



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL



✓ EL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA LECTO-ESCRITURA
DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA, ACTIVIDADES
QUE LO FAVOREZCAN.

T E S I N A

Que para obtener el Título de:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P r e s e n t a

GLADIS ELIZONDO FIGUEROA

México, D. F.

1990

DEDICATORIAS

A MI PAPA Y A LA MEMORIA
DE MI MAMA

Por haberme dado la vida
y la oportunidad de llegar
a este momento.

A MIS HERMANOS
Sandra, Julio,
Ingrid, José Luis y
Saúl, por el apoyo
y ayuda.

A los que han sido, mas que
compañeros de trabajo, a mis
amigos: Abel, Araceli, Carmen.
Enrique, Francisco, Olga y
Raúl. por haber contribuido,
de una u otra manera, a la
culminación de mi carrera.

A G R A D E C I M I E N T O S

A LA PROFESORA
MA.TERESA CAMPOS ORTEGA

Por haber asesorado
este trabajo.

A GLORIA Y ELBA
IZQUIERDO CASTAÑEDA
Por proporcionarme
parte del material
bibliográfico, en el
que se basó la tesina.

AL PROFESOR SIMON SANCHEZ HERNANDEZ,
A ENRIQUE ROMERO JUAREZ Y A CELINA
VILLASEÑOR MENDEZ

Por los valiosos comentarios
y el tiempo que dedicaron a
esta investigación documental.

I N D I C E

	página
INTRODUCCION.....	6
1 GENERALIDADES DE LA TEORIA PSICOGENETICA	13
1.1 Factores de desarrollo cognitivo y el proceso de conocimiento desde la perspectiva psicogenética....	13
1.2 Etapas del pensamiento bajo la teoría psicogenética.	20
1.3 El lenguaje como elemento de la función simbólica...	28
2 EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.....	33
2.1 Generalidades del proceso de lecto-escritura y la función de la predicción.....	33
2.2 Niveles de conceptualización del sistema de escritura.....	39
2.3 Progresión genética de la oración escrita.....	53
3 ACTIVIDADES QUE FAVORECEN EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA.....	63
3.1 Algunas reflexiones sobre las actividades propuestas.....	63
3.2 Actividades.....	68
3.2.1 Actividades que favorecen la comprensión de la utilidad real o cotidiana de la escritura y la lectura.....	68
3.2.2 Actividades que favorecen la predicción.....	72

3.2.3 Actividades que favorecen algunas de las características de los niveles de conceptualización de la palabra escrita.....	77
3.2.4 Actividades que favorecen los diferentes niveles de conceptualización de la oración escrita.....	87
CONCLUSIONES.....	91
BIBLIOGRAFIA.....	95

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

Junto con el aprendizaje del cálculo matemático, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos centrales de la educación básica en general y del primer grado de primaria en particular.

Pero, al mismo tiempo que es uno de los objetivos vertebrales y del cual depende o sobre el cual descansa la adquisición de todo tipo de conocimientos, es a la vez, uno de los principales problemas del sistema educativo nacional, ya que tan sólo en 1988, se tuvo un porcentaje de 9.8% de reprobados en primer año¹, el porcentaje más alto, en comparación con los otros cinco grados². Aunque del porcentaje anterior, no se sabe exactamente el índice de reprobación por problemas de lecto-escritura, es lógico pensar que si junto con la matemática, dicho proceso es el principal objetivo del primer año, este porcentaje se debe en gran medida a problemas en la adquisición de la lecto-escritura.

El proceso de lecto-escritura, representa un problema, tanto para las autoridades educativas, como para los maestros, y por supuesto para los alumnos.

(1) Datos obtenidos de la Dirección Operativa de la Dirección General de Educación Primaria, estadística final, ciclo 87-88.

(2) 7.1% de segundo, 7.2% de tercero, 7.1% de cuarto, 6% de quinto y finalmente 1.1% de sexto año.

Para las autoridades educativas, representa un problema, pues dicha situación se traduce en fracaso escolar, que generalmente va acompañado de ausentismo o abandono escolar, impidiéndose a la vez, la alfabetización de toda la población, o por lo menos de la que solicita dicho servicio.

Se convierte también en un problema para la mayoría de los maestros, que a pesar de los diversos métodos, proyectos, cursos e investigaciones que se han realizado sobre el tema, no sabemos que hacer cuando se nos presentan estos casos, o cuando menos no entendemos ni reflexionamos sobre el problema, quedándonos únicamente a un nivel de parcialización, "le hechamos la culpa" al alumno, al método, a los padres que no ayudan a sus hijos etc.

Finalmente representa un problema para la mayoría de los alumnos que cursan el primer año de primaria, a los cuales se les introduce en un proceso formal de lecto-escritura³, esto es, en un lugar determinado (primaria oficial o particular), en un tiempo específico, (un año lectivo: nueve meses aproximadamente) y a través de una metodología determinada, desembocando esta problemática en deserción escolar y en el mejor de los casos en reprobación.

(3) Hay que recordar que la mayoría de los niños, han tenido en mayor o menor grado, un acercamiento a dicho proceso, pero éste ha sido de manera informal o asistemática.

Este problema, no es exclusivo de un centro escolar, sino que es propio de todo el país. agudizándose como lo demuestran las estadísticas, en las escuelas oficiales.⁴

De este fracaso no puede responsabilizarse únicamente a la escuela oficial, sino entre otras cosas al diferente nivel de acercamiento o estimulación del medio que rodea al niño de escuela oficial, en comparación con las experiencias previas, vividas por la mayoría de los niños de escuela particular. Los niños provenientes de clases sociales menos favorecidas, que son los que en su mayoría asisten a escuelas oficiales, comienzan el aprendizaje escolar al ingresar al primer año, mientras que los de niveles económicamente más altos, no hacen, más que como lo menciona Ferreiro⁵, continuar un aprendizaje, iniciado con anterioridad.

La situación anterior, se agrava aún más en las zonas marginales o rurales, donde se ha llegado a considerar "normal", tanto como para el maestro, como para los padres y para el mismo alumno, reprobado el primer año y cursarlo varias veces, hasta "aprender" a leer y escribir.

(4) De los 201 437 niños que cursaron el primer año en el D.F.; 167 724 en escuelas oficiales y 33 713 en escuelas particulares, 19 770 no aprobaron (19 035 en planteles oficiales y 735 en particulares).

(5) Cfr. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 8 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1987, p. 43.

El problema del fracaso escolar, debido al proceso de lecto-escritura, ha sido tratado casi exclusivamente como un problema pedagógico, y se ha reducido a verlo como una cuestión de métodos, en donde se ha buscado el "mejor" o el más "eficaz", sin hasta ahora tener resultados positivos, pues a pesar de los diferentes métodos que han sido utilizados en nuestro país: onomatopéyico, ecléctico, global de análisis estructural, etc, el problema subsiste.

No nos hemos dado cuenta, o tal vez no hemos querido darnos cuenta, que es un problema cuyas causas y por lo tanto las posibles soluciones, se deben de ver a la luz de una serie de factores, no sólo pedagógicos(métodos), sino económicos (consecuencias de la pobreza en la que viven la mayoría de los alumnos que desertan o reprueban, limitaciones del material y del personal docente en las escuelas), sociales (desintegración familiar, baja o nula escolaridad de los padres) y políticas (política educativa que responde a un sistema económico, en donde se manifiesta la desigualdad no sólo en lo social y económico, sino también en las oportunidades educativas).

Debido en primer lugar, a que el problema del fracaso en lecto-escritura, es como ya se mencionó: policausal, y sería muy amplio analizar todos los aspectos que le dan origen y a que si bien es cierto, que hay muchos trabajos que hablan sobre lecto-escritura, la mayoría de éstos se abocan

únicamente al aspecto de los métodos, sin pensar qué pasa en el sujeto que la mayoría de las veces es sometido a dicho método, este trabajo se enmarca bajo una óptica diferente: partió de uno de los elementos que intervienen en dicho proceso, o como lo menciona Ferreiro⁶, de cualquier aprendizaje: el alumno.

También debido a que la mayoría de los maestros o de las personas que nos relacionamos de alguna u otra manera con la enseñanza, carecemos de una formación que nos haga comprender el proceso que en general sigue el sujeto para aprender cualquier conocimiento y específicamente se ignora el proceso que sigue el niño para aprender a leer y escribir, confundiéndolo muchas veces con el método que se emplea, y a que este desconocimiento pudiera ser una de las causas principales del fracaso en la enseñanza de la lecto-escritura, el objetivo de este trabajo, es en un primer momento tratar de explicar a maestros o personas relacionadas con el tema, cual es el proceso cognitivo que sigue el niño para aprender cualquier conocimiento.

El aprendizaje es concebido por la teoría psicogenética como un proceso, que no depende directa o básicamente del método, sino que pasa a través de él. El método sea cual fuere (onomatopéyico, ecléctico, global de análisis estructural etc, no va a crear por sí mismo el conocimiento,

(6) Ibid. p. 33.

sino su función será de acuerdo a sus características, ayudar o retrasar la creación de dicho conocimiento por parte del sujeto.

Como un segundo momento de este trabajo se explica cómo es que el sujeto, aprende a leer y escribir.

A partir de estas explicaciones teóricas, se derivan una serie de actividades que pretenden favorecer el proceso que sigue el niño al aprender a leer y escribir.

Esta tesina, se realizó a partir de una investigación documental, basada primordialmente en los planteamientos surgidos de investigaciones psicogénéticas que abordan el proceso de adquisición de la lengua escrita, dichos planteamientos, se apoyan principalmente en los estudios de Piaget, que aunque como lo menciona la misma Ferreiro, no dio una explicación sobre el tema, si aportó toda una teoría de cómo es que el sujeto construye y adquiere el conocimiento.

Esta tesina consta de tres capítulos.

En el primero se explicará, cómo es que el sujeto construye el conocimiento, para dar esta explicación, se subdividirá el capítulo en tres partes: en la primera se hablará de los factores de desarrollo cognitivo, y el proceso de conocimiento desde la perspectiva psicogenética, en la

segunda parte del capítulo, se darán las características generales de los estadios de desarrollo, y finalmente en la tercera parte del capítulo, se verá el lenguaje como un elemento más dentro de la función simbólica.

En el segundo capítulo, se tratará de dar respuesta a la pregunta de cómo es que el sujeto aprende a leer y escribir. Este capítulo se dividirá también en tres partes, en la primera se dará una panorámica de proceso de lecto-escritura, haciendo énfasis en la importancia de la predicción en dicho proceso, en la segunda parte, se abordarán los niveles de conceptualización del sistema de lecto-escritura, y en la última parte de este segundo capítulo, se hablará de la progresión genética, pero ahora referente a la oración escrita.

De las explicaciones dadas en los primeros capítulos, se derivarán una serie de actividades, que favorezcan el proceso multicitado y que conformarán el tercer capítulo.

1 GENERALIDADES DE LA TEORIA PSICOGENETICA.

1.1 FACTORES DE DESARROLLO COGNITIVO Y EL PROCESO DE CONOCIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA.

Ya que en la introducción de este trabajo, se menciona que en general muchas de las personas que nos relacionamos de alguna u otra manera con la enseñanza de la lecto-escritura carecemos de una formación que nos permita comprender el proceso que sigue el sujeto para aprender cualquier conocimiento en general y el proceso de lecto-escritura en particular, y a que ésta, pudiera ser una de las causas del fracaso en dicho proceso, en este primer capítulo, se intentará explicar de acuerdo a la teoría psicogenética de Jean Piaget, cómo es que el sujeto llega a construir el conocimiento.

