

3221

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

MAZATLAN, SINALOA, 20 DE MAYO DE 1992

C. PROFR. (A) VALDES LIZARRAGA MARTHA ELENA
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS PARA LA APROPIACION SIGNIFICATIVA DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA".

opción PROPUESTA PEDAGOGICA

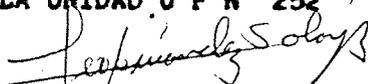
A propuesta del Asesor Pedagógico C. Profr. (a) JORGE DOMINGUEZ RAMIREZ

, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su exámen profesional.

A T E N T A M E N T E

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UNIDAD U P N 252


Profr. Leonidas Hernández Salas

C.c.p. El Departamento de Titulación de LEPEP.

DEDICATORIA

A SOCORRO LIZARRAGA DE VALDEZ Y ROMULO VALDEZ LIZARRAGA:

Quienes me dieron la existencia y con su humilde sabiduría de la vida me han orientado por el camino del bien, el amor y la superación. A ustedes con infinito orgullo, PADRES.

A JOSE GUADALUPE CHAVEZ DOMINGUEZ:

Quien en mis fracasos y triunfos, me ha brindado su comprensión, confianza y apoyo cristalino. A tí, ESPOSO, con profundo cariño.

A GILBERTO, JUAN LUIS Y ROSA ISELA:

Por ser mis mejores consejeros y ejemplos a seguir en esta ajetreada vida. Con respeto y admiración a ustedes, HERMANOS.

A LA PROFRA. PATRICIA CONDE TIRADO:

Por su disposición y ayuda en la elaboración de esta propuesta.

A LOS ASESORES DE U.P.N., COMPAÑEROS Y AMIGOS.

Que han compartido sus extraordinarios saberes y experiencias.

Mil gracias.

Y A TODOS LOS INTERESADOS EN LEER ESTA PROPUESTA.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCION	1
DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO	6
JUSTIFICACION, OBJETIVOS E INTERES POR ESTUDIAR EL TEMA....	14
MARCO TEORICO Y CONTEXTUAL.....	16
CAPITULO I	
CONTENIDOS EDUCATIVOS VIGENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA	
LECTO-ESCRITURA	
1.1 Planteamientos generales sobre la problemática de alfabetización en nuestro país.....	17
1.2 El Programa Integrado de Primer Grado.....	21
1.3 Relación entre el Programa de Preescolar y el Programa Integrado de Primer Grado de Educ. Prim..	25
CAPITULO II	
EL SUJETO COGNOSCENTE Y LA TEORIA PIAGETINA	
2.1 Fundamentos de la Teoría Psicogenética.....	28
2.2 Concepto de Desarrollo.....	32
2.3 Factores que intervienen en el Desarrollo.....	33
2.4 Estadios de Desarrollo.....	34
2.5 Construcción del conocimiento.....	43
2.6 Aprendizaje Operatorio.....	44
2.7 La Afectividad.....	48

CAPITULO III

FUNDAMENTACION LINGUISTICA

3.1 El lenguaje como medio de comunicación social....	50
3.2 El sistema de la lengua.....	52
3.2.1 Análisis fonológico.....	58
3.2.2 Análisis morfológico.....	60
3.2.3 Análisis sintáctico.....	61
3.2.4 Análisis semántico.....	61
3.3 La lengua oral y la lengua escrita.....	61
3.4 Características del código escrito.....	64

CAPITULO IV

LA INTERACCION SUJETO-OBJETO

4.1 Definición del sujeto y del objeto de conocimiento	65
4.2 Proceso de adquisición de la lengua escrita.....	67
4.2.1 La escritura.....	67
4.2.2 Análisis de la representación escrita de la oración.....	72
4.2.3 La lectura.....	73

CAPITULO V

FACTORES SOCIALES Y POLITICO EDUCATIVOS IMPLICADOS EN LA
RELACION SUJETO-OBJETO

5.1 Relación Maestro-Alumno.....	80
5.2 El papel del maestro.....	82
5.3 El docente y la cotidianidad.....	86
5.4 La escuela y la comunidad.....	88
5.5 El Sistema Educativo.....	89

CAPITULO VI

FUNDAMENTOS TEORICOS SOBRE LA METODOLOGIA PARA EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

6.1 Aplicaciones de la Teoría Psicogenética.....	91
6.2 Planeación de actividades.....	94
6.3 Medios para la enseñanza.....	97
6.3.1 El método clínico.....	98
6.3.2 La interacción grupal.....	99
6.3.3 Los errores constructivos o desaciertos constructivos.....	101
6.4 La evaluación.....	102

CAPITULO VII

ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDACTICAS.

7.1 Introducción.....	106
7.2 Objetivos.....	109
7.3 Consideraciones para el trabajo significativo de la lengua escrita.....	111
7.4 Presentación de estrategias.....	116
7.5 Análisis, limitaciones y evaluación de los resultados.....	177

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	185
---------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	190
-------------------	-----

APENDICES.....	194
----------------	-----

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

El lenguaje, tanto oral como escrito, constituye uno de los medios de comunicación más complejos creados por el hombre en su afán por identificarse como ser racional y eminentemente social.

Su capacidad inventiva y la necesidad de transmitir sus saberes a las generaciones jóvenes lo motivó a diseñar recursos, formas, símbolos, así se crean las famosas pinturas rupestres, los mensajes emitidos a través de señales como el humo o los tambores, por mencionar sólo algunos; estos recursos fueron evolucionando por el interés del hombre en tener un trato con sus iguales en forma eficaz, llevándolo, con el paso del tiempo, a inventar un lenguaje escrito empleando signos lingüísticos. Para algunas sociedades la base que sustenta su escritura es silábica, para otras, como la nuestra es: alfabética.

Por tanto, la evolución histórica del lenguaje es producto de necesidades de índole social, cultural, política como económica, en la que el tiempo y la voluntad del hombre son factores que han contribuido a su perfeccionamiento. De tal forma la enseñanza de éste (objetivo de la educación primaria) debe ser comprendida como un proceso que requiere del interés del educando para asimilarlo, de crearle la necesidad de su aplicación creativa.

En la presente propuesta se estudia la forma como al niño se le ha "alfabetizado" mediante diversos métodos tendientes a memorizar el aprendizaje de la lengua escrita y convertirlo en un conocimiento con límites meramente escolares, tal situación lleva a formular el objetivo del presente estudio:

- Promover aprendizajes tendientes a recobrar el real valor del lenguaje como medio de comunicación social y no una simple enseñanza nemotécnica sin trascendencia escolar.

La concepción que ha perdurado durante décadas sobre cómo enseñar a leer y a escribir se centra dentro de la generalidad en métodos de lecto-escritura donde se concede importancia capital a la decodificación de cada uno de los signos que conforman las palabras (sílabas o grafías) dejando de lado su carácter semántico, la familiaridad de éstas con el niño y, sobre todo, son de poca o nula importancia las ricas experiencias asimiladas por el infante en el transcurso de sus seis o siete años de vida.

A partir de esta reflexión, en la presente investigación se aborda un análisis de uno de los temas más discutidos en siglos anteriores y que continúa provocando inquietudes entre los teóricos y empiristas ¿Cómo el sujeto aprende? ¿Cómo llevar a cabo aprendizajes significativos para la apropiación del sistema de la lengua?

Esta problemática, además, es directamente identificable no sólo a los maestros que les es encomendada la tarea oficial de "enseñar a leer y escribir" a los alumnos, también a los docentes de los diversos grados de educación primaria que perciben desaciertos lingüísticos en los infantes generados por el aprendizaje "incomprensible" de la lengua desde sus primeros acercamientos escolares.

Como hipótesis se presentan las siguientes:

. La elaboración de estrategias acordes al nivel conceptual y competencia lingüística de los alumnos posibilita la apropiación significativa de la lengua escrita y ésta garantiza con la práctica, la comprensión de diversos textos de las diferentes áreas del conocimiento.

. Las actividades didácticas que parten de temas familiares para el educando le provocan un interés por redescubrir el objeto de conocimiento, el sujeto se vuelve creativo y se apropia de las características de ese contenido, por último busca extrapolarlo del medio escolar a su entorno social.

Para su tratamiento se ofrece inicialmente una definición del objeto de estudio, en ésta se señalan las condiciones socioeconómicas y culturales que circunscriben al lugar de

trabajo donde se realizó la acción investigativa, siendo este factor no desligable del avance o retroceso del sujeto infantil.

Como siguiente tema, se menciona la justificación que generó su elección, así como los objetivos que se pretenden alcanzar.

Posteriormente se expone un Marco Teórico fundamentado en la corriente psicogenética del epistemólogo suizo Jean Piaget y seguidores tales como: César Coll, Verónica Edwards, Richmond, Diaz Barriga, et al.

También se incluye la fundamentación lingüística, donde se estudia al sistema de escritura como un objeto de conocimiento que debe ser comprendido e interiorizado por el docente primero y paulatinamente por el alumno, después.

Tanto el estudio del niño y su desarrollo como el análisis de la lengua escrita carecen de importancia si para su implementación se dan como elementos dicótomos; por tal razón se estudia la interrelación Sujeto-Objeto, sustentada en las investigaciones de Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio, Smith, Goodman, et al.

Por otra parte, se pone de manifiesto en el capítulo: Factores implicados en la relación Sujeto-Objeto, aquellas circunstancias, personajes que participan directa e indirectamente en la formación del educando.

Otro tema a desarrollar es la Estructura Metodológica conformada por la exposición de los tres componentes necesarios en el acto educativo: Planeación, Desarrollo y Evaluación.

En el rubro Estrategias Metodológico-Didácticas se presenta la forma como habrán de organizarse estos fundamentos teóricos en estrecha interrelación con la praxis docente, mediante la aplicación del Método Clínico.

Como siguiente capítulo se exponen sencillas Conclusiones, donde se enfatiza la importancia de lograr aprendizajes operativos en la Lengua Escrita como en otras áreas del saber.

Posteriormente se ofrece la Bibliografía consultada y el último capítulo lo comprende los Apéndices, donde se exponen materiales de apoyo que permitieron enriquecer el presente trabajo.

La investigación se enmarca en un estudio longitudinal que comprendió del 23 de agosto de 1991 al 31 de marzo de 1992.

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

La apropiación de nuestra sistema de escritura constituye uno de los objetivos fundamentales del Programa de Primer Grado, la exigencia institucional de convertir a los alumnos en simples sonorizadores y concebir su enseñanza como una técnica de transcripción ha provocado la formación de "alfabetizados infuncionales".

La escuela mantiene como función sólo reproducir los obsoletos medios de enseñanza, donde el verbalismo y el autoritarismo saltan a la vista, evitando toda actividad de tipo reflexivo en los niños.

Es, por tanto, necesario y urgente que se dé un nuevo giro en el tratamiento de este aprendizaje, que es llevado a la práctica a través de recursos muy alejados de nuestro contexto social, es imprescindible su rescate a formas más objetivas, donde el alumno le ofrezca un verdadero sentido y utilidad a los conocimientos obtenidos.

Tal razón conlleva a diseñar la presente propuesta bajo el Tema: " LA APROPIACION SIGNIFICATIVA DEL SISTEMA DE LECTO-ESCRITURA ", por ser éste, la base para los próximos conocimientos en las diferentes áreas del saber humano.

Para lograr lo antes expuesto es importante conocer la interpretación que posee el maestro del proceso natural que sigue el niño para la adquisición de este objeto de estudio, la concepción constructivista del aprendizaje, su metodología, en sí, una base teórica que sustente su actividad pedagógica.

Esta investigación queda delimitada como a continuación se describe:

" PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS PARA LA APROPIACION SIGNIFICATIVA DEL SISTEMA DE LECTO-ESCRITURA EN LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO "B" DE LA ESCUELA PRIMARIA FEDERAL MATUTINA " PROFR. GRACIANO SANCHEZ ", PERTENECIENTE A LA ZONA ESCOLAR 024, UBICADA EN LA COLONIA FRANCISCO VILLA, EN ESTA CIUDAD DE MAZATLAN, SINALOA. "

Para iniciar con el tratamiento de este tema es conveniente dar a conocer la situación socioeconómica y cultural de los sujetos inherentes al proceso educativo. Por tal razón en líneas posteriores se ofrecerán características generales de estos sujetos.

Características del Grupo Escolar

Este grupo se conformó, de acuerdo a estadística inicial de 40 alumnos, 27 de ellos son niños y 13 niñas. Todos ellos cuentan con Preescolar y con una edad de 6 años.

Características de la Escuela

La institución es de organización completa, está integrada por un director administrativo y 13 grupos, atendidos por maestros donde el 60 % de ellos son normalistas y el 40% ya han terminado sus estudios de Normal Superior, sólo una maestra ha finalizado la Licenciatura en Educación Primaria.

En su aspecto físico, la escuela posee 13 aulas y una dirección, el mobiliario escolar es suficiente pero deteriorado, existen los servicios de agua potable, luz eléctrica y drenaje.

Por otra parte, sólo en proyecto está la construcción de una cancha deportiva. No se cuenta con biblioteca, donde los niños puedan profundizar los temas abordados en clases.

Existen sanitarios para niños y niñas, pero éstos continuamente se encuentran en mal estado por la falta de cuidado de los usuarios.

Características del ambiente familiar

La situación socioeconómica por la que atraviesan sus familias se desgloza en los siguientes cuadros*:

TABLA No. 1
OCUPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA

OCUPACION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Albañil	4	10.26
Ayudante de albañil	6	15.38
Comerciante en pequeño	5	12.82
Vendedor ambulante	1	2.56
Chofer	4	10.26
Pintor	1	2.56
Militar	1	2.56
Obrero	10	25.64
Mecánico	1	2.56
Carpintero	2	5.13
Mesero	2	5.13
Técnico electricista	1	2.56
Ingeniero agropecuario	1	2.56
TOTAL	39	99.98 %

* Los datos observados en estas tablas y en las posteriores fueron tomados a partir de una encuesta a Padres (Vid infra Apéndices. p. 195).

