si el niño mantiene la estabilidad en la anticipación y la predicción en la lectura.

Observaciones:

También pueden emplearse juegos de letras móviles para construir palabras al dictado o libremente que impliquen mayor dificultad (con sílabas inversas, trabadas, etc.).

Finalidad:

Anticipar el resultado de la transformación de una palabra cuando se altera el orden de las sílabas que la componen.

Actividad:

1.3.10.- Forman palabras que contengan las mismas sílabas

Recursos:

Tarjetas con sílabas directas

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Se seleccionan algunas palabras que permitan formar otras - - cuando se permutan sus sílabas, por ejemplo:

paso - sopa

saco - cosa

loma - malo

Se pregunta: Si esto que está al final (so) lo pusiéramos al principio, ¿qué diría?

Evaluación:

Se procura que el niño realice la anticipación de la palabra-nueva.

Observaciones:

Este trabajo se repite varias veces al año hasta que el niño sea capaz de decir cuál es el resultado de determinadas transformaciones sin necesidad de escribirlas y leerlas.

Finalidad:

Consolidar la escritura convencional de las palabras que lleven sílabas complejas

Actividad:

1.3.11.- Trabajan con sílabas complejas

Recursos:

Juego de letras móviles. Tarjetas con sílabas trabadas. Carteles con palabras que lleven este tipo de sílabas.

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

Se propicia la lectura de las palabras escritas en los carteles. Se pide que las formen con las letras móviles y posteriormente con las tarjetas de sílabas. Después pueden formar otras palabras libremente, destacando cuántas y cuáles letras será necesario utilizar para determinada palabra.

Evaluación:

Se pueden emplear las palabras formadas para la construcción de oraciones leyendo cada niño a su equipo la que haya elaborado.

Observaciones:

Las palabras que no sean conocidas por los niños pueden ser buscadas en el diccionario.

Finalidad:

Descubrir la sílaba tónica y la diferencia entre el acento or
tográfico y el prosódico

Actividad:

1.3.12.- Acentuación

Recursos:

Expresión oral

Tiempo:

De 15 a 20 minutos

Forma de aplicación:

Se palmean algunas palabras, golpeando en la mesa la parte --
que suene más fuerte. Se dibuja en el pizarrón un cuadrado --
por cada sílaba y se ilumina aquél que corresponda a la síla-
ba tónica de la palabra. Luego se les presentan objetos o di-
bujos cuyas palabras tengan igual número de sílabas pero difer
rente acentuación, por ejemplo:

lápiz - pastel

melón - palma

ropero - cámara

Palmea el nombre de cada uno de ellos (golpeando la sílaba tó
nica) y pide a los niños que adivinen qué palabra es. Fomenta
el intercambio y la fundamentación de opiniones. Después argue

menta: todas las palabras tienen una parte más fuerte. En algunas palabras la parte más fuerte lleva una rayita que se llama acento, en otras no se escribe esa rayita. Da varios ejemplos.

Evaluación:

Se propone escribir varias palabras para que los niños pasen a escribirlas y a poner los acentos en los casos necesarios.- Si hay desacuerdos deja que intercambien opiniones.

Observaciones:

Es importante que los niños tomen conciencia de que toda palabra de dos o más sílabas tiene una parte que suena más fuerte, pues frecuentemente, aún en grados escolares avanzados, tienen dificultad para ubicar la sílaba tónica.

Finalidad:

Descubrir la estabilidad en la correspondencia entre los sonidos del habla y la escritura

Actividad:

1.3.13.- Escriben nombres que empiezan igual

Recursos:

Palabras del mismo campo semántico o diferente pero que co-

miencen igual.

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

Al dictado de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico y con sílaba inicial igual, se destaca: ¿cómo empieza? - ¿Y esta otra palabra? ¿Se podrá empezar a escribir esta palabra igual que esta otra? ¿Por qué?

Evaluación:

Se observan las correcciones que hacen los niños a sus escrituras.

Observaciones:

Posteriormente se conflictúa al niño sobre palabras que tienen sílaba inicial igual pero de diferente campo semántico. - Si no surgen situaciones relacionadas con el fin de esta actividad, el maestro sugiere decir las palabras para fijarse cómo empiezan.

Finalidad:

Consolidar la escritura convencional de las palabras

Actividad:

1.3.14.- Crucigramas

Recursos:

Crucigramas sencillos donde se crucen tres o cuatro palabras.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El lugar correspondiente a cada inicio de las palabras tiene el dibujo o lámina alusivo a ella. Se puede hacer sin dibujos empleando un campo semántico determinado y proporcionando la letra inicial de cada palabra.

Evaluación:

Se piden las justificaciones, se confrontan hipótesis y se valoran las respuestas.

Finalidad:

Reflexionar acerca del sistema alfabético de escritura en su particularidad de que al cambiar una letra en una palabra, se modifica su significado.