Esta teoría, concibe el funcionamiento intelectual como una forma especial de actividad biológica, pero no podemos buscar la explicación de cómo es que el sujeto conoce, basándonos única y primordialmente en este aspecto al que Piaget denomina herencia específica, ya que en su opinión, la función de las estructuras biológicas es impedir o facilitar el funcionamiento intelectual.

La explicación de cómo es que el sujeto conoce o mejor dicho, de cómo es que el sujeto construye el conocimiento, lo encontramos en lo que se conoce en esta teoría como herencia general, esto es, las estructuras cognoscitivas no se heredan, sino que las vamos produciendo a lo largo de nuestro desarrollo, lo que heredamos es la forma en que funcionan las estructuras cognoscitivas, este funcionamiento aunque más rápido o lento, se presenta en todos los sujetos y por lo mismo se conoce como invariantes funcionales.

Existen dos invariantes funcionales o funciones básicas: la adaptación y la organización, que de acuerdo a Ginsburg y Oppen¹ se hayan entretreídas.

La adaptación, que según Constance Kamii² podemos conceptualizarla como un acuerdo del pensamiento con las cosas, se da en función de dos procesos complementarios entre sí: la asimilación y la acomodación.

Podemos encontrar muchas definiciones de lo que es la asimilación, según el propio Piaget, la asimilación es: "la integración de cualquier tipo de realidad en una estructura"³, de acuerdo a Ginsburg "la asimilación implica

(1) Cf. Ginsburg y Oppen. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Madrid, Ed. Prentice-Hall p. 45.

(2) Cit. por John L. Phillips Jr. Los orígenes del intelecto según Jean Piaget. 3 ed. Barcelona, Ed. Fontanella, 1977 p.25.

(3) Jean Piaget, "Development and Learning". Tr. Teddre Paz. The Journal Research Science Teaching, Vol 2 ISSUEN N3 1964, p. 31.

utilizar estructuras usuales de acuerdo a la presión del medio"⁴, para Flavell, la asimilación es el "proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente en forma tal que puedan ser incorporados en la estructura del organismo"⁵, finalmente para Phillips⁶, este proceso se da siempre que un organismo utiliza algo de su ambiente y se lo incorpora.

Resumiendo los conceptos anteriores y tratando de dar una explicación sencilla del término, diremos que la asimilación es el proceso de incorporación de los elementos del medio, por parte del sujeto.

Para Piaget la asimilación es fundamental en el aprendizaje, ya que éste, sólo será posible cuando exista una asimilación activa, pues sin dicha actividad no habrá didáctica o pedagogía que transformen realmente al sujeto.

Pasando a la acomodación, igualmente se podrían dar varias definiciones, pero tomaremos la de Ginsburg por considerarla la más clara y sencilla, la acomodación es "la tendencia por parte del organismo a modificar sus estructuras de acuerdo a la presión del medio ambiente"⁷.

(4) Ginsburg y Oppen. Op. cit. p. 44.

(5) John H. Flavell. La Psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires. Ed. Paidós, 1968, p. 65.

(6) John L. Phillips Jr. Op. cit. p. 25.

(7) Ginsburg y Oppen. Loc. cit.

Es importante recordar que esta división entre asimilación y acomodación, se hace sólo con fines explicativos, pues en la realidad concreta de cualquier acto adaptativo, estas funciones son indisociables.

La otra invariante funcional, la cual ya se mencionó, es la organización y de acuerdo al mismo Ginsburg consiste en "integrar estructuras que pueden ser físicas o psicológicas en sistemas o estructuras de orden superior"⁸.

Otro de los aspectos que explican la construcción del conocimiento, son las estructuras cognitivas. La base de cualquier conocimiento lo constituyen las estructuras, bajo la teoría psicogenética es primordial llegar a entender cómo es que se elaboran, organizan y funcionan estas estructuras.

Existen cuatro factores que nos explican el paso del desarrollo de estructuras más simples a estructuras cada vez más complejas, estos cuatro factores del desarrollo son: la maduración, la experiencia, la transmisión social y finalmente el equilibrio.

La maduración hace referencia a las influencias genéticas sobre el desarrollo y forma parte de cada transformación que se da durante el mismo.

(8) Ibid p. 33.

En lo que respecta al segundo factor, es decir a la experiencia, se considera como un factor básico en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas. Existen dos tipos de experiencias: la física y la lógico matemática, la primera es la que el sujeto obtiene a partir de los objetos, en el segundo tipo de experiencia, el conocimiento se elabora a partir de las acciones (verbos) que el sujeto realiza sobre los objetos.

El tercer factor, la transmisión social, hace referencia a la forma en que los conocimientos nos son transmitidos.

Finalmente el cuarto factor y para Piaget el más importante, es el equilibrio, al cual define como "una compensación debida a las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores"⁹, es importante recalcar que bajo esta teoría, el equilibrio es un proceso y por lo tanto es un estado activo y no estático o de reposo como podría llegar a entenderse el término.

En otras palabras el equilibrio es un proceso dinámico de autorregulación o compensación al enfrentarse el sujeto a diferentes situaciones. Al darse el equilibrio se van revisando y evolucionando las estructuras, haciéndolas cada

(9) Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. México, Ed. Planeta, 1985, p. 144.

vez más complejas, se puede decir que cada equilibrio aporta con él, las semillas de su propia destrucción.

Habiendo dado ya las definiciones de los principales elementos que se manejan en la teoría genética para explicar la construcción del conocimiento (asimilación, acomodación, equilibrio, esquemas y estructuras), trataremos de describir cómo es que se relacionan éstos y cómo es que gracias a esta relación el sujeto construye el conocimiento y se apropia de él, es decir, cómo se da la génesis del conocimiento.

Es importante recalcar que esta construcción del conocimiento no es un proceso mecánico o rígido y que la enumeración de las acciones que se dan para pasar de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento como lo menciona Coll¹⁶, es sólo con fines explicativos.

Para tratar de explicar dicho proceso, pensemos en la construcción del conocimiento por parte del sujeto como un sube y baja. En un principio el esquema cognitivo está en equilibrio, (aunque este equilibrio es casi siempre momentáneo) al enfrentarse el sujeto con un nuevo objeto de conocimiento o una nueva situación, se pone en marcha la asimilación, es decir el sujeto incorpora ese objeto de conocimiento, el equilibrio previo que existía se rompe o se

(10) César Coll. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Ed. Siglo XXI, p.22.

desajusta, este desfase se compensa con una acomodación, es decir el sujeto ajusta el esquema o en su caso lo cambia para afrontar la nueva situación, volviendo a quedar equilibrado.

Este juego incesante entre asimilación y acomodación conduce a la elaboración de nuevos esquemas y por lo tanto de nuevos conocimientos, permite también el paso de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento (génesis del conocimiento).

Debido al desfase constante que hay entre la asimilación y la acomodación al adquirir cualquier conocimiento, se da una secuencia entre equilibrio-desequilibrio y reequilibrio.

Sin éste desequilibrio que ya se ha mencionado, no puede haber desarrollo, ya que los desequilibrios obligan al sujeto a revisar sus esquemas, a adaptarlos o en caso necesario a construir nuevos.

1.2 ETAPAS DEL PENSAMIENTO BAJO LA TEORIA PSICOGENETICA

Para Piaget, el desarrollo del pensamiento, atraviesa por cuatro grandes períodos o estadios: el sensoriomotor o sensoriomotriz, caracterizado por las acciones manifiestas, el segundo período es el preoperatorio; en donde destacan las percepciones, el tercer período es el llamado de las operaciones concretas o de la lógica concreta y finalmente, el período de las operaciones formales, cuya principal característica es el pensamiento lógico formal.

Antes de describir cada uno de los estadios arriba mencionados, se resaltarán algunas de las características que les son comunes a los cuatro estadios¹¹.

a) Aunque Piaget marca edades para el logro de cada uno de los estadios, estos tiempos son variables y son influenciados por el "rico" o "pobre" ambiente en el que se desarrolla el sujeto.

b) Cada etapa es un logro en sí mismo y los esquemas y operaciones cognitivas alcanzadas en cada estadio, se continúan en el siguiente y serán el cimiento de futuras adquisiciones.

(11) Estas características se manejan en el folleto Apuntes sobre el desarrollo infantil. Tema Jean Piaget. S.E.P. Proyecto estratégico 5, 1985, p. 11.

c) El paso de una etapa a otra es gradual, es decir los avances se van dando poco a poco y no hay un corte tajante entre el fin de un estadio y el principio del otro.

d) El orden en que se dan las etapas es constante, no puede aparecer una etapa más evolucionada antes que otra en donde las conductas son menos elaboradas.

Habiendo mencionado ya las características que les son comunes a los cuatro estadios, se darán las características propias de estos estadios.

1.-Período sensoriomotriz o sensoriomotor.

Aproximadamente de los 0 a los 18 ó 24 meses.

Se le denomina de esta manera, porque los actos o conductas características de este período, dependen del funcionamiento combinado de los órganos de los sentidos y de los mecanismos motores.

Durante el período sensoriomotor el sujeto, irá elaborando una serie de subestructuras, que servirán de punto de partida a futuras construcciones perceptivas e intelectuales.

Este período se subdivide en seis subestadios, aunque en otra fuente¹² se habla únicamente de tres subestadios: el de los reflejos, el de la organización de las percepciones y los hábitos y por último el de la inteligencia sensoriomotriz.

Lo importante no es el número de estadios, sino los avances que se van dando dentro de este período, pues lo que cambia es la forma en que están clasificados.

Se mencionarán brevemente las características de cada uno de los subestadios.

Subestadio 1 (0 a 1 mes), se le conoce como el de los reflejos, pues el niño depende básicamente de ellos para relacionarse con el medio, no debe pensarse en estos reflejos como algo mecánico pues desde el principio son una auténtica actividad que de acuerdo a Piaget, nos demuestran "una asimilación sensoriomotriz precoz".¹³

Subestadio 2 (1-4 meses), los reflejos se modifican y se constituyen en los primeros hábitos, a pesar de esta construcción, no puede hablarse aún de inteligencia, pues de acuerdo a Piaget e Inhelder¹⁴, en los actos inteligentes desde el comienzo se plantea un fin y se buscan medios para

(12) Cf. Jean Piaget. Seis estudios de psicología. p. 20.

(13) Idem

(14) Jean Piaget y B. Inhelder. Psicología del niño. 12 ed. Madrid, Ed. Morata, 1984 p. 20

alcanzarlo, cosa que no sucede en este subestadio, pues aún no hay una diferenciación entre medios y fines.

Piaget emplea en este subperíodo el término de "reacción circular primaria", son actos a los cuales considera como una forma evolucionada de asimilación, los denomina "circulares" porque se repiten interminablemente y "primarios", porque se centran en el cuerpo del niño más que en objetos externos.

Subestadio 3 (4-10 meses), en este subestadio existe ya un principio de diferenciación entre fines y medios.

Aparecen las reacciones "circulares secundarias", que se diferencian de las "primarias", en que ahora el centro de la atención o el interés del niño, ya no es su propio cuerpo ni las acciones que éste realiza, "sino las consecuencias ambientales de dichas acciones".¹⁵

A este subestadio, también se le conoce como el de la inteligencia práctica o sensoriomotriz, ya que en él, se utilizan las percepciones y los movimientos, a falta del lenguaje, la inteligencia se expresa por medio de la manipulación de objetos.

Subestadio 4 (10 a 12 meses), en este subestadio se observan actos de inteligencia práctica más completos. El

(15) John L. Phillips. Op cit. p. 42.

sujeto tiene ya una finalidad previa no importando los medios que utiliza para conseguirlo, existe ya una coordinación entre fines y medios.