TABLA No. 2
OCUPACION DE LAS MADRES DE FAMILIA

OCUPACION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ama de Casa	34	85
Comerciante	3	7.5
Mesera	1	2.5
Empleada Federal	1	2.5
Empleada Bancaria	1	2.5
TOTAL	40	100 %

TABLA No. 3
CONDICIONES SOCIOECONOMICAS DE LAS FAMILIAS
DEL GRUPO ESCOLAR INVESTIGADO

NIVEL SOCIOECONOMICO	PORCENTAJE
Bajo	45.0
Medio Bajo	47.5
Medio	7.5
TOTAL	100 %

Como puede observarse en la tabla, el nivel socioeconómico que predomina en el grupo en estudio es el nivel medio bajo, indicador que muestra la problemática existencial de los alumnos,

donde las necesidades de alimentación en la mayoría de los casos alcanza a satisfacerse medianamente pero en el aspecto de vivienda y vestuario tienen dificultades.

Nótese que en la frecuencia de ocupación en los padres suman 39 y en las madres 40, ésto es debido a que una alumna es hija de madre soltera.

El nivel cultural se presenta a continuación :

TABLA No. 4

NIVEL CULTURAL DE LOS PADRES DE FAMILIA

ESTUDIOS REALIZADOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ningún estudio	3	7.5
Primaria Completa	22	55.0
Primaria Incompleta	5	12.5
Secundaria Completa	1	4.4
Secundaria Incompleta	3	7.5
Preparatoria Completa	4	10.0
Preparatoria Incompleta	0	0
Profesional Completa	1	4.4
Profesional Incompleta	1	4.4
TOTAL	40	99.8 %

De acuerdo con estos datos, es sencillo apreciar que la mayor parte de los padres de los niños se concentran en aquellos que han cursado el nivel de educación primaria, dato que interesa conocer por el apoyo que pueden recibir los niños del seno familiar durante el proceso de adquisición de la lengua escrita.

(Vid. Cap. VII p. 176)

Características de la Comunidad

Geográficamente la Comunidad presenta ciertas desventajas: falta de pavimentación, por ser una colonia de status medio y bajo; sufre de inundaciones, lagunas, lodo, provocadas por las lluvias (fenómeno climatológico que ocasiona la ausencia de alumnos en la escuela).

Hay incidencia de pandilleros que trastocan la tranquilidad de los hogares. Es común leer en el periódico asaltos, riñas, en esta popular colonia. Existen centros de vicios relativamente cercanos a la escuela.

En lo concerniente a la relación Escuela-Comunidad, fue una experiencia desalentadora el constatar la falta de asistencia de los padres de familia a las reuniones de información, pero transcurrido el tiempo se idearon estrategias para concientizar

el valor de su presencia y la participación en las mismas. En capítulos posteriores se comentará sobre dichas actividades.

En base a las características antes citadas que integran el ambiente escolar, deducimos que es indiscutible su problemática social.

Este factor es de vital importancia que el maestro lo conozca para entender el por qué de las actitudes de los alumnos, sus formas de compartir el conocimiento.

J U S T I F I C A C I O N

Uno de los problemas más críticos por los que atraviesa la Educación en el país es la falta de comprensión de los alumnos al momento de leer un texto. De aquí resulta una reflexión ¿Por qué los alumnos no entienden lo que leen? O bien ¿Por qué les resulta una actividad bromosa el elaborar una redacción? Las causas pueden ser variadas y considero que una de las más importantes es la forma como se le acerca al niño a la lecto-escritura a partir de modelos que sólo lo conducen a sentir fobia, fastidio en su enseñanza, el placer por la lectura desaparece y se abre un camino angustioso donde la única preocupación del infante es satisfacer al maestro y a los padres de familia, quedando al olvido el propósito de este aprendizaje: servir como instrumento para facilitar la comunicación con los demás y el autoanálisis en lo particular.

Esta problemática motivó la elaboración de esta propuesta; su objetivo no es el de ofrecer una metodología de cambio, sino ideas a través de las cuales podamos orientar a los educandos a aprendizajes más cuestionadores y con una intención creativa.

Pensamientos, prácticas, experiencias, todo maestro es capaz de aportar siempre y cuando el marco teórico referencial en que se mueva y su sentido común esté dirigido a:

1. Reconocer al sistema de lecto-escritura como un lenguaje con características específicas.
2. Valorar al alumno como un sujeto pensante.
3. Buscar la interrelación Sujeto y Objeto de Conocimiento.
4. Guiar a los alumnos a la reinención del lenguaje escrito mediante recursos, que lo conduzcan a descubrir el objetivo básico de su apropiación: establecer una mejor comunicación con los demás.

En base a lo antes mencionado, nos surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo podemos transformar nuestra práctica para propiciar en el niño su acercamiento más objetivo y real con el sistema de la lengua? ¿Qué recursos serán los más idóneos a emplear para despertar en ellos su conciencia reflexiva y analítica de este objeto de conocimiento en forma interiorizada? Estos son objetivos que se pretenden esclarecer en este trabajo, además de aportar algunas reflexiones de algunos teóricos connotados como Piaget, Freire, Verónica Edwards, Remedi, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, et. al, los cuales permiten dilucidar esta problemática.

Por otra parte, es importante señalar que otra de las razones que motivaron la formulación de la Propuesta Pedagógica es dar cumplimiento a los estudios de Licenciatura en Educación Primaria, donde su elaboración es indispensable para la titulación.

MARCO TEORICO Y CONTEXTUAL

La teoría que sustenta la presente propuesta está orientada bajo los aportes proporcionados por la corriente constructivista de Jean Piaget, mejor conocida como Teoría Psicogenética, por ser ésta la más renovadora y que pone en tela de juicio a otras teorías por los resultados que hasta ahora han proporcionado: mecánicos, memorísticos, repetitivos y con escasa apertura para un cuestionamiento más objetivo de la realidad cotidiana del alumno.

Este nuevo enfoque en la enseñanza, en el aprendizaje, en la metodología, en la evaluación y sobre todo en la relación maestro-alumno fundamenta como la educación debe reencauzarse por el sendero de la autonomía del alumno.

Por tal razón, de esta teoría se rescatarán planteamientos elementales que nos permitan culminar hacia el objetivo de esta Propuesta: La apropiación de las características del sistema de la lecto-escritura, para posteriormente implementar estrategias didácticas que mejoren nuestra práctica docente en torno a este tópico.

CAPITULO I
CONTENIDOS EDUCATIVOS VIGENTES PARA LA ENSEÑANZA
DE LA LECTO-ESCRITURA

"...la sociedad espera de las nuevas generaciones algo más que una imitación: un enriquecimiento". (Piaget, 1969)

1.1 Planteamientos generales sobre la problemática de alfabetización en nuestro país

La alfabetización de los mexicanos es, sin duda, uno de los más grandes retos del Sistema Educativo, el índice de reprobación y deserción escolar se ha venido incrementando en nuestros días, y por ende, ésto repercute en el avance productivo de la sociedad. Valdría la pena detectar las diversas causas que intervienen en esta problemática.

Ferreiro y Teberosky señalan:

"...cuando analizamos las estadísticas, ninguno de estos problemas se halla proporcionalmente repartido entre la población, sino que se acumulan en determinados sectores, que por razones étnicas, sociales económicas o geográficas, son desfavorecidos..."(1)

(1) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, ed. 7a., México, 1986, p. 16.

Particularmente son las poblaciones marginadas donde se acumulan los mayores fracasos en el aprendizaje escolar.

Tal situación nos remite a pensar que el medio socioeconómico y cultural al que pertenecen los alumnos juega un papel importante para que se culmine o no el proceso alfabetizador.

Otras razones más serían: el tipo de lenguaje descontextualizado de los programas de enseñanza, la falta de participación de los maestros en la elaboración de propuestas didácticas acordes a la realidad áulica, o bien, el desconocimiento del docente de estrategias que permitan en los alumnos acceder en forma amena, práctica, divertida a la apropiación del sistema de la lengua.

Por otra parte, los niños que fracasan se les somete de nueva cuenta a los mismos procedimientos que influyeron en su reprobación: mecanización de signos gráficos, rechazo del maestro, tal situación, hasta cierto punto angustiosa, genera su deserción.

Este problema de tipo educativo deja de serlo para convertirse en un problema de dimensiones sociales.

Como se observa, el proceso alfabetizador hasta hoy practicado, tiene sus deficiencias y una de ellas es que el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como un problema de métodos apartados de la realidad bio-psico-social del niño, partiendo de la concepción de que el conocimiento es una copia de la realidad, descuidando tanto la naturaleza y función del objeto de estudio, como las capacidades del sujeto que aprende.

En base a estos argumentos han emergido métodos centrados en imágenes, percepciones visuales. Sus puntos de coincidencia estriban en que:

- a) Se ofrecen actividades generales para todos los niños evadiendo toda diferencia individual entre ellos.
- b) Parten del principio que los alumnos de nuevo ingreso a primer grado de educación primaria no poseen conocimiento alguno de la lengua escrita, sólo el maestro es capaz de ofrecerla.
- c) Se conceptualiza al niño como un ser inactivo, que se limita a imitar y copiar los modelos externos.

Con ello no se pretende señalar que el maestro no sea capaz de ofrecer información, pero sí debe percatarse en qué momento y cómo proporcionársela a los alumnos.

Específicamente, la enseñanza de la lengua escrita la circunscribimos a la repetición de frases, oraciones ajenas al universo infantil.

Al respecto se menciona:

"...Frecuentemente también, abordamos el lenguaje en forma abstracta; lo sacamos de su contexto y, en lugar de asumir nuestro papel para ayudar al niño a -- descubrir la predictibilidad de la escritura en contextos alternados, les enseñamos que la escritura es impredecible". (2)

Entendiéndose por predictibilidad a la transacción semántica que es propia de todo usuario que pone en interrelación su lenguaje con eventos lingüísticos que le son cotidianos y/o conocidos.

Efectivamente, en la cita textual, se menciona que la escritura para que tenga significado debe estar en estrecha relación con el contexto natural, social, cultural en el que se desenvuelve el alumno, sólo en esa medida los sujetos pueden darle sentido a lo que aprenden y ser capaces de modificarlo a sus interpretaciones personales y generalizarlo.

(2) Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Predictibilidad: un universal en lecto-escritura. Jerome Harste. Siglo XXI, 8a. ed., México, 1991, p. 65.

Es oportuno aclarar que la lengua escrita presenta dos enfoques de conceptualización opuestos:

El primero es el que han acogido los métodos basados en el aprendizaje externo, bajo supuestos intereses y necesidades infantiles. Se piensa que el aprender a leer y escribir sólo es percibir y reproducir en cadena las grafías que representan fonemas, dejando de lado el carácter semántico y sintáctico de la escritura.

El segundo enfoque se fundamenta en el real objetivo de la lengua escrita: representar a través de grafías los pensamientos, ideas, emociones de los sujetos mediante la comunicación escrita. Esta representación no se da con estereotipos de alumnos, más bien es un proceso natural, donde el educando hace uso de este conocimiento y le da la aplicación en base a sus inquietudes específicas y colectivas.

1.2 El Programa Integrado de Primer Grado.

El enfoque teórico que sustenta este Programa si bien se dice que es Constructivista, Piagetiano, sus situaciones didácticas se ven más apoyadas por la fundamentación Decrolyana y Gestáltica.

Aparentemente el proceso que sigue el niño se respeta, pero es incongruente por la secuencia de sílabas inalterables que conforman "El Método Global de Análisis Estructural."

Entre los objetivos generales diseñados para el primer grado destacan en el área de Español, los siguientes:

- . Comunicar su pensamiento y su afectividad.
- . Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.

En lo que respecta a los objetivos particulares del área se mencionan:

- . Comunicarse mediante diferentes lenguajes.
- . Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura
- . Desarrollar su creatividad e imaginación.

A pesar de que el objetivo es iniciar en el aprendizaje de la lengua, se toma como algo que debe ser culminado al término del ciclo escolar. Se exige por parte de las autoridades superiores, que el niño "lea y escriba", aunque éste, con las presiones del medio, sólo realice un descifrado poco significativo de los grafismos que componen el texto.

Por tanto el alumno juega un papel secundario y es un receptor pasivo de aquello que el maestro le obliga a retener.

Este método, tiene como ventajas comparados con los anteriormente utilizados: la de tratar de iniciar con un tema familiar para los niños, aunque la intención de aprender determinadas sílabas se conserve; de igual forma, las vivencias de los infantes son escuchadas pero no culminan con el empleo de éstas en situaciones de apropiación de la lecto-escritura.

El Programa Integrado consta de ocho unidades temáticas y cada una de ellas contiene a la vez cuatro módulos.

Los temas son:

- Unidad 1.- Percepción del medio.
- Unidad 2.- El niño, la familia y la casa.
- Unidad 3.- Necesitamos unos de otros.
- Unidad 4.- La comunidad.
- Unidad 5.- El medio rural y el medio urbano.
- Unidad 6.- Adaptación al medio.
- Unidad 7.- México, mi país.
- Unidad 8.- Cambiamos con el tiempo.

En los temas antes citados se observa que son identificables para el niño y propician su expresión oral espontánea; puede ser, sin duda que, pese a estas situaciones acordes con el contexto infantil, se ofrezcan en forma rígida, sin motivación y con un alto grado de autoridad del maestro al llevarlas a la práctica. (Se permite la participación sólo a algunos niños y el docente se proyecta como el poseedor del saber genuino).

En cuanto a la comunicación escrita, el programa del maestro de primer grado aspira a lo siguiente:

"El propósito de la comunicación escrita es formar el hábito de la lectura y lograr que el niño exprese su pensamiento por escrito con espontaneidad, claridad y coherencia."(3)

Que el niño se exprese con espontaneidad es indiscutible su beneficio, pero paulatinamente cada infante de acuerdo a su ritmo propio, a su acercamiento y reflexión en la producción de escritura, adquirirá la claridad y coherencia en sus escritos.

(3) Secretaría de Educación Pública. Libro del Maestro. Primer Grado, 1era. ed., México, 1980, p. 18.

1.3 Relación entre el Programa de Preescolar y el Programa Integrado de Primer Grado de Educación Primaria.

El interés porque el alumno participe activa y creativamente en la asimilación de todo tipo de aprendizaje es fundamental en ambos programas. Sin embargo en el Programa de Preescolar, teóricamente se analizan minuciosamente las características psicoevolutivas de los niños párvulos, incluso el control de evaluación llevado a cabo dista mucho de los utilizados en Educación Primaria.

