

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA:
¿APRENDIZAJE MECANICISTA O APRENDIZAJE ESPONTANEO?

RODOLFO CRUZ BUSTOS

TOLUCA, MEX., 1992.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

✓ LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA:
¿APRENDIZAJE MECANICISTA O APRENDIZAJE ESPONTANEO?

RODOLFO CRUZ BUSTOS

ENSAYO PRESENTADO PARA OBTENER EL
TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

TOLUCA, MEX., 1992.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

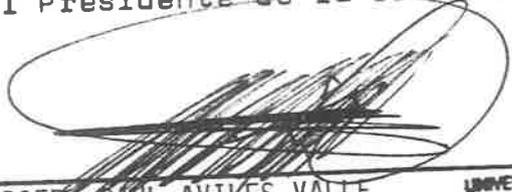
Toluca _____, Méx. _____, a 30 de mayo de 19 92

C. Profr. (a) RODOLFO CRUZ BUSTOS
Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa TESINA-ENSAYO
titulado "EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA
¿APRENDIZAJE MECANICISTA O APRENDIZAJE ESPONTANEO?"
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



PROFR. RAUL AVILES VALLE



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 151 TOLUCA

INDICE

INTRODUCCION	1
LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA: ¿APRENDIZAJE MECANICISTA O APRENDIZAJE ESPONTANEO?	
A. El lenguaje, Lengua Oral y Lengua Escrita	14
B. Enseñando a Leer y Escribir: un Ejemplo del Trabajo en el Aula	20
C. Algunos Procedimientos para la Enseñanza de la Lectoescritura Practicados en México	25
D. El Programa Ajustado y las Actividades para la Enseñanza de la Lectoescritura	31
E. La Práctica Docente y el Aprendizaje de la Lectoescritura	38
F. ¿Realmente los Alumnos Aprenden por el Método de Lectoescritura Oficialmente Determinado?.....	44
CONCLUSIONES	49
NOTAS	53
BIBLIOGRAFIA	55

INTRODUCCION

Antes de iniciar el desarrollo del presente trabajo, se pretendía llevar a cabo un análisis sobre algunas de las problemáticas propias de la enseñanza de la lectoescritura, como por ejemplo, la pertinencia de usar un método de marcha analítica o uno de marcha sintética o, simplemente, los problemas de falta de comprensión de los textos que se presentan como material de lectura, en tanto se aprende y posteriormente. Pero al revisar opiniones de profesores que atienden o han atendido grupos de primer grado y los puntos de vista de padres preocupados porque sus hijos aprendan a leer correctamente, las expectativas cambiaron pues se logró constatar una preocupación generalizada que ocupa gran parte de la significación de la siguiente pregunta: ¿Qué método es el mejor para que los niños aprendan a leer y escribir? Aunado a ello se confirmó una creencia muy arraigada de que, efectivamente, sólo a través de los métodos conocidos, los niños aprenden a leer y escribir. De esta forma surgió otra pregunta, que muchos profesores se han planteado pero a la cual pocos le han dado respuesta: ¿Realmente los alumnos aprenden por el método?

En este ensayo se aborda el tema de la enseñanza de la lectoescritura en la escuela primaria, tema que como se ha dicho, plantea una serie de problemas a los cuales, cotidianamente, los

profesores intentan dar solución. Pero el plano en que se aborda es analítico-descriptivo, lo cual quiere decir que se está lejos de plantear alguna solución definitiva a su problemática, que como se sabe, está ligada a la práctica docente, al espacio escolar concreto, a la capacidad cognitiva del niño y a la formación docente, esto último intentando verlo desde un punto de vista académico. Sin embargo, el análisis siempre es sugerente y existe inquietud de que a partir de él se logren inferir ciertas pautas para seguir replanteando las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

Alguien podrá decir que el tema de la lectoescritura y alguna de sus problemáticas ya han sido suficientemente estudiados y que, además, durante toda la historia del lenguaje escrito el hombre ha resuelto el problema de su enseñanza. Pero evidentemente, la historia del lenguaje y su desarrollo no se han detenido en alguna época, las pausas en ese renglón han permitido distintos replanteamientos.

En la actualidad la sociedad se desarrolla a pasos vertiginosos, los sistemas de comunicación son más complejos y eficientes, lo cual hace necesario que la forma de enseñanza tenga que adecuarse para responder a esos cambios. Hoy, los lenguajes se han diversificado, y ante ello, la enseñanza como proceso sistemático, tendrá que ofrecer respuestas. Por eso, el interés de estudiar este tema es motivado por el intento de hacer una reflexión seria sobre nuestro quehacer educativo e intentar mejorarlo.

Los niños de ahora viven en circunstancias diferentes de las que

en su infancia vivieron los educadores que siguen añorando el pasado, hoy es pertinente ofrecer una propuesta que les favorezca -en este caso- en su desarrollo intelectual. La consigna abstracta de las metodologías tradicionales: "Leer es sintetizar, escribir es analizar", debe ser entendida por el mismo alumno y planteada más explícitamente: "Leer es comprender para aprender, escribir es formular para expresar y comunicar".

Las formulaciones anteriores sólo intentan aclarar que la razón de este trabajo, también obedece a la necesidad de comunicar las reflexiones que en torno a tal objeto de estudio se hacen cotidianamente. Estudiarlo, justifica la necesidad de conocerlo, analizarlo, conlleva a motivar el debate que intenta replantear propuestas.

La incorporación de la psicogénesis de Jean Piaget al campo educativo ha aportado elementos importantes en la orientación de los procesos de aprendizaje del niño en la escuela. A partir de sus planteamientos y de otros, como L. S. Vigotski, se ha acelerado el conocimiento más objetivo de los procesos cognoscitivos de los niños desde su nacimiento y su desarrollo ulterior. El método genético (1) al permitir a través de su aplicación, estudiar los conocimientos en función de su construcción real, hace factible reorientar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la enseñanza de la lectoescritura, se ha establecido como importante, que el docente conozca el proceso que sigue el niño en el aprendizaje de la lengua escrita (2), lo cual se contrapone al simple dominio y hábil manejo de cualquier método de enseñanza, llámese global de análisis estructural u onomatopéyico.

Para Piaget, la actividad constructiva permite al sujeto ampliar sus conocimientos y "continuar su marcha hacia el equilibrio". Ante los métodos que siguen pasos invariables y que obligan al alumno a actuar pasivamente en este trabajo se considera importante retomar los principios de la teoría psicogenética.

Como se ha planteado, el docente debe conocer el proceso que el niño sigue para entender la lengua escrita. Y, sin que se pretenda plantear verdades absolutas, la descripción siguiente sobre la adquisición de la lectura y escritura (3), intenta ofrecer una apreciación de la evolución que el niño sigue para acercarse al objeto de estudio que es motivo de análisis.

En la escritura, en un primer nivel, llamado presilábico, para el niño la palabra escrita no remite a ningún significado específico, puede decir el nombre de cualquier objeto y lo mismo leer un dibujo que un escrito. Sus producciones gráficas son muy toscas y las letras pueden ser dibujos. Posteriormente realiza una distinción dibujo-escritura pero escribe sin control - más que por el límite de la hoja- la cantidad de grafías. Después avanza al momento en que las palabras escritas representan el nombre de objetos a los que acompañan pero, empieza a aparecer un control sobre la cantidad de letras, en ocasiones una letra corresponde al nombre de un objeto o tiene relación con un dibujo. Posteriormente el niño establece un determinado número de grafías para que se pueda escribir, dando lugar a escrituras fijas. Finalmente, con la aparición de escrituras diferenciadas, el niño antepone al cambio de significado, grafías diferentes.

En otro nivel, llamado silábico, en términos generales el niño descubre la relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla, pero piensa que en la escritura se debe hacer corresponder una letra con una sílaba.

Posteriormente, hay un nivel transitorio llamado silábico-alfabético, en el cual se afina el descubrimiento de la correspondencia sonido-grafía. Aquí el niño trabaja las hipótesis silábica y alfabética.

Cuando llega al nivel alfabético, existe ya una sistematización de la correspondencia grafía-sonido y la comprensión de las bases del sistema alfabético. O sea, en esta etapa los niños trabajan de acuerdo con los principios del sistema de escritura, aunque todavía existen confusiones importantes.

En el caso de la lectura, el niño sigue también un proceso paralelo en la búsqueda de significado de los textos. En un primer nivel, no existe para él diferencia entre imagen y texto. Se puede leer en el texto y en el dibujo. Pero los textos sin imagen no tienen ningún significado, o en algunos ejemplos, acaso el que su forma simbólica pudiera sugerir.

En el segundo nivel aparece la hipótesis del nombre. La escritura representa únicamente el nombre de los objetos. En el caso de oraciones relacionadas con imágenes, los niños varían en interpretar sólo el nombre de un objeto o una oración que se escribe sin cortes sonoros.

Ya en el tercer nivel se empiezan a considerar las características del texto. En un texto con imagen, ésta es considerada, pero también la cantidad de letras, la longitud del

renglón y el volumen de ellos.

En el cuarto nivel, se busca una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras. Con esto se concluye una de las etapas más importantes en los intentos por descubrir las significaciones del lenguaje escrito.

Se plantean conceptualmente estos procesos porque permiten fortalecer una postura que rebase a la cuestión metodológica que se perfila como una cuestión mecanicista, que no considera el aprendizaje espontáneo. No es aceptable ya una práctica docente reducida a meros procedimientos mecánicos, que exige del niño sumisión y reproducción de sonidos o signos. Pero, se advierte que la elaboración de un trabajo como este ensayo no tiene la finalidad de ofrecer recetas para el quehacer docente, sus propósitos se centran en la necesidad de discutir reflexivamente los alcances de la actividad en el aula. Más que ofrecer visiones innovadoras, es conveniente ofrecer posturas que propicien la reflexión sobre la práctica docente. Hacer hincapié en incorporar para la enseñanza de la lectoescritura, el principio de que el alumno, a través de la actividad sistematizada y/o espontánea, constituye su propio conocimiento y, la premisa, "leer es comprender para aprender, escribir es formular para expresar y comunicar", se plantean como los objetivos primordiales.