Actividad:

1.3.15.- Forman palabras cambiando una letra

Recursos:

Un juego de letras móviles para cada niño

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

El maestro forma una palabra con letras móviles. Explica el juego: Tienen que pensar palabras distintas a partir de ésta, cambiando una sola letra cada vez. No se vale repetir ninguna, por eso, para acordarnos de cuáles ya hicimos, vamos a copiar cada una de las que formemos.

Evaluación:

Se pueden leer las listas de palabras formadas. Por ejemplo:

pato	niña	casa
rato	riña	masa
rata	piña	pasa
mata	pila	pata
pata	pisa	pato
lata	risa	palo

Observaciones:

Pueden combinarse también letras para obtener palabras y descubrir que no toda combinación de letras es palabra. Por ejemplo:

peso - esop - seop - opes - sope - pose

Finalidad:

Reflexionar sobre la escritura de una palabra a partir del número de letras que la forman y apoyándose en una imagen alusiva.

Actividad:

1.3.16.- El ahorcado

Rēcursos:

Papel y lápiz

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

En el juego intervienen dos personas. Uno de los jugadores - piensa en una palabra y escribe la primera y la última letra- de ella, para cada una de las letras restantes se traza una - raya. Cuando adivine correctamente, se escribe la letra. Cuanse se equivoque, se dibuja por partes la horca.

Evaluación:

Se trata de ver si el niño trata de anticipar la palabra o solamente dice letras cualesquiera.

Observaciones:

Con los niños que manejan una hipótesis silábico/alfabética y

alfabética, es conveniente utilizar palabras con todo tipo de sílabas.

Finalidad:

Ubicar una palabra dentro de una oración

Actividad:

1.3.17.- Ubican palabras y construyen oraciones

Recursos:

Láminas y textos alusivos.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Se muestra una lámina y un cartel con un texto alusivo a ésta. Por ejemplo, una lámina donde haya unos señores trabajando en una fábrica y el texto: Los señores trabajan en la fábrica.

En un cartel diferente se escribe "fábrica", se le enseña al niño y se le pregunta: ¿esto estará escrito aquí? (en la oración) ¿Qué dirá?

Evaluación:

No se busca que el niño realice únicamente un trabajo de per-

cepción visual al encontrar en la oración una palabra igual - al modelo presentado, sino que al preguntarle: ¿qué crees que dice aquí? (fábrica), el alumno tiene que relacionar esa escritura con la emisión verbal del enunciado; si "fábrica" se dice al final, ahí debe estar escrita esa palabra.

Observaciones:

Esta actividad es útil para el trabajo de ubicación de partes de la oración.

Finalidad:

Analizar la estructura de la oración para darse cuenta del tipo de palabra que falta en ésta (verbo, sustantivo, artícu- -lo, etc.).

Actividad:

1.3.18.- Completan oraciones escritas

Recursos:

Diferentes tipos de oraciones incompletas escritas en el pizarrón.

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Ante distintas oraciones incompletas los niños proponen las - palabras que faltan. Por ejemplo:

Los patos son de color _____.

El chapulín _____ entre la hierba.

La _____ vuela.

_____ nubes son movidas por el viento.

En la escritura el maestro cuestiona: ¿Con cuántas letras se-
escribirá eso? ¿Con cuál empieza?

Evaluación:

Cada uno escribe las oraciones en su cuaderno y las completa.

Luego lee al equipo lo que escribió. Se estimula la discu- --
sión sobre las soluciones dadas.

Observaciones:

Otra actividad puede ser la de formar enunciados con palabras
recortadas de periódicos o revistas.

Finalidad:

Reflexionar acerca de los cambios que se dan en la escritura -
de una oración cuando en ella cambia alguna de sus partes.

Actividad:

1.3.19.- Sustituyen sustantivos

Recursos:

Enunciados escritos en carteles o en el pizarrón

Tiempo:

10 minutos

Forma de aplicación:

A partir de una oración solicitar a los niños sugerencias para modificar el sustantivo, el verbo o el complemento de ésta para producir una diferente.

¿Qué podemos hacer para que ahora diga...? ¿Qué borramos? --

¿Qué escribiremos aquí donde borramos?

Evaluación:

Hay que fijarse qué criterio selecciona el niño para hacer -- las modificaciones en las oraciones.

Observaciones:

El trabajo con enunciados puede ser de múltiples y variadas formas, lo importante es atender a la semántica y la sintáctica en la lengua escrita. Pueden ampliarse oraciones, permutar sustantivos en enunciados con verbos en función intransitiva, después con verbos en función transitiva, construir oraciones a partir de un verbo dado, con antónimos o sinónimos de sustantivos y verbos.

Finalidad:

Ampliar el vocabulario de los niños, estimular su imaginación y favorecer el desarrollo de la capacidad de atención y la -- comprensión de la lengua escrita.

Actividad:

1.3.20.- Trabajo con libros de cuentos

Recursos:

Los cuentos con y sin imágenes de la biblioteca

Tiempo:

30 minutos

Forma de aplicación:

El maestro o un niño lee el cuento, se retoman las palabras -- desconocidas, solicita a los alumnos la explicación del cuento y fomenta la lectura grupal e individual.