Para el primero, la evaluación es un proceso continuo de observación e identificación de avances logrados en el acto e intercambio educativo, con carácter cualitativo.

Para el segundo, la evaluación, en su deber ser, es también un proceso, pero éste se ve sujeto a la otorgación cuantitativa de tal avance, que en muchas ocasiones se confunde con la apreciación del nivel real de los alumnos.

Las bases teóricas que conforman el Programa de Preescolar son congruentes con las situaciones de aprendizaje propuestas.

Los objetivos generales y las actividades a desarrollar se organizan en cuatro ejes de desarrollo:

- Afectivo social.
- Función simbólica.
- Preoperaciones lógico-matemáticas.
- Construcción de las operaciones infralógicas (o estructuración del tiempo y del espacio).

Dentro del Eje de la Función Simbólica se presentan los siguientes objetivos:

Lenguaje Oral

¿Cómo habla?

¿Cómo se comunica?

Lenguaje Escrito-Lectura

¿Dónde se lee?

Función de los textos.

Comprensión de la asociación
entre sonidos y grafías.

Reconocimiento de su nombre.

Este acercamiento que Preescolar teóricamente establece, es olvidado cuando el niño ingresa a la Escuela Primaria, es decir, no existe una conexión entre el avance ya alcanzado y los conocimientos que recibirá en primer grado, porque al llegar éste el grupo se homogeniza y se trabaja con el criterio de que todos los niños tiene las mismas posibilidades de "aprender el conocimiento ofrecido".

El conocer las características de los alumnos, no nos garantiza tampoco un trabajo didáctico apropiado, lo fundamental es que: "Partiendo de las características psicológicas de los niños en esta edad, es posible definir estrategias pedagógicas más congruentes para alcanzar los objetivos planteados." (4)

El desarrollo físico, intelectual, social, cultural de los niños no debe estar fraccionado, sólo una educación coherente con nuestro avance cognitivo puede ser capaz de mejorarnos como individuos particulares y sociales.

(4) Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Báez. Programa de Educación Preescolar. Libro 1 Planificación general del programa. México, S.E.P., Dirección General de Educación Preescolar, 1981. p. 53.

CAPITULO II

EL SUJETO COGNOSCENTE Y LA TEORIA PIAGETIANA

"...el atributo de la inteligencia no es, de hecho, contemplarla sino transformar y este mecanismo es esencialmente de tipo operacional..." (Piaget, 1972).

2.1 Fundamentos de la Teoría Psicogenética

La Teoría Psicogenética o Epistemología Genética se preocupa del problema del conocimiento y de su generación, es decir, de cómo el sujeto se vuelve progresivamente capaz de conocer los objetos.

Esta interpretación ha venido a revolucionar el concepto de enseñanza, aprendizaje, alumno, maestro, praxis docente, etc. Por tal razón se contrapone definitivamente a las teorías empiristas y asociacionistas, donde el sujeto responde a reforzamientos, cadenas de asociaciones.

Piaget refuta lo anterior y afirma que:

"...los conocimientos derivan de la acción, no como simples respuestas asociativas, sino en un sentido mucho más profundo: la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. Conocer un objeto es, por tanto, operar sobre él y transformarlo en relación con las acciones transformadoras." (1)

(1) Jean Piaget. Tr. Francisco J. Fernández Buey, Psicología y Pedagogía. Ed. SARPE, España, 1983, p. 56.

A Piaget, no le interesa la psicología como método, sus estudios van más allá, a la elaboración de una ciencia epistemológica, donde el niño es estudiado como un sujeto epistémico ideal. Cada sujeto en la asimilación de aprendizajes sigue un ritmo propio. El entender cada vez más su entorno va a depender de la acción que tenga sobre el mundo físico, social, el pensamiento lógico-matemático, la maduración, la herencia, etc.

Con tal concepción queda asentado que:

. En las aulas escolares se atiende a las características de cada alumno o del grupo.

. El respeto por el desarrollo intelectual del niño es factor indispensable para la relación maestro-alumno.

. Eliminar el verbalismo, pragmatismo y cuestionar al educando sobre conocimientos útiles que le permitan resolver sus problemas.

. Facilitar los medios para que el niño reconstruya el conocimiento, en este caso el sistema de escritura.

. Buscar la significación y generalización de los conceptos asimilados.

. Concebir al niño como un ser crítico, reflexivo creativo que a través de ensayos, errores, formulación de hipótesis, contrastación de las mismas, intercambios con los demás logra asimilar, acomodar y adaptar aprendizajes significativos.

Por otra parte, Piaget realiza un estudio detallado sobre la inteligencia. Al respecto menciona:

"...la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos"(2)

En tal definición se alude a dos procesos indisolubles que intervienen en la formación de estructuras cognitivas: la asimilación y la acomodación.

Por asimilación se entiende como la acción directa que el sujeto efectúa sobre el objeto. Podemos derivar además que "...todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés"(3)

El interés es un elemento fundamental para la asimilación, ya que constituye el aspecto dinámico de la misma.

(2) Jean Piaget. Tr. Francisco J. Fernández Buey.
Op. cit. p. 200

(3) Idem.

Por acomodación se entiende a la acción que el sujeto lleva a cabo sobre sus propias estructuras con el objeto de adaptarlas mejor a su entorno. Son estas acomodaciones las que permiten ampliar los esquemas de acción.

Ambos procesos son acciones mentales que se van operando para la estructuración evolutiva del pensamiento. Se complementan y permiten en el individuo la adaptación y posteriormente el equilibrio, al que es llamado "transitorio", porque a medida que surge un "conflicto", los esquemas se activan, se desequilibran, de nueva cuenta se asimilan, acomodan y adapta. Sin embargo "...La asimilación jamás puede ser pura, porque al incorporar los elementos nuevos a los esquemas anteriores, la inteligencia modifica sin cesar estos últimos para ajustarlos a los datos nuevos." (4)

Para finalizar con el tratamiento de este inagotable tema, es de vital necesidad señalar las dos funciones básicas que experimenta toda inteligencia: el comprender y el inventar.

(4) Jean Piaget. Tr. Pablo Barbona. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Ed. Grijalbo, México, 1990. p. 17

Las didácticas antiguas (que aún siguen en vigencia) enfatizaban en extremo la reproducción de conocimientos a través de dinámicas sensoriales, imágenes, etc., se pensaba que la comprensión era necesaria en base a los modelos que el maestro proporcionaba y daban a la invención poca importancia. Las actuales investigaciones psicogenéticas muestran como la invención es un medio valioso que refleja una expresión constructiva de las estructuras con las que el sujeto cuenta.

2.2 Concepto de Desarrollo

Uno de los objetivos centrales de la educación primaria es desarrollar al máximo las capacidades intelectuales de los alumnos, para que sean partícipes de su propio desenvolvimiento y coadyuven a mejorar la sociedad a la que pertenecen.

Por tanto, es de gran transcendencia conocer qué es y cómo se genera el desarrollo.

Sobre el primer planteamiento: ¿Qué es el Desarrollo?, Piaget señala:

"El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y -- concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio... El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior"(5)

Esto aclara que maduración y desarrollo constituyen términos cuyo significado es completamente diferente, el primero denota el crecimiento orgánico, el otro es un proceso continuo que tiene lugar en las estructuras mentales del sujeto.

2.3 Factores que intervienen en el Desarrollo

Un desarrollo íntegro va a depender no sólo de las estructuras intelectuales del sujeto sino también del ambiente físico y social donde se desenvuelva el alumno. Por tanto, corresponde a los maestros conocer las diversas condiciones que inciden en el óptimo o deprimente desarrollo de los educandos.

Estos factores son los siguientes:

(5) Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. Tr. Nuri Petit. Ed. Seix Barral, S. A., 6ta. ed. México, 1979, p. 11.

1. La capacidad de interacción que el sujeto ejerce sobre los objetos. Mediante este acercamiento el niño logra conocer tanto las características físicas del objeto como las experiencias lógico-matemáticas, descubriendo propiedades por medio de abstracciones reflexivas.

2. El proceso o camino que el sujeto sigue para la obtención de un conocimiento.

3. La comunicación o transmisión de experiencias, reflexiones, valores, etc.

4. La oportunidad de resolver conflictos, situaciones ambiguas o contradictorias.

2.4 Estadios del Desarrollo

En nuestra praxis educativa es de particular relevancia conocer las características que determinan las etapas de desarrollo, a través de ellas percibimos las necesidades, intereses, molestias, alegrías de los educandos.

En el transcurso de la historia de la Psicología han existido investigadores que han tratado de encuadrar bajo características específicas las etapas cronológicas del ser humano. Piaget se dió a la tarea, apoyado por el método clínico, de explorar las diversas respuestas cognitivas que dan los sujetos a partir de la caracterización de inteligencias claramente diferenciables y estrechamente correlacionadas. Cabe aclarar que: "... Estas edades, según se deduce de los trabajos de Piaget, y los diversos niveles de pensamiento otorgados a cada una de ellas, han de ser considerados únicamente como líneas de guía, aproximaciones..."(6)

A continuación se presentan los tres tipos de inteligencia que de acuerdo con Piaget(7) se dan en todo ser humano y sus correspondientes características:

- a) Inteligencia Sensoriomotriz (0 a 2 años aproximadamente)
. El bebé utiliza además de los reflejos hereditarios también la asimilación perceptivo y motriz, permitiéndole el inicio a la discriminación de la realidad.

(6) P. G. Richmond. Tr. Ignacio Alvarez Bara. Introducción a Piaget. 11a. ed. España, Ed. Fundamentos, c 1984. p. 19.

(7) Cf. Henry Maier, Tr. Anibal C. Leal. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears. 5a. ed. Argentina, Ed. Amorrorto, 1982.

- . (1 a 4to. o 5to. mes) Se elaboran esquemas de reacción circular. Formación de primeros hábitos.
- . (8 o 9 meses a 11 o 12 meses) Se da inicio a la coordinación ojo-mano.
- . (11 o 12 meses a 18 o más) Se observan conductas donde se ve reflejada la intervención de características intelectuales.
- . (1 año y medio a 2 años) Alcanza niveles de interiorización del objeto.

b) Inteligencia Operatoria Concreta

- Estadio del pensamiento preoperatorio.

. (2 a 4 años) Los niños de esta edad son egocéntricos, se experimenta un rompimiento entre el ambiente interno y el medio físico. Un hecho sobresaliente es la aparición del lenguaje así como la manifestación del pensamiento simbólico y preconceptual y por otra parte la imitación diferida.

. (4 a 7 u 8 años) Se presenta un tipo de respuestas intuitivas y prelógicas por parte del niño, es decir los conceptos no están claramente definidos y organizados.

- Operaciones Concretas

- . Estas "operaciones mentales" sólo son capaces de discernirlas, como menciona Piaget, por manipulaciones efectivas o inmediatamente imaginables. El niño además es capaz de comprender la reversibilidad de las acciones siempre que el objeto este presente. Se interesa por explicarse las relaciones de orden temporal.

c) Inteligencia Operatoria Formal

- . (11 a 14 años) Manejan la lógica hipotética-deductiva y operaciones combinatorias.
- . (14 años en adelante) Su nivel de razonamiento es más complejo.

Este desarrollo espontáneo o natural distribuido por Piaget en estadios: "... no corresponden a edades absolutas y según los distintos medios sociales y la experiencia adquirida, se observan aceleraciones o retrasos." (8)

Se polariza lo anterior a las aulas escolares donde reafirmaremos que el desarrollo es particular en los niños.

(8) Jean Piaget. Tr. Francisco J. Fernández Buey.
Op cit. p. 66.

Nos delimitaremos a analizar la etapa que concierne a la edad que presentan los alumnos de Primer Grado (6 o en ocasiones hasta 9 años), denominada como anteriormente se hizo alusión : Inteligencia Operatoria Concreta; en ella se identifican los siguientes estadios:

Estadio del Pensamiento Pre-operatorio

Este período también es conocido como el de organización de las operaciones concretas del pensamiento. Abarca de 2 o 2 y medio hasta los 6 o 7 años. El niño va construyendo paulatinamente estructuras tales como: categoría del objeto, del espacio, del tiempo y la causalidad.

El niño se inicia con un pensamiento egocéntrico en el cual deja de lado la objetividad que procede de su entorno hasta una forma de pensamiento adaptativo. Sus juegos son simbólicos, de imaginación o imitación, quienes presentan como fin satisfacer su yo, por consiguiente transforma su realidad a partir de sus deseos.

Otra característica no menos importante es el constante cuestionamiento en las personas de su alrededor del por qué de las cosas, que nos revelan la inquietud por conocer la causa y finalidad de las mismas.

Por otra parte, el niño manifiesta una confusión entre su mundo interior y el externo. Esto se denota en:

- . El animismo, donde se cree que los objetos están dotados de vida.
- . El artificionismo. Se piensa que las cosas existentes fueron realizadas por un ser divino o por el hombre.
- . El realismo. Se da por hecho que son plenamente vividos los contenidos de los cuentos, los sueños.

En este período se destacan tres aspectos: la función simbólica, las preoperaciones lógico-matemáticas y las operaciones infralógicas.

La función simbólica es la capacidad que posee el niño de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos. Las representaciones realizadas tienden a satisfacer las necesidades afectivas e intelectuales de su yo: expresión gráfica, representación mental y el lenguaje oral. Esta función comprende desde la invención de símbolos que le sirven para comunicarse, creados y sólo comprendidos por él, hasta llegar al signo como representación socializada.

Estos símbolos se inician con el dibujo, a través del cual el niño plasma la realidad de acuerdo a esa imagen mental que percibe del objeto representado.

Pasemos ahora al admirable desarrollo del lenguaje oral que dista mucho de aquel primer llanto, balbuceo. Demostrando con ello la capacidad extraordinaria de adquirir reglas morfológicas y sintácticas.

Este proceso, en su evolución, presenta características tales como:

a) Centralización del pensamiento en el propio niño sin tomar en cuenta la opinión del otro, unos autores les llaman "monólogo colectivo" que se irá superando con la interrelación con los demás sujetos.

b) Manejo de un lenguaje implícito representado por gestos y señalamientos.

En lo concerniente a las estrategias que emplea el niño para la lecto-escritura y que es la temática tratada en esta propuesta, se ha llegado a la conclusión en base a investigaciones minuciosas, que el niño es un investigador nato, por ende, difícil es aceptar que el aprendizaje del sistema de la lengua empiece a los seis años.