Subestadio 5 (12 a 18 meses), aparecen las "reacciones circulares terciarias", denominadas así, porque ya no se centran ni en el propio cuerpo, ni en las consecuencias ambientales, sino que ahora el niño experimenta para descubrir nuevas propiedades de los objetos y de los hechos. Aparecen las raíces del razonamiento intelectual.

Subestadio 6 (18-24 meses), es el término del período sensoriomotor y se da la transición hacia el período preoperacional, el niño encuentra nuevos medios gracias a combinaciones interiorizadas.

2.-Período preoperacional.

Se le denomina de esta manera, ya que la principal característica de este período, es que el niño no maneja aún operaciones, como son la conservación, seriación, clasificación etc. Piaget define una operación como "una acción interiorizada"¹⁶, esta acción es reversible, esto es, tienen lugar en ambas direcciones. Las operaciones se irán vinculando unas con otras y darán lugar a estructuras

(16) Jean Piaget "Development and Learning". The Journal Research Science Teaching, p. 11.

operacionales que en la teoría psicogenética, constituyen la base del conocimiento.¹⁷

El período preoperacional, abarca aproximadamente de los 2 a los 7 años, durante este período, la asimilación es la actividad mental básica, gracias a ella el niño va incorporando nuevas experiencias.

Una de las principales características de un niño que atraviesa por el período preoperacional es el egocentrismo, este término debe entenderse como que para el niño, el mundo sólo existe a partir de sí mismo y por lo tanto no puede adoptar el punto de vista de otra persona.

Otra de las características del pensamiento de este estadio es la irreversibilidad, es decir el niño aún no es, capaz de revertir su pensamiento al punto de origen.

Una característica más, es que el niño centra su atención únicamente en un detalle del objeto.

Durante este período se da un desarrollo acelerado del lenguaje, éste será uno de los canales a través de los cuales, el niño podrá expresar su pensamiento. Este pensamiento se organiza en función de símbolos, sobre este

(17) Ibid. p. 12.

punto no se ahondará aquí, pues se le dedicará un apartado especial.

3.-Período de las operaciones concretas.

Se le denomina de esta manera, pues el sujeto, ya maneja operaciones, pero para poder llevarlas a cabo, se vale de los objetos.

Este período abarca aproximadamente de los 7 a los 11 años.

En este estadio el pensamiento se sistematiza, y como ya se mencionó se organiza alrededor de los objetos y actividades concretas.

El pensamiento del sujeto que atraviesa por este período es ya reversible y deja de ser egocéntrico y por lo tanto se da una capacidad de cooperación hasta ahora ausente.

4.-Período de las operaciones formales.

Este período va aproximadamente de las 11 ó 12 años a los 15 años.

La principal característica de este período, es que las operaciones ya no se manejan a través de objetos concretos

como en el período anterior, sino que ahora se razona de acuerdo a hipótesis verbales, a partir de las cuales se elaboran pruebas y se derivan conclusiones. El pensamiento se vuelve reflexivo y tiene una gran propiedad combinatoria.

1.3 EL LENGUAJE COMO ELEMENTO DE LA FUNCION SIMBOLICA

Como se mencionó en el apartado anterior, el lenguaje aparece en el período preoperatorio, pero de acuerdo a las ideas de Piaget, este proceso sólo es parte de un proceso aún más complejo: la función simbólica, llamada también semiótica, sobre la cual hablaremos en seguida.

La función semiótica aparece al final del período sensoriomotor, Piaget e Inhelder, la definen como "poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un "significante" diferenciado¹⁸, el mismo Piaget nos da otra definición acerca de la función simbólica, nos dice que consiste en diferenciar los significantes de los significados "de tal manera que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos"¹⁹.

Herminie Sinclair, nos da otra definición de la función simbólica; "la capacidad de representar la realidad a través de la mediación de significantes que son distintos de aquello que representan"²⁰.

(18) Jean Piaget y B. Inhelder. Op cit. p. 59.

(19) Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. México, Ed. Planeta, 1985, p. 132.

(20) Herminie Sinclair. "Psicolingüística del desarrollo" p.3

Ya que en esta parte del trabajo resaltan los conceptos de símbolos y signos, es importante recordar las diferencias que existen entre estas dos palabras.

Los símbolos pueden ser contruidos por un solo individuo, en cambio los signos son colectivos y por lo mismo convencionales y arbitrarios. En otras palabras, los símbolos son personales y por lo tanto aislados, mientras que los signos son sociales y forman todo un sistema.

Volviendo a las definiciones de la función semiótica, como se puede ver, los tres autores coinciden en que esta función, es un proceso avanzado, pues consiste en poder representar algo (objetos o situaciones) con símbolos, que por supuesto son diferentes a lo que se esta representando, estos símbolos no forzosamente tienen que remitirse al lenguaje, ya sea éste oral o escrito, ya que podemos representar algo por medio de un dibujo, un juego etc.

Es por esto que Piaget ve al lenguaje como un elemento más, que junto con otros que aparecen casi simultáneamente y de los cuales hablaremos en seguida, conforman la función simbólica, es por esta misma razón, por la que Piaget no estudia al lenguaje como un conocimiento autónomo, como lo hacen algunos otros autores, sino que lo estudia como un elemento más, de un proceso global.

De acuerdo a las ideas anteriores, el lenguaje no aparece entonces como podría pensarse a partir de las vocalizaciones.

Piaget distingue por lo menos otras cuatro conductas, que junto con el lenguaje, conforman la función simbólica, estas conductas son: a) la imitación diferida, b) el juego simbólico, c) el dibujo o imagen gráfica y d) la imagen mental.

Trataremos de explicar brevemente cada una de estas conductas.

a) Imitación diferida.- Aparece cuando el niño es capaz de repetir una acción sin la ayuda de algún modelo. Es importante mencionar que la imitación diferida es la base de las otras cuatro conductas que constituyen la función semiótica en el niño (dibujo, juego simbólico, imágenes mentales y el lenguaje).

b) Juego simbólico. El niño necesita una conducta propia a través de la cual pueda expresar sus ideas, necesita de símbolos y no de signos, esta conducta tan propia del niño, es el juego simbólico, que a diferencia del lenguaje es un sistema de significantes construidos por él.

El juego simbólico encuentra su apogeo entre los 2 y los 3 años y entre los 5 y 6 años y se ayuda del lenguaje simbólico.

c) El dibujo.- Aparece como un intermedio entre el juego simbólico y la imagen mental.

d) Imagen mental.- Dentro de esta conducta podemos encontrar dos tipos; las imágenes mentales reproductoras y las imágenes mentales anticipadoras, las primeras evocan objetos y acontecimientos previamente percibidos, los segundos, o sea las imágenes anticipadoras, como su nombre lo indica, hacen referencia a acontecimientos, cambios y/o resultados aún no vividos.

Volviendo al lenguaje, gracias a él, que no existía en el período sensoriomotor, el niño es capaz de evocar situaciones no actuales. También debido al lenguaje, los objetos y acontecimientos no sólo son percibidos en su inmediatez presente.

"Contrariamente a otros instrumentos semióticos que son contruidos a medida de las necesidades, el lenguaje está ya elaborado socialmente por completo"²¹.

(21) Jean Piaget y B.Inhelder, Op cit. p. 91.

Para Piaget el lenguaje no explica el pensamiento, pues de acuerdo a su teoría, las bases del pensamiento, las encontramos en los mecanismos del período sensoriomotor y en las acciones del sujeto.

Una idea que impregna todo el trabajo de Piaget en lo relacionado al pensamiento y al lenguaje, es que el pensamiento precede al lenguaje, de acuerdo a esta teoría, la función del lenguaje será entonces ir transformando el pensamiento e ir ayudándolo a alcanzar el equilibrio.

2 EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.

2.1 GENERALIDADES DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA Y LA FUNCION DE LA PREDICION.

Antes de tratar de abordar el proceso cognitivo que sigue el niño, en su apropiación del sistema de escritura, se hace necesario dar una panorámica general, de cómo se conciben los procesos de la lectura y la escritura.

Daremos esta explicación, apoyándonos básicamente en las aportaciones que sobre el tema hace Frank Smith¹, que aunque trabaja únicamente la lectura y no maneja la teoría psicogenética, si aporta muchas ideas que se aplican también a la escritura y que coinciden con los planteamientos generales que hacen autores como Ferreiro, Teberosky y Gómez Palacio, que han trabajado primordialmente con esta teoría.

Un primer punto a destacar, es que tanto Smith, como los demás autores mencionados, conciben la lectura como todo un proceso, con todo lo que esto implica, es decir se ve el aprendizaje de la lecto-escritura como un aprendizaje en el cual hay pasos intermedios para aprender a leer y escribir.

(1) Frank Smith. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. 2 ed. México, Ed. Trillas, 1989.

Otra característica importante, es que el niño aprende el proceso que estamos analizando, básicamente a partir de la elaboración y verificación de diversas hipótesis que el mismo sujeto irá construyendo.

Por lo anterior, es necesario que se de al niño la libertad de tener diferentes oportunidades de elaborar y probar sus hipótesis en diversos materiales escritos, y no sólo con un libro de texto, ya que cualquier objeto que tenga letras impresas es útil para desarrollar el proceso que nos ocupa.

Una idea más, que se remarca, es que la lectura, "no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de oraciones"², ni tampoco es como lo marca el mismo Smith, relacionar letras con sonidos, la lectura va más allá, pues es darle significado a lo impreso.

El obtener o no este significado, tanto en la lectura como en la escritura, está directamente ligado con el aprendizaje de este proceso, pues ambos serán más accesibles y por ende se aprenderán realmente, cuando éstos sean relevantes para el sujeto, es decir cuando tengan una razón de ser real y aporten un beneficio , que vaya más allá de una utilidad meramente escolar.

(2) Frank Smith. Op.cit. p. 188.

Este significado, no se logra identificando palabras sueltas, pues por un lado, se pierde el contexto del cual fueron extraídas y por el otro, en la cotidianeidad, no se habla con palabras sueltas, sino con frases que tienen significado. Esta situación también se aplica a las letras separadas en relación a la comprensión de palabras, esto último desgraciadamente, tal vez por desconocimiento, es lo que más practicamos en la enseñanza tradicional de la lecto-escritura, ya que hacemos "leer" y "escribir" sílabas, que como se explicará en la segunda parte de este capítulo, no tienen ningún significado para el alumno.

El significado tanto de la lectura como de la escritura que es denominado por Smith, como estructura profunda, se obtendrá a través de la predicción, a la cual el autor define como "la eliminación previa de las alternativas improbables"³, en otras palabras, son las perspectivas o ideas que esperamos encontrar en un texto determinado.

Smith, nos marca dos tipos de predicciones: las globales y las focales, las primeras son las ideas o expectativas más generales que nos formamos en un primer momento, al enfrentarnos con cualquier tipo de material escrito, estas primeras ideas las elaboramos apoyándonos entre otras cosas en el tipo de material que vamos a leer, ya que no pensamos

(3) Ibid p.78.

encontrar lo mismo, en un periódico, que en un libro de cocina, que en una novela, que en una carta etc, este tipo de predicción se apoya también en el título de material que vamos a leer, pues éste, nos ayudará a predecir de que tema trata la lectura.

Las predicciones focales, son perspectivas más específicas, de lo que pensamos encontrar, ahora ya no en todo el texto, sino en un párrafo, o mas específicamente en un enunciado, para llevar a cabo este tipo de predicción, nos ayudamos de los párrafos, oraciones y aún de las palabras anteriores a lo que estamos leyendo.