Así como es importante confirmar los propósitos del trabajo y es relevante mencionar los supuestos teóricos que dan sustento a este análisis, también es necesario hacer una ubicación del ámbito en que se da la problemática. (Se hace otra alusión al marco contextual en el apartado B de este mismo trabajo.) El

trabajo surge porque en la región sur del Estado de México, concretamente en el municipio de Tejupilco, la deserción y reprobación en el primer grado de primaria han alcanzado niveles preocupantes. Los intentos de solución han sido diversos. Se ha planteado mayor capacitación respecto al conocimiento de metodologías de enseñanza de la lectoescritura, incluyendo la elaboración de materiales que los métodos sugieren; pese a ello, e incluso a la alteración sistemática de estadísticas oficiales en las escuelas, en los demás grados de la primaria la falta de comprensión de lo que se lee, el poco interés por la lectura y la imposibilidad casi total de expresarse correctamente a través de la escritura, son una realidad inocultable. Por el momento, todo lo anterior permite plantearse una suposición como la siguiente: Dado que en la región sur del Estado de México, los alumnos que asisten a los primeros grados de primaria dominan la lectoescritura sólo como una técnica de descifrado y de reproducción mecánica de grafías, es evidente que los métodos de enseñanza - principalmente global y onomatopéyico- no cumplen el cometido de ayudar a los niños en términos de "leer para aprender y de escribir para formular". El planteamiento anterior se hace considerando también la opinión de diversos maestros, que sugiere que el conocimiento y hábil manejo de algún método de enseñanza de la lectoescritura, es el requisito más importante para que los alumnos aprendan a leer en ese ciclo, y desde luego aprueben, puesto que saber leer es condición casi indiscutible para ingresar al segundo grado.

Respecto al desarrollo de este estudio, la secuencia que ha

tenido comprende varios momentos, no precisamente bien ubicados temporalmente, sino caracterizados por las actividades emprendidas con el fin de conocer y reflexionar sobre los procesos de lectoescritura en el primer grado de primaria. El primer momento, que no se refiere a un espacio temporal, se puede reconocer por el encuentro con la teoría que aludía a la enseñanza de la lectoescritura, en el interés por conocer las metodologías, las propuestas y opiniones subyacentes a ese tema que en la escuela primaria es muy importante. El segundo corresponde a cuatro años de labor educativa con grupos de primer grado, en los cuales las decepciones no estuvieron ausentes por los resultados finales en cada uno de los ciclos escolares (4). El otro momento, fue el de la idea del trabajo para fines de titulación en la licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Un punto importante fue la aplicación de cuestionarios a maestros que laboran o han laborado con primer grado. Las preguntas tienen relación con las razones por las que supuestamente aprenden a leer y escribir los niños, la importancia de los métodos (de marcha analítica y de marcha sintética) de lectoescritura en la escuela, el papel del maestro, el papel del alumno, etcétera.

El análisis de las opiniones de los maestros fue una condición que estuvo presente a la hora de aseverar puntos de vista relacionados con los supuestos teóricos de este ensayo. En este último momento se realizaron actividades de análisis de información, que permitieron verter las afirmaciones finales.

Otra actividad fue la grabación de clases cuyo contenido está relacionado con las prácticas de la enseñanza de la

lectoescritura, que siempre estuvieron orientadas por algún método tradicional. Por encontrar que en todas las fonograbaciones se usa un método tradicional, se retoman partes significativas de ellas.

Los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje no estuvieron ausentes al momento del intento de percibir las opiniones, creencias pedagógicas y prácticas usuales en la enseñanza de la lectoescritura. A los niños se les consideró a través de algunos procedimientos, entre los que sobresalen las charlas en grupo y de manera individual, el dictado y la escritura libre. Sus opiniones respecto a tal actividad, expresaban en muchos sentidos su desencanto: "Leer no es tan importante, leer es aburrido, cansado, no ayuda a nada", "leer sirve para aprender cosas, pero yo casi no aprendo cuando leo". "Escribir es muy difícil, es muy 'trabajoso' lo que a mi me gusta es hablar, no escribir, escribir lleva mucho tiempo". El problema no es sólo la lectoescritura, aunque muchos niños intentan ocultarlo, no les gusta ese tipo de escuela, les aburre estar copiando planas de palabras y sílabas, no les atrae en ningún momento la idea de repetir nombres de letras para poder para poder leer o, unir sonidos para conformar una palabra. A partir de este último momento es como se llegó a la redacción de un cúmulo de reflexiones que estuvieron orientadas a repensar la práctica docente relacionada con la lectoescritura.

El presente trabajo tiene una estructura que inicia con esta introducción. Después, en el desarrollo, que es el cuerpo de este ensayo, se alude a una serie de temas a los cuales se les da un

tratamiento específico. El primero se refiere al Lenguaje, la Lengua Oral y la Lengua Escrita. El tema no indica que el aprendizaje de la lectoescritura debe seguir un proceso similar al del aprendizaje del lenguaje; se incluye porque el conocimiento conceptual de estos términos permite entender las razones por las cuales es importante aprender a leer y escribir: para conocer el mundo más reflexivamente, para entender las convenciones lingüísticas, para comunicarse, para aprender, para formular...

Fue importante incluir una clase-ejemplo donde se está enseñando a leer y escribir, basada en una fonograbación y observaciones escritas en tanto se llevó a cabo; esto, porque permite apreciar parte de los alcances de una clase de esa naturaleza. Aunque se grabaron distintas clases, el ejemplo inicial y otros segmentos de clase que concluyen en los apartados: ENSEÑANDO A LEER Y ESCRIBIR: UN EJEMPLO DEL TRABAJO EN EL AULA Y LA PRACTICA DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA, representan las formas más comunes de intentar la enseñanza de la lectoescritura. Son múltiples las interpretaciones que pueden hacerse de tal ejemplo, empero, la incluida aquí, sin ser reduccionista, considera sólo el aspecto formal de la enseñanza que se guió considerando los pasos del método evitando supuestas desvinculaciones del propósito original.

En el apartado que se titula: ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA PRACTICADOS EN MEXICO, se habla a grandes rasgos de la evolución de los procedimientos para enseñar a leer y escribir, específicamente en México, que se han

manifestado desde la época colonial, aunque aquí se alude como momento histórico inicial el siglo XIX. Se establece la división de dos tipos fundamentales de métodos: los de marcha sintética, que parten de elementos menores a la palabra y los de marcha analítica, que parten de la palabra o de unidades mayores. Para concluir, se realiza un breve análisis sobre la importancia de concebir al sujeto que aprende como el constructor de su propio conocimiento y hacer una tentativa conceptual que permita reducir la supuesta necesidad de los métodos tradicionales en la enseñanza de la lectoescritura.

Se creyó necesario hacer alusión a los contenidos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura que están plasmados en el programa oficial. Se seleccionaron los del programa ajustado correspondientes a primer grado. Aquí se hace una descripción de ellos y un análisis somero en el apartado titulado: EL PROGRAMA AJUSTADO Y LAS ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA. En él se expresa el ajuste a los programas oficiales, que ha consistido sobretodo, en sustituir la redacción de objetivos y enunciar contenidos en su lugar, complementar, eliminar y reordenar las diversas temáticas y su secuencia. Se hace una descripción analítica desde el contenido de la primera unidad, a la octava, a través de las cuales se identifican claramente las etapas que sigue el método global de análisis estructural. Con esta descripción de los contenidos programáticos se nota su incongruencia con las prácticas que se dan realmente en el aula. Mientras los maestros usan más frecuentemente el método onomatopéyico (en el contexto en que se

ubica la problemática), la propuesta oficial recomienda el método global. En esta descripción se infiere también la problemática relativa y la pobreza en los resultados que regularmente se obtienen con la aplicación de este último método.

Al hablar de LA PRACTICA DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA, la intención es ir más allá de la simple descripción; sin embargo, no se llegará a un análisis específicamente hermenéutico de los textos parciales de la fonograbación que se retoman como muestra. Más bien, la idea es intercalar puntos de vista personales y justificar, en tanto se analiza la práctica docente, el por qué de tales planteamientos. Se analiza también el vocabulario empleado en los textos: impreciso, abstracto, alienante...Se prefiere, en la propuesta oficial, la reproducción de estereotipos lingüísticos y no la variedad con miras a enriquecer el vocabulario; la repetición de enunciados fantasiosos y no la recreación imaginativa con el lenguaje del alumno como objeto cercano. Los materiales didácticos, junto con el vocabulario, son parte importante en la enseñanza de la lectoescritura, por ello se critica el uso de materiales inadecuados, mal elaborados, poco persuasivos y repetitivos.

A la pregunta: ¿REALMENTE LOS ALUMNOS APRENDEN POR EL METODO DE LECTOESCRITURA OFICIALMENTE DETERMINADO? le apuntan un número importante de planteamientos y reflexiones. Se señala que los métodos de enseñanza de la lectoescritura son sólo estrategias didácticas que están lejos de ser un proceso de aprendizaje. La necesidad tangencial del uso de algún método por parte de muchos maestros que trabajan con alumnos de primer grado, parece ser el

resultado de una confusión de métodos de enseñanza con procesos de aprendizaje. Pero también -sin pretender ser profeta- a la predisposición "cuasi" natural de inducir mecánicamente los procedimientos y aceptar pasivamente instrucciones, en el cumplimiento de un rol por parte del maestro y el alumno, en una escuela mediatizada por el Estado que llena con su tradición autoritaria todos los espacios donde lo social cobra vida.