Asimismo, en la actividad de lecto-escritura también las operaciones lógico-matemáticas juegan un decidido papel: al ordenar palabras que se parezcan por determinada sílaba o letra, identificar palabras largas o cortas, establecer correspondencias entre grafías y aspectos sonoros del habla, juegos donde el niño identifique en una serie de palabras las que pertenecen al mismo campo semántico.

Las operaciones infralógicas (tiempo y espacio). En cuanto al tiempo, existe una indiferenciación para el niño entre pasado y futuro. En las nociones de espacio se inicia con la familiarización de estructuras simples de orden como: abierto, cerrado, arriba, abajo, etc.

Como puede observarse uno de los móviles de actividad del niño es el juego, el cual adquiere un valor incalculable si en las escuelas de preescolar y primaria se le explotara con gran magnitud y en base a propósitos claramente definidos. Al respecto se menciona : " El juego es un caso típico de conducta despreciada por la escuela tradicional porque pareciera desprovisto de significación funcional. Para la pedagogía corriente el juego es tan solo un descanso..." (9)

(9) Ibid. p. 196.

Estadio Operatorio Concreto

Se hace un análisis aún más detallado del presente período, ya que con base a las características de éste, se elaboraron las estrategias que aparecerán posteriormente. "Se llaman operaciones concretas aquellas operaciones lógicas que se refieren a acciones que el niño realiza con objetos concretos y a través de los cuales coordina las relaciones entre ellos..."(10)

En el aprendizaje de la lecto-escritura, cuantas veces no hemos caído en el error de plantear preguntas a niños de primer grado esperando un respuesta lógica avanzada. Pensamos que este aprendizaje no es un proceso complicado, basta con la combinación de letras, consonantes con vocales y ; listo !

Sin embargo el niño no le da esa explicación porque para él es más importante conocer para qué le sirve y cómo reinventarlo, que memorizar un mecanismo impuesto desde afuera y alejado a sus intereses inmediatos.

El manejo de las operaciones de clasificación, seriación y conservación está limitado sólo a la acción concreta sobre los objetos y no a hipótesis basadas en proposiciones, resultando infructuosa la exposición magistral del educador, el uso de

(10) Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Báez.
Op. cit. p. 31.

recursos artificiosos, pistas, planas sino al empleo reflexivo de objetos concretos. Por ende, se considera que: "... La memorización, la acumulación de conocimientos y la aceptación no razonada de normas y valores no favorecen el desarrollo y pueden llegar incluso a obstaculizarlo o a impedirlo". (11)

2.5 Construcción del conocimiento

El sujeto cognoscente a partir de sus experiencias con el mundo externo va construyendo su conocimiento, éste puede ser de tres dimensiones dependiendo de la fuente de donde provenga:

Físico	{ Se entiende como la abstracción que el niño hace de las características observables de los objetos que se encuentra en el exterior.
Lógico-matemático	{ Se emplea la abstracción reflexiva, es decir acciones mentales que se hacen de lo observado, apoyándose de sus estructuras.
Social	{ Una de las características distintivas es que es arbitrario, dado que proviene del consenso socio-cultural previamente establecido, ejemplo: el lenguaje oral, la lecto-escritura, etc.

(11) César Coll. Comp. Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Ed. Siglo XXI, 2da. ed. México, 1986. p. 26.

Los conocimientos antes citados se construyen en forma armónica, coordinada e integrada.

Un aspecto que no debe quedar ausente es el valor de la acción para la Teoría Constructivista:

"... el papel de la acción es fundamentalísimo. Conocer un objeto es actuar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras. Según Piaget, conocer es asimilar lo real a estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción."(11)

2.6 Aprendizaje Operatorio

En nuestra cotidianidad es muy común remitir el concepto de aprendizaje escolar a un sujeto que ofrece información acabada y otro que la recibe pasivamente y la reproduce, la condición para darse es sencillamente que sus órganos sensoriales estén lo suficientemente preparados para emitir fielmente lo escuchado.

Piaget, apoyado en sus trabajos, afirma que el sujeto, desde su más temprana edad es eminentemente activo.

(11) Jesús Palacios. J. Piaget: La educación por la acción en: Paquete del autor Jean Piaget (Antología) México, U.P.N., Sistema de Educación a distancia, 1985. p. 280

El niño es un ser pensante y creativo que continuamente se cuestiona, formula hipótesis, las contrasta con otras en su afán por conocerse así mismo y al mundo exterior.

Lo anterior nos conduce a pensar que no debemos radicalizarnos en cuanto a que la madurez neurológica del niño es factor determinante en el proceso, o bien, que lo fundamental sea el contenido temático a desarrollar, dejando a un lado las características e intereses de los alumnos. Se trata, con esta teoría, de situarnos en una relación real y productiva: La relación S-O, donde lo transcendental es la forma como se van construyendo los conocimientos mediante las acciones que el sujeto efectúa con los objetos (en este caso el lenguaje escrito).

El aprendizaje, a cualquier edad, constituye un proceso en el que cada quien avanza necesariamente a un ritmo propio y que en todo caso dicho aprendizaje requiere de tiempo. Por lo que toca al escolar, el tiempo suele ser sumamente escaso pues el maestro en su interés porque el alumno realice cuanto antes lo que exige el programa escolar y por las presiones a las que es sometido, presiona al niño, para que éste, lejos de llevar a cabo un verdadero aprendizaje, simplemente acumule y repita la mayor cantidad posible de información.

En contraposición con este enfoque mecanicista tenemos que:
"El aprendizaje significativo es el que tiene sentido en la vida de una persona; es la asimilación de elementos captados como algo relacionado en forma personal con el sujeto que aprende."(12)

Enfatizando lo antes citado, el niño es un incansable investigador que busca respuestas a sus interrogantes; al principio las observaciones que realiza de los hechos son generalizables, presentan dificultades en analizar varios acontecimientos que conforman una situación.

De estas situaciones expuestas, el enfoque piagetiano, asevera que existe sólo aprendizaje en la medida que el sujeto hace suyo el objeto de conocimiento.

Los conceptos tanto de desarrollo como de aprendizaje deben ser comprendidos y aplicados por el docente para el logro de un trabajo educativo más dinámico y sustancial.

(12) Raúl Gutiérrez Sáenz y José Sánchez González.
Técnicas de Investigación Social, U.N.A.M.,
México, 1982, p. 7.

Ahondando en el aprendizaje significativo, su importancia es tal, dado que afecta a la persona, la desarrolla, la hace sentir útil, productiva. Esto surge por el tipo de asimilación profunda que realiza el sujeto, quien considera a los conocimientos apropiados como vitales para su desenvolvimiento.

De ahí que el sujeto que le da sentido a lo que aprende no se fatiga en la búsqueda de la acumulación de conocimientos sin razón, sino su acción se destina a assimilarlos e introducirlos a sus esquemas internos.

Con tal argumentación no se pretende descartar tajantemente la retención del conocimiento. Este es un elemento mediante el cual el sujeto hecha mano pero cuando la necesidad misma lo hace reflexionar sobre el significado de tal memorización.

El aprendizaje significativo se le caracteriza de la forma siguiente:

- . Es profundo y se coordina con los esquemas previos.
- . El sujeto lo apropia con el objeto de ser aplicado a posteriori, en forma creativa.
- . Resulta muy provechoso cuando es autoiniciado es decir, cuando por iniciativa propia desean ocuparse sobre el tema.

2.7 La afectividad

En múltiples ocasiones se ha pensado que el aspecto cognoscitivo y el afectivo son elementos que actúan en forma aislada y particular. Sin embargo, todo infante para lograr su estabilidad emocional busca alimentarse de cariño, comprensión y respeto.

Entendiéndose por comprensión, a la aceptación razonada y convincente de que:

- . cada niño es diferente tanto física, intelectual como socialmente.
- . cuenta con limitaciones, las cuales debemos reconocerlas y forjar objetivos más congruentes con las mismas.
- . son seres que al igual que los adultos, sienten y piensan. Para lograr entenderlos sólo basta con escuchar sus experiencias.
- . la autonomía, seguridad y confianza son aspectos involucrados en un aprendizaje significativo.

Este tema no le es totalmente ajeno a Piaget, a pesar de no haberse dedicado al mismo, reconoce la condición afectiva como de marcada importancia. Para el susodicho autor, se aprecia como la energía indispensable para el desarrollo cognitivo en su amplia extensión.

Sobre lo anterior, un seguidor de la escuela ginebrina, R. Devries, retoma:

"Piaget claramente rechazó la arbitraria dicotomía entre pensar y sentir...Piaget (Piaget, 1954) dice que debemos liberarnos de esta dicotomía porque es imposible encontrar conductas que sólo sean afectivas sin elementos cognitivos. Del mismo modo es imposible encontrar conductas que sólo sean cognitivas sin elementos afectivos..."(13)

Cabe destacar que en la interacción sujeto-medio físico y sujeto-medio social se experimentan adaptaciones diferentes. Para el primero se procede a la adaptación a partir de un sentimiento de necesidad lógica, es decir, intra-individual; para la adaptación social se genera un sentimiento de obligación moral, donde se aglutinan sentimientos agradables y desagradables, sentimientos morales.

Una nota importante es que Piaget(14) considera que en la relación sujeto-medio social, el aspecto afectivo es más predominante, mientras que en la interacción sujeto-medio físico presenta mayor predominio el móvil cognitivo. Reitera, además, que todos los esquemas se integran por el afecto y la cognición, la diferencia sólo se aprecia en grados.

(13) Retha DeVries. La integración educacional de la teoría de Piaget: Consideraciones afectivas, sociomorales y cognitivas en la práctica en: Paquete del autor Jean Piaget (Antología). México, U.P.N. 1988. p. 297.

(14) Id.

CAPITULO III
FUNDAMENTACION LINGUISTICA

"Entre lenguaje y pensamiento
existe un círculo genético.
Tal que uno de ambos términos
se apoya necesariamente en
el otro en una formación
solidaria y en perpetua
acción recíproca." (Piaget).

3.1 El lenguaje como medio de comunicación social

El hombre es, por naturaleza, un ser social y como tal manifiesta la necesidad de comunicarse con los demás. Desde la antigüedad, esta necesidad lo ha motivado a emplear su ingenio e inventar numerosas formas de realizar el acto comunicativo.

Por lo anterior, el lenguaje presenta dos funciones:

El conocer y el comunicar. Ambas son realidades simultáneas del lenguaje y cotidianas al hombre, por tanto es difícil marcar dónde termina una y dónde comienza la otra. "En la actualidad se considera que el lenguaje no es sólo un medio de comunicación mediante el intercambio de señales basadas en un código...sino que es, además, una manera de pensar, de estructurar un contenido reflejo de la realidad en que se vive." (1)

(1) Neri Amorin, Javier Olmedo, et. al. Gran Enciclopedia Temática de la Educ. Ed. Técnicas Educ., S. A. V. III, México, 1979, p. 9.

En el terreno de la Antropología se dice que no puede comprenderse el pensamiento, la cultura, la ideología de un pueblo, si no se conoce su lenguaje.

El lenguaje consta de dos elementos básicos: un emisor que elabora el mensaje, lo codifica y lo emite y un receptor que lo recibe y lo decodifica.

Al establecer la interrelación de estos elementos es indispensable que ambos manejen el mismo código. Al emplearlo y cuando estos elementos entran en el juego de preguntas, respuestas, gestos, se dice que se forma el circuito del habla.

Una de las características esenciales del lenguaje es la capacidad simbólica de representar los hechos, circunstancia que conlleva la formulación de la representación lingüística.

En el caso de los animales su lenguaje limitado no va más allá del juego acción-reacción, debido a que son incapaces de -- elaborar una representación mental entre el objeto y la expresión.

En el ser humano se da un proceso diferente al del animal:

1. Asimila el objeto.
2. Lo acomoda, reconociendo sus características.
3. Lo adapta a sus esquemas o si ya lo conoce acude a esos esquemas previos y los conceptualiza.
4. Los nombra.

3.2 El sistema de la lengua

La lengua constituye uno de los lenguajes más creativos elaborados por el ser humano. Su estructura es compleja lo que permite elaborar un sin número de mensajes.

Para comunicarnos con una persona, es condición fundamental el conocer el sistema de la lengua, que en nuestro caso es el idioma español.

Como concepto de lengua se presenta el siguiente: "La lengua es lo mismo que el idioma, o sea ese conjunto de signos ya organizados como un sistema, para uso exclusivo de un grupo humano..."(2)

(2) Selecciones de Reader's Digest. La fuerza de las palabras. México, 1982. p. 30.

De igual forma, cabe señalar que: "El sistema de la lengua no existe como objeto tangible, físico, al que tengamos acceso directo por medio de los sentidos, sólo tenemos acceso a las producciones basadas en dicho sistema..."(3) Estas producciones las exteriorizamos por medio de expresiones cuyo conocimiento se encuentra registrado en nuestra mente, en nuestros saberes de la lengua.

De lo anterior se deriva el concepto de competencia lingüística, que constituye el conocimiento que poseen los hablantes de su idioma.

Por otra parte, a la acción de utilizarlo se le denomina actuación o realización.

Los sonidos producidos se les llama fonos, los cuales nos indican el registro que posee el hablante de los sonidos denominados fonemas.

La competencia lingüística consta de cuatro componentes:

(3) Margarita Gómez Palacio, et. al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, 1987. p. 15.

El componente fonológico. En éste se localizan los fonemas y las reglas para combinarlos en sílabas o en palabras.

El componente sintáctico. En él se encuentran los elementos lexicales y sus respectivas reglas cuya combinación permite la elaboración de oraciones.

El componente morfológico. Analiza la construcción de palabras a partir de los elementos mínimos con significado que la conforman: lexema y gramema.

El componente semántico. Se ubican dentro de éste, los diversos significados que poseen tanto los elementos léxicos como de las reglas que los contienen, lo cual facilita la interpretación de dichas oraciones.

Aun cuando la lengua ofrece una infinidad de posibilidades de comunicación, al hablante le es difícil utilizar todas y cada una de ellas, por tanto se limita a su contexto lingüístico local, mismo que establece convenciones encaminadas a unificar la lengua en una familia, en instituciones, en su medio ambiente, tanto urbano como rural. A cada uno de estos acuerdos lingüísticos se le llama norma.