Evaluación:

Se trata de considerar las estrategias que emplean los niños-- en su lectura.

Observaciones:

Se puede permitir que los niños hojeen y traten de interpre-- tar el cuento para leerlos.

Finalidad:

Realizar una lectura comprensiva de los textos y ser capaces-
de encontrar en ellos alguna información específica

Actividad:

1.3.21.- Buscan información en un párrafo

Recursos:

Textos de libros o cuentos

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Los niños hacen la lectura en silencio y se les pide alguna -
información que surja de dicha lectura.

Evaluación:

Si el niño obtiene una información aproximada se puede releer
el texto para ayudarle a encontrar la información acertada.

Finalidad:

Descubrir que a veces es necesario realizar modificaciones en
cuanto al género y el número de las partes de un enunciado

Actividad:

1.3.21.- Hacen ajustes gramaticales

Recursos:

Imágenes y láminas

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

El maestro escribe una oración, los niños la leen. Se cambia alguna de sus partes, se leen nuevamente para que observen si a causa de esa modificación es necesario o no cambiar el resto de la oración en cuanto al género y número. Por ejemplo:

El maestro escribe	cambia:	Ajustes necesarios
La manzana es roja	roja por rojas	Las manzanas son rojas
El señor camina	el por la	La señora camina
La rata corre	la por una	No necesita ajustes

Evaluación:

Se juzga el criterio del niño en sus respuestas

Observaciones:

Esta actividad se repite varias veces al año con todo el grupo.

Finalidad:

Conocer la diferencia de sonidos correspondientes a las grafías r - rr cuando están en medio de vocales; adoptar la con

vención de la rr.

Actividad:

1.3.22.- Convencionalidad de la rr

Recursos:

Pares de palabras que lleven rr

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Se muestran los pares de palabras. Por ejemplo:

pero - perro

caro - carro

cero - cerro

Dice: ¿Dirá lo mismo aquí que acá? ¿ Por qué? ¿Qué dice en una y en otra?

Evaluación:

Ver si notan la diferenciación de escritura y sonido de la --grafía.

Observaciones:

El maestro destaca la diferencia de los sonidos r y rr explicando de manera sencilla la regla ortográfica.

Finalidad:

Tomar conciencia de la necesidad de espaciar las palabras en la escritura

Actividad:

1.3.23.- Los espacios en la escritura

Recursos:

Enunciados escritos

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Se dan enunciados que cambian su significado si las palabras no se separan adecuadamente. Por ejemplo:

Elsanoseenfermó. Que puede dar:

1). Elsa no se enfermó.

2). El sano se enfermó.

Evaluación:

El niño puede empezar a hacer intentos de separación de las palabras en sus escritos.

Observaciones:

También pueden emplearse frases o palabras mal espaciadas.

Finalidad:

Iniciarse en la redacción de textos más complejos que el enunciado

Actividad:

1.3.24.- Desmontan, clasifican y redactan párrafos

Recursos:

Párrafos cortos elaborados oralmente

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

Después de la conversación de un tema se extraen párrafos alusivos a éste. Se escriben y leen entre todo el grupo. Se subraya cada oración con un color diferente. Se recortan y combinan entre sí analizando los resultados, esto es, si al cambiarse de orden el texto se vuelve incomprensible o se conserva el significado.

Pueden clasificarse textos atendiendo al significado solicimando que se pongan juntos los textos que traten sobre lo mismo.

Evaluación:

Se hace en base a la lectura e interpretación de los textos.

Observaciones:

Toda experiencia puede ser aprovechada para que los niños escriban.

Finalidad:

Descubrir la importancia del punto y la coma en la comprensión de textos

Actividad:

1.3.25.- Los signos de puntuación

Recursos:

Un cuento o lectura del libro

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Se lee el texto sin considerar la puntuación. Los niños siguen la lectura en silencio. Después se lee con la puntuación correcta y se pregunta: ¿Cuándo se entendió mejor lo que leí? Y explica: Estas rayitas se llaman comas y estos son puntos.- Vamos a buscar puntos y comas en otro texto. ¿Para qué servirán? Se lee otro texto tratando de destacar la función del punto y la coma.

Evaluación:

Los niños leen textos tratando de marcar la puntuación correspondiente.

Observaciones:

Se pueden escribir en el pizarrón oraciones que cambian su -- sentido en función de la puntuación empleada. Por ejemplo:

De día como, de noche duermo.

De día, como de noche, duermo.

Para interpretar cada una de esas oraciones.

Finalidad:

Considerar las oraciones interrogativas y conocer la forma -- particular en que ellas se escriben

Actividad: 1.3.26.- La pregunta y su signo

Recursos:

Preguntas en forma oral y escrita

Tiempo:

20 minutos

Forma de aplicación:

Se propone que cada quien va a pensar en una pregunta que le-- hará a su compañero. Se escriben aquéllas formuladas por los-- niños y se pregunta: ¿Cómo le haremos para que la gente sepa--

que esto que aquí escribimos es una pregunta?