Las predicciones no deben entenderse como adivinar, pues éstas son muy específicas a la situación, ya que van de acuerdo con los elementos previos que tenemos, tanto globales como focales y que cambian de acuerdo al contexto en el cual se desarrollan.

Los dos tipos de predicciones mencionadas, nos ayudarán a elaborar perspectivas de lo que pensamos encontrar en el material que estamos leyendo, además ambos tipos de perspectivas se dan de manera simultánea y complementaria.

Mientras más "pistas" o alternativas tengamos acerca de lo que dice un texto, la lectura se hará más fácil, y por el contrario, se hará más difícil aprender a leer y escribir,

cuando el material que utilizamos para realizar dichas actividades, este tan fragmentado (palabras sueltas, o lo que es peor, sílabas sueltas, que abundan en la enseñanza tradicional), que no permitan practicar la predicción y obtener los beneficios que de ella emanan.

Ampliando la idea anterior, es muy difícil que el niño. al tratar de leer, se auxilie de la predicción, con el lenguaje tan artificial que en la mayoría de los casos utilizamos para enseñar a leer y escribir, en donde abundan frases y aún textos incoherentes, que están fuera del contexto real.

Un planteamiento que nos remarca no sólo Smith, sino los otros autores revisados y que a su vez es otro de los ejes decisivos en la apropiación del sistema de lecto-escritura, es que no únicamente el aprendizaje de este conocimiento, sino de cualquier otro, se debe basar en el conocimiento previo o en las ideas que sobre el tema se tengan.

Aplicando los conceptos manejados en el primer capítulo, este conocimiento previo, lo podemos entender como las estructuras cognoscitivas que posee el sujeto al enfrentarse a un nuevo conocimiento.

Este conocimiento previo en lo referente a la lectura, es denominado por Smith como información no visual.

Con lo anterior queremos decir que bajo esta concepción, no se ve al sujeto como un ser vacío o sin información previa, ni como un ser que nada sabe y al cual todo se le tiene que enseñar, por el contrario, se piensa en un sujeto que tiene alguna idea, tal vez avanzada o tal vez no, de acuerdo al "mayor" o "menor" contacto previo que el sujeto haya tenido con el proceso de lecto-escritura.

Finalmente, reproduciremos un planteamiento de Judith Kalman, que creo resume muy claramente lo que hemos expresado en esta sección del trabajo, "la escritura no se identifica con la caligrafía y la lectura no es equivalente a la vocalización de un texto, el escribir es un proceso de producir significados para lectores y el leer es intentar alcanzar el significado de un texto escrito por otro"⁴.

(4) Judith Kalman. Seminario de la lengua escrita en los primeros años escolares, dado en la U.P.N., julio de 1989.

2.2 NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

Como se mencionó en la introducción del presente trabajo, uno de los objetivos del mismo, es tratar de explicar cuál es el proceso cognitivo que sigue el niño para aprender a leer y escribir, por ello, en este segundo capítulo, se intentará abordar la psicogénesis del proceso de lecto-escritura, es decir, cómo se da el paso de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, en un campo específico: el proceso de lecto-escritura.

Esta explicación se dividirá en dos partes, en la primera se caracterizarán las etapas o niveles por los que atraviesa el pensamiento del niño para llegar a aprender a leer y escribir palabras, en la segunda parte se mencionarán los niveles que se dan en torno a la comprensión de la oración.

Esta división se hará con fines meramente explicativos, pues sabemos que en la realidad práctica, estos procesos no se dan en forma separada en el pensamiento del niño, e inclusive de acuerdo a Gómez Palacio y como veremos más adelante, hay cierta relación entre los niveles de conceptualización de la palabra y de la oración escrita.

Para explicar la psicogénesis que se da en el proceso de lecto-escritura, los diferentes autores revisados que basan

sus explicaciones en los resultados obtenidos en investigaciones psicogenéticas, dividen generalmente el proceso de adquisición de la lecto-escritura en niveles o etapas de conceptualización que comparten las mismas características generales que dimos de los cuatro estadios de desarrollo.

Margarita Gómez Palacio⁵, nos marca tres niveles: el presilábico, el silábico y el alfabético; Ferreiro y Teberosky⁶, nos hablan de cinco niveles a los cuales denominan únicamente con números del 1 al 5 ; la misma Ferreiro y Gómez Palacio en otra obra⁷, reconocen cuatro niveles: el presilábico, el silábico, el silábico-alfabético y finalmente el alfabético, estos cuatro niveles los dividen en nueve categorías, a las cuales denominan con letras que van de la A a la H, que a su vez subdividen en 22 categorías.

Como vemos existen varias clasificaciones, pero esto no es lo importante, ya que como lo menciona Ferreiro, con estas clasificaciones, no se trata de un cambio de "etiquetas" y "al niño que antes llamábamos inmaduro, ahora lo llamamos presilábico; al que está maduro, pronto o preparado lo

(5) Margarita Gómez Palacio, et al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP, Dirección General de Educación Especial, 1982.

(6) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op. cit.

(7) Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo 2 Evolución de la escritura durante el primer año D.G.E.E., SEP, OEA, México, 1982.

llamamos silábico y al que puede ser promovido lo llamamos alfabético"⁸, además, al ir comparando unas con otras. nos damos cuenta que básicamente sus diferencias estriban en el nombre y/o profundización para clasificar las diferentes características que se van presentando durante el proceso de lecto-escritura, por ello no nos centraremos en las clasificaciones, sino en la evolución que se va dando en el pensamiento del niño a través de los conflictos cognitivos, que finalmente logran el perfeccionamiento de las hipótesis que va elaborando el sujeto.

Con fines meramente organizativos, retomaremos únicamente los cuatro grandes niveles que manejan Ferreiro y Gómez Palacio⁹.

Aquí es importante mencionar que los diferentes niveles que se van a analizar, no se dan con la entrada del sujeto a una escolaridad formal (entrada a la primaria a los seis años de edad), sino que éstos se desarrollan independientemente y en muchos casos a pesar de las prácticas escolares tradicionales.

(8) Emilia Ferreiro. Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México, Ed, Siglo XXI, p. 106.

(9) Emilia Ferreiro Y Margarita Gómez Palacio. Op. cit.

NIVEL PRESILABICO

Las tres principales características que encontramos dentro de este nivel son:

1.-El niño no ha comprendido aún que la escritura tiene o remite a un significado.

2.-Tampoco se ha dado cuenta de que la escritura es la representación gráfica de una expresión sonora, es decir, no ha llegado a establecer una relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

3.-Y del cual deriva el nombre del período, el niño no ha elaborado la hipótesis silábica, que consiste como veremos en el siguiente nivel, en escribir tantas grafías¹⁰ como sílabas tenga la palabra. El no manejar la hipótesis silábica, no se debe entender como una patología, sino como un nivel previo a uno de mayor desarrollo.

Algunos autores ubican a los niños que atraviesan por la primera característica, en un nivel concreto, a los que ya han superado esta idea, es decir, que ya se han dado cuenta de la función simbólica de la escritura, pero aún no

(10) Utilizaremos el concepto de grafías y no de letras, pues tanto en este nivel como en niveles posteriores, se ocupan en muchos casos garabatos, seudografías, y en algunos casos números o grafías convencionales para "escribir".

establecen una relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, los incluyen en un nivel simbólico. A ambos niveles: el concreto y el simbólico, los clasifican dentro del nivel presilábico, pues en ambos casos, no se ha elaborado aún la hipótesis silábica.

Pasemos ahora a dar la evolución que se va dando dentro del nivel presilábico.

En el principio de este nivel, no hay diferenciación por parte del niño entre lo que es dibujar y lo que es escribir.

En una etapa siguiente dentro de este mismo nivel, el niño encuentra ya una diferencia entre el dibujo y el texto, tanto en producciones propias como en las elaboradas por otros sujetos. En lo que se refiere al primer tipo de producciones, la diferenciación entre dibujo y texto se da únicamente al nivel de la intención del sujeto al realizarlas, pues los productos son iguales, lo que importa es si el niño intentó "escribir" o dibujar.

Esta diferenciación entre el dibujo y la escritura, la podemos encontrar en algunos niños desde los dos y medio o tres años. Aunque ya se de esta diferenciación, el niño ocupa el dibujo para apoyar su idea de diferenciación, pues recordemos que los productos obtenidos aún son físicamente iguales.

En lo que se refiere a las producciones elaboradas por otras personas, nos damos cuenta de dicha diferenciación, pues al referirse al dibujo, le antepone un artículo, en cambio al referirse al texto, únicamente da el nombre (sustantivo). Por ejemplo al observar una lámina con el dibujo de un pato y su respectivo texto, al referirse al dibujo, dice el pato o un pato, en cambio al preguntársele que dice en el texto, responderá únicamente pato.

Hasta aquí los niños han superado la primera característica que marcamos para el nivel presilábico, saben ya que los textos dicen "algo" aunque no pueden leerlos.

Algunos niños piensan que los textos dicen el nombre de los objetos, y en un principio muy elemental del nivel presilábico llegan a utilizar una sola letra (escritura unigráfica) para escribir el nombre de algún objeto, aunque posteriormente abandonan esta idea ya que choca con la hipótesis de cantidad mínima que explicaremos más adelante.

Otra hipótesis que se maneja, es que a cada objeto le corresponde un texto de más de una letra, el tamaño del texto dependerá del tamaño del referente, esto es del objeto del cual se va a escribir. Por ejemplo: para escribir hormiga, escribe pocas grafías, pues la hormiga es pequeña, en cambio

para elefante escribirán varias letras, pues el elefante es grande.

Aparecerán después, dos hipótesis que jugarán un papel decisivo en toda la psicogénesis de la escritura: la hipótesis de cantidad mínima y la hipótesis de variedad.

La hipótesis de cantidad mínima, consiste en que es necesario un número mínimo de grafías para que algún texto pueda ser leído, en la mayoría de los casos esta cantidad mínima es de tres grafías, es decir para el niño que maneja esta hipótesis, los textos con menos de tres grafías, no pueden ser leídos y no tienen significado.

De acuerdo a Ana María Kaufman¹¹, esta hipótesis se da primero en lo que el niño escribe y posteriormente lo exige en la escritura de los demás.

Esta hipótesis que de acuerdo a los estudios realizados en varias investigaciones, se presenta en la mayoría de los niños, choca con la enseñanza tradicional de la lecto-escritura, pues aunque se utilice un método de marcha analítica como es el global de análisis estructural, que es el que actualmente marca el programa oficial de primer año, o

(11) Ana María Kaufman y Delia Lerner. Lectura y escritura. Proceso de adquisición y consecuencias pedagógicas. Contenidos de Aprendizaje. Anexo 2, SEP, U.P.N., México 1987 p. 7.

uno de marcha sintética, ambos dan a la sílaba (que generalmente tiene dos letras solamente) un lugar preponderante dentro del proceso de enseñanza de la lecto-escritura.

La situación anterior produce un choque o confusión muy fuerte en el niño, pues por un lado de acuerdo al desarrollo propio o natural del pensamiento del niño, un texto de menos de tres letras no tiene significado y por lo tanto no puede ser leído, y por el otro, la escuela maneja básicamente sílabas y sus combinaciones para enseñar a leer y escribir.

La otra hipótesis que marcamos, es la de variedad, que consiste en que para que una palabra pueda ser leída, ésta deberá tener grafías diferentes, esto es, para que una palabra pueda ser leída, las grafías que la componen deberán de ser diferentes entre sí.

Esta hipótesis al igual que la anterior, choca al presentársele al niño en sus inicios del aprendizaje de este proceso, palabras como: oso, mamá, asa etc, en donde aparecen grafías repetidas.