Cabe aclarar que las variantes de comunicación entre los grupos no son exclusivas de la región geográfica a la que pertenecen sino se debe considerar el nivel social, la profesión u ocupación. Además de estas situaciones se agrega que al establecer un diálogo con otras personas, nuestro lenguaje dependerá de la relación establecida entre ambas, debido a que tenemos diversas maneras de comunicarnos con los amigos, con los vecinos, los encargados de una empresa, compañeros de trabajo, familia.

La comprensión de las irregularidades de la lengua, sus variantes, la detección de voces no acordes a la norma, sólo se superará en la medida en que se lea y escriba.

Retomando lo antes expuesto de la lengua como un sistema de signos convencionales, llamaremos signo lingüístico a toda unidad que sea capaz de extraer significado. Es así como: " La palabra es un signo lingüístico porque representa la asociación de un concepto a una imagen específica, es decir, que los sonidos articulados en una palabra provocan en el oyente una imagen mental"(4)

(4) Irma Ramírez Ruedas. Redacción e Investigación Documental I, V.I., México, U.P.N., Sistema de Educación a Distancia, 1979. p. 29.

En el signo lingüístico se rescatan las siguientes características:

- . Arbitrario. No existe congruencia entre el signo y lo que en él está representado.
- . Opositivo. Se basa en contrastaciones entre género y número. Ej. niño - niña.
- . Negativo. La modificación de una letra en una palabra implica un cambio en el significado. Ej. pala-sala.
- . Relativo. La función del signo depende de la relación con otros signos. Ej. María toma vino. María vino de Culiacán.
- . Doblemente articulado. 1era. articulación consiste en la unión de elementos para la formación de palabras, enunciados y textos. Ej. carro, carreta, carretera. 2da. articulación se encarga de estudiar los elementos sin significación propia (fonemas y sílabas). Ej. /t/ /o/ /m/ /a/ /t/ /e/ o to - ma - te.

A medida que los sujetos interaccionamos con la lengua oral y escrita vamos asimilando y adquiriendo un repertorio de palabras que nos facilitan la intercomunicación humana, éstas las agrupamos de acuerdo a características semejantes. Es decir, las organizamos cognoscitivamente en campos semánticos.

De ahí que, llamamos paradigma a "las palabras o signos que sirven como modelo y que se agrupan de acuerdo a rasgos comunes"(5). Señalamos como ejemplos: categoría verbal-tengo, hago. Categoría de cualidad -bueno, malo, bonito.

Otro término utilizado es el sintagma y se le define como: "la combinación de dos o más palabras que aparecen una después de otra y que adquieren significación por la relación que se establece entre ellas."(6)

Ello nos aclara que los sintagmas se conforman por paradigmas. Aunque empleamos frases que fungen como modelos ya sea de saludo, despedida, felicitaciones, que bien pueden ser paradigmas o sintagmas a la vez. Ej. ; Muchas felicidades !

(5) Ibid. p. 34.

(6) Idem

3.2.1 Análisis fonológico

El hombre posee un sistema articulado de sonidos sorprendente, mismo que le permite producir desde los denominados guturales manifestados intensamente en el período sensoriomotriz hasta la imitación de ruidos que escucha en su entorno: el sonido de los animales, el ruido de los carros, o bien empleamos otros que no tienen una significación estricta y su función se encuentra determinada a una necesidad momentánea: pst, shh, ja, ja, ja. Estos sonidos no articulados son abundantes pero los articulados bajo previo código lingüístico son pocos.

" La lingüística estudia los sonidos articulados que puede producir el hombre, y que han dado lugar a un código que permite, en forma económica, la integración de estructuras tan sencillas o tan elaboradas como necesite el hablante."(7)

De ahí se derivan dos campos encargados del estudio de éstos: La fonética que estudia los sonidos aisladamente y la fonología analiza la funcionalidad y diferenciación entre los sonidos articulados de la lengua.

(7) Ibid. p. 46.

De sus estudios se deduce que el lenguaje oral posee la característica de la linealidad, que no es otra cosa que la manifestación del habla por medio de sonidos que aparecen uno a uno, articulados en forma ordenada y atendiendo a reglas específicas.

La representación escrita de los fonemas se les denomina grafías, quienes mantienen una relación con un sonido, que no en todos los casos es estricto, debido a que hay fonemas que se representan con dos o más letras.

Nuestra lengua española cuenta, por tanto, con 22 fonemas y 29 grafías, hecho que la caracteriza como económica. La combinación de los fonemas y su representación gráfica nos ofrece una rica variedad de palabras, frases, textos que en forma convencional coadyuvan a relacionarnos.

¿Y qué pasa con la ortografía? En el párrafo anterior se menciona la existencia de 22 fonemas y 29 grafías en nuestra lengua, esta desigualdad origina los errores que comúnmente llamamos ortográficos. Cuando el niño inicia con la escritura de sus ideas se observa como tratan de dar coherencia entre los fonemas escuchados y las grafías plasmadas, es decir realizan un

análisis denominado por Gómez Palacios como "grafofonético".(8)

Estos desaciertos no deben ser pauta de preocupación por el docente, sino motivo de análisis y formulación de estrategias que permitan el reconocimiento en los alumnos de una característica propia de la escritura: la ortografía.

3.2.2 Análisis morfológico

Como se analizó en el punto anterior, el fonema es la unidad lingüística sin significado. La combinación de éstos permite la formación de palabras, enunciados o textos.

Pero existe la formación de palabras que presentan una estructura inalterable que nos remite a su significación. Este signo lingüístico posee la característica de ser arbitrario, donde el mismo concepto tiene un distinto significante. Esta variación obedece al contexto, definido como "...el marco de referencia con respecto al cual los signos adquieren un significado determinado."(9)

-
- (8) Vid. Margarita Gómez Palacio Muñoz, et. al. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. Proyecto S.E.P.-O.E.A. México, 1986.
- (9) Raúl Avila. La lengua y los hablantes. Ed. Trillas, 2da. ed. México, 1989. p. 27.

3.2.3 Análisis sintáctico

Al realizar el acto comunicativo seleccionamos una serie de paradigmas, para después organizarlos en sintagmas y sobre este ordenamiento, relación, formación de enunciados y enunciados entre sí se encarga la sintaxis. Cada palabra tiene su categoría y un lugar que permite la comprensión de pensamientos.

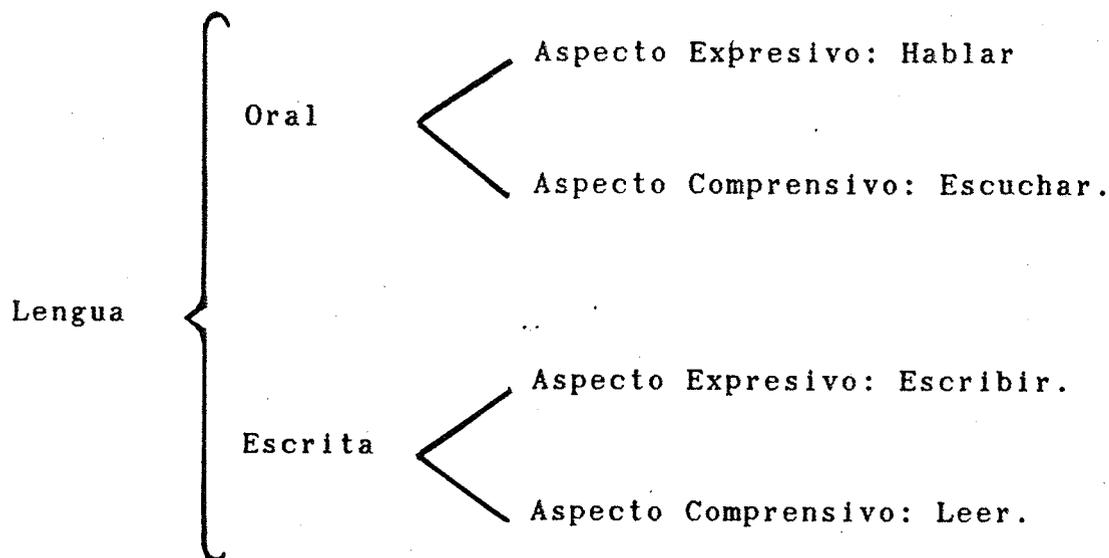
3.2.4 Análisis semántico

La rama de la lingüística encargada de este análisis es la semántica, cuyo ocupación es el estudio del significado y cambios de las palabras a través del tiempo.

La sinonimia, antónimos, etc. cobran gran significado para este análisis.

3.3 Lengua oral y lengua escrita

La actuación de la lengua abarca tanto aspectos expresivos como comprensivos, correspondientes a la lengua oral y escrita. Estas cumplen las funciones que a continuación se anotan:



Al emplear cualquiera de estas funciones tienen lugar, como menciona Kenneth S. Goodman (10), trans-acciones entre el pensamiento y lenguaje, recibiendo el nombre de procesos psicolingüísticos.

Entre lengua oral y lengua escrita se aprecian notables diferencias: las circunstancias de uso. El empleo de la lengua oral requiere del indiscutible intercambio verbal de dos o más personas, en cambio, la lengua escrita tiene como fin la comunicación a través del tiempo y el espacio.

(10) Cf. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Kenneth S. Goodman. 8a. ed. México, Siglo XXI, 1991. p. 13.

Su punto de coincidencia está precisamente en el intercambio activo de significado que se opera en los dos tipos de lengua.

Al entrar en contacto con un texto escrito e intentar leerlo y rescatar significado en forma exitosa depende, como lo menciona Goodman (11) de:

- . La capacidad del lector.
- . La cultura social.
- . El conocimiento previo.
- . El control lingüístico.
- . Las actitudes y los esquemas conceptuales.

Al efectuar actos de lectura, el sujeto emplea estrategias de tipo cognoscitivo y no meramente perceptual.

(11) Ibid. p. 18.

3.4 Características del código escrito

Nuestra lengua escrita presenta las siguientes características:

Arbitraria. Se compone de signos denominados lingüísticos que no tienen ninguna relación con el objeto a nombrar.

Convencional. Para su utilización se requiere de un acuerdo social.

Económica. Con pocas grafías representamos infinidad de mensajes.

Direccional. Su representación escrita va de izquierda a derecha.

Alfabética. Existe una correspondencia entre fonema-grafía.

CAPITULO IV
LA INTERACCION SUJETO-OBJETO

"...El niño, para la psicología genética es un sujeto cognoscente, es un sujeto activo que interroga, verifica y comprueba, que explora la realidad en forma constante".
(Beatriz Rodríguez).

4.1 Definición del sujeto y del objeto de conocimiento

Dos son los elementos fundamentales que se involucran en el proceso de aprendizaje: el Sujeto y el Objeto de Conocimiento.

Para las teorías empiristas, el objeto de conocimiento juega el papel central, dejando de lado los intereses, inquietudes, capacidades del sujeto. En ellas se supone: "... que todo proviene del mundo externo, que el intelecto se moldea sólo en función de la experiencia." (1)

Para los métodos "activos", el sujeto es el elemento eje que actuará sobre el objeto, pero no éste sobre él y se menciona que: "...el sujeto nace equipado de las nociones básicas, que sólo basta llenarlas de información." (2)

(1) Eliseo Guajardo. Jean Piaget: Paquete del autor Jean Piaget. México, U.P.N., Sistema de Educación a Distancia, 1988. p. 26

(2) Idem.

Ambas formas de conducir el aprendizaje atienden a un solo elemento.

La propuesta ofrecida por la Teoría Interaccionista Piagetiana es el establecer entre ellos una dinámica bidireccional.

Por lo tanto, del sujeto decimos que de acuerdo con esta teoría, es en sus estructuras mentales donde los datos que se reciben a través de los sentidos se interpretan y se integran, siendo modificados y modificando a su vez dichas estructuras.

Por objeto de conocimiento se entiende: "... todo aquello que sea susceptible de despertar el interés de un sujeto, sea este niño o adulto." (3)

Este aprendizaje no se da de manera fortuita, sino a través de las relaciones que el sujeto establece con el contacto físico (materiales manipulables) y social (con sus compañeros, profesor).

(3) Margarita Gómez Palacio, et. al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, S.E.P.-O.E.A., 1982. p. 32.

4.2 Proceso de adquisición de la lengua escrita.

Gracias a las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con niños que cursan la Educación Preescolar y Primaria, se ha descubierto que pese al método utilizado para la enseñanza de la lengua escrita, el niño en su forma particular y en su ritmo natural de aprendizaje sigue un proceso para su adquisición. Estas autoras establecen una relación análoga con el camino que siguió el hombre desde sus primeras formas de comunicación (pinturas rupestres) hasta la invención de un lenguaje complejo, económico, convencional y arbitrario.

Este proceso natural realizado por el sujeto se conceptualiza como: "... el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto de su conocimiento)." (4)

4.2.1 La escritura

Esta evolución en la apropiación de la lecto-escritura se aprecia en las producciones espontáneas de los pequeños, desde el garabateo encontraremos como investigadores un valioso medio a

(4) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 7a. ed. Ed. Siglo XXI, México, 1986. p. 13.

interpretar: ¿Por qué escribe así? ¿Qué concepto tiene de la escritura?, etc. Estas escrituras se identifican bajo las siguientes conceptualizaciones presentadas por las autoras mencionadas en la página anterior. (Las muestras que aparecen a continuación son producciones.. retomadas por los niños que participaron en el desarrollo de esta propuesta).

Representaciones de tipo Presilábico. Los trazos que realiza el niño al momento de escribir, en sus primeros inicios, no permiten diferenciar con claridad el trazo-escritura, del trazo-dibujo. A medida que va teniendo contacto con escrituras sus hipótesis cambian y sus producciones (seudografías) se mantienen unidas al dibujo. Más tarde realiza grafías muy parecidas a las convencionales pero su lógica combinatoria va a depender del tamaño del referente a escribir, de una cantidad constante de grafías, variabilidad en los signos, etc., pero sin guardar una relación sonido-grafía. Ejemplo: (Para escribir conejo se destacaron estas variadas escrituras en los niños de nuevo ingreso).