Se aceptan y confrontan sugerencias. Luego se enseñan oraciones interrogativas con su signo correspondiente y se informa sobre su funcionalidad.

Evaluación:

Los niños completan oraciones con los signos que les faltan, - si es que son interrogativas.

Observaciones:

Puede sugerirse que los niños se hagan preguntas por escrito. O también buscar oraciones interrogativas en textos impresos.

Finalidad:

Considerar los enunciados admirativos y conocer el signo convencional correspondiente

Actividad:

1.3.27.- El signo de admiración y su uso

Recursos:

Un cuento o una lectura del libro

Tiempo:

15 minutos

Forma de aplicación:

Se lee el texto con la entonación correspondiente. Se pregunta

sobre qué estado de ánimo estaría el personaje cuando dijo determinada frase. Luego dice: ¿Cómo le haremos para que se pueda saber que aquí el personaje estaba así? Se confrontan las opiniones y se llegan a acuerdos en el grupo. El maestro da a conocer la convencionalidad de los signos de admiración y su uso.

Evaluación:

Se observa el uso que se hace de los signos admirativos en enunciados o textos.

Observaciones:

Cada niño puede buscar enunciados admirativos en el libro o en cuentos y leerlos en el equipo.

4.2.2.3.- La evaluación del aprendizaje. (42)

La evaluación se concibe aquí como un medio que permite conocer el proceso evolutivo del sujeto para comprender el objeto de conocimiento.

La evaluación permite al maestro detectar, en cada alumno, los momentos evolutivos del proceso de aprendizaje de la lengua escrita y conocer las diferentes conceptualizaciones que tienen los niños acerca de ésta. De acuerdo con los resultados el --

maestro estará en posibilidades de reorganizar su trabajo, --
buscando favorecer el proceso de aprendizaje del niño.

Las evaluaciones se efectúan en los siguientes períodos:

1a. evaluación: primera semana de septiembre.

2a. evaluación: primera semana de diciembre.

3a. evaluación: segunda semana de marzo.

4a. evaluación: primera semana de junio.

Los criterios para evaluar son:

a).- Escritura:

En dictado de palabras.-

Presilábico (PS)

Silábico (S)

Silábico/Alfabético (S/A)

Alfabético (A)

En dictado de enunciados.-

Además de las que se consideran en el dictado de palabras es-
tán: maneja sustantivo, maneja verbo, maneja partículas.

b).- En redacción:

Son los mismos criterios señalados para registrar escritura
al dictado de enunciados.

c).- Lectura.-

- 1.- El texto sin imagen no tiene significado.
 - 2.- Considera las propiedades cuantitativas del texto.
 - 3.- Considera las propiedades cualitativas del texto y llega a la comprensión.
- d).- Análisis de la representación escrita de oraciones.-
- Nivel D.- No hay correspondencia entre la representación escrita y las partes de la emisión oral.
- Nivel C.- Aísla sustantivos únicamente.
- Nivel B.- Aísla verbos y sustantivos.
- Nivel A.- Considera los sustantivos, verbos y partículas, respetando el orden de la enunciación.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

La investigación que se hace a nivel teórico favorece el análisis y la interpretación del MGAE en relación con la PALE, - como sigue:

a).- El MGAE requiere, para su efectividad, que el niño ingrese al primer grado con una conceptualización alfabética en escritura y en el cuarto nivel de lectura ⁽⁴³⁾ para poder responder a las exigencias de la primera etapa donde se trabaja con la representación e identificación de enunciados. Se dice que es lo que más se le facilita al educando ⁽⁴⁴⁾ porque los maneja en su lenguaje oral. Sin embargo, el niño debe establecer una relación entre el sistema del habla con el sistema de escritura, debe estar consciente de que lo que se habla es lo - que se escribe.

b).- El maestro solicita el análisis de los enunciados en la segunda etapa. Informando al alumno lo que dice en cada parte de la oración, llevando al alumno a realizar una discriminación perceptiva (visual y auditiva), sin considerar el aspecto conceptual que éste posee sobre lo que él considera que está escrito en cada una de las palabras que forman el enunciado.

Para aceptar que los artículos, conjunciones y preposiciones son palabras, el pequeño debe haber superado la hipótesis de cantidad mínima de grafías y de variedad.

c).- El análisis de palabras en sílabas implica la relación fonema/grafía. El método lleva a la asociación de fonemas y letras. Durante cuatro unidades de trabajo esta será su finalidad. La realización de actividades estará dada en función de lo que el maestro determine y no en razón de la conceptualización que posea el niño.