Las dos hipótesis arriba mencionadas (de cantidad mínima y de variedad), son manejadas durante bastante tiempo por el niño, ambas hipótesis además de enfrentarse con la enseñanza tradicional de la escritura en la escuela primaria, se

enfrentan, y esto es lo benéfico, con otras hipótesis que más adelante iré elaborando el propio niño, ocasionando conflictos cognitivos, o para usar los términos manejados en la primera parte del primer capítulo de este trabajo, provocando un desequilibrio, que como ya sabemos dará origen a una evolución en el pensamiento, en este caso se dará un avance en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Siguiendo con la psicogénesis del proceso que estamos analizando, "para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en la escritura"¹², por lo tanto para poder resolver esta nueva problemática, existen dos tipos básicos de respuestas, que dependerán que tan amplio es el repertorio de grafías que maneja el niño. Si su repertorio es amplio, lo que hace es cambiar o presentar grafías diferentes en cada una de las palabras que escribe, pero si su repertorio es pobre, lo que hace es cambiar el orden de las pocas grafías que conoce, combinándolas de diferente forma, para que los productos sean diferentes, respetando además las hipótesis de cantidad mínima y de variedad.

Para finalizar con las características más importantes de este nivel, diremos que la lectura es global, o sea que cada grafía o signo vale como si en él, estuviera representada toda la palabra, además de que esta grafía no

(12) Emilia Ferreiro. "Psicogénesis de la escritura". en César Coll. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Ed. Siglo XXI p .85.

tiene valor por si misma (idea apoyada en la hipótesis de cantidad). La lectura se hace además sin recortes en la emisión sonora.

NIVEL SILABICO

Este es el segundo gran nivel que se presenta dentro de la psicogénesis del proceso que nos ocupa.

En este nivel se dan dos cambios fundamentales con respecto al nivel anterior, y será a partir de estos dos cambios, de donde surja la principal característica de este nivel.

1.- El niño se da cuenta de que la escritura representa partes sonoras del habla y por esto trata de establecer una relación entre las partes de lo escrito y la emisión sonora.

2.-Se deriva en parte del cambio anterior sumando a éste, la hipótesis de cantidad, la lectura deja de ser global, ahora el niño al tratar de leer, hace recortes verbales, para hacer ajustar la emisión sonora con el número de grafías.

Ambos cambios dan origen a la construcción por parte del niño, de la hipótesis silábica, que consiste en dar a cada

grafía, el valor de una sílaba, escribiendo tantas grafías como sílabas integran la palabra.

El manejo de la hipótesis silábica, es la principal característica de este nivel, además de que ahí proviene su nombre.

En un principio es lógico pensar que esta fragmentación oral no siempre es exacta, pero el niño la hace coincidir de una u otra manera, por ejemplo en algunos casos alargando la emisión sonora.

La hipótesis silábica de acuerdo a Ferreiro¹³, se da primero en la lectura de textos ya escritos, y después en las producciones del niño.

De acuerdo a Kaufman¹⁴, la hipótesis silábica tiene cuatro formas básicas de expresarse en lo que respecta a la producción de textos por parte del niño.

1.- El niño puede utilizar cualquier grafía o en algunos casos grafías primitivas (bolitas) o seudografías, para representar las sílabas.

(13) Ibid p. 87.

(14) Ana María Kaufman y Delia Lerner. Op cit. p. 11 y 12.

2.-Otros niños utilizan únicamente las vocales que contiene la palabra que van a escribir, dándole a cada una el valor de una sílaba, aquí en muchos casos se da un choque con otra de las hipótesis que también ha creado el niño, la hipótesis de variedad, pues en muchas palabras, las vocales que la componen son iguales entre sí, ejemplo: manzana, papaya etc, quedando en la producción del niño tres letras iguales, que de acuerdo a la hipótesis de variedad no se pueden leer.

3.-Algunos niños escriben únicamente las consonantes que contiene la palabra que van a escribir, dándole a cada uno el valor de una sílaba.

4.-Finalmente la mayoría de los niños utilizan las formas 2 y 3 combinadas, es decir, utilizan dentro de la escritura de la misma palabra, a veces vocales y a veces consonantes, dándoles a ambas el valor de una sílaba.

La hipótesis silábica se enfrenta también con la hipótesis de cantidad mínima, al querer escribir el niño palabras monosílabas y bisílabas y obteniendo únicamente una o dos letras respectivamente, y como ya sabemos con menos de tres letras no se puede leer.

Estos conflictos a los que se enfrenta el niño, junto con la información que recibe del medio, logran que vaya

abandonando poco a poco estas hipótesis y que se de un avance en la conceptualización de nuestro sistema de escritura y que llegue a darse cuenta de la relación alfabética existente entre la escritura y la emisión sonora.

NIVEL SILABICO ALFABETICO

Es un nivel de transición, y es por esto que no es tomado en cuenta por algunos autores.

La principal característica de este nivel, es como su nombre lo indica, el manejo por parte del niño tanto de la hipótesis silábica como de la alfabética, que consiste en que cada fonema representa una letra.

Es importante mencionar que el paso del manejo de una hipótesis a otra, no es tajante, sino que se va dando poco a poco, cuando el niño se va dando cuenta de que no en todas las palabras, se puede usar la hipótesis silábica.

NIVEL ALFABETICO

Es el último nivel de conceptualización dentro de la evolución que nos ocupa.

En este nivel el niño maneja únicamente la hipótesis alfabética, pues ha llegado a comprender las características de nuestro sistema alfabético.

La hipótesis alfabética, consiste en que a cada sonido del lenguaje oral, le corresponde una grafía.

No se piense que con la llegada a este nivel, el niño ya escribirá correctamente, pues aún queda por resolver el problema de la ortografía y de la separación adecuada entre palabras al escribir un enunciado.

Se hace interesante mencionar que de acuerdo a Ferreiro y Gómez Palacio, no todos los niños que aprueban el primer año han llegado al nivel alfabético como podría llegar a pensarse, pues nos dicen que "hay aprobados con escrituras presilábicas"¹⁵, esto habla de un aprendizaje mecánico y no de una real comprensión de nuestro sistema de escritura.

(15) Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. Op. cit. Fascículo 1 El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar: Comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar. p. 104.

2.3 PROGRESION GENETICA DE LA ORACION ESCRITA.

Se mencionó ya en la segunda parte de este segundo capítulo, que la llegada del niño al nivel alfabético no aseguraba la escritura perfecta, que aún quedaban por resolver problemas ortográficos y de separación correcta entre palabras que conforman una oración escrita, por lo anterior, en esta tercera parte se hace importante abordar los niveles de conceptualización por los cuales atraviesa el niño, al tratar de interpretar las partes que constituyen una oración escrita, es decir como menciona Gómez Palacio¹⁶, es importante conocer los diferentes modos de aproximación que va elaborando el niño en su progresiva comprensión de la oración escrita.

De acuerdo a los autores revisados, la conceptualización de las partes que constituyen la oración escrita, atraviesa por tres grandes etapas o períodos; que al igual que los niveles de conceptualización de la lectura y escritura de palabras (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético), comparten las características generales que mencionamos para los estadios de desarrollo.

Las tres grandes etapas en las que se divide la conceptualización de la oración escrita son: la etapa

(16) Margarita Gómez Palacio, et al. Op cit. p. 84.

concreta o presimbólica, la simbólica o prelingüística y por último la etapa lingüística.

Estas tres etapas se subdividen a su vez en 7 niveles¹⁷, los cuales se identifican con letras mayúsculas de la A a la G, estos niveles tienen una progresión genética.

Estos niveles se adoptaron al clasificar las respuestas que se obtuvieron al aplicar situaciones experimentales, que a muy grandes rasgos consistían, en que el niño contestara y señalara dónde dice cierto fragmento de una oración previamente escrita y leída delante del niño¹⁸.

Es importante, mencionar que de acuerdo a Gómez Palacio¹⁹ se ha encontrado cierta relación evolutiva entre los niveles de la A a la G y los niveles de construcción de la palabra escrita antes mencionados.

(17) En el texto "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", sólo se marcan seis niveles de la A a la F, pues aún las autoras, no habían recibido en sus investigaciones, respuestas del tipo G, que encontraron posteriormente en trabajos realizados en México.

(18) Vid. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op cit. p. 141.

(19) Margarita Gómez Palacio, et al. Op. cit. p. 90.

Las etapas y niveles acerca de la oración escrita, quedan agrupados de la siguiente manera:

Nivel concreto o presimbólico ----- Nivel G

Nivel simbólico o prelingüístico ----- Niveles D, E y F

Nivel lingüístico ----- Niveles A, B y C

A continuación describiremos cada una de las etapas y niveles arriba mencionados.

NIVEL CONCRETO O PRESIMBOLICO

La principal característica de este nivel, es que para el niño, aún la escritura no remite a un significado (una de las características del nivel presilábico).

Dentro de este nivel concreto se ubica el nivel G de la comprensión de la oración escrita.

Nivel G

Para los niños que atraviesan por este nivel, la escritura sólo tiene significado si va acompañada de un dibujo, pues por sí sola, carece del mismo, "el dibujo y la escritura comparten el mismo mundo gráfico para el niño"²⁰,

(20) Eliseo Guajardo. "Los niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita". Semana de Piaget Memorias U.P.N. p. 133.

109602

esta última idea se apoya en la concepción de Piaget acerca de las cinco conductas que conforman la función simbólica.

NIVEL SIMBOLICO O PRELINGÜISTICO

En este nivel encontramos dos características básicas:

1.- Para los niños que atraviesan por este nivel, la escritura ya no necesita ir acompañada del dibujo, aunque como lo menciona Eliseo Guajardo²¹ hay todo un parecido con el nivel anterior, pues de acuerdo a las hipótesis del niño, no se escriben las palabras, sino los objetos o nombres de éstos, o sea que aún el niño no ve en la oración una forma lingüística, de ahí la categoría prelingüística del período.

2.-La segunda característica, es que en este nivel, los niños han llegado a comprender la función simbólica de la escritura, aunque aún no pueden establecer correctamente una relación entre las partes del texto y las partes que conforman la emisión sonora.

Dentro de este nivel simbólico o prelingüístico, se ubican los niveles D, E y F, que no se puede decir que uno sea más evolucionado que otro, sino que son tres formas distintas de respuestas dentro del mismo nivel cognitivo.

(21) Idem.

Nivel F

Los niños de este nivel piensan que en la oración escrita, sólo están representados los nombres de los objetos, o como lo menciona Ferreiro "la escritura es una manera de representar objetos, o si prefiere una manera particular de dibujar"²².

Al preguntárseles a los niños de este nivel, que dice en las diferentes partes de una oración previamente leída, el niño da respuestas de palabras que no se incluyen en la oración que se leyó, sino que inventan palabras que tratan de aclarar el escenario en el cual se desenvuelve la oración base, o da el nombre de otros sustantivos. Ejemplo²³:

LA	NIÑA	COME	UN	TACO
^	^	^	^	^
taco	niña	taco	taco	niña

o bien:

LA	NIÑA	COME	UN	TACO
^	^	^	^	^
su mamá	refresco	taco	niño	niña

(22) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op. cit. p. 170.

(23) Los ejemplos que se dan, fueron tomados de Ana María Kaufman y Delia Derner Op. cit. p. 170.

Nivel E

Para algunos niños que pasan por este nivel, en cada una de las partes de la oración escrita se pueden leer palabras u oraciones que se relacionan con la oración base, para otros niños, la oración base está en un fragmento del texto y en el resto aparecen otras oraciones semánticamente parecidas a la oración base.