Por otro lado, cabe aclarar que en este trabajo, cuando se alude a la palabra método o métodos, se hace referencia a los procedimientos tradicionales usados en la enseñanza de la lectoescritura: de marcha sintética y de marcha analítica. La mayoría de los conceptos vertidos aquí y que tienen relación con el objeto en análisis se explican o definen en el texto mismo pero, en caso de no ser así, se advierte su significado dentro del contexto. Los términos lenguaje, lengua oral y lengua escrita se explican y definen en un apartado específico, las razones por incluirlos así obedecen a la estructura que quiso darse al trabajo.

Las limitaciones o acceso limitado a la bibliografía y, otras como pláticas insuficientes con especialistas en la materia, son detalles que no pueden dejar de mencionarse. Finalmente, cabe agregar que la intención es perseverar en el conocimiento profundo sobre el tema para hacer elaboraciones teóricas al mismo nivel, sin embargo, dado las circunstancias que obligan a hacer disertaciones apremiantes para consolidar un trabajo académico con fines de titulación, éste se concreta de esta manera.

LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA:
¿APRENDIZAJE MECANICISTA O APRENDIZAJE ESPONTANEO?

A. El lenguaje, Lengua Oral y Lengua Escrita.

En este ensayo es necesaria la definición de algunos conceptos que son parte nodal dentro del objeto que se analiza. Estos conceptos son el lenguaje, la lengua oral y la lengua escrita. Con ello se pretende, también precisar el sentido en que dichos conceptos son usados (en este trabajo), que desde luego, coincide con las posturas que sobre la práctica docente y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura son propuestas.

Primero se analiza el concepto de lenguaje, después, brevemente, la lengua oral y finalmente la lengua escrita; sin que esto indique que no existen nexos entre ellos, por el contrario, se confirma que en muchos momentos del establecimiento de relaciones (económicas, culturales, etc.), dichos nexos son inevitables e indisolubles.

Ségún las referencias bibliográficas, diversas son las concepciones respecto del lenguaje en el amplio universo cultural; tan variadas son, que aún dentro de una misma escuela o tendencia los teóricos exponentes tienen algunas dificultades para llegar a un acuerdo en sus opiniones al respecto. La lengua oral y la lengua escrita, por su parte, son conceptos fundamentales del lenguaje. Siendo ellas una parte del lenguaje,

son el soporte que permite su propia explicación. Según una de estas distintas conceptualizaciones., tal como existe en la realidad,

"...el lenguaje es uno de los instrumentos para el hombre que transforma el mundo caótico de las sensaciones en un mundo de objetos y de representaciones." "Es una cualidad producto de la conflactibilidad y choque dialéctico de la historia natural y de la historia social". (5)

Dentro de esta perspectiva histórico-genética. Alberto Merani, afirma también que es, "tanto un sistema de signos, de medios fonéticos, de significados; como un momento expansivo, imaginativo esencial del pensamiento."

\\ Piaget considera que el lenguaje es necesariamente interindividual y esta constituido por un sistema de signos (con significantes arbitrarios o convencionales). A través del lenguaje, el sujeto que aprende es capaz de mencionar diversas situaciones sin que el tiempo y el espacio sean limitantes. "El lenguaje es fuente de pensamiento". Y "aunque el pensamiento precede al lenguaje, éste lo transforma profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil." (6)

Otras explicaciones lo presentan como un sistema de códigos que designan las cosas o sus relaciones, o como un instrumento para designar objetos y abstraer propiedades.

Para Sapir, el lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada.

De esta forma, un análisis de ésta y otras informaciones al

respecto, deja claro lo siguiente: El lenguaje no es un hecho casual, es un acto creativo; en tanto que sistema de signos, el uso convencional de parte del hombre ha permitido su evolución hacia nuevas formas de expresión y comunicación.

El lenguaje es un término demasiado amplio, sus formas, por llamarlas así momentáneamente, permiten clarificar su alcance. (*) Conceptualizaciones como lengua oral y lengua escrita, que tienen solidez por sí solas, son algunas de estas formas que ayudan a explicarlo.

Considerando la génesis del lenguaje en la historia humana, es congruente iniciar con la lengua oral. Esta, es la forma del lenguaje más accesible para los seres humanos. Es, tanto que lenguaje, una forma específica de expresión y de comunicación. Aunque su adquisición es parte de un proceso espontáneo, su verdadero aspecto es constructivo y sistemático. Tiene como esencia la significación y comporta ciertas propiedades específicas:

- a) Puede emplearse para hablar de las palabras mismas que la constituyen y de otros sistemas de signos.
 - b) Puede producir frases que rechazan tanto la denotación como la representación: mentiras, perífrasis, repetición de frases anteriores.
 - c) Las palabras pueden utilizarse en un sentido del cual la comunidad lingüística no tiene conocimiento previo, haciéndolo conocer gracias al contexto.
- (Ducrot y Todorov, 1989).

Su esquema conceptual no sería demasiado ambiguo o complejo

a falta de diversas corrientes o escuelas que se ocupan de teorías al respecto. Llanamente, la lengua oral es un sistema de sonidos. Al registro de tales sonidos se les conoce como fonemas. dichos fonemas son elementos lingüísticos que de manera aislada carecen de significado pero, al unirse a otros y formar una palabra o palabras a través de ciertas reglas combinatorias logran obtener los significados que el hablante desea expresar o comunicar.

Debe quedar claro, también, que la lengua oral es convencional y que esto se define por los usos que dentro de determinado contexto y grupo social se haga con ella. En el caso de su aprendizaje, se sabe que es una forma de expresión y comunicación que el niño va estructurando progresivamente en su interacción con el grupo en el medio social en que se desenvuelve. Los intentos por "enseñar" al niño a hablar, son sólo momentos y situaciones que éste aprovecha para confirmar sus hipótesis y apreciaciones del uso de la lengua oral en su contexto.

Respecto a la lengua escrita, es también mucho lo que se puede exponer; sin embargo, para definirla es preferible la brevedad, aunque también la precisión. Lo primero es que, si se compara lengua oral con lengua escrita, se concluye en que no son sistemas iguales, ya que las necesidades de sus usos no los son. Aunque todo lo que se habla puede ser escrito y viceversa, y aún más, compartan éstas vocabulario y formas gramaticales, son alternativas de comunicación que requieren de construcción y estilos diferentes y específicos.

Al decir de Louis Not, la escritura es,

"...ese signo dotado de perennidad que sustituye a la palabra hablada cuando la comunicación debe franquear los límites del 'hic et nunc', y es necesario que ese apoyo sea lo suficientemente significativo para que transmita un mensaje que resista a un examen que no desvirtúe los términos mismos de la comunicación." (7)

¶ Para Vigotski, la lengua escrita representa un papel decisivo en el desarrollo cultural del niño. El dominio de este complejo sistema de signos no se da de manera lineal sino que esta lleno de discontinuidades. Definitivamente, sin una relación cercana con la escritura, el niño no podría comprender y usar la lengua escrita, para lo cual usa como vehículo la lengua oral. Por eso en el proceso de dominio de la lengua escrita, Vigotski habla de un "simbolismo de segundo orden que se va convirtiendo en simbolismo directo"; puesto que,

"...la lengua escrita consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente, este vehículo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos". (8)

¶ Un hecho característico de la lengua escrita, al igual que de la lengua oral, es que su relación con la cultura no se da como un mero hecho lingüístico, su relación con ésta, está inscrita en los diversos ámbitos que la comprenden.

Haciendo uso de los conceptos vertidos por los distintos

autores, se suma aquí el del filósofo Max Black, quien entiende por lengua escrita, un sistema de signos usados de modos regulares de combinación, de acuerdo con reglas convencionalmente asentadas y para fines de comunicación.

Es muy difícil no estar de acuerdo con los conceptos mencionados hasta aquí considerando las voces de los especialistas y también decir que no dejan satisfecha la necesidad de un concepto que defina, sin exclusiones, los alcances de la lengua escrita; por lo que en este trabajo es considerada como un código, como un sistema de signos, en el que la relación entre el significante y el significado es arbitraria y convencional; es una forma particular de representación gráfica, que al ser un hecho social, necesariamente evoluciona de acuerdo a los requerimientos, que su uso establece.

B. Enseñando a Leer y Escribir: Un Ejemplo del Trabajo en el Aula. (*)

Para continuar con el análisis que invite a la reflexión en torno al aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria, y sobre todo, para revisar la razón por la que aprenden a leer y escribir los niños, es pertinente usar el ejemplo de una clase o un extracto de ella en la que -como podrá observarse- es palpable la forma como se olvida -arguyendo que lo importante es que el niño "aprenda"-, que la lengua tiene relación con la cultura general, y se limita a una enseñanza de la lengua sin establecer una relación significativa.

El medio de donde se toma el ejemplo se puede considerar llanamente marginado. La escuela está localizada en cierto lugar del valle de Toluca, estado de México, en una colonia en que a través de presión política, se logro el establecimiento irregular - fuera de lo que el Municipio reconoce como zona propensa a urbanizar- de algunas de familias sin casa propia y que en este lugar construyen o ya han construido, lo que será o es su hogar definitivo. Al interior de la colonia existen diversos problemas, falta de servicios como luz eléctrica, agua potable, drenaje y otros como pavimentación. El hacinamiento familiar, desempleo, inseguridad social y falta de instalaciones deportivas y culturales que serían otros de los problemas que se suman a los ya existentes. Los colonos tienen diverso origen migratorio; algunos son del mismo Estado de México, sólo que de diversos municipios; otros del Distrito Federal, Michoacán, Guerrero y

Jalisco.