Si bien la información constante que recibe el pequeño le ocasiona múltiples conflictos, el docente no es consciente del proceso evolutivo del niño y de que su actuación puede favorecer o por el contrario limitar su desarrollo.

d).- La cuarta y última etapa precisa que el niño ya puede leer y escribir enunciados y textos. Este aprendizaje es dado en base a los modelos establecidos, al copiado y a la repeti-

ción de los mismos. Esto significa que se concibe que el niño sólo puede redactar hasta que conoce la convencionalidad grafofonética del sistema escrito y no antes. Este aspecto funcional de la lengua escrita lo ha adquirido quizás antes de su ingreso a la escuela primaria.

Por último, el método no considera las transformaciones que pueden realizarse en los enunciados sin perder el aspecto semántico. La presentación sintáctica de los enunciados es invariable: Artículo, sustantivo, verbo, complemento.

La evaluación atiende las respuestas dadas por los alumnos de manera correcta, en la identificación e interpretación de enunciados, palabras o sílabas.

En lo que respecta a la PALE:

a).- La estructura metodológica de la PALE está constituida por ciento ocho fichas de trabajo ⁽⁴⁵⁾. Cada ficha constituye una situación didáctica que se convierte en una situación de aprendizaje a través del conflicto cognitivo y del desfase óptimo con el fin de lograr un equilibrio mayorante.

El niño es un sujeto activo que construye su conocimiento, mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre-

los objetos, la información y la reflexión ante los hechos -- que observa. En este proceso intervienen la maduración, la experiencia, la transmisión social y, sobre todo, la actividad-intelectual del sujeto (equilibración).

c).- La función del maestro no consiste tanto en "enseñar" -- (entendiendo por esto dar constantemente información acabada-con el fin de que el niño la retenga y la repita) sino en propiciar situaciones didácticas que considere el momento evolutivo del pequeño para estimular su aprendizaje.

d).- La estrategia clave sobre la cual versan un conjunto de supuestos pedagógicos es el cuestionamiento. Totalmente diferente al interrogatorio, pues no es una sucesión de preguntas y respuestas elaboradas previamente; sino que se dan con el fin de comprender y hacer evolucionar las estructuras del pensamiento infantil a través de sus aspectos verbo-conceptuales.

e).- El material o los recursos se refieren a la utilización-de todo tipo de material impreso que sea necesario y oportuno para el momento y la situación didáctica. Esto implica tener-en el salón de clases un librero o pequeña biblioteca formada por todo el grupo con: revistas de distinto tipo, periódicos, notas, textos de otros grados escolares para consulta, planos

y mapas, calendarios de distintos tipos.

La evaluación se da en razón de las conceptualizaciones y su proceso evolutivo en el alumno como medio para determinar el proceso enseñanza-aprendizaje y su planeación, así como del avance en la adquisición de la lectoescritura.

La aplicación de la PALE requiere por tanto, de mayor esfuerzo intelectual por parte de los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La atención es individualizada. El registro del avance evolutivo del niño se hace indispensable. Además, el docente debe estar preparado para enfrentarse a las situaciones planteadas por los alumnos y a la adecuada interpretación de las mismas. Esto significa el conocimiento, la comprensión y la utilización de la estructura metodológica de la PALE en su totalidad para recurrir a determinada situación didáctica en el momento oportuno.

No debe pensarse que por ser las actividades señaladas como -- propicias para el aprendizaje, no existan otras, elaboradas -- por el maestro, que contribuyan al logro de los objetivos. Al contrario, el docente también es un sujeto que construye su -- conocimiento.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La confrontación del MGAE y la PALE permite establecer que:

La PALE muestra mayores ventajas frente al MGAE en distintos aspectos:

- a).- en el plano teórico, al considerar la lectoescritura como una representación del lenguaje, no como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras;
- b).- en el aspecto epistemológico, al concebir el aprendizaje como la apropiación del objeto de conocimiento a partir de la interacción del sujeto con éste y de las relaciones que hace en el proceso mismo, no como una destreza de percepción y discriminación visual o auditiva;
- c).- en lo metodológico, al tomar en cuenta y relacionar el --

el proceso evolutivo del niño con las características del sistema de escritura;

d).- en lo social, porque las relaciones interpersonales en el aula se dan en un clima de confianza, de apetación, de participación, de creación y transformación de la realidad inmediata y del entorno que rodea al niño.

Con lo anterior se puede decir que:

a).- es necesario modificar y reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura al sustituir el empleo del -- MGAE por la PALE con el fin de lograr objetivos más abarcativos abarcativos y coherentes con los señalados en el primer -- grado de educación primaria.

b).- Se puede determinar de uno a dos años como mínimo para -- que el escolar logre la adquisición de la lectoescritura; con esto se busca la promoción del niño a segundo grado a fin de -- continuar su proceso de aprendizaje de la lengua escrita y no -- regresársele a niveles inferiores que hayan podido ser superados cuando se le obliga a repetir curso.

c).- El docente debe actualizarse en cuanto al conocimiento y -- análisis de los estudios que muestran los avances y logros de -- las diversas ramas psicopedagógicas y que permiten el mejora--

miento cualitativo del proceso de formación del alumno.

d).- Ante la presentación de las diversas modalidades pedagógicas existentes para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura no basta con conocer el procedimiento metodológico para su aplicación. Se hace indispensable analizar, comparar y verificar la fundamentación epistemológica, psicológica, filosófica y pedagógica que sustenta teóricamente cada opción para la adquisición del sistema de escritura.

e).- En la medida que se comprenda y maneje dicha fundamentación el maestro estará en posibilidades de aceptar y realizar la transformación de su práctica docente y la consecución lógica de la elevación de la calidad de la educación.