Epifanio



Miguel

-o r h l

Lucero

A i b e l e g H o g e

Jesús A.

o o o o o o

Michel

M e i h

Juan

U

César Iván

L v b i

Perla

1 0 1

César

U A O A

Saulo E.

F 0 7 9

Nazaret

F 5 5 1 5

Christian

F P i

Representaciones de tipo Silábico. En éstas, el niño mantiene una exigencia en cuanto a hacer un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras.

Al respecto se precisa que trata de establecerse una correspondencia entre la longitud de la emisión sonora y la longitud de las escrituras ya sea palabra, enunciado, párrafo, donde a cada sílaba emitida le adjudica una letra. Ejemplo: (Se dictó la palabra pera).

Zulema

pe ra

Jesús Alberto

pe ra

Carlos

pe ra

Representaciones de tipo Silábico-Alfabéticas. Otros la denominan " etapa de transición" (sic), porque en ella coexisten dos maneras para el niño de analizar y representar la escritura de una palabra: ofreciendo una letra por sílaba y en otras escribe la sílaba atendiendo a aspectos fonológicos. Ejemplo: (se dictó la palabra abuelito).

Carlos Alberto

a bue li to

Lucero

a bue li to

Representaciones de tipo Alfabético. Es, en este momento, cuando el niño descubre la correspondencia fonos-letras, pero dentro de esta etapa hay un largo proceso: la adquisición de la convencionalidad de cada una de las grafías que integran nuestro sistema de la lengua, sus irregularidades, sus diversas combinaciones, etc. Ejemplo: (Al dictar la palabra zanahoria se produjeron diversas formas de escribir la misma palabra entre niños del mismo nivel conceptual).

Juan Manuel

Sahar,ia

Christian

zanaorria

Jesús Iván

zahaohria

Perla

Sandria

Nazaret

Sanaoria

Juan Antonio

zanahoria

Al inicio de primer grado de Educación Primaria, observamos que algunos niños "ya saben letras" como mencionan sus papás, o bien porque hacen los rasgos correspondientes, lo cierto es que dista mucho el conocer las letras al saber utilizarlas. Es completamente diferente escribir algo en base a un modelo impuesto, copiado, memorizado, a realmente comprender los principios combinatorios de nuestro sistema de escritura.

Aferrarnos a que los niños se internen a la comprensión del aspecto fonológico de nuestra lengua en forma inmediata es contraponernos a la reflexión del sujeto en la asimilación de este objeto de estudio.

Cada niño manifiesta su propio proceso que paulatina o aceleradamente le permite avanzar a partir de sus esquemas conceptuales anticipatorios. Estos esquemas para transformarse no van a depender exclusivamente de situaciones externas prefabricadas por el maestro que determina que es lo que va a aprender el sujeto sin considerar sus saberes, sino más bien, será el propio niño quien determinará el tipo de trabajo a realizar por el docente. Es decir, a un niño poco le serviría que nos enfrascáramos en que aprendiera la convencionalidad de x letra si se encuentra en una etapa Presilábica que sólo hace representaciones gráficas sin atender el aspecto sonoro.

Con la consideración de estos procesos se logra que:

* el maestro aprecie a cada una de estas etapas como un verdadero avance y no como escrituras mal hechas.

* el niño sienta seguridad de lo que escribe y sea capaz de autocorregirse, a partir de la relación con material escrito y con sus iguales.

* Se ve al lenguaje como un medio de comunicación que no requiere de falsas pistas alejadas de la realidad del educando.

4.2.2 El análisis de la representación escrita de la oración

Sobre el análisis de la oración al igual que la escritura y la lectura, el niño manifiesta hipótesis diversas. Cuando a un niño que aún no sabe leer en forma convencional se le escribe una oración y además se le menciona lo que en ella está impreso pensaríamos que sus respuestas son obvias, sin embargo, el análisis de las palabras que la componen para el infante tienen una significación que difiere con la lógica adulta.

Estas respuestas quedan enmarcadas en categorías que van desde la A a la D, las interrogantes a realizar para su identificación son de dos tipos: de anticipación ¿Qué crees que dice aquí? y de ubicación ¿Dónde dice...? Así se considera:

- A El niño que ubica y predice cada una de las palabras que conforman la oración.
- B Se consideran a los sujetos que identifican los sustantivos y el verbo de la oración pero el artículo no cobra significado, se piensa que con tan pocas letras no se escribe una palabra pero si puede leerse (a este tipo de respuestas Guajardo las denomina "telegrama").

C Logra aislar los sustantivos por ser estos objetos concretos fácilmente identificables.

D Algunos niños exigen la presentación del dibujo alusivo a la oración. Otros no exigen el dibujo pero no ubican ninguna de sus partes, sus respuestas pueden ser que en cada una de las palabras se encuentra la oración completa o interpretan otros enunciados relacionados con el contenido de la misma.

Con el estudio de estas categorías se observa que existe una progresión genética de la D a la A.

4.2.3 La lectura

Dentro del enfoque Psicolingüístico Contemporáneo, el concepto de Lectura que se poseía se transforma en otro que busca la verdadera esencia de esta actividad: el rescate de significado.

Actualmente observamos en las prácticas didácticas como la concepción tradicional continúa a través de concursos de rapidez

en la lectura, la capacidad de no equivocarse al leer, procedimientos que obligan al sujeto a convertirse en un descifrador de grafías.

Sobre las repercusiones que conllevan estas formas de abordar el aprendizaje de la lectura se anotan las siguientes:

_ Pérdida de interés por rescatar las ideas que el autor de un texto nos comunica, por ende, el circuito del habla se pierde.

- Fijación en cada una de las grafías bajo el temor de equivocarse y causar la burla entre sus compañeros, llamadas de atención del maestro o el ridículo entre los oyentes (esta actitud se manifiesta aún con adultos que tenemos esta formación).

- Transladándonos al dominio de conocimientos biológicos, físicos, químicos, literarios, económicos, culturales, etc. se dificulta la extracción y comprensión de los mismos.

- Finalmente, el hábito en la lectura no logra culminarse, siendo éste uno de los recursos para acrecentar nuestra cultura y nuestra formación profesional y humana.

¿Cómo obtener información de un texto? Para lograrlo, el sujeto debe utilizar una serie de estrategias de tipo cognoscitivo.

Frank Smith(5) explica que en el acto de lectura se presentan dos tipos de informaciones: las visuales y las no visuales. Las primeras constituyen el primer acercamiento del lector en reconocer perceptivamente los signos gráficos representados y en las segundas los sujetos ponen a prueba aspectos cognoscitivos, tales como: el conocimiento previo del tema que le permitirá la facilidad de interpretación, el lenguaje empleado, el propósito de encontrar la intención del autor, es decir, descubrirá cuál es el mensaje emitido.

También Goodman(6), habla al respecto pero subdivide estas informaciones en: grafonéticas, sintácticas y semánticas. Análogamente con las investigaciones de Smith, las grafonéticas corresponden a las visuales y las sintácticas y semánticas a las no visuales.

(5) Margarita Gómez Palacio, et al. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. Proyecto S.E.P.-O.E.A. 1986. p. 16.

(6) Id.

Al enfrentarse a un texto, el lector pone en juego las siguientes estrategias:

Muestreo. Una vez que el sujeto reconoce la convencionalidad de las letras, la estructura sintáctica y semántica de las palabras, realiza, al momento de leer, una selección de contenidos, es decir, rescata lo que para él es significativo y lo asimila, acomoda y adapta a sus esquemas.

Predicción. El lector la utiliza al predecir el final de un cuento, historia, acontecimiento a partir de un análisis coherente con el contenido leído.

Anticipación. Durante el acto de leer efectuamos anticipaciones de tipo léxico-semánticas y/o sintáctica; de las primeras nos auxiliamos para encontrar el significado de alguna palabra atendiendo al tema tratado y en las segundas anticipamos la palabra que seguirá a partir de un índice que nos proporcione el texto. Ejemplo: " Yo tengo un perro que toma le-" aún cuando no está completa la palabra anticiparíamos que se trata de "leche" y no de lechugas, lecho, lechuza, etc.

Inferencia. Es la capacidad del lector de deducir la información que no aparece explícitamente en el texto. Este tipo de estrategia es muy común emplearla al leer alguna nota periodística, un cuento, fábula.

Confirmación. Las estrategias antes citadas requieren de la confirmación, la cual consiste en investigar si nuestras predicciones, anticipaciones e inferencias fueron las adecuadas, si no lo son buscará el lector aquéllas congruentes con el contenido analizado.

Autocorrección. Una vez que el lector se da cuenta de que sus respuestas no se ajustan a la lógica del tema, busca nuevas opciones y las aplica.

Estas estrategias son empleadas por cualquier lector, ya sea principiante o con alto dominio en lecturas diversas, la diferencia estriba en su empleo que será de mayor o menor grado de reflexión cognoscitiva.

Esto nos lleva a pensar que la lectura desde sus inicios de apropiación, no debe tender a descifrar las letras como una simple actividad perceptivo-visual, sino pretenderá que el lector se concientice en "...que se lea con regularidad tanto por gusto como en busca de significado y, sobre todo, que estén convencidos en que leer enriquece su experiencia" (7)

(7) Bruno Bettelheim y Karen Zelan. Tr. Jordi Beltran.
Aprender a leer. Ed. Grijalbo. México, c 1990.
p. 20.

Para lograr lo antes citado el niño efectúa, al igual que la escritura, un proceso de conocimiento y reflexión de este objeto, el niño ofrece respuestas de acuerdo a su contacto con la lengua escrita. Margarita Gómez Palacio(8) las enumera para su estudio de la siguiente manera:

1. Los niños consideran que para leerse es indispensable la presencia del dibujo. Otros no necesitan de la representación de la imagen pero no consideran ninguna propiedad del texto. Ejemplo. Al presentarse la palabra escrita pelota, dan argumentaciones tales como: "Pos ponga el dibujo", "no dice nada", "dice mi mamá me cuida", etc.

2. Para los niños, la escritura remite a un significado pero sólo consideran las propiedades cuantitativas del texto. Ejemplo: Al pedir que lea una tarjeta que contiene la palabra nido menciona que dice: "niño". O también pueden realizar un ajuste entre las partes de la palabra, enunciado. En el enunciado:

	El	elote	es	rico.
	↓	↓	↓	↓
Interpretación:	El	elefante	está	gordo.

(8) Pass. S.E.P. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Guía de evaluación. México, 1986. p. 86-91.

3. Rescatan las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto. Al presentar el enunciado:

Las cebollitas se comen.

Interpretación { Las quebollitas es comen.
Las ce-bo-lli-tas se co-men.
Lascebollitassecomen.

CAPITULO V
FACTORES SOCIALES Y POLITICO-EDUCATIVOS IMPLICADOS
EN LA RELACION SUJETO-OBJETO

"Toda relación social constituye...una totalidad en sí misma, productora de nuevos caracteres y que, transforma al individuo en su estructura mental".
(Jean Piaget).

5.1 Relación maestro-alumno.

Un elemento central en el proceso educativo es, como ya se ha mencionado, el alumno.

Sin embargo, el papel que desempeña en el ámbito educativo es el del individuo receptor, que escucha lo que se le dice y realiza lo que se le ordena, en sí, es un individuo pasivo, acrítico que no tiene interés por la falta de motivación del docente al establecer éste una relación unidireccional que no remite a ninguna de las partes a evolucionar sobre sus estructuras mentales.

Ese gran potencial intelectual con que cuenta el educando al llegar a la escuela desaparece artificiosamente, esta institución lo confunde y le hace pensar que aquellas experiencias de su vida son ajenas a los "conocimientos catedráticos" impuestos por el educador.

Desde este punto de vista, podemos analizar la relación maestro-alumno que Freire lo enmarcaría dentro de la educación bancaria como "...una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes."(1)

Ante esto el citado autor enfatiza la Educación Problematicadora en donde al niño se le da la oportunidad de reconstruir su mundo a partir de su marco intelectual.

O como opina atinadamente Freinet con respecto a nuestro quehacer didáctico: "No formamos un hombre prefabricado sino hombres vivos y dinámicos"(2).

Desarrollar esa capacidad científica lo motiva al niño a reinventar lo inventado, a motivarse por encontrar explicaciones de su entorno mediante la aplicación de sus hipótesis.

Para las teorías empiristas, el educando es un receptor de estímulos externos, sin capacidad de análisis. En cambio, para la Teoría Psicogenética, como se mencionó en temas anteriores,

(1) Paulo Freire. Tr. Jorge Mellado. Pedagogía del Oprimido. 39a. ed., Ed. Siglo XXI, México, 1988. p. 73.

(2) Celestine Freinet. La práctica de las técnicas de Freinet en: Medios para la enseñanza. (Antología) México, U.P.N., S.E.P., 1988. p. 204.

el educando asimila el conocimiento, modifica sus esquemas mentales realizando una estructuración de contenidos que da como resultado un conocimiento interiorizado, razonado.

5.2 Papel del maestro.

El ser maestro, es una profesión compleja donde se aglutinan determinantes políticas, ideológicas, sociales y culturales, por tradición, etc.

La imagen del educador cuenta con dos postulados básicos:

- "a) el magisterio es una vocación que implica prestar un servicio a la sociedad.
- b) el maestro debe participar activamente en la vida de la comunidad con el propósito de guiarla hacia una mejor situación económica y cultural." (3)

Pero esta imagen en la actualidad no es desarrollada, entre sus causas destaca: la falta de preparación psicopedagógica que la labor docente requiere, se ignora la magnitud de la función magisterial y sus posibilidades, además los maestros conformamos un grupo acomplexado carente de una valoración social.

(3) Rodrigo Parra. La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica en: La sociedad y el trabajo en la práctica docente. (Antología) México, U.P.N., S.E.P., 1990. p. 149.

Las razones comentadas provocan el alejamiento del maestro en las corrientes científicas, psicopedagógicas, de trabajo experimental y de investigación. Al respecto se menciona: "La verdad es que en nuestras sociedades la profesión del educador no ha alcanzado aún el status normal al que tiene derecho en la escala de valores intelectuales." (4)

La realidad sustenta que la labor docente se ve sujeta a contenidos curriculares rígidos que obstaculizan su autonomía y en consecuencia su creatividad pedagógica, su quehacer está centrado al cumplimiento del programa que no trasciende la vida del maestro y que no le son atractivos al educando. Su práctica se vuelve en sí burocratizada.