Ambas clases de respuestas, provienen de niños que aún no establecen una relación entre las partes del texto y las partes de la emisión sonora. Ejemplo:

LA	NIÑA	COME	UN	TACO
^	^	^	^	^
la niña	fue a la	tomó un	su mamá	la niña
compró	tienda	refresco	le dio	come un
tortillas			dinero	taco

Nivel D

En cada una de las partes de la oración escrita, el niño ubica la oración completa, en este nivel el sujeto no permite el aislamiento de una de las partes de la oración, pues de acuerdo a sus hipótesis, al aislar la palabra, ésta queda fuera de contexto, ya que no tiene el mismo significado que cuando está dentro de la oración.

NIVEL LINGÜÍSTICO

Hay un avance considerable respecto al nivel anterior, pues los niños han comprendido ya, que la oración es una forma lingüística.

Dentro de este nivel encontramos los niveles C, B y A.

De acuerdo a Ferreiro y Teberosky, para el niño que atraviesa tanto el nivel C y B, "la escritura no es vista como una reproducción rigurosa de un texto oral, sino como la representación de algunos elementos esenciales del texto oral. En consecuencia no todo está escrito"²⁴, pues para los niños de estos niveles la escritura no es una imagen en espejo de la emisión sonora.

Esta característica se hace patente en los niveles C y B, ya que en el C, le cuesta trabajo al niño aislar el verbo, y en el B en donde como veremos se da este mismo problema. pero en relación al artículo.

(24) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op. cit. p. 163.

Nivel C

Es un nivel de transición entre la etapa prelingüística y la lingüística, como marca Eliseo Guajardo²⁵, es un nivel de transición entre lo real y lo gramatical.

Para Ferreiro²⁶, a partir de que el niño se da cuenta de que las letras dicen "algo", pero que sólo los nombres se escriben, se da un lento proceso a través de cual se llega a entender que también el verbo esta escrito en el enunciado.

Los niños que atraviesan por este nivel, logran identificar y aislar los sustantivos de una oración, pero no pueden hacer lo mismo con el verbo, pues piensan que está unido al sujeto o al objeto directo, para ellos el verbo es una acción real que se apoya en los sustantivos. Ejemplo:

LA NIÑA COME UN TACO
 ^ ^ ^ ^ ^
 la niña come un taco taco

o bien:

LA NIÑA COME UN TACO
 ^ ^ ^ ^ ^
 la niña la niña la niña come taco
 come come un un
 taco taco

(25) Eliseo Guajardo. loc.cit.

(26) Emilia Ferreiro. Op. cit. p. 83.

Nivel B

Los niños de esta categoría, ubican las diferentes partes de la oración en los diferentes fragmentos de la escritura, pero tienen dificultad para ubicar los artículos, piensan, o que el artículo no se escribe o que éste debe ir unido al sustantivo.

Existen varias razones para actuar de esta manera; una de ellas es la hipótesis de cantidad mínima, la cual como ya se mencionó, no permite la escritura de palabras con menos de tres grafías, y los artículos generalmente tienen únicamente dos letras. Lo que hace el niño para resolver este conflicto es ignorar el artículo o juntarlo con alguna de las palabras más grandes que lo anteceden o lo preceden, para que ahora sí pueda leerse.

Otra de las razones para actuar de esta manera, es que de acuerdo a las hipótesis que maneja el niño no es necesario escribir el artículo, pues este es predecible a partir del sustantivo. Ejemplo:

LA	NIÑA	COME	UN	TACO
	^	^		^
	niña	come		taco

o bien:

LA	NIÑA	COME	UN	TACO
	^	^		^
la	niña	come		un taco

Nivel A

En esta categoría se encuentran los niños que ya comparten las ideas de los adultos, de que "todas las palabras emitidas están escritas"²⁷ y de que en una oración las palabras se escriben en el orden en que se pronuncian.

Los niños de este nivel no tienen dificultad para ubicar las diferentes palabras que constituyen una oración escrita.

No se piense que la llegada a este nivel es automático, sino como hemos revisado, se llega a él, después de pasar por un largo período. Ya que como se menciona en un texto coordinado por Ferreiro, en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura "no hay un momento de iluminación"²⁸.

(27) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op. cit. p. 145.

(28) Emilia Ferreiro. Los hijos del analfabetismo. p. 119.

3 ACTIVIDADES QUE FAVORECEN EL PROCESO DE ADQUISICION LA LECTO-ESCRITURA.

3.1 ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.

Antes de proponer una serie de actividades que favorezcan el proceso de adquisición de la lecto-escritura, se hace necesario llevar a cabo una serie de reflexiones sobre ellas.

- Como lo menciona ya Ferreiro, "una construcción teórica-psicológica no debe ser confundida con un objetivo pedagógico"¹, con esto queremos afirmar que no debe hacerse una traspolación directa de lo psicológico a lo pedagógico. Es por lo anterior que no sólo en el caso de las actividades que proponemos, sino en cualquier tipo de ellas, que tenga como marco la teoría psicogenética, éstas no deben confundirse con los niveles, etapas o estadios por los que atraviesa el sujeto.

- Sabemos ya, que el niño atraviesa en forma natural por una serie de niveles, en la adquisición del proceso de lecto-escritura, que como ya se mencionó, van de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, creemos además que dicho proceso se puede estimular para hacerlo más

(1) Emilia Ferreiro. Los hijos del analfabetismo. p. 73.

provechoso y evitar hasta donde sea posible el fracaso en su aprendizaje.

- Las diversas proposiciones que hacemos, no se basan en ningún método en especial, pues como también ya se dijo, el problema del fracaso en lecto-escritura, no es cuestión de métodos, es por esto que se basa en los conocimientos que ha aportado la teoría psicogenética sobre la adquisición del proceso que nos ocupa.

- Las actividades no pretenden crear artificial o momentáneamente en el niño, las diversas hipótesis que ya se explicaron (hipótesis de cantidad mínima, de variedad, silábica, alfabética etc.), pues entraríamos en contradicción con la idea, de que es el propio sujeto el que va construyendo el conocimiento, sino que la finalidad de las mismas, es favorecer la adquisición del multicitado proceso, a través de la creación en el niño, de conflictos cognitivos, que como ya lo revisamos, hagan replantear o para aplicar las definiciones del primer capítulo, haya una acomodación de los esquemas cognitivos, y ésta a su vez provoque un avance en el aprendizaje.

- Las actividades propuestas, no deben verse como un "recetario" que deba seguirse al pie de la letra, pues son únicamente sugerencias, que el maestro deberá adaptar entre otras cosas, a los diferentes niveles de conceptualización

por los cuales atraviesan los alumnos, a las características del salón, a los materiales disponibles, a la cantidad de alumnos etc. Tampoco se pretende que sea una "varita mágica", que solucione el problema del fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura, pues como ya se mencionó en la introducción, éste, es únicamente uno de los muchos aspectos que deben tomarse en cuenta para la solución real del problema.

- Las actividades darán prioridad a las acciones del alumno sobre las del maestro, cuya función será guiar y hacer reflexionar al niño, lo más que lo permitan las actividades.

- Las actividades propuestas, girarán alrededor de una serie de planteamientos que se presentan en seguida y que explican cuáles son los puntos que intentan favorecer las actividades que más adelante se proponen, además se indican las justificaciones del por qué se hace necesario estimular o favorecer dichos aspectos.

Consideramos que hay cuatro ejes básicos, por llamarlos de alguna manera, que deberán desarrollarse en las actividades que se proponen:

1.-El primer eje a desarrollar, es la utilidad real, tanto de la lectura como de la escritura, es por esto, que un primer punto que deberá trabajarse en las actividades, es que el alumno, descubra por medio de éstas, la utilidad tanto de la lectura como de la escritura, es decir que se de cuenta de que ambos procesos, tienen una utilidad social que va más allá de la meramente escolar.

2.- El segundo eje que se intenta favorecer es la predicción, ya que como se revisó anteriormente, el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, serán más accesibles cuando el niño encuentre significado en ellas, y debido a que para obtener este significado, nos valemos primordialmente de la predicción.

3.- El tercer eje a estimular, son las principales características de los cuatro niveles de conceptualización que marcamos para la palabra escrita.

4.- Finalmente, el cuarto eje a desarrollar es el tipo de conceptualización por el cual atraviesa el sujeto al tratar de interpretar las partes que constituyen una oración escrita.

A continuación presentamos la serie de actividades, agrupadas de acuerdo a los cuatro ejes arriba mencionados,

aquí es importante recalcar que las actividades que más adelante proponemos, no son ni las únicas, ni todas las que favorecen la adquisición del proceso que nos ocupa, sino que son únicamente ejemplos de algunas de las actividades que podemos llevar a cabo para estimular este proceso, el maestro podrá crear otras diferentes o enriquecer con su experiencia las que aquí presentamos.

3.2 Actividades.

3.2.1 Actividades que favorecen la comprensión de la utilidad real o cotidiana de la escritura y la lectura.

Es necesario que el niño se de cuenta de que tanto la lectura como la escritura, tienen una utilidad real o social que va más allá de la meramente escolar, por lo anterior, es necesario que practiquemos actividades, por medio de las cuales, el alumno reafirme esta utilidad, que muchas de las veces es ignorado en la escuela. Ejemplos:

1.- Comprensión por parte del niño de la utilidad de la escritura en la elaboración de mensajes.

- . Se platica al alumno que se necesita decirle algo al maestro del salón de junto, pero que no se puede salir de salón.
- . Se piden al alumno posibles soluciones al problema.
- . Se escuchan opiniones.
- . Se elabora delante de los alumnos el recado y se manda al maestro del salón de junto.

2.- Comprensión de la utilidad de la escritura para recordar situaciones importantes.

- . Se pide a los alumnos algún material que se utilizará al día siguiente.
- . Se piden sugerencias de como podría hacerse para que no se les olvide.
- . Se escuchan opiniones, se justifican y se confrontan.
- . Cuando los alumnos hayan concluido que lo mejor es elaborar una lista del material, se procede a elaborarla delante de los alumnos.
- . El alumno la copia en su cuaderno, en caso de no poder hacerlo es ayudado por el maestro.

3.- Utilidad de la escritura en recados y avisos.

- . Se indica a los alumnos que el día siguiente habrá una reunión con los padres de familia.
- . Se piden que opinen sobre como le podrían hacer para que sus papás se enteren de dicha reunión.
- . Se escuchan opiniones, se justifican y se confrontan.
- . Cuando los alumnos hayan decidido que lo mejor es elaborar un aviso, se procede a realizarlo.
- . Se elabora el aviso con opiniones de todos los alumnos, sobre lo que piensan deba contener.
- . Se escribe y se coloca en un lugar visible para los padres.

4.- Utilidad de la lectura en la elaboración de sencillos platillos o juguetes.

- . Se enseña a los alumnos algún libro o revista donde venga la fotografía de algún platillo sencillo de preparar o algún juguete con sus instrucciones.
- . Se indica que se quiere elaborar, pero no se sabe como hacerlo.
- . Se piden opiniones para resolver el problema.
- . Cuando los alumnos hayan decidido que lo mejor es leer las instrucciones y llevarlas a cabo, se leen y se realizan.

5.- Comprensión de la utilidad de la lectura en el conocimiento de diferentes productos.

- . Se llevan al salón diferentes productos que contengan etiquetas o cuya envoltura contengan letras que nos sirvan para saber de que tipo de producto se trata.
- . Se escoge algún producto.
- . Se dice al alumno que se quiere adivinar de que tipo de producto se trata, pero sin abrirlo.
- . Se piden opiniones de como solucionar el problema anterior.
- . Se confrontan las opiniones y cuando los alumnos hayan decidido que la mejor solución es leer lo que dice en la envoltura o etiqueta, se procede a realizarlo.