El edificio escolar cuenta con cuatro aulas con un corredor amplio en el cual se atienden dos grupos. Existen dos grupos de primer grado de aproximadamente 35 alumnos cada uno.

El objetivo de la reseña de una clase es ejemplificar un procedimiento, muy generalizado en las escuelas de la región, para la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de primaria.

En el momento de la grabación repasan el contenido de una hoja impresa donde se estudia el fonema m/ "mmm" -dice- el maestro- o "letra de la vaquita". Los niños tienen la hoja, escriben y el maestro pide que repitan, primero en forma grupal y después de manera individual que pasen al pizarrón y transcriban alguna de las sílabas: "ma, me, mi, mo, mu" o formen palabras a partir de la unión de ellas.

(En este diálogo grupal se usa la letra M para abreviar maestro y, N y Ns, para niño y niños respectivamente).
M. (Indica al niño que ha pedido que pase al frente) Escribe "me" en el pizarrón, "me", vamos a fijarnos muy bien si su compañero lo hace bien, fíjense en su hojita, a ver si así está "me" son dos letras verdad? "Me", dos letras.

(El niño sólo ha escrito la "m")

Falta la otra letra, son dos letras. A ver quien le ayuda, son dos letras.

Ns. Sí, falta la "e".

M A ver, falta una letra, (el niño la escribe) bueno. A ver, ahora vamos a ver quién escribe "Me-mo".

(Pasa otro niño y escribe "mo", se completa la palabra

"Memo".)

M. ¿Como dice?

Ns. ¡"Me-mo"!

M. A ver, vamos a pedirle a Juanito que escriba "Mi" para que otro escriba "mamá"

Ns. Luego yo. Yo también...

(El niño escribe "Mi".)

M. (A los niños.) ¿Lo hizo bien?

Ns. Sí, sí, no...sí.

M. Un aplauso.

Ahora que pase otro a escribir "mamá", veánlo cómo escribe.

A ver, deja dos cuadritos (el pizarron tiene trazos de cuadrícula) y luego 'adelantito', ustedes fijense bien 'nadamás', vayan siguiéndolo con la vista : "mamá" "mmmammá". (El niño escribe las grafías separadas y el maestro le pide que las acerque entre sí). Cerca, como le hicimos ayer, acuérdate, pónle la rayita. (El acento.)

Muy bien, ahora "me", a ver Horacio.

Ns. Yo, yo, yo,...

M. Primero lee lo que ya vamos.

(El niño lee)

N. "Mi-ma-má".

M. Ahora escribe "me", la que te toca. (El niño escribe)

Ahora vamos a escribir lo que ya llevamos, pero primero hay que leerlo, fuerte todos.

Ns. "Mi -ma-má me"

(Escriben esa parte del enunciado)

M. ¿Qué falta...? "ama" (lo dice antes de que los alumnos contesten), debe decir: "Mi ma-ma me a-ma". (Pasa otro niño y escribe "ama", después hacen una lectura colectiva.)

Ns. "Mi ma-má me a-ma".

M. Bueno, ahora ya sabemos cómo hacerle, terminen de escribirlo y vamos a hacer más enunciados.

El maestro propicia la construcción de enunciados a través de la participación grupal y sobre todo de su participación. La actividad que se desarrolló consistió básicamente en un repaso. Primero, recordar la "letra de la vaquita" /m/ mmm. Posteriormente, la unión de ésta con las diferentes vocales: "a,e,i,o,u", para formar las sílabas: "ma, me, mi, mo, mu". Una vez repetidas constantemente por los niños se pasó a la construcción de palabras simples: "mamá", "Ema", "Memo", "Mimi", "ama", etc. Finalmente se siguió el proceso descrito anteriormente, en la construcción de enunciados sencillos. Dentro de estas actividades de supuesta construcción y reconstrucción del lenguaje escrito se pone mucho énfasis en el trazo correcto de las letras, usando el papel cuadrícula de un tamaño preestablecido, en él se realizan las planas de letras, sílabas, palabras y enunciados.

La motivación usual es el aplauso. Si lo hace bien, un aplauso, si no, no lo hay.

Sólo considera las escrituras "acabadas", según el criterio del maestro. Una niña realizó una escritura silábica y el maestro dijo que no estaba bien refiriéndose al escrito:

M. A ver Josefina, escribe en el pizarrón: "Memo ama a su mamá".

Todos vamos a esperarte para que escribas: "Memo ama a su mamá"

(La niña pasa y escribe:)

"Me am a u ma"

M. ¿Ya terminaste m'hija"?

N. Sí...

M. (Se dirige al grupo) ¿Se dan cuenta que a su compañera le faltan letras para completar lo que tiene que decir el enunciado?

Bueno, 'ni modos', vamos a completarle.

(EL maestro borra el escrito de la niña y escribe: "Memo ama a su mamá".)

Copienlo para que no se les olvide cómo se escribe. Bueno mejor vamos a hacer una plana...

C. Algunos Procedimientos para la Enseñanza de la Lectoescritura Practicados en México.

Hasta aquí, se han revisado conceptos como lenguaje, lengua oral y escrita, además de establecer el sentido conceptual en que se manejan en este ensayo; mostrando un ejemplo de cómo se enseña la lectoescritura en una escuela determinada. Ahora, el propósito es enunciar algunos antecedentes sobre la lectoescritura y los procedimientos para su aprendizaje. Al principio se marca la pauta general, considerando su aparición en la historia humana, posteriormente se da un salto a la historia particular de la enseñanza de la lengua española en nuestro país.

Como es reconocido, el aprendizaje de la lectoescritura es fundamental y significativo para el ser humano. Repercute en su vida de tal forma que es el motor de distintas relaciones - comerciales, laborales, políticas, culturales, etc.- propias de todas las sociedades. En los actos de comunicación en la vida cotidiana, saber leer y escribir es muy importante.

En la historia humana, la escritura como lenguaje gráfico surge como un producto del trabajo colectivo del hombre, tomando como base su conocimiento de la lengua oral y las necesidades de expresión y, sobre todo, de comunicación. Su origen se ubica en el paleolítico superior, hace aproximadamente 30 000 años; y se aprecia según investigaciones al respecto que, un sistema al que cercanamente cada grafía representa un fonema de la lengua - sistema alfabético- se estableció 900 años antes de la Era Cristiana.

Es pertinente ir al contexto específico, tomando como base estas notas antecedentes y revisar rápidamente cómo han evolucionado algunas propuestas de la enseñanza de la lectoescritura.

En el país, la enseñanza de la lengua escrita ha estado orientada por los criterios de la concepción cultural dominante. Considerando como marco histórico la época que se inicia en el siglo XIX, puede decirse que los primeros mexicanos que aprendieron a leer y escribir la lengua española, lo hicieron con el SILABARIO DE SAN MIGUEL el de SAN VICENTE, métodos memorísticos, dogmáticos y religiosos. En este periodo del México de 1800, después de la familia -no se exageraría si se dijera que aún antes de ésta- la Iglesia católica era la mayor institución educativa.

A fines del siglo XIX, el método de Palabras Normales, continuó con la innovación pedagógica, introducido por Enrique C. Rebzamen, crítica los métodos de deletreo y propone el fonetismo y la simultaneidad.

Pero, uno de los métodos más conocidos por los maestros del país, es el Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero. Su aplicación data desde 1908. Es un método de marcha sintética, de fácil manejo y aplica la onomatopeya de los sonidos de cosas y animales para el aprendizaje de las letras.

Los pasos para la enseñanza de la lectoescritura con el método Onomatopéyico, se enuncian así:

1. Cuento onomatopéyico relatado por el maestro.
2. Repetición fonética de la onomatopeya por los niños.
individualmente y luego en coro.

3. Identificación del sonido onomatopéyico por los niños como elemento de palabra, con auxilio del maestro.
4. Escritura por el maestro, en el pizarrón, del sonido onomatopéyico.
5. Lectura de la nueva letra por los niños.
6. Escritura de la misma por los niños. "(9)

A partir de éste método, fundamentados en el fonetismo se desarrollan diversos métodos que son identificados por el nombre del libro de lectura con el que el niño apoya su aprendizaje; por ejemplo: MI LIBRO, de la profra. Guadalupe Flores Alonso; AMANECER, del profr. Santiago Hernández Ruiz, entre otros.

Desde 1921 empiezan a proliferar en México los métodos globales; estos, junto con los métodos de palabras, son de marcha analítica. Entre ellos destacan: MIS PRIMEROS PASOS, de los profesores Ayala y Pons; MI PATRIA, de la profra. Carmen G. Basurto, etc.

En esos tiempos, los profesores de las escuelas públicas trabajan con el libro que a su criterio seleccionaban. Sin embargo, hacia 1960, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, comenzó a publicar: MI LIBRO Y MI CUADERNO DE TRABAJO, y con ello, por primera vez en la historia de la educación pública, se unifica el material de estudio de los alumnos de primer grado de primaria en México. El método se llama Ecléctico, por el supuesto de que considera lo más relevante de los métodos existentes, ya sean de marcha analítica o de marcha sintética. Aunque es conocido por un número considerable de educadores que no existen los "métodos puros" y que el supuesto análisis y

síntesis implícitos se manifiestan en cualquier tipo de metodología para el aprendizaje de la lectoescritura.

Con la reforma educativa implementada en 1972, la Secretaría de Educación Pública propone para la enseñanza de la lectoescritura, el Método Global de Análisis Estructural, mismo que a partir de 1981 se integra a todos el programa de primer grado y a los libros de texto.

Las etapas y los pasos generales del Método global de análisis estructural, se enuncian más o menos así.

"Etapas:

1. Visualización de enunciados.
2. Análisis de enunciados: identificación de palabras.
3. Análisis de palabras: identificación de sílabas.
4. Afirmación de la lectura y escritura.