LIMITACIONES

Este trabajo está limitado por los siguientes aspectos:

1).- La adopción, en la actualidad, de métodos de tipo sintético, por parte del docente que son muestra del desconocimiento que se tiene sobre las modalidades aquí expuestas, motivo por el cual se dificultó la realización del proyecto de investigación.

2).- Los alcances de este trabajo que sólo se dan a nivel teórico, sin poder confirmarse en la práctica, quedándose en el plano de proyecto únicamente. Así, el objetivo general queda inconcluso hasta la aplicación metodológica del mismo.

3).- El desarrollo de la investigación documental que tiende al resumen de ideas, a la transcripción teórica en su mayor -

parte, pero que se considera necesario para la comprensión y la interpretación de cada modalidad, de esta forma puede establecerse, con fundamentos sólidos, el análisis sobre las -- ventajas y desventajas que cada una de éstas presenta.

GLOSARIO

Acomodación.- Invariante funcional que permite el ajuste o reajuste de acciones frente al objeto, hecho o fenómeno.

Adaptación.- Forma por la cual se desenvuelve adecuadamente el individuo a los requerimientos de una situación dada.

Adquisición.- Logro, alcance, apropiación de algo.

Anticipación.- Estrategia de lectura. Puede ser léxico-semántica cuando se anticipa algún significado relacionado con el tema; o sintáctica, en las que se anticipa una categoría de este tipo.

Aprendizaje.- Se da como resultado de la reflexión que hace el sujeto sobre el objeto de conocimiento, así como de la apropiación y la aplicación creativa de ese conocimiento.

Autocorrección.- Estrategia de lectura. Ayuda a confirmar la suposición según su adecuación con los campos semántico y sintáctico. Permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección.

Bloqueo.- Interrupción, corte o impedimento para continuar un proceso cognitivo.

Comprensión.- Capacidad para entender, captar. Se relaciona con el significado, el sentido y la interpretación correcta que se tiene con respecto a determinado objeto de conocimiento.

to.

Conceptualización.- Representación intelectual de las características comunes a un objeto de conocimiento.

Confirmación.- Estrategia de lectura que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones e inferencias.

Desfase óptimo.- Consiste en la búsqueda por conseguir la reequilibración por medio de acciones que permitan resolver la situación y así superar el desajuste.

Desequilibración.- Perturbación: resistencias al objeto, ausencia de coordinación y/o de integración entre los esquemas-activados.

Equilibración.- Proceso dinámico que conduce al avance y al aprendizaje en tanto que regula e impulsa la reestructuración-interna del campo cognitivo.

Esquema.- Es un marco asimilador que permite comprender la realidad a la que se aplica, que permite atribuirle una significación. Puede ser reflejo, de acción o representativo.

Estrategia.- En el caso de la lectura, se define como un esquema amplio para obtener, utilizar y evaluar información de un texto.

Estructura.- Es una totalidad organizada formada por un conjunto de esquemas que respeta determinadas reglas o leyes.

Funciones.- Mecanismos que permiten el desarrollo mental, son invariables y tienden a la búsqueda del equilibrio.

Inferencia.- Estrategia de lectura que señala la posibilidad de deducir información no explicitada en el texto.

Lengua.- Se dice del idioma, con todas sus variantes, utilizadas en un país para comunicarse. Se divide en lengua oral y escrita.

Muestreo.- Se refiere a la selección, de la totalidad impresa, de las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante.

Objeto de conocimiento.- Todo aquello que es susceptible de despertar el interés de un sujeto, sea éste niño o adulto. Puede tratarse de un fenómeno, problema, objeto o la reacción misma de éste ante determinada acción que sobre él se aplica.

Predicción.- Permite inferir la continuación o el final de la narración en un texto, que se comprueba más adelante.

Semántica.- Relativo al significado de las palabras.

Sintáctica.- Relativo a la sintaxis. Parte de la gramática que

estudia los mecanismos de combinación de palabras en unidades mayores y, en general, la estructura de la frase, los elementos que la componen y su distribución en unidades.

Situación didáctica.- Conjunto de relaciones establecidas explícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos y objetos) y un sistema educativo (el profesor) con objeto de que los alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución.

Sujeto cognoscente.- Sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que le rodea.

(1) Secretaría de Educación Pública. "Libro del Maestro". Primer Grado. México, 1981. p 71.

(2) Ibid. p 72.

(3) Ferreiro, Emilia. "Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso". Bibliotecas Universitarias. Buenos Aires, 1986. pp 9 y 10.