- Se abren los productos para comprobar si realmente se trataba de ese producto.

3.2.2 Actividades que favorecen la predicción.

El aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, serán mas accesibles cuando el niño encuentre significado en ellas, y debido a que para obtener este significado, nos valemos primordialmente de la predicción, se hace necesario proponer actividades que favorezcan este aspecto. Ejemplos:

1.- Identificación del origen de diferentes textos.

- . Se reúnen diversos materiales que sean útiles para leer (revistas, periódicos, libros, cartas, recetas de cocina, cuentos etc,)
- . Se ponen juntos los materiales conseguidos .
- . Los niños se colocan de espaldas al material.
- . El maestro lee un párrafo y pregunta a los alumnos, de cuál de los materiales reunidos, cree que fue extraído.
- . Se pide justifique sus respuestas.
- . Se confrontan las respuestas y se trata de llegar a una conclusión.
- . Se muestra a los alumnos de dónde fue extraído el párrafo leído.

1.2 Reconocimiento del tipo de textos que podemos encontrar en diferentes tipos de material escrito.

- . Se reúnen diversos tipos de materiales que nos sean útiles para leer.
- . Se pide que el alumno indique que tipo de texto podemos encontrar en algunos de los materiales reunidos.
- . Se justifican las respuestas.
- . Se confrontan opiniones.
- . Para comprobar la respuesta correcta, se lee un párrafo del material previamente escogido.

2.- Tratar de predecir que es lo que dice en una palabra que forma parte de un enunciado, apoyándose en lo que dicen los demás elementos que lo conforman.

- . Los niños observan láminas de servidores públicos.
- . Platican acerca de la actividad que realiza cada uno de ellos.
- . El maestro muestra un enunciado incompleto, en el que se haga referencia a algún personaje de los anteriormente vistos.
- . El niño tratará de saber de qué personaje se esta hablando, apoyándose en lo que dice el resto del enunciado, ejemplos:

El _____ apaga incendios.

El _____ cura enfermos.

El cartero entrega _____.

El barrendero _____ la calle.

- 3.- Predecir el principio o el fin de un cuento corto.
- . El maestro muestra láminas que representan un cuento sencillo.
 - . Debajo de cada uno, coloca un enunciado que haga referencia a lo que se ve en el dibujo.
 - . El alumno tratará de predecir que es lo que dirá en el enunciado que el maestro señale, apoyándose por un lado en el dibujo respectivo, y por otro en las características del enunciado (número de palabras, con que letra empieza etc.)
 - . Darán su opinión del por qué piensan que dice tal o cual cosa.
 - . Confrontarán su opinión con la de sus compañeros.
 - . Se leerá el enunciado original y se confrontará que tanta diferencia hay entre éste y el pensado por los alumnos.
- 4.- Anticipación con apoyo en la imagen.
- . Se muestra alguna imagen al niño.
 - . Se coloca un letrero debajo de ella, pudiendo ser éste una palabra, una frase o un enunciado.
 - . Se le pregunta al alumno que cree que dice en el letrero y se le cuestiona sobre el por qué cree que dice eso, y por qué no cree que diga otra cosa que el maestro proponga.

- . Se confrontan opiniones.
- . Se leen los letreros base.

5.- El niño tratará de predecir una palabra apoyándose en los elementos con que cuenta.

- . Se dice un enunciado al cual le falte uno de sus elementos.
- . El alumno tratará de predecir la palabra que falta, apoyándose primero en el tipo de material del cual fue extraído el enunciado (carta, libro, periódico, cuento etc.) y por el otro en lo que dice el resto del enunciado.
- . Se confrontan opiniones.
- . Se dice la palabra original que faltaba.

6.- Completar palabras que conforman un enunciado, auxiliándose de las letras anteriores y posteriores, además del tipo de material del que fueron extraídos.

- . Se escoge un material que sea útil para leer, ejemplo: libro de recetas de cocina.
- . El maestro va leyendo al mismo tiempo que va escribiendo en el pizarrón la receta, pero dejando incompletas algunas de las palabras que componen el texto. Ejemplo:

Pastel de manzana

Un ki__ de man_____.

Un _____to de azúcar.

Un litro __ le_____.

- . Se pide que los alumnos predigan que podría decir en los espacios vacíos (se deberá de recalcar el uso tanto de las letras o palabras anteriores y posteriores a las faltantes, así como el tipo de material del cual se trata, en este caso de una receta de cocina.

3.2.3 Actividades que favorecen algunas de las características de los niveles de conceptualización de la palabra escrita.

Diferenciación entre dibujo y escritura.

Debido a que a que las actividades que se proponen están dirigidas básicamente a alumnos de primer año de primaria que la mayoría de las veces se encuentran en un nivel presilábico y a que una de las principales características al iniciar este nivel es que el niño no es capaz aún de diferenciar la escritura del dibujo, se hace necesario que existan actividades que favorezcan esta diferenciación. Ejemplos:

1.- Distinguir en diversos materiales (periódicos, revistas, libros, propaganda etc.) dónde dice algo y dónde hay solamente dibujos.

- . Conseguir cualquier tipo de material escrito.
- . Ir señalando donde hay dibujos y donde hay textos para leer.

2.- Adivinar, ayudados o basándose en un dibujo, que es lo que dice en un texto.

- . Observar una lámina que contenga un texto breve y un dibujo alusivo.
- . Dar una interpretación acerca de lo que ven en el dibujo.
- . A partir del dibujo, adivinar lo que dice en el texto.
- . Leer, ayudados por el maestro, lo que dice en el texto y compararlo con lo que había expresado previamente.

3.- Observar diferentes dibujos y escribirles de acuerdo a éste, un texto alusivo.

- . Observar diferentes láminas, por ejemplo de juguetes.
- . Escribir debajo de cada uno de los dibujos una palabra que tenga relación con el dibujo.
- . Reflexionar sobre si hay alguna diferencia entre el dibujo y lo que escribieron.
- . Realizar los dos puntos anteriores, pero ahora escribiendo un enunciado relacionado con el dibujo.

4.- Dibujar lo que dice una palabra o enunciado.

- . Observar un pequeño cartel que contenga una palabra escrita.
- . Tratar de leerlo, en caso de no lograrlo será auxiliado por el maestro.

- . Hacer un dibujo alusivo a lo que dice la palabra.
- . Realizar los tres puntos anteriores pero ahora con una pequeña frase.

La escritura no depende del tamaño del referente.

Otro punto importante a favorecer, es que el niño se de cuenta de que la escritura no depende del tamaño del referente, como algunos de los niños que atraviesan por el nivel presimbólico lo manejan, por lo anterior se hace necesario implementar actividades que permitan al niño darse cuenta que no siempre se puede aplicar su hipótesis, por medio de la creación de conflictos cognitivos que lo hagan superar la hipótesis que el mismo había creado en una etapa anterior.

1.- Comparar el tamaño de la escritura con el tamaño del referente.

- . Presentar dibujos de objetos de diferentes tamaños procurando que el tamaño del objeto no sea proporcional con el número de letras que se necesitan para escribirlo.
- . Agrupar los dibujos por el tamaño del objeto que representan (chicos y grandes).
- . Tomar una tarjeta de cada uno de los dos grupos anteriores.
- . Preguntar al niño como piensa que se escriben los nombres de los objetos presentados,

- . Escoger entre tarjetas que contengan los nombres de los objetos, el que crean que corresponde a cada objeto.
- . Comparar el tamaño de la escritura con el tamaño del referente.

2.- Escribir el nombre tanto de objetos grandes como pequeños.

- . Nombrar objetos de tamaño grande y escribir su nombre.
- . Confrontar las diferentes escrituras realizadas por los niños y que éstos justifiquen el por qué lo escribieron de tal o cual manera.
- . Hacer lo mismo con objetos de tamaño pequeño.

3.- Percatarse de si hay alguna relación entre el tamaño de un objeto y las letras que se necesitan para escribirlo.

- . Subrayar palabras cortas y largas en un texto determinado.
- . Las palabras serán leídas por el maestro.
- . Discutir si las palabras cortas representan objetos pequeños, y si las largas representan a los grandes.

- . Recortar en periódicos y revistas, palabras tanto largas y cortas, como grandes y chicas y realizar las dos puntos anteriores.²

3.1 Escoger a dos alumnos, uno alto y uno bajo.

- . Dar opiniones de con cuántas letras creen que se escriben los nombres de los escogidos.
- . Discutir con el grupo, si por ser el niño alto su nombre se tienen que escribir con muchas letras o si por el contrario, si por ser pequeño el nombre, tiene que tener pocas letras.
- . Los niños escogidos, escriben su nombre si lo saben, o sino se ayudan del maestro.
- . Comparar las conclusiones a las que se habían llegado previamente y cómo se escriben realmente los nombres.

Enfrentamiento con las hipótesis de cantidad mínima, de variedad y silábica.

Tanto la hipótesis de cantidad mínima como la de variedad de grafías, juegan un papel decisivo en toda la psicogénesis de la escritura, es por esta razón que algunas de las actividades que se proponen enfrentarán las dos anteriores hipótesis con palabras que no se presten para aplicarlas, sino por el contrario que causen conflictos

(2) Actividad basada en la ficha número 19 de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.1988.

cognitivos en el sujeto, y éstos a su vez, permitan que el alumno abandone dichas hipótesis y haya un avance en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Ejemplos:

1.- Que el niño se enfrente al escribir con las hipótesis de cantidad mínima y de variedad.

- . Se muestran estampas al niño (por ejemplo de animales), procurando que el nombre de algunas de estas figuras, tengan vocales repetidas, ejemplo: araña, o tengan únicamente una o dos vocales ejem: lobo, rata, pez etc.
- . Se pedirá al niño, que escriba debajo de cada una de estas figuras el nombre del animal correspondiente, en caso de que el niño muestre problemas al tratar de escribir alguna de estas palabras, se le harán cuestionamientos de por que piensa que no se puede escribir, o porque lo escribe de tal o cual manera, para tratar de provocar conflictos cognitivos en el niño que maneja las hipótesis de cantidad mínima y de variedad.

2.- Escribir palabras monosílabas y bisílabas que enfrenten al niño con la hipótesis de variedad y la silábica.

- . Dar al niño una serie de ilustraciones, por ejemplo de animales, procurando que haya nombres de una y dos sílabas.

- . Decir el nombre de cada uno de los animales mostrados, y silabear estos nombres.
- . Escribir una graffía previamente fijada, por cada sílaba que contenga la tarjeta mostrada.
- . Tratar de escribir debajo de cada figura, el nombre del animal presentado.
- . Cuestionar al niño, el por qué, lo escribe de tal o cual manera, y confrontar su opinión, con la del resto de los alumnos.

3.- Diferenciación por parte del alumno de que palabras se pueden leer y cuáles no, de acuerdo a las hipótesis de cantidad mínima y variedad.

- . Se presentan al alumno varias tarjetas que contengan diferentes palabras, procurando que entre ellas se encuentren tanto palabras de una sílaba por ejemplo artículos, como palabras cuyas vocales o consonantes sean iguales entre sí, ejemplo: calabaza. papá, mamá etc.
- . Se pide al alumno que vaya observando las tarjetas y separe las que según se pueden leer de las que no.
- . En ambos casos se pedirá que el alumno justifique sus respuestas.
- . Después se repetirán los dos puntos anteriores pero ahora en forma grupal para poder confrontar opiniones y que el alumno se vaya enriqueciendo con las respuestas de compañeros más avanzados.

Actividades que estimulen la creación de la hipótesis silábica.

Basándonos en que otra de las hipótesis que manejan constantemente los niños es la hipótesis silábica, se proponen actividades que favorezcan en el niño la construcción de esta hipótesis. Ejemplos:

1.- Dar tantas palmadas como sílabas tenga una palabra.