Pasos Generales:

1. Conversación.
2. Escritura de enunciados hecha por el maestro.
3. Lectura de enunciados hecha por el maestro.
4. Identificación de enunciados.
5. Lectura de las palabras del enunciado.
6. Identificación de palabras.
7. Identificación de las sílabas en estudio.
8. Formación de palabras y enunciados.
9. Trazo en scrip de la consonante en estudio.
10. Evaluación." (10)

En su evolución, la escuela pública ha contribuido de manera primordial para el desarrollo de distintas estrategias para la

enseñanza de la lectoescritura. El constante cambio de estrategias es un ejemplo de cómo se busca permanentemente mejorar en tal aspecto. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua escrita no requiere precisamente de métodos tradicionales como el global o el nomatopéyico.

Lejana a un método específico, pero fundamentada en el principio que concibe al sujeto que aprende como constructor de su propio conocimiento, la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE), ha surgido como fruto de investigaciones consistentes y sólidas orientadas por la teoría psicogenética de Jean Piaget. En dicha propuesta, el maestro participa orientando el aprendizaje de la lectoescritura a través de actividades que los niños desarrollan y que favorecen la reflexión sobre ese conocimiento, además de respetar el nivel de desarrollo de cada uno de ellos. Es posible, como la práctica docente particular y general han permitido comprobar, incorporar elementos teóricos de esta alternativa para orientar el aprendizaje de la lectoescritura sin separarse del programa oficial y, sobre todo, considerando las características culturales y otras manifestaciones de comunidades muy diversas.

De hecho, con la incorporación de la teoría psicogenética para entender los procesos subyacentes al aprendizaje de la lengua escrita, se logran hacer más cercanos los principios que enarbola la escuela comprometida: la reflexión del niño, su autonomía, el análisis crítico del conocimiento y la realidad. El entender que la actividad del sujeto es necesaria para su propio aprendizaje es el punto nodal de ese trabajo. Esta concepción ayuda a reconocer que finalmente no fueron los métodos los que

"lograron que los niños aprendieran a dominar el sistema lingüístico, sino el uso cotidiano, real y concreto que se hizo de él. La ayuda de los métodos consiste, efectivamente, en que a través de ellos se da uno cuenta que el aprendizaje de la lengua en sí, no tiene sentido, y que el sentido real se encuentra en su uso en la comunicación y la expresión.

D. El Programa Ajustado y las Actividades para la enseñanza de la Lectoescritura.

Se considera que conviene realizar un análisis descriptivo de los contenidos programáticos, porque son el marco disciplinario que guía las actividades en las escuelas oficiales, y es este caso, además, porque permite contrastar con el ejemplo presentado, en el cual se usa un método, al parecer, no acorde con la propuesta oficial.

Para empezar, se supone que para el maestro de educación primaria, la herramienta obligatoria es el programa escolar. Su trabajo docente está guiado por los tópicos, contenidos u objetivos que marca dicho programa. Los maestros planean sus actividades elaborando semanario o diario que se basan en todo lo anterior y en el contenido del libro de texto. Al parecer, actualmente existe ya un avance en cuanto a la planificación de las actividades docentes a partir de la misma propuesta oficial. Se formalizó un ajuste al programa vigente en los distintos grados de la educación primaria. Este ajuste, en el que se consideraron diversos motivos, consiste en lo siguiente: 1) Selección de contenidos de acuerdo a su importancia en el aprendizaje y desarrollo del niño, 2) localización de contenidos repetidos o reiterativos en diferentes unidades del programa, compactándolos en uno o algunos, según el caso; 3) con ello se pretende reducir la carga excesiva de tales contenidos y se piensa, que ahora sí "se cumplirá" con el programa y se logrará

el total de conocimientos, habilidades y destrezas. Según la misma versión oficial, el ajuste a los programas se ha encargado ya de sustituir la redacción por objetivos y enunciar contenidos en su lugar; ha complementado, eliminando y reordenando las diversas temáticas y su secuencia. Pero, es importante plantear algunas preguntas al respecto: ¿Algunos maestros habían hecho esto con los anteriores programas? ¿En que condiciones de la educación se acepta esta sugerencia y cómo piensan los maestros integrarla a su vida cotidiana en el aula? ¿Y si está integrada, cómo se define la participación docente? Evidentemente, las respuestas a las preguntas deben ser el resultado de la propia praxis educativa de los maestros. Para el presente apartado, se habrá de considerar lo relativo al programa vigente de primer grado y exclusivamente lo concerniente a la lectoescritura y a la propuesta metodológica implícita y explícita al respecto. Es pertinente remitirse a su contenido, puesto que es el motivo del análisis que se está llevando a cabo.

El programa vigente ajustado de primer grado, hace hincapié en la consideración e incorporación de las tres áreas de la personalidad del niño: área psicomotriz, área cognoscitiva, área socioafectiva. Es por demás recalcar que ninguna de ellas existe por sí misma, y que son, integradas, la misma personalidad del niño.

La lectoescritura se enclava programáticamente en el área de español; el programa es concreto y formula como meta principal, "La iniciación del niño en el aprendizaje de la lectoescritura y el favorecimiento del desarrollo de las actividades lingüísticas

que ya posee." Al hablar de iniciación a la lectoescritura, la esta definiendo como una herramienta que empezará a usar, comprender y seguir conociendo en su ulterior desarrollo.

Cabe aclarar aquí (aunque los autores del programa oficial no lo desconocen) que el primer grado de primaria no es precisamente el momento en la vida intelectual del niño, en el que empieza a acercarse a dicho objeto de conocimiento.

La unidad 1 se encarga de enunciar en su contenido relativo a la lengua escrita, "la visualización de enunciados". Aquí se sigue el procedimiento marcado por el método global de análisis estructural: Conversación sobre determinado tema, en la que se procura la participación de los alumnos; escritura por el maestro de algunos enunciados como conclusión de la charla, similares o iguales a los que aparecen en el libro de texto del alumno; lectura de dichos enunciados, primero por el maestro y después maestro y alumnos a la vez; finalmente, identificación de los enunciados por los alumnos, quienes lo hacen ante las preguntas -familiares desde ese momento-, ¿Qué dice aquí?", "¿Dónde dice?". Según el programa o libro del maestro de primer grado: "en este momento, el alumno advierte la correspondencia entre la lengua hablada y la escrita, mediante la asociación de lo que escucha con lo que visualiza". En esta afirmación se advierte que la teoría conductista-tecnología educativa esta incerta en la vertebra de la metodología empleada en dicho grado. Sin menoscabo de sus bases científicas se sabe que la práctica constante de este tipo de principios, genera las mismas concepciones y actitudes de quienes las practican, en quienes son sujetos de dichas prácticas.

En la unidad 2 se prosigue con el otro paso del método: después de la visualización de enunciados, la "identificación de palabras". En esta unidad, además de visualizar el enunciado, se analiza y descompone en palabras, resaltando aquellas que son de interés según el desarrollo de la clase. Para la identificación de las palabras debe tenerse la seguridad de que el alumno ha identificado el enunciado; destacar la palabra que se quiere visualizar; leer otras veces el enunciado y, finalmente, con las preguntas clásicas: "¿Qué dice?" y "¿Dónde dice?", que los alumnos identifiquen la palabra o palabras.

11 Hasta aquí se pretende que el niño se introduzca en una secuencia lógica marcada de antemano por el método. Se debe reconocer de parte de quien orienta el proceso enseñanza-aprendizaje que los pasos estarán guiados por los momentos que supone ir del todo a las partes o los procesos que se incluyan del análisis a la síntesis. Lo anterior no quiere decir que el alumno sólo desintegrará el enunciado en palabras, sílabas o en distintas expresiones -significativas o no -, por el contrario, se debe de orientar el proceso de tal forma que se llegue a la integración. El enunciado se compone con palabras, las palabras ordenadas sintáctica y semánticamente integran enunciados. Hasta aquí, aún no se llega a la identificación de las grafías que son las que conforman los principales elementos del código lingüístico.11

La propuesta metodológica parece acertada pero, es claro que sin una preparación teórica específica y bien fundamentada el profesor no podrá desarrollar adecuadamente este procedimiento.

A partir de la unidad 3, se inicia el "análisis de las palabras en sílabas" y aunque no lo exprese tácitamente, el objetivo es identificar todas las letras que conforman el alfabeto de la lengua española. Todo esto se lleva a cabo en un periodo aproximado de 5 meses, desde la 3a. a la 7a. unidad, en la que se analizan grafías que presentan algunas dificultades -h, k, x,- o son de escritura difícil para el niño. En esta etapa del método, para el análisis de palabras se consideran los mismos pasos anteriores, a los cuales se les agrega el procedimiento de análisis: Se parte de enunciados, se efectúa una observación detenida de tales enunciados para identificar palabras: se hace una lista de palabras, las cuales deberán contener la sílaba o sílabas en estudio; por ejemplo, si se estudian las sílabas que llevan la letra "m" (ma, me, mi, mo, mu), las palabras seleccionadas para la lista deberán contener alguna o algunas de estas sílabas. Una vez realizado lo anterior y haber identificado dichas sílabas, se hacen lecturas de palabras y de ser posible, de enunciados.

Puede suponerse que con las actividades programáticas desarrolladas en ese lapso de tiempo, la lectoescritura será dominada por el niño: sin embargo, en muchos contextos escolares no sucede así, pues, ciertamente, los niños han llegado a dominar la técnica del descifrado, entendido como la simple traducción de los signos a sonidos articulados, el clásico estímulo respuesta: "a un estímulo gráfico, una respuesta sonora". Pero sus niveles de comprensión de lo leído son, en exceso, pobres. A ello se agrega que no han encontrado en su mayoría que la lectura sea una actividad más o menos agradable o no han encontrado por igual que

a través de ella se llega a una magnitud enorme de informaciones, conocimientos y actividades.