Lo anterior nos lleva a meditar sobre la redefinición de nuestro trabajo en cada área del saber y más específicamente en la de lenguaje: Sobre ello reflexionaríamos:

a) ¿Por qué los maestros en general, vemos a la enseñanza del lenguaje como un conocimiento descontextualizado?

(4) Jean Piaget. Tr. Francisco Fernández Buey. Psicología y Pedagogía. España, 1983. p. 36.

Para dar respuesta a esta interrogante nos enfocáramos en la formación profesional del magisterio. Este ha sido preparado bajo programas con una gran dosis de memorización. En ellos, el espíritu cuestionador del estudiante normalista es apagado con la exposición verbalista del contenido, que comúnmente era obsoleto provocando que los futuros maestros no entendieran la problemática de su alrededor.

Al salir de la Escuela Normal e internarse en las aulas de trabajo se escuchan comúnmente expresiones como: "La práctica hace al maestro", "cada maestrillo con su librillo", "una cosa es la teoría y otra la práctica" son la evidencia de lo impráctico de esos programas de preparación profesional.

Desafortunadamente de esa formación, sólo queda en las mentes del maestro que es él ante el grupo escolar quien posee el saber, reproduciendo de esta forma las relaciones interpersonales de sus antecesores.

Apoyándonos en el enfoque piagetiano, sobre el papel del maestro se expresa que:

"...no cabe la idea de dirigir el aprendizaje del niño desde afuera, antes bien, el papel del educador debe concebirse como orientador y guía para que el niño reflexione, a partir de las consecuencias de sus acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más, el conocimiento del mundo que lo rodea." (5)

En síntesis, el maestro que desee verdaderamente colaborar al cambio debe propiciar aprendizajes y anular la imagen hermética, estableciendo relaciones de cordialidad con sus alumnos.

Por otra parte, el maestro vive en condiciones difíciles que provocan la falta de interés por la actividad docente y la necesidad de acudir a otras fuentes de ingreso que superen las deficiencias económicas.

Este tema es reconsiderado en el Plan de Modernización Educativa (1989-1994), al respecto, el Presidente de la República señala en uno de sus discursos:

"¿Qué es la modernización?...Mejorar la infraestructura, los métodos y contenidos, vincular el Sistema Educativo a su interior y con el aparato productivo, unir a la comunidad con su escuela, y sobre todo, mejorar las condiciones profesionales y materiales de los maestros..."(6)

-
- (5) Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Báez. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación general del programa. México, S.E.P. Dirección General de Educación Preescolar. 1981. p. 16.
- (6) CONALTE. Perfiles de desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria. México 1991. p. 40.

Sólo esperamos que este proyecto se finque en realidades que beneficien, dejando de lado el discurso, a los alumnos, maestros, escuela, comunidad y por consecuencia trascienda de los límites nacionales a los internacionales.

5.3 El docente y la cotidianeidad.

¿Por qué hablar de cotidianeidad en este trabajo? Sencillamente porque es el ser real del maestro, su práctica concreta, negarla u obviarla es descartar la esencia de la relación maestro-alumno que se produce en el acto educativo, además su análisis nos viene a dar cuenta de qué se hace en el aula, cómo se hace y para qué se hace.

Dentro de la actividad docente el maestro no se restringe únicamente en enseñar los contenidos impuestos por el Estado en los programas oficiales, sino que también hay actividades que reducen el tratamiento de los temas, tales como: la tiendita escolar, las rifas, las reuniones técnicas, la visita de algún padre de familia, por mencionar sólo algunas; provocando con ello que los alumnos no culminen satisfactoriamente una discusión -si las hay- por la continua interferencia.

Esta cotidianeidad es tan frecuente que se va formando un hábito irreflexionado por el maestro al que todo esto le es común.

Agnes Heller (7) pretende en sus estudios que el maestro cuestione su realidad y sea capaz de buscar la especificidad.

El camino no es fácil, pero si garantiza una visión distinta tanto de nuestra función social como del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esa lucha por conquistar terrenos no descubiertos en la práctica, sólo en la teoría, debe ser inmediata y no postergable.

Cabe destacar el siguiente pensamiento de Piaget, para concluir el tratamiento de esta temática:

"Las mejores reformas fracasarán si no se dispone de maestros en calidad y número suficientes. La psicología infantil puede multiplicar los datos sobre hechos y nuestros conocimientos sobre el mecanismo del desarrollo; sin embargo, estos hechos o ideas jamás llegarán a la escuela si los maestros no los han incorporado hasta traducirlos en realizaciones originales."(8)

(7) Pass. Agnes Heller. La estructura de la vida Cotidiana. Historia y vida cotidiana. México. Ed. Grijalbo, 1985. p.p. 39-69.

(8) Jean Piaget. Tr. Francisco J. Fernández Buey. Op. cit. p. 160.

Esto nos lleva a que "el docente practique una pedagogía liberadora, que tanto el alumno como el maestro establezcan compromiso para el logro de la tarea."(9) Bajo los postulados de la Pedagogía Operatoria.

5.3 La escuela y la comunidad

La escuela juega, desde sus condiciones físicas hasta las relaciones interpersonales que en ella se establecen, un papel importante como condicionante del proceso enseñanza-aprendizaje.

Relaciones que llevan implícitas concepciones, usos, saberes, intereses personales, laborales y hasta políticos. Esta situación influye notablemente en beneficio o en perjuicio de la práctica docente.

Por otra parte, la Escuela actual con los muros encarcelados evita el acercamiento directo con la comunidad, se rompe la proyección, se configuran dos mundos cercanos por la proximidad física, pero distantes por los contenidos de aprendizaje desarrollados.

(9) CONALTE. Revista "El maestro" Año IX novena Epoca
Febrero de 1991, No. 49. p. 11.

5.4 El Sistema Educativo

Una determinante única y precisa de los fines educativos no es posible emitirla debido a que éstos van cambiando de acuerdo a las circunstancias que el país va presentando y los intereses hegemónicos del grupo en el poder.

Para el actual Sistema Educativo habría que efectuarse algunas críticas, fundamentalmente en lo que respecta a la incongruencia entre este Siglo XX, época de grandes avances tecnológicos y científicos y el quehacer docente, donde se continúa trabajando con los mismos recursos existentes desde el siglo pasado: pizarrón, gis, prevalenciando en las mentes magisteriales en general, un conformismo manifiesto en clases empíricas sin mayor trascendencia para la vida extraescolar del infante.

Hasta la fecha sólo se cuenta con libros, donde el sistema educativo promete un cambio modernizador y en la que el Presidente de la República manifiesta un interés por ajustar la educación a la dinámica social, esperamos pues, que los planteamientos se orienten hacia investigaciones de carácter metodológico, económico, científico.

Por otra parte, este tema resultaría escueto si no se mencionara la importancia del artículo 3ero. Constitucional.

Que abarca la educación que imparte el Estado y su fin el cual es : "... desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".(10) Objetivo bastante significativo dado que encierra un mejoramiento físico, social, cultural, moral, etc., donde el papel del maestro juega un rol trascendental.

Una frase digna de manifestarse es la ofrecida por el Presidente de la República que versa de la siguiente manera: "México habrá de servirse de la educación como la palanca firme, como un instrumento de cambio y de transformación. La educación tendrá que servir de motor en la generación de las nuevas ideas y actitudes, acordes con los nuevos tiempos;..." (11)

Esperamos que ésta se finque en condiciones reales donde el maestro sea reconsiderado como agente impulsor del cambio social, teniendo como uno de esos elementos: la enseñanza significativa de la lengua.

(10) Vid. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

(11) CONALTE. Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. México, 1991. p. 45.

CAPITULO VI
FUNDAMENTOS TEORICOS SOBRE LA METODOLOGIA PARA EL
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

"...el maestro perdería el tiempo y la paciencia al querer acelerar el desarrollo de sus alumnos, el problema radicaría simplemente en encontrar los conocimientos que corresponden a cada etapa y presentarlos de manera asimilable para la estructura mental del nivel considerado." (Piaget, 1969).

6.1 Aplicaciones de la Teoría Psicogenética.

Para llevar a cabo un aprendizaje del sistema de lecto-escritura en forma crítica y reflexiva es condición esencial conocer a nuestros alumnos.

Por tal razón la Teoría Psicogenética da cuenta de los cambios que las mentes infantiles sufren en su desarrollo intelectual. De nada serviría esforzarnos en llenar en sus cabezas aquello que son incapaces de asimilar.

Piaget expone que todo sujeto pasa por un proceso de asimilación, acomodación y adaptación, estos procesos no suceden en forma fortuita, al sujeto debe preparársele conflictos que le permitan actuar sobre ellos y lo motiven a buscar diversas respuestas aceptables a su edad.

¿Qué repercusiones tiene ésto en la enseñanza del Sistema de Lecto-escritura? Las repercusiones son directas, en otras palabras, la teoría menciona que no existe aprendizaje significativo si el alumno no actúa en su propia construcción.

Uno de los conceptos básicos que se manejan, como ya se analizó en esta Teoría, es el de aprendizaje; la concepción que el docente ha interiorizado al respecto será determinante para que el proceso enseñanza-aprendizaje se realice en tres formas.

Verónica Edwards(1) las describe de la siguiente manera:

Conocimiento Tópico.- Se refiere a la enseñanza unidireccional, donde el maestro se convierte en informante y el alumno en receptor fiel.

Conocimiento Operacional.- Procura que el sujeto participe en su aprendizaje a partir de pistas.

Conocimiento Situacional.- Requiere de la participación activa del maestro como guía del proceso y cuestionador del alumno. Este último mantiene una actividad constante y reflexiva.

(1) Pass. Verónica Edwards Risopatron. La relación de los sujetos con el conocimiento en: Análisis de la práctica docente. (Antología) México, U.P.N., S.E.P., 1987. p.p. 121-136.

En cuanto a las tres formas de presentación de los contenidos, el situacional se va más allá, a un conocimiento real y vivencial de los hechos.

Debido a la constante actividad el alumno, el maestro debe estar problematizando con preguntas que se salen de esas hojas impresas y se traslapan hasta ambientes sociales particulares.

Es por ésto que: "El mejor modo de enseñar será aquel que más se aproxime y ajuste al modo como trabaja la mente de los alumnos que tienen interés o necesidad de aprender algo."(2)

Pensar en la aplicación de este teoría nos encamina a la aplicación de un sistema abierto, no coercitivo. D. Wickens, seguidor de la escuela ginebrina, realiza una descripción de las ventajas que reporta el susodicho sistema para la educación activa, mismo que se resume en las siguientes características:

. Reposa sobre la concepción del hombre como un ser integrado y de personalidad activa.

. Resalta las diferencias individuales, partiendo de éstas para conformar un diseño cognoscitivo congruente.

(2) Rafael Ramírez. Los nuevos rumbos de la didáctica en: Pedagogía: la práctica docente (Antología). México, U.P.N., S.E.P., 1985. p. 27.

. Su actividad es extrínseca (escuela-medio) como intrínseca (escuela).

. Recobra una mayor relevancia el proceso que sigue el sujeto en la construcción del conocimiento.

. Propicia aprendizajes aplicables fuera del aula escolar.

. No es pasivo, busca nuevas estrategias, que provoquen permanentes desequilibrios, a partir de las necesidades e intereses grupales.

Apoyada en estas características se procuraron diseñar las estrategias de intervención para la apropiación de la lengua escrita en los niños en estudio.

6.2 Planeación de actividades.

Una de las formas indispensables a realizar en el proceso educativo, antes de llevar a cabo situaciones de aprendizaje es su oportuna planeación.

En nuestros días, tal parece que ha cobrado en el aula poca importancia y continuamente se observa la improvisación de contenidos carentes de hilación y congruencia.

Entre las causas de este hecho se destacarían: a) la falta de tiempo del profesorado para planear sus actividades por atender dos turnos de trabajo, b) la inercia y cotidianidad, c) el concebirla como una pérdida de tiempo, etc.

Por planear se entiende: "...simplificar el trabajo, puesto que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles son los propósitos de una acción educativa, cómo realizarla y cómo evaluarla." (3)

De igual forma, la planeación debe ser producto de la necesidad del maestro y del grupo por organizar las actividades a implementar.

Desde este punto de vista se rescataría que el alumno debe ser considerado como elemento central para la planeación. Esta posición difiere en la escuela clásica pues en ésta el maestro o el libro son los factores ejes de la planeación.

Existen tres elementos básicos en el proceso didáctico:

PLANEACION -----> EJECUCION -----> DESARROLLO

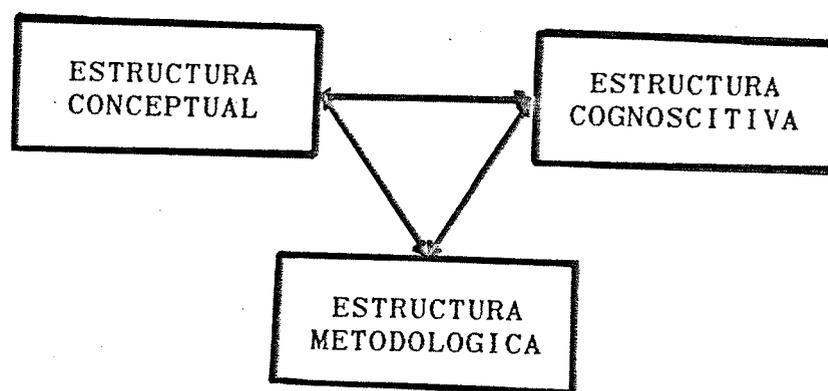
(3) S.E.P. Hacia un enfoque sistemático del proceso enseñanza-aprendizaje. (Antología) México, U.P.N., S.E.P. 1988. p. 139.

El primero comprende el diseño del trabajo didáctico.

El segundo implica la puesta en práctica de las etapas planificadas en el diseño anterior.

El tercero se constituye con la aplicación de los instrumentos destinados a detectar el grado de eficacia de los elementos anteriores y con la retroalimentación correspondiente.

Por otra parte, dentro de este proceso planificador existen tres elementos que deben interaccionar entre sí, propuestos por Remedi(4):



En lo que respecta a la Estructura Conceptual, sólo será válida en la medida en que refleje el conocimiento científico de la realidad, sus conceptos o ideas. En esta propuesta la constituye las reglas existentes de nuestra lengua española.