. El maestro o un alumno, dicen una palabra silabeándola.

. Los alumnos irán dando una palmada por cada sílaba que escuchen³.

. En lugar de dar palmadas, el alumno pondrá una pequeña línea por cada una de las sílabas que el piense que conformen una palabra⁴.

2.- Acomodar en pequeñas líneas horizontales hechas por el maestro, palabras que tengan el mismo número de sílabas que el número de líneas previamente fijadas.⁴

. El maestro traza un número determinado de pequeñas

(3) Esta actividad puede servir también para que el alumno compare el tamaño de una palabra y se de cuenta de que su escritura no depende del tamaño del referente.

(4) Basadas en la actividad 3.5 de Contenidos de aprendizaje.p. 62.

líneas horizontales, por ejemplo: _ _ _ _ _

- . Los alumnos piensan y dicen palabras que contengan mismo número de sílabas que el número de líneas dibujadas por el maestro.
- . Los alumnos escriben cada sílaba en cada una de las líneas previamente trazadas por el maestro.

3.- Escoger entre una serie de palabras previamente fijadas, cual tiene el número de sílabas que se pide.

- . Hacer una lista de palabras con diferente número de sílabas cada una.
- . Tratar de dividir cada una de las palabras por medio del silabeo.
- . Escoger entre la lista de palabras, cuál es la que tiene el número de sílabas previamente fijado.

4.- Dar un paso por cada sílaba contenida en una palabra.

- . Decir una palabra.
- . Silabearla.
- . Dar un paso por cada sílaba que piense tenga una palabra.

5.- Trazar una grafía previamente fijada, cada vez que escuche una sílaba.

- . Escoger que grafía se utilizará.
- . Decir una palabra.

- . Tratar de dividirla en sílabas.
- . Escribir la grafía previamente fijada, tantas veces como sílabas tenga la palabra.

3.2.4. Actividades que favorezcan los diferentes niveles de conceptualización de la oración escrita.

Ya que por un lado es importante conocer los diferentes modos de concepción que el niño va elaborando en su comprensión de la oración escrita y por otro a que es necesario que el niño practique constantemente el análisis de las partes que conforman un enunciado, se hace necesario desarrollar actividades que favorezcan las dos situaciones mencionadas. Ejemplos:

1.- Analizar enunciados⁵.

- . El maestro escribe un enunciado.
- . Lo lee al mismo tiempo que va señalando las partes que lo constituyen.
- . Pregunta a los alumnos que fue lo que se escribió.
- . Va preguntando si dice tal cuál parte del enunciado, si se contesta en forma afirmativa, se pide que se señale en dónde.
- . Se señala alguna palabra y se pide que digan que creen que dicen ahí.

2.- Determinar el número de palabras que componen un enunciado⁶.

- . Se lee un cuento.

(5) Basada en la tarjeta rosa número 24 de Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.1982.

(6) IIbid Tarjeta 25.

- . Se presentan láminas alusivas.
- . Se pide que el niño invente por lo menos un enunciado con cada una de las láminas.
- . Se pregunta a los alumnos cuántas palabras tienen cada uno de los enunciados.
- . Se escribe el enunciado y se preguntan cuántas palabras se escribieron.
- . Se hace una confrontación de si es el mismo número de palabras al leer que al escribir un enunciado.

3.- Medir el número de palabras que conforman un enunciado.

- . El maestro dice un enunciado en formal normal, sin hacer separación marcada entre palabras.
- . Pregunta a los alumnos cuántas palabras dijo.
- . Pide que se diga cuáles son esas palabras.
- . Se confrontan diversas opiniones.

3.1 De acuerdo con un tema previamente trabajado, se pide que el alumno diga un enunciado.

- . El alumno dará una palmada por cada una de las palabras que conforman el enunciado.

3.2 Se pide que alumno de la palmada, pero ahora diciendo al mismo tiempo la palabra que le corresponde.

3.3 Dar tantos pasos como palabras tenga un enunciado, procurando que el número que los conforman sea siempre diferente.

3.4 Dibujar tantas líneas como palabras tenga un enunciado.

- . Escuchar un enunciado.
- . Dibujar tantas líneas como palabras tenga el enunciado.
- . Escribir en cada línea la palabra que le corresponde o colocar un cartel previamente elaborado en la línea que le corresponde.

4.- Separar las palabras que conforman un enunciado.

- . Se dice un enunciado.
- . Se escribe delante de los niños en una tira de papel.
- . Se pide que el niño separe, recortando las diferentes palabras que forman el enunciado.

5.- Construcción de enunciados.

- . El niño recorta palabras del periódico.
- . Se tratan de leer y en caso de no poder hacerlo se auxilian del maestro.
- . Con las palabras recortadas se tratan de formar enunciados.

5.1 Se da al niño un juego de tarjetas que contengan diversas palabras con las cuales se puedan formar diversos enunciados.

- . Se lee lo que dice en cada una.
- . Se le pide que forme un enunciado determinado con algunas o todas las tarjetas. Lo importante aquí, no es que escoja las tarjetas correctas, sino el número de tarjetas de acuerdo al número de palabras.

6.- Ubicar palabras y construir oraciones⁷.

- . Se escribe un enunciado.
- . Se lee el enunciado.
- . Se escribe una de las palabras que lo componen en una tarjeta.
- . Se pide que el niño responda si la palabra del cartel forma parte del enunciado original.
- . Si el alumno localiza la palabra en el enunciado, se pide que se vuelva a leer el enunciado y que a partir de ahí trate de leer que dice en la palabra del cartel.

(7) Actividad basada en la ficha número 59 de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.1988.

C O N C L U S I O N E S

- Más que las clasificaciones que se dan bajo la teoría psicogenética, ya sea del desarrollo de la inteligencia o de los niveles de la conceptualización de la lengua escrita, lo que importa, es el avance o desarrollo que se va dando en el pensamiento del sujeto, debido a los conflictos cognitivos que logran a su vez, el perfeccionamiento de las diversas hipótesis que el mismo sujeto ha ido elaborando al entrar en contacto con el medio.

- El problema del fracaso en la adquisición del proceso de lecto-escritura, no es solamente cuestión de deficiencias en el método que se emplea para enseñar a leer y escribir, sino que constituye un problema policausal, cuyos orígenes y por lo tanto sus posibles soluciones se deben ver a la luz de una serie de factores no sólo pedagógicos, sino cognitivos, afectivos, económicos, sociales, políticos etc.

- Las diversas propuestas de solución al problema del fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura, se han centrado primordialmente en la búsqueda del método más "eficaz" para enseñar a leer y escribir, sin hasta ahora haber obtenido resultados completamente satisfactorios, y se han olvidado de darle la importancia que merece al proceso que sigue el niño para adquirir este conocimiento.

- El empleo de un determinado método, para enseñar a leer y escribir, no asegura el éxito en la adquisición de dichos procesos, pues el método que se utiliza, no crea el conocimiento por sí mismo, sino que acompaña su proceso de construcción, la función del método, es de acuerdo a sus características, favorecer y enriquecer o entorpecer el proceso de creación del conocimiento por parte del sujeto.

- El sujeto atraviesa naturalmente por ciertas etapas en la adquisición de cualquier conocimiento, incluyendo el del proceso de lecto-escritura, estas etapas van de un grado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, a pesar de lo anterior, creemos que dicho proceso se puede estimular, no para crear el conocimiento artificial o momentáneamente en el sujeto, sino para que le sea más provechoso, y al mismo tiempo le sea más significativo.

- La enseñanza tradicional de la lecto-escritura, choca la mayoría de las veces con las diferentes hipótesis (hipótesis de cantidad mínima, de variedad, silábica, alfabética etc) que naturalmente va construyendo el sujeto.

- A pesar de que una de las funciones del maestro es enseñar o guiar al alumno en la adquisición de un sinnúmero de conocimientos, la mayoría de los maestros, carecemos de una formación y una información de cómo es que el sujeto llega a adquirir cualquier conocimiento en general y el proceso de lecto-escritura en particular.

- El desconocimiento del proceso natural que sigue el niño en la adquisición de la lecto-escritura, pudiera ser una de las causas en el fracaso de la enseñanza de este proceso y por lo tanto en el aprendizaje por parte de los alumnos.

- Aunque conozcamos el proceso que sigue el sujeto para adquirir un conocimiento, no debemos hacer una traspolación directa de éste a la didáctica, en otras palabras, no debemos hacer una transferencia directa de lo psicológico a lo pedagógico.

- La predicción, que es uno de los principales elementos de los cuales nos valemos para obtener el significado en la lectura, es casi imposible de practicar en los enunciados y aún en textos completos tan artificiales que en la mayoría de los casos ocupamos en la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura.

- Para que el niño se de cuenta de la utilidad real tanto de la lectura como de la escritura, y para la práctica constante de ambos procesos, podemos auxiliarnos de cualquier tipo de material impreso y no únicamente de un libro de texto.

- El aprendizaje de la lecto-escritura, debe verse al igual que como la adquisición de cualquier otro conocimiento, como todo un proceso, ya que atraviesa por diferentes períodos progresivos, que en el proceso que nos ocupa, son conocidos como niveles de conceptualización.

- El alumno aprende cualquier actividad básicamente a través de la elaboración, prueba, modificación y perfeccionamiento de diferentes hipótesis; las principales hipótesis que el niño crea en la adquisición del proceso de lecto-escritura son: la de cantidad de grafías, de variedad mínima, silábica y alfabética.

B I B L I O G R A F I A

- COLL, César. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Ed. Siglo XXI, 224 p.
- FERREIRO, Emilia. Coord. Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México, Ed. Siglo XXI, 1989, 183 p.
- "Psicogénesis de la escritura", en César Coll. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Ed. Siglo XXI. 224 p.
- y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 8 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1987, 367 p.
- y Margarita Gómez Palacio. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. SEP-OEA, Dirección General de Educación Especial, México, 1982, 5 fascículos.
- y Margarita Gómez Palacio. Comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 6 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1988, 354 p.
- FLAVELL, John H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1976, 484 p.
- GINSBURG, Herber y Silvia Opper. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. México, Prentice Hall Internacional, 1977, 228 p.
- GOMEZ PALACIO, Margarita, et al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP, Dirección General de Educación Especial. 1982, 123 p.

----- Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP, Dirección General de Educación Especial. 1988, 98 p.

GUAJARDO, Eliseo. "Los niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita". Semana de Piaget. Memorias, U.P.N., 1980.

KALAMAN, Judith. "Lenguaje integral". Seminario de la lengua escrita en los primeros años escolares. U.P.N., 1987.

KAUFMAN, Ana María y Delia Lerner. Lectura y escritura. Proceso de adquisición y consecuencias pedagógicas. Contenidos de aprendizaje, SEP, UPN, 1987, 84 p.

PHILLIPS Jr. John. Los orígenes del intelecto según Piaget. 3 ed. Barcelona, Ed. Fontanella, 1977, 201 p.

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. México, Ed. Planeta, 1985, 225 p.

----- "Development and Learning" Tr. Teddre Paz. The Journal Reasearch Sciencie Teaching., Vol. 2 ISSUEN N3, 1964, 31, p.

----- y B. Inhelder. Psicología del niño. 12 ed. Madrid, Ed. Morata, 1984, 172 p.

SINCLAIR, Hermimie. "Psicolingüística del desarrollo"

SMITH, Frank, Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. 2 ed. México, Ed. Trillas, 1989, 272 p.

"Jean Piaget". Apuntes sobre el desarrollo infantil. SEP, proyecto estratégico 5, 1985.