Hasta aquí podrían plantearse algunas otras preguntas:

¿La propuesta programática no está correctamente cimentada?

¿Los procedimientos sugeridos, no son lo suficientemente claros para que el niño llegue al aprendizaje de la lectoescritura en términos cualitativos? ¿El método global, implícito en el programa determina el éxito en el aprendizaje? Ante estas interrogantes sólo se acierta a responder lo siguiente: Si no existe una adecuación correcta a las necesidades reales de los niños y del contexto escolar, podrían ser las mejores alternativas y no funcionarían. Sobre el método, la reflexión debe ahondarse, pues en este ensayo se cuestiona al ser presentado como panacea para el aprendizaje de la lectoescritura.

Continuando con esta referencia al programa oficial, en la última unidad, la octava, se culmina con la cuarta etapa de dicho método. El objetivo que se plantea hace énfasis en aumentar la fluidez en la lectura a través de la identificación de textos y la expresión oral y escrita. Se puede enunciar de la siguiente manera: una vez que ha sido entendido el "mecanismo" de la lectoescritura, se practica para que el niño lo lleve a cabo más dinámicamente.

Agregando algunos comentarios más, se puede hacer notar ya la bifurcación entre la práctica que se sugiere en la propuesta oficial y la que se realiza en el aula. Pero aunque parezca contradictorio, las dos propuestas -método de marcha analítica y método de marcha sintética- terminan en el plano de los hechos.

haciendo una enseñanza de la lengua escrita en sí, sin nexo alguno con entidades lingüísticas significativas. Aprender a decodificar o transcribir el alfabeto y no aprender en tanto se producen acercamientos reflexivos con ese objeto de conocimiento, es la enseñanza de los métodos.

E. La práctica Docente y el aprendizaje de la Lectoescritura.

Es evidente, como se ha hecho notar anteriormente, que si se sigue llevando a cabo una práctica docente mecanicista y vacía, la escuela, como la institución educativa más importante de la sociedad, terminará siendo obsoleta. Y si los procedimientos para enseñar a leer, continúan también con la misma tónica, seguirán existiendo lectores que no comprendan totalmente los textos que leen y, más aún, que desechen, de una vez por todas a la lectura como puente hacia el conocimiento e imaginación y, a la escritura como instrumento para la comunicación y la expresión.

En el aula, el maestro intenta durante toda una jornada de labores, en un tiempo aproximado de cuatro horas, que el alumno domine los objetivos que su plan de clase marca para ese día. Tal es su preocupación que, le es más práctico ofrecerle el conocimiento acabado.

"M. A ver, vamos a iniciar: ¿Cómo se llama esta letra?"

Ns. ieme! ieme! ieme!

(El maestro tiene en el pizarrón una lámina donde primero están las grafías /M/ /m/ en ese orden. En la misma lámina las siguientes sílabas)

Ma ma

Me me

Mi mi

Mo mo

Mu mu

(Continúan, el maestro sólo señala y los alumnos responden)

Ns. ¡La "eme" con la "a", "ma"!

¡La "eme" con la "e", "me"!

¡La "eme" con la "i", "mi"!

¡La "eme" con la "o", "mo"!

¡La "eme" con la "u", "mu"!

Ese repasar constante le lleva más de una hora y la hora y media que falta para salir al recreo es dedicada al copiado de sílabas de la lámina y al llenado de planas en su cuaderno. Si los alumnos hicieron "bien" el copiado el maestro califica "diez", si no es así, hay que hacer nuevamente el trabajo.

"M. ¡Estas letras no están bien hechas, les dije que si no lo hacían bien iban hacer otra plana!

(El niño al que revisa en ese momento recibe un regaño)

M. ¡Andale! a tu lugar, y quiero la letra bien hecha.

El maestro enseña cómo debe hacerse la letra, los alumnos deben de "aprender" bien para que se puedan lograr los objetivos que marca el programa oficial para ese día de labores docentes. Algunos alumnos son más hábiles, hacen las letras "presentables" y terminan rápido su trabajo, a ellos, el maestro les pone más planas, posiblemente, para que no interfieran el trabajo de los otros niños que aún no terminan.

El papel del maestro en este grupo, consiste en ordenar y presentar materiales, para que el alumno que esté atento los asimile.

"M. Aver, por favor, guarden silencio ¡Atiende, José! Deben estar bien sentados y atentos, si quieren aprender. (Hay desorden en el aula y el maestro le jala las orejas a un alumno que brinca

sobre una banca.)

M. Vamos a dar otro repaso a nuestra lámina, para que se la aprendan. (El maestro señala y los alumnos leen)

Ns. "La "eme" con la "a", "ma"

***"

Es firme la creencia de que con la constante repetición los alumnos aprenderán y que el profesor logrará el objetivo de ese día, que podría ser: "Identificar sílabas con /m/."

En todo este procedimiento, el rol del alumno se ha reducido al del espectador más inactivo, al de un actor pasivo cuyo papel consiste en repetir al pié de la letra lo que el director de la obra le dice que repita. Sin embargo, al momento de enfrentar su realidad, su rol debe modificarse y se modifica porque las exigencias así lo ameritan. El maestro de primer grado presiona a los alumnos, diciéndoles que si "no aprenden a leer no pasarán año", y en su hogar, los padres o tutores les reiteramos lo mismo. Aunque la forma de enseñanza sea tediosa y poco motivadora, los niños se ven forzados a lograr ese aprendizaje. Es en esos momentos de dificultad, que de manera particular, el niño hace los mayores esfuerzos para lograr dominar el sistema de lectoescritura. No tiene otra salida.

El alumno tiene que aprender a observar y tolerar los materiales didácticos. Regularmente son malos, y parece que en ocasiones, en vez de mostrar una grafía -en este caso- pretenden mostrar otra cosa. A la sugerencia de buscar lo más significativo en el material o en la lámina didáctica, muchos alumnos ven como más importante y llamativa, por ejemplo, la imagen de la vaca.

que la grafía /m/.

En ocasiones son los dibujos, otras veces los textos. Enunciados que describen la realidad como un paraíso.

"Mi mamá me mimá" "Memo ama a su mamá"

El lenguaje que se usa hace referencia a una suprarrealidad, a un mundo muchas veces ajeno a la vida del niño. Es un lenguaje que desliga al niño de su verdadero mundo y que lo enajena ya desde la infancia. Estos lenguajes están presentes también en los libros de texto, no sólo en el material que diseña y usa el maestro.

"Mi mamá es amorosa" "Memo suma rosas"

Se argumentará a favor que es necesario que el niño vaya pensando desde la infancia en un mundo mejor. Sin embargo, llegar a extremos bucólicos, significa hacer de la educación una enseñanza alejada de la vida, de sus problemas, y más aún de sus soluciones.

¿Qué podría pensar o imaginar el niño al que se le pide que escriba el enunciado: "Memo me mimá"? ¿Cuáles son los conceptos que se fomentan en él? Posiblemente, que en su vida cotidiana todo es agradable y que cualquier persona le tratará cariñosamente, cuando no con amabilidad. Sin embargo, el enunciado sólo es un instrumento que el método requiere para "cumplir su cometido de enseñar a leer". Aquí se enfatiza que sólo se consideren ciertas grafías, las veces que se repita la que está en estudio, es lo más importante. Si se enseña la letra /m/, la mayor cantidad de sílabas incluidas en las palabras llevarán esa grafía; el logro será que el niño la reconozca, la distinga de las demás.

Con esos procedimientos muy regulares, se evita que los alumnos encuentren contenidos académicos y que usen su propio lenguaje. Se limita a los niños a usar determinado vocabulario cuando ellos mismos podrían sugerir textos o enunciados que realmente les sean interesantes y que además les expliquen mejor el entorno en el que se desarrollan.

Cuando se niega al niño que use su propio lenguaje, se le niega también su propia experiencia. Pero cuando aprende sumando sus propias reflexiones e intuiciones, está creando su propio método al recrear su mundo próximo. Este método no es precisamente un esquema adaptado a procedimientos analíticos (método global de análisis estructural) o procedimientos sintéticos (método onomatopéyico). Se afirma lo anterior porque, considerando los usos que se les da a esos métodos, se sabe que no permiten cuestionar libremente, por ejemplo: y hacerse preguntas y tener dudas, está latente en el niño que se enfrenta a un objeto que tendrá que asimilar y acomodar a sus esquemas mentales.

Es frecuente reconocer que en este tipo de prácticas tradicionales, enseñar a leer no significa gran cosa para los docentes, a excepción de la salvación de su "status" de maestro. Si se enseñara a "leer para aprender" y a "escribir para formular", la práctica docente tendría que dar un vuelco sin precedentes.

Como en ocasiones los libros de texto no refuerzan la forma de enseñanza del profesor, es muy común que se desechen o simplemente se usen para el copiado de lecciones. Lo principal no

son los textos, ni tampoco los diversos materiales escritos que podría seleccionar el niño para conocer y recibir explicaciones del maestro sobre su contenido: lo fundamental son las "cuartillas", la hoja con la grafía en estudio, las sílabas y combinaciones de éstas, que se distribuyen al inicio de la semana y que el niño debe aprender a fuerza de repetir durante el transcurso de la misma.

Con "maestros método", alumnos repetitivos, materiales tediosos y mal elaborados, libros sin usar adecuadamente, con un lenguaje inusual y vacío, el aprendizaje de la lectoescritura como requisito para aprobar grado, se convierte en lo mismo que pasar de un "cuarto escolar" a otro para cumplir con el mismo ritual y sus variantes: escuchar, repetir, copiar, descifrar, callar, contestar...