(4) Significa: Método Global de Análisis EStructural.

(5) Smith, Frank. "Comprensión de la Lectura". Trillas. México, 1983. En Antología: "Desarrollo Lingüístico y Curricular-Escolar". Universidad Pedagógica Nacional. p 6.

(6) Ibid. p 9.

(7) Ob cit p 10.

(8) Gávez, Grecia. "Elementos para el análisis del fracaso escolar en Matemáticas". Mecnograma. DIE CIENVESTAV IPN. En Antología: "La matemática en la Escuela II". Universidad Pedagógica Nacional. p 7.

(9) Al respecto cabe hacer una aclaración: el programa de primer grado, en su apartado: "Algunas consideraciones acerca -- del niño de primer grado" señala que el maestro se enfrenta a un grupo de niños que difieren en capacidades y debe estar -- consciente de que no todos han podido desarrollarlas al mismo tiempo y con igual éxito. (Libro del Maestro, p 46). Con esto se quiere decir que, si bien teóricamente se considera la diferenciación de las conceptualizaciones de los niños en su -- proceso de aprendizaje, metodológicamente no está presente en el programa.

(10) Significa: Propuesta para el Aprendizaje de Lengua Escri

ta.

(11) Las dos investigaciones que sustentan teóricamente el manual de la PALE son: "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura" y "Análisis de las perturbaciones en el proceso de adquisición de la lengua escrita".

(12) Coll, César. "Psicología Genética y Aprendizajes Escolares". en: "La construcción de Esquemas de Conocimiento". Compilación. S XXI. México, 1983. p 185.

(13) Remedi, Vicente. "Construcción de la Estructura Metodológica" en "Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior". México, UNAM, 1979. En Antología: "Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria". Universidad Pedagógica Nacional. pp 200-203

(14) Campos Miguel Angel. "La estructura didáctica" en "Aportaciones a la Didáctica Superior". ENEPI UNAM, México, 1979.- En Antología: "Una Propuesta Pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Naturales". Universidad Pedagógica Nacional. p 8.

(15) Teberosky, Ana. "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita". Lectura y Vida. Buenos Aires, 1985. En Antología: "Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar". Universidad Pedagógica Nacional". p 253

(16) Se entiende por "aprendizaje real" la reflexión que hace el sujeto sobre el objeto de conocimiento logrando la apropiación y la aplicación creativa de ese conocimiento.

(17) Ob cit pp 183-200.

(18) Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección Gral. de Educ. Preescolar. "La lectoescritura en el nivel preescolar".

(19) Ob cit p 309

(20) Goodman, Yetta. "La escritura en niños muy pequeños". -- S. XXI. México, 19 . En Antología: "Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar". Universidad Pedagógica Nacional". p 61

(21) Gómez, Palacios Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura en "Estrategias para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura". SEP/OEA México, 1986. En Antología: "Desarrollo Lingüístico y Curricular escolar". Universidad Pedagógica Nacional. p 76

(22) Ob cit p 76

(23) Ob cit pp 76-77

(24) Ob cit p 83

(25) Ob cit p 57

(26) Ob cit p 328-330

(27) Ver anexo No. 1

(28) Ver anexo No. 2

(29) Ver anexo No. 3

(30) Ver anexo No. 4

(31) Block, David. "Fundamentos de Didáctica Constructivista". Revista "Cero en Conducta". Artículo.

(32) Como lo muestra el artículo de Hugo Balbuena en "Cero en Conducta" llamado: "Un maestro ante la Didáctica Constructivista".

(33) Ob cit p 151

(34) Ob cit p 152

(35) Ob cit pp 191-203

(36) Ob cit p 163

(37) Los criterios son los ejes o núcleos integradores en torno a los cuales van a girar ciertos objetivos y contenidos de programa. Libro del Maestro. SEP. México, 1981. p 57.

(38) Mieczyslaw, Choynowski. Estrategia de investigación / Documento de trabajo/. En Técnicas y Recursos de Investigación-V. UPN. SEP. p 127.

(39) Ob cit pp 72-76

(40) Ob cit p 67

(41) Gómez, Palacios Margarita. "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita". Manual. Dirección Gral. de Educación Especial. SEP/OEA. México, 1985. p 19

(42) Secretaría de Educación Pública. "Cuadernillo de Evaluación para la PALE". Dir. Gral. de Educ. Esp. México, 1985. -- pp 1-16.

BIBLIOGRAFIA

ARTIGUE, Michele. "Modelización y Reproducción en la enseñanza de las Matemáticas". Cuaderno de didáctica de las Matemáticas - No. 8. I.R.E.M., Université, París VII. En Antología "La Matemática en la Escuela II" 7o. Semestre. UPN. SEP. México, 1989.

BLOCK, David. "Fundamentos de Didáctica Constructivista". Revista "Cero en Conducta". Artículo.