(4) Pass. Vicente Remedi. Construcción de la estructura metodológica en: Planificación de las actividades docentes. (Antología). México, U.P.N., S.E.P. 1988. p.p. 247-258.

En la Estructura Cognoscitiva, el maestro debe tener una idea clara de cómo aprenden los alumnos de determinada edad, qué conocimientos ya han adquirido, qué intereses manifiestan. (Se retomaron los distintos momentos cognoscitivos de los niños en estudio en base a las investigaciones ya citadas de Ferreiro, Teberosky, Gómez Palacio).

Y por último, la Estructura Metodológica la constituyen las estrategias, tomando como punto de partida el nivel alcanzado por el educando, su capacidad de asimilación, en interrelación con las estructuras del sistema lingüístico.

6.3 Medios para la enseñanza

Retomando a Suárez Díaz en su libro "Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje" conceptualiza a los medios para la enseñanza como elementos que tienden a despertar el interés del alumno; sin embargo con frecuencia se piensa que es el empleo sofisticado de materiales como proyectores que son recursos que no están acordes a las condiciones económicas de la mayor parte de las escuelas públicas. En contraposición con ello, todo material, incluso el de desecho: etiquetas, periódicos, revistas, constituyen para el aprendizaje de la lengua escrita un valioso medio de reflexión.

6.3.1 El método clínico

Este método viene a formar parte de uno de los recursos básicos empleados en la teoría ginebrina y derivada de ella de la Psicolingüística. Se apoya en el cuestionamiento, para su empleo es necesario que el profesor comprenda la dinámica interna de su grupo y los mecanismos mentales utilizados en cada sujeto para la resolución de los conflictos presentados.

Beatriz Rodríguez lo define:

"...El método clínico o crítico es un proceso constructivo y heurístico en la investigación y depende del problema y de los hechos que necesitamos hacer acopio, no es un método rígido ni estandarizado. Hay que ajustarlo al problema y al niño o situación que enfrentamos."(5)

El tipo de preguntas va a depender del nivel cognoscitivo de los alumnos y de la temática desarrollada.

Algunos de los procedimientos más recomendables para el aprendizaje significativo de la lengua son: El interrogatorio, la discusión en grupo, el contacto directo con el material escrito.

(5) Beatriz Rodríguez. El proceso mental espontáneo del niño en el ámbito escolar. Ed. Apuntes, No. 13, Plan Nuevo León, Monterrey, N.L., 1984. p.p. 6 y 7.

Un recurso empleado por Freire y retomado en esta propuesta es: el diálogo, y menciona:

"... el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes."(6)

6.3.2 La interacción grupal

El ambiente de un grupo escolar se ve impregnado con un sin fin de interacciones sociales. Unas de tipo formal, dado el carácter institucional del grupo y de la escuela y otras, consideradas por los psicólogos, pedagogos y sociólogos como las de mayor interés y estudio, las denominadas relaciones informales.

Estas últimas en las escuelas tradicionales no son tomadas en cuenta. Sin embargo, para las escuelas activas olvidar la interacción Sujeto-Sujeto, es eliminar uno de los objetivos centrales de la Educación: La socialización del conocimiento. ¿Qué panorama observamos en las escuelas actuales al respecto? ¿Cuál es la actitud asumida por el docente?

(6) Paulo Freire. Tr. Jorge Mellado. Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI, 39a. ed., México, 1988. p. 101.

Piaget señala:

"Como la actitud egocéntrica lanza precisamente al espíritu a la afirmación sin control, el respeto al adulto conduce frecuentemente a consolidar el egocentrismo en lugar de corregirlo, reemplazando sin más la creencia individual por una creencia fundada en la autoridad -pero sin conducir a la reflexión y discusión crítica que constituyen la razón y que únicamente la cooperación y el verdadero intercambio pueda desarrollar:"(7)

Por tal razón se hace indispensable la formación de equipos en el grupo escolar que permitan la libre expresión y el intercambio espontáneo de los niños.

Ana Teberosky asevera que la integración grupal es de vital importancia para el aprendizaje significativo.

¿Qué implicaría pedagógicamente la implementación de equipos de trabajo?

Su utilidad es impresionante:

. Cuando los niños tienen un problema común que subsanar surge en ellos la necesidad de trabajar armónicamente para la culminación de ese fin.

(7) Jean Piaget. Tr. Francisco J. Fernández Buey.
Psicología y Pedagogía. Ed. SARPE, España, 1985.
p. 86.

. Reconocen que sus opiniones no son las únicas, que existen otras formas de pensar muy distintas a las de él y que deben ser respetadas.

Para la formación moral e intelectual estas actividades integradoras coadyuvan en su logro. Además facilitan el paso del pensamiento egocéntrico que presentan los niños de esta edad para abrir un nuevo horizonte más flexible, creativo y comprensivo.

6.3.3 Los errores constructivos o desaciertos constructivos

El error es considerado en este enfoque como uno de los medios a través de los cuales el maestro se percata del saber ya adquirido por el alumno y lo que le falta por recorrer, le permite graduar los objetivos a alcanzar y ser coherentes éstos con el tipo de preguntas a emplear.

Por tanto:

"... valorar ciertos errores del alumno como instrumentos útiles que llevan al sujeto a la reflexión y al análisis, conduce a entender el proceso de aprendizaje. El niño, al haber hallado por sí mismo la respuesta a un determinado problema, en caso de olvidarla, puede reconstruir en cualquier momento su propio proceso de razonamiento."(8)

(8) Margarita Gómez Palacio, et. al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, S.E.P.-O.E.A., 1982. p.p. 16 y 17

Estos errores "sistemáticos" o "constructivos", la escuela se niega a reconocerlos, son reprochados. Esta posición obedece a que en los métodos antiguos, el error era sinónimo de incomprensión y se producían por falta de atención sensor-perceptiva del alumno. Hoy, gracias a las innovaciones de esta teoría constructivista, se pretende reconocer al error como pauta de reflexión interna y necesaria de cualquier sujeto cognoscente. Por tanto, en la adquisición de la lengua escrita, el maestro dará mayor énfasis a las razones que subsisten detrás de un error.

6.4 Evaluación

La interpretación del concepto de evaluación se ha prestado para múltiples confusiones, a tal grado de considerar deliberadamente al aspecto evaluativo sólo como un problema instrumental técnico.

La Evaluación contemplada en los programas oficiales se enfoca a los contenidos de enseñanza, dejando de lado el desarrollo e intereses psicológicos que caracterizan al alumno de "x" edad.

Entre los recursos pedagógicos empleados se encuentran las socorridas "pruebas objetivas" para medir el grado de memorización de los alumnos en cuanto a los objetivos de aprendizaje que señala el programa de estudios, en el caso del lenguaje, al alumno se le acondiciona para que represente sílabas en estudio o se le pide que lea, tomando en cuenta la rapidez en el descifrado de signos y no en la comprensión del mismo.

El papel del maestro se percibe como: "...un transmisor, orientador, evaluador de conocimiento, un lógico y analista de sistemas..."(9) Entre sus funciones destacan:

- . Medir el aprendizaje de los alumnos.
- . Utilizar la escala de calificación del 5 al 10 (acuerdo 17).
- . Ofrecer importancia capital a los contenidos de aprendizaje.
- . Atender las disposiciones de la S.E.P. en cuanto a la acreditación o reprobación de los alumnos.

(9) Angel Díaz Barriga. Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas, 4a. ed., México, 1990 c 1984. p. 57.

Por otra parte, la función del alumno es:

- . Memorizar los contenidos programáticos que el maestro imparte.
- . Procurar la promoción al año siguiente cuando menos con la calificación mínima aprobatoria.
- . En el caso de "alumnos avanzados", participar en la competencia generada en el aula de clases para tener el reconocimiento del maestro, compañeros y familiares.
- . Su preocupación no es el de aplicar los conocimientos a su entorno social, sino el de mecanizar la combinación de sílabas, aunque después se olviden.

Angel Díaz Barriga propone que para la construcción de una teoría de la evaluación se identifique como problema básico la comprensión y explicación del fenómeno educativo, esto es, que no se limite a proveer de información.

Un nuevo enfoque de evaluación nos permite definirla no como una técnica encargada de determinar el grado de aprovechamiento escolar de los estudiantes, sino que también promueva la valoración tanto del maestro, escuela y de las políticas educativas.

La indiferenciación entre evaluación y medición manifiesta en el quehacer pedagógico nos lleva a concebir el aprendizaje en términos restringidos.

Angel Díaz Barriga expresa su inquietud por superar esta propuesta empírico-analista e insertar el análisis de la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje y por supuesto, de las condiciones internas y externas del grupo. Y señala: "...la evaluación no puede ser realizada únicamente por expertos, departamento de evaluación, etc. sino serán los docentes y los alumnos quienes participen de manera privilegiada en ella."(10)

Para concluir con el tratamiento de esta temática se sintetiza al fenómeno educativo como la indagación del proceso de aprendizaje en el sujeto o grupo.

(10) Angel Díaz Barriga. 2da. Tesis. El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición lo que impide el desarrollo de la teoría de la evaluación en: Evaluación de la práctica docente (Antología). México, U.P.N., S.E.P., 1987, p. 221

CAPITULO VII
ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDACTICAS PARA PROPICIAR
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE
LA LENGUA ESCRITA

7.1 Introducción

En base a las investigaciones mencionadas en el marco teórico y conceptual, se presentan a continuación sencillas estrategias de trabajo en vías de dar cumplimiento al tema planteado en esta propuesta intitulado: "Problemas y alternativas para la apropiación significativa del sistema de la lecto-escritura".

Las actividades que se ofrecen no pueden considerarse en definitiva, únicas, ya que sólo son ideas elaboradas a partir de la práctica docente y del análisis de contenidos científicos. Su objetivo es aportar estrategias que coadyuven, de ser posible, a la mejor asimilación de este objeto de conocimiento.

Antes de ofrecer las actividades aúlicas a implementar, resulta importante señalar que la elección de la escuela "Profr. Graciano Sánchez" obedece a que es una de las instituciones donde laboro en calidad de Capacitador Técnico del Proyecto P.A.L.E.M. (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas) y además desde años lectivos anteriores, se ha

observado un avance lento comparado con las otras escuelas atendidas en la zona 024, turno matutino.

Para la elaboración de este trabajo fue de gran utilidad la participación y colaboración de la maestra de grupo, Profra. Patricia Conde Tirado, quien, de manera desinteresada y dinámica, permitió la exploración de su grupo y el diseño y aplicación de estrategias durante tres veces a la semana, a lo largo del período comprendido de Agosto de 1991 a Marzo de 1992.

Una de las dificultades que presenta la institución escolar es su ubicación geográfica, donde coexiste el vandalismo.

Las condiciones socioeconómicas de las familias de los niños estudiados sufren de necesidades de vestido y calzado, la alimentación se satisface medianamente.

El nivel cultural de los padres de familia, como se aprecia en las tablas que aparecen en la delimitación del objeto de estudio, es en términos de mayor frecuencia, los estudios de educación primaria.

Otra limitante la constituye el conservar prácticas tradicionalistas por parte de los docentes que impiden un acercamiento reflexivo del infante con el sistema de la lengua.

Estas y otras causas dieron origen a la elaboración de las presentes aportaciones.

Durante esta investigación longitudinal, se presenta como objetivo: el de guiar de manera sencilla y amena a los alumnos en la apropiación del sistema de la lecto-escritura, apoyándonos en sus características psicogenéticas, sociales y culturales, en sus gustos, necesidades e intereses.

Las actividades desarrolladas no fueron diseñadas anticipadamente, es decir, no había rigidez en su temática, ellas son producto de la misma necesidad expuesta por el grupo escolar.

Cada día se elaboraban actividades sugeridas por los niños y otras más se inventaban atendiendo al nivel conceptual del grupo, así como a los objetivos más próximos a alcanzar por los sujetos cognoscentes.

En esta propuesta de trabajo se busca no el estereotipo de maestro que cuenta en todo momento con información acabada, lista para ser procesada en los cerebros de los infantes, sino un sujeto que intenta estimular el aprendizaje en vías de su manejo útil.

Para su logro se requiere de observar minuciosamente la evolución que va siguiendo el niño, porque, difícilmente podemos entender al educando sin comprender lo que piensa, tanto en el conocimiento de la lengua como de cualquier otro saber cultural, social, científico. Para alcanzar tal propósito se empleó el método clínico.

7.2 Objetivos

Al iniciar el diseño de estrategias es de vital importancia encuadrar los objetivos que se pretenden alcanzar.

Apoiada en las investigaciones de Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio, sobre los diferentes momentos de conceptualización que atraviesa el niño así como los estudios de Smith y Goodman*, se plantearon objetivos alcanzables y necesarios para su aproximación a la lengua escrita; por otra parte, se hace corresponder a cada uno de estos objetivos algunas actividades para el logro de tales fines.

Objetivos Generales

. Orientar a los alumnos hacia el reconocimiento de la lengua escrita como un código que nos permite comunicar nuestras ideas, sentimientos y pensamientos, así como conocer las

* Vid. supra. Capítulo IV, tema 4.2 Proceso de adquisición de la lengua escrita. p.p. 67-79.

inquietudes de las demás personas.

. Guiar a los educandos a desarrollar el interés por la lectura y el rescate de significado.

. Proponer situaciones de aprendizaje que le permitan la aplicación de las estrategias de lectura.

. Promover la reflexión sobre las características del lenguaje oral y el escrito.

. Conformar, paulatina y sólidamente, un grupo de lectores competentes (analíticos, críticos, reflexivos y creativos).

Para el logro de los objetivos antes expuestos se cuentan con objetivos específicos, mismos que se irán presentando de acuerdo a los perfiles arrojados por el grupo en cada una de las evaluaciones realizadas, las cuales comprenden: dictado de palabras del campo semántico seleccionado, un enunciado sobre alguna palabra escrita anteriormente y un párrafo relacionado con dicha temática; en lectura se presentan palabras, enunciados y párrafos con imagen y sin imagen sobre el mismo tema. Para el análisis de la oración se inventa un enunciado para que el niño realiza una reflexión sobre la ubicación y predicción de las palabras.

7.3 Consideraciones para el trabajo