F. ¿Realmente los Alumnos Aprenden por el Método de Lectoescritura Oficialmente Determinado?

Después de haber hecho un breve análisis de algunos de los diferentes aspectos que están involucrados en la enseñanza de la lengua escrita, es conveniente hacer una referencia concreta y específica a la esencia -o tema primordial- de este ensayo. El motivo de la pregunta (título de este apartado) es hacer una reflexión sobre cómo se da realmente el aprendizaje de la lectoescritura, si es a través de procedimientos mecanicistas o procedimientos espontáneos. Pero, por qué hacerse esta pregunta, si todo profesor conciente de su quehacer educativo sabe que los niños, de acuerdo a sus posibilidades cognoscitivas, son los que finalmente deciden los conocimientos de los cuales se apropiarán y no la "bondad" de los métodos tradicionales de enseñanza de la lectoescritura. Es cierto lo anterior pero, es verdad también que muchos profesores atentos a las presiones oficiales, aunque reflexionen sobre la experiencia escolar de su infancia y recuerden que cuando tomaron conciencia de "saber leer", "ya sabían" y que, posiblemente no fue en primer grado, sino en segundo o quizá en tercero, no lo consideran para sus alumnos y se enfrascan en la ardua búsqueda de métodos en la bibliografía a su alcance y entre sus compañeros de trabajo: "¿Qué método usaste para enseñar a tus niños?", "¿Cuál fue el método que te dio mejores resultados?", "¿Con cuál aprendieron a leer más rápido?", "¿Cuál método ayuda a

que los niños mecanicen' el procedimiento de la lectura de manera correcta y ágil?", "¿Con qué método los alumnos leen y comprenden?"... Existen más preguntas pero todas apuntan hacia la misma respuesta: "Lo importante es que los niños aprendan a 'leer'. Y se puede agregar, "no importa ni la rapidez ni la comprensión, eso se logra después".

Lo anterior evidencia un aspecto trascendente y no siempre justificable: los maestros -muchas veces obligados por las presiones oficiales- imponen métodos que sólo consideran sus intereses laborales y el alumno es considerado como un producto al cual hay que ponerle una sustancia que lo ayude a integrarse a su medio social. No importa a muchos profesores formar alumnos reflexivos y críticos, no importa motivar el gusto por la lectura, no importa que los alumnos se vuelvan consumidores acrílicos de los anuncios y mensajes que se propongan a través de los diversos medios de comunicación. Para muchos, lo importante es que los alumnos lo reciban todo de manera pasiva y lo acumulen cuantitativamente. Los profesores que toman esta actitud, ven al niño como "tabula rasa", al cual hay que enseñarle y éste aprenderá todo, de manera lineal y en forma ascendente. Se cree falsamente, que el desarrollo de la lectoescritura se realiza por transiciones ascendentes y que es muy importante el control, la limpieza, la pronunciación, los buenos trazos y el orden... O, también gemela a la anterior concepción, muchos confunden al alumno con un recipiente al cual hay que meterle letras, enseñarle como juntarlas y después, a fuerza de mecanizar y momorizar, llegar a la conclusión de que "ya sabe leer". Aunado a esto se sigue manejando la idea de que primero deben aprenderse

las vocales y después las consonantes y, en el caso de las vocales, primero la "i" u otra -según el criterio del método- que sea la 'más fácil'.

En el dominio de esta concepción es muy fácil suponer que los alumnos aprenden porque el método es bueno y se han seguido los pasos adecuadamente. Sin embargo, actualmente no es pertinente perfilar alguna definición de esa manera. El aprendizaje de la lengua escrita debe ser considerado, según las más recientes investigaciones desde la perspectiva psicogenética, como un proceso prolongado y amplio que constantemente se va construyendo; como un proceso discontinuo que el sujeto que aprende va estructurando y reinventando en tanto se pone en contacto reflexivo con él. El método, ciertamente, sólo influye en permitir agilizar o limitar el proceso de enseñanza en general.

También existen suposiciones muy generalizadas de que el aprendizaje de la lectoescritura se logra totalmente en la escuela, lo cual pudiera ser cierto en casos particulares. Esto, en todo caso es secundario, lo que sí debe quedar claro es que la adquisición de la lengua escrita, sin considerar contextos específicos, atravieza por una serie de conceptualizaciones que aquí se enuncian más o menos así:

"En forma cercana se parte desde aquellas en la cual el niño aún no advierte que la escritura remite a un significado, pasando por la etapa de escritura en la cual ya hay un significado pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos fonéticos, hasta la etapa en que el sujeto ,descubre la relación entre la escritura y

la pauta sonora. Llegada esa etapa, establece primero correspondencia entre cada grafía y cada sílaba y, cada sílaba de la cadena hablada u oral (sílabica) y después de una etapa de transición (sílabico-alfabética) llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada fonema". (11)

Lo anterior permite comprender que los alumnos en condiciones normales que tengan mayor contacto reflexivo con la lengua escrita, los que están desenvolviéndose en un ambiente cultural y social lleno de significaciones lingüísticas, son los que tienen mayores posibilidades para dominar dicho objeto de conocimientos. Es pertinente recalcar, que las capacidades intelectuales del niño, son las que le permiten acceder a tal objeto de conocimiento social y, sobretodo, a ciertas características como la convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos. Por ejemplo, en referencia a la lectura, se puede decir que no es una actividad esencialmente visual como lo pretende algún método, aquí, la anticipación y los conocimientos que posee el sujeto juegan un rol fundamental. Leer es comprender un mensaje escrito y los elementos puestos en juego para acceder a la comprensión de lo que se lee, no son de tipo mecánico, sino de tipo cognositivo.

Hasta aquí, es conveniente referirse nuevamente a la pregunta y contestar. ¿Realmente los alumnos aprenden por el método oficial o formalmente determinado?. La respuesta es negativa. Los métodos han sido las formas que se han utilizado como procedimientos para imponer determinados mecanismos que, sobre todo, sugieren ir de lo fácil a lo difícil pero,

finalmente, el alumno que pone en función sus capacidades cognitivas elabora su propio conocimiento. Sin embargo, no se terminará negando la utilidad de los métodos como orientadores y como auxiliares para que los procesos de aprendizaje exploren al máximo sus posibilidades. Respecto a la pregunta, ya se ha dicho con anterioridad: sencillamente, si en primer grado los alumnos aprendieran únicamente a través del método, todos los de ese grado en ese ciclo escolar desarrollarían los mismos dominios sobre la lengua escrita.

Y si la experiencia del magisterio -y sobre todo la de aquellos especialistas en primer grado, los "maestros método"- les ha dicho que los alumnos aprenden a través del método (de marcha analítica o de marcha sintética) les queda aquí la invitación a la reflexión sobre el papel de sus alumnos y, sobre todo de los "buenos", que indudablemente, habrán seguido sus pasos al pie de la letra.

CONCLUSIONES

A partir del análisis hecho, es posible verter algunas conclusiones y sugerencias.

En tanto se considera que la lectoescritura debe ser un instrumento para la comunicación y la expresión, un medio para adquirir el conocimiento y hacer formulaciones para la vida práctica e intelectual, es necesario que las concepciones del maestro sobre el lenguaje, la lengua oral y la lengua escrita le permitan visualizarla de esa manera en provecho de su práctica docente.

En el aula, los maestros enfatizan el uso de algún método (global u onomatopéyico). Lo cierto es que sólo siguen una secuencia similar a dicho método para observar la progresión en el dominio de las letras que componen el alfabeto de la lengua española. Junto con ello, suponen que mediante la práctica de la constante repetición los alumnos aprenden afectivamente. Eso indica que el aprendizaje verbal se considera muchas veces más importante que el aprendizaje espontáneo.

A lo largo de la historia se han usado procedimientos para "enseñar" a leer y escribir, los principales logros de ello son los métodos de marcha analítica y los métodos de marcha sintética con sus diversas variantes. Estos métodos hacen hincabié en la

idea de que el aprendizaje va de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo. Pero, sin dudar de la utilidad de esos procedimientos, en los tiempos actuales es necesario desechar los métodos que impiden al niño una participación activa en su aprendizaje.

En el programa escolar, las actividades relacionadas con la lectoescritura tienen una función muy precisa: "La iniciación del niño en el aprendizaje de la lectoescritura y el favorecimiento del desarrollo de las capacidades lingüísticas que ya posee". Sin embargo, los procedimientos metodológicos de los docentes no siempre son los recomendables para que se logre tal objetivo. Por el contrario, su práctica docente basada en el uso de 'métodos', obliga a muchos alumnos a asumir un rol severamente pasivo, los encajona a realizar actividades que les reducen sus posibilidades de participación activa y de reflexión.

Es evidente, ante ello, que muchos alumnos siguen su propio método para aprender a leer y escribir. El aprendizaje consciente y la forma de expresión escrita de muchos niños revela que su aprendizaje no tiene raíces en la actividad mecánica y pasiva pero, si en la actividad espontánea y constructiva que pudieron desarrollar entre pares (alumno-alumno, maestro-alumno, padre-alumno...), mediante la cual reafirmaban sus hipótesis que son capaces de formularse desde sus primeros contactos con ese objeto de conocimiento social.

Para la enseñanza de la lectoescritura es muy importante que el maestro sea consciente de la relación de ésta con la cultura en general por ello es pertinente mostrar al niño sus usos

concretos, la multiplicidad de sus prácticas... Si esto no se considera, podría caerse en la enseñanza de la lengua escrita "en sí", sin establecer relaciones significativas con el propio mundo próximo del niño.

Actualmente, a partir de la propuesta oficial, los maestros tienen la ventaja de considerar sólo los contenidos programáticos; eso les permite elaborar sus propias alternativas didácticas, considerando el nivel de desarrollo del niño (nivel de comprensión del sistema de escritura), las características de la comunidad, las limitaciones materiales, etc. Si a eso se agrega la pertinencia de que el niño intervenga más ampliamente en el desarrollo de la clase, los resultados serían más favorables.