BUNGE, Mario. "La investigación científica". Barcelona, Ariel, - 1973. En Antología: "Técnicas y Recursos de Investigación V" -- 5o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

CAMPOS, Miguel Angel. "La Estructura Didáctica". En "Aportaciones a la Didáctica Superior". UNAM, México, 1979. En Antología: "Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria". Vol. 2. 7o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

COLL, César. "Psicología Genética y Aprendizajes Escolares". -- Compilación. Siglo XXI. México, 1983.

FERREIRO, Enilia y Gómez P. Margarita. "Nuevas perspectivas so-

bre los procesos de Lectura y Escritura". Siglo XXI. México, -
1986. En Antología: "Desarrollo Lingüístico y Curricular Esco--
lar". 7o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

" . "Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso"
Bibliotecas Universitarias. Buenos Aires, 1986.

GALVEZ, Grecia. "Elementos para el análisis del fracaso escolar
en Matemáticas". Mecanograma. DIE CIENVESTAV IPN. En Antología:
"La Matemática en la Escuela II". 7o. Semestre. UPN. SEP. Méxi-
co, 1989.

GOMEZ, P. Margarita. "Estrategias Pedagógicas para superar las-
dificultades en el dominio del Sistema de Escritura". SEP/OEA.-
México, 1986. En Antología: "Desarrollo Lingüístico y Curricu--
lar Escolar". 7o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

GHODMAN, Yetta. "El desarrollo de la escritura en niños muy pe-
queños". Siglo XXI. México, 1986. En Antología: "Desarrollo Lin-
güístico y Curricular Escolar". 7o. Semestre. UPN. SEP. México,
1988.

HAYMAN, John L. "Investigación y Educación". Buenos Aires, Pai-
dós, 1978. En Antología: "Técnicas y Recursos de Investigación-

V". 5o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

KERLINGER, Fred N. "Investigación del comportamiento, técnicas y métodos, México, Interamericana, 1983. En Antología: "Técnicas y Recursos de Investigación V". 5o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

LOREDO, Javier. "El proyecto de Investigación, orientaciones para su elaboración"/Documento de Trabajo/, México, UPN, 1987. En Antología: "Técnicas y Recursos de Investigación V". 5o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

MIECZYSLAW, Choynowsky. "Estrategia de Investigación /Documento de trabajo/, México. Instituto Nacional de Investigación Educativa, 1978. En Antología: "Técnicas y Recursos de Investigación V". 5o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

REMEDÍ, Vicente. "Construcción de la E_gstructura Metodológica".- en "Aportaciones a la Didáctica Superior". UNAM. México, 1979.- En Antología: "Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria". Volumen 2. 7o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el Maestro. Primer grado. México, 1981.

" . "Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita". Di
rección General de Educación Especial. México, 1986.

SMITH, Frank. "Comprensión de la Lectura". Trillas. México, --
1983. En Antología: "Desarrollo Lingüístico y Curricular Esco--
lar". 7o. Semestre. UPN. SEP. México, 1988.

TEBEROSKY, Ana. "La intervención pedagógica y la comprensión de
la Lengua Escrita". Lectura y Vida. Buenos Aires, 1985. En An-
tología: "El maestro y las situaciones de aprendizaje". 8o. Se-
mestre. UPN. SEP. México, 1990.

ANEXOS

Anexo No. 1

Ejemplos de escrituras en niños de conceptualización presilábica.

a).- La palabra escrita no remite a ningún significado.-

El niño argumenta que sólo pueden escribirse letras o números, pero no dicen nada.

b).- Representaciones gráficas primitivas.-

pelota



casa



c).- Hace la diferencia entre el dibujo y la escritura.-

caballo



d).- Refresco

Ohmnonmomoh

e).- Escrituras fijas.-

mesa:

AEM

ropa: AEM

carro: AEM

f).- Escrituras diferenciadas.-

mariposa:

pioun

elefante:

nioup

conejo:

oniup

Anexo No. 2

Ejemplos de escrituras en niños con conceptualización silábica.

a).- Descubrimiento de la relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla.

paleta: A U
 | \
 pale ta

caramelo S U E
 | | \
 cara me lo

b).- Correspondencia 1 a 2 (una letra por sílaba).

lápiz: a s
 | \
 lá piz

pizarrón o r p
 | | \
 pi za rrón

Anexo No. 3

Ejemplos de escrituras en niños con conceptualización silábica/alfabética

a).- Descubrimiento de la correspondencia sonido/grafía

carreta cart
 | \ \
 ca rre ta

suéter sepr
 | \
 sué ter

b).- trabaja con las dos hipótesis: silábica y alfabética.-

cobija cija
 | \ \
 co bi ja

camarón camon
 | \ \
 ca ma rón

Anexo No. 4

Ejemplos de escrituras en niños con conceptualización alfabética.

a).- Descubrimiento de la correspondencia sonido/grafía.-

ventana pentama
 | | | | |
 ventana

calabozo calanoso
 | | | | |
 calabozo

b).- Correspondencia fonema/grafía

clases clases

trabajo tlabago