El lenguaje escrito es un objeto de conocimiento social. El medio que rodea y en el que se desenvuelve el niño le ofrece material variado sobre el cual se pueden realizar diversas actividades para conocer sus significaciones. Ese material, muchas veces, no es aprovechado por el docente y es relegado por otros mal elaborados, poco prácticos y descontextuados.

El material didáctico diseñado por el maestro, debe ser accesible y bien elaborado. Contenidos claros, enunciados que describan tangencialmente la realidad, sencillez en la expresión lingüística, son requisitos didácticos necesarios en tales materiales. Cuentos, fábulas, poemas... enriquecen la imaginación del niño, le ayudan a mejorar su expresión oral y escrita, y, con la orientación del maestro, le permiten establecer el límite entre la fantasía y la realidad.

El "status de maestro", ante los cambios educativos y las

exigencias actuales, requiere una nueva formación docente. Las mismas propuestas oficiales que pudieran parecer innovadoras, apremian una necesaria y permanente renovación académica. Debe quedar claro, no mejorará si no se reflexionan los índices del cambio, y ese cambio exige concebir al alumno de otra manera (como un sujeto que aprende primordialmente a través de su propia actividad) a la escuela de otra manera (como el espacio en el que se ayuda al alumno a sistematizar el conocimiento) al profesor de otra manera (como el auxiliar en la realización de actividades que le faciliten al alumno el camino hacia el conocimiento)...

NOTAS

- (1) BATRO, Antonio. "Diccionario de epistemología genética". en: Jean Piaget. Licenciatura en Educación Básica. México. UPN. 1988, pp. 393-479. (Sistema de Educación a Distancia).
- (2) U.P.N. Lectura y escritura. Proceso de adquisición y consecuencias pedagógicas. México, UPN, 1983, 88 p. (Sistema de Educación a Distancia).
- (3) SEP. Subsecretaría de Educación elemental. Dirección General de Educación Preescolar. "La lectoescritura en el nivel preescolar", en: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología, México, UPN, 1988, pp. 314-319.

(4) Reprobación en el primer grado.

CICLO ESCOLAR	PORCENTAJE	APROBADOS	REPROBADOS	TOTAL/A
1986-1987	40%	16	10	26
1987-1988	50%	13	13	26
1988-1989	35%	17	9	26
1989-1990	30%	17	8	25

Datos del archivo de la escuela primaria federal: JUAN FRANCISCO ESCUTIA, El Salto Grande, municipio de Tejuzilco estado de México.

- (5) MERANI, L. Alberto. El lenguaje. Calidad del viviente. México, Ed. Grijabo, 1980. 154 p.
- (6) PIAGET, Jean. "Lenguaje y pensamieto desde el punto de vista genético", en: seis estudios de psicología Tr. de Jordi Marfa. Barcelona, Barral Editores, 1971 (c.1964) pp. 111-124.
- (*) Lengua oral y lengua escrita no son las únicas "formas" del lenguaje pero, dado la circunstancia de referencia exclusivamente a la lectoescritura, en este ensayo habrá de limitarse a ellas.
- (7) NOT, Louis. "La enseñanza de la lengua materna", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. antología México, U.P.N. 1988, pp. 29-44.
- (8) VIGOTSKI, L.S. "La prehistoria del lenguaje escrito", en: El lenguaje en la escuela, antología, México, U.P.N., 1988, pp. 60-72.

- (*) Las partes de la fonograbación que se reproducen de manera escrita en este ensayo, fueron realizadas en la escuela primaria federal, RAMON LOPEZ VELARDE, ubicada en la colonia "Rincón de López", Tejupilco.
- (9) TORRES QUINTERO, Gregorio. Guía del Método Onomatopéyico para enseñar a leer y escribir simultáneamente. 13a. ed. México, Ed. Patria, 1985 (c1956),p. 86.
- (10) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el maestro, primer grado. México, 1980,pp. 72-74.
- (11) GOMEZ P., Margarita. " Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar, Antología, México, U.P.N. 87-104.

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

- ALMENDROS, Herminio. "La imprenta en la escuela" en: Cómo dar la palabra al niño. Antología de Graciela González M. México. SEP-Ed. El Caballito, 1985, pp. 17-116 (Biblioteca Pedagógica)
- BATRO, Antonio. "Diccionario de Epistemología Genética". en: Jean Piaget, Licenciatura en Educación Básica, México. U.P.N. 1988, 1988, pp. 393-479 (Sistema de Educación a Distancia).
- BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan. Aprender a leer, Tr. Jordi Beltrán, México, CONACULTA - Grijalbo, 1990 (c. 1981) 294 p. (colección LOS NOVENTA).
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Psicología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. en: La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. Antología de Raquel Glazman. México SEP- El Caballito, 1986 pp. 53-87 (Biblioteca Pedagógica).
- BRUNER, Jerome. "El lenguaje de la educación" en: El lenguaje de la escuela, Antología, México, UPN, 1988, pp. 60-72.
- CAZDEN, Courtney. "La lengua escrita en contextos escolares." en: El lenguaje en la escuela, antología, México, UPN, 1988, pp. 102-116.
- DUCROT, Oswald y Tzevetan Todorov. "Lengua y habla" en Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, 1da. ed. Tr. Enrique Pezzoni, México, Ed. siglo XXI, 1989 (c. 1974) pp. 143-149.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky "Introducción" en Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 2a ed., México, siglo XXI, 1980, pp. 13-37.
- FERREIRO, Emilia et al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, D.E.A., 1979, 298 p.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacios. "Los procesos constructivos de la apropiación escrita", en: Desarrollo Lingüístico y curricular escolar antología, México UPN, 1988, pp 209-229.
- FISHER, Ernest. "El lenguaje", en: El lenguaje en la escuela. Antología. México, UPN, 1988, pp. 11-29.



96937

96937

- FORTUNY, Joan y Aurora Leal. "Lenguaje y realidad", en: La matemática en la escuela I, antología, México, UPN, 1988, pp. 35-43.
- FREINET, Celestine. Técnicas Freinet de la escuela moderna, 22a. ed., Tr. de Julieta Campos, México, siglo XXI, 1987 (c 1969) 145 p.
- GELB, Ignace J. "Historia de la escritura", en: La matemática en la escuela I, antología, México, UPN, 1988, pp. 3-22.
- GOMEZ P., Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar, antología, México, México, UPN, 1988, pp. 75-85.
- _____ "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura", en Desarrollo lingüísticos y curricular escolar antología, México, UPN, 1988, pp. 87-104.
- MERANI L., Alberto. El lenguaje. Calidad del viviente, México Ed. Grijalbo, 1980, 154 p.
- MORENO, Monserrat. "Lenguaje y pensamiento", en: LA matemática en la escuela I, antología, México, UPN, 1988, pp. 31-34.
- MUNGUÍA ZATARAIN, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Redacción e investigación documental I. Manual de técnicas de Investigación documental, 2a. ed. México, UPN, 1981, 223 p. (Sistema de Educación a Distancia).
- NOT, Louis. "La enseñanza de la lengua materna", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar antología, México, UPN, 1988, pp. 29-44.
- PASMORE, John. "Enseñanza de la comprensión", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar, antología, México, UPN, 1988, pp. 15-27.
- PIAGET, Jean. "Lenguaje y pensamiento desde el punto de vista genético", en: Seis estudios de psicología, Tr. Jordi Marfa, Barcelona, Barral editores, 1971 (c 1964) pp. 111-124.
- ROCKWELL, Elsie. "Los usos escolares de la lengua escrita", en: El lenguaje en la escuela, antología, México, UPN, 1988, pp. 117-135.
- RODRIGUEZ, Cesar Jaime y Victoria Morton. "Desarrollo cognoscitivo del niño rural", en La matemática en la escuela I, antología, México, UPN, 1988, pp. 23-30
- ROMIAN, Hélène. "Aprender a leer en tres años", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar antología, México, UPN, pp.137-146.

- RUNES D. Dagobert. "Filosofía del lenguaje", en: Diccionario de filosofía, 3a. ed. Tr. Manuel Sacristan, et al. México, Ed. Grijalbo, 1986 (c 1981) pp. 213-214.
- SCHAF, Adam. Lenguaje y conocimiento, Tr. de Mireia Bofill, México, Ed. Grijalbo, 1967 (c 1964) 269 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Folleto explicativo de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, mimeo 10 p.
- _____
Libro para el maestro, Primer grado, México, SEP, 1980, 381 p.
- _____
Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, México, SEP, 1988, 93 p.
- SEP, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. "La lectoescritura en el nivel preescolar", en: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, antología, México, UPN, 1988, pp. 314-319.
- SEP, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Primaria. Ajuste al programa vigente en la Educación Primaria, México, SEP, 1989, pp. 5-12.
- SEP, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Interpretación y manejo del programa integrado Método global, México, SEP, 1980, 123 p.
- SINCLAIR, Hermine. "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar, antología, México, UPN, 1988, pp. 47-57.
- SMITH, Frank. "Comprensión de la lectura", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar, antología, México, UPN pp. 3-14.
- TEBEROSKY, Ana. "Construcción de escritura a través de la interacción grupal", en: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, antología, México, UPN, 1988, pp. 85-103.
- _____
"La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita", en: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, antología, México, UPN, 1988, pp. 257-268.
- TORRES QUINTERO, Gregorio. Guía del método onomatopéyico, Para enseñar a leer y escribir simultáneamente, 13a. ed. México, Ed. Patria, 1985 (c 1956) 126 p.
- TUSOW, Jesús. "La gramática y la enseñanza de la lengua", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar, antología, México, UPN, 1988, pp. 107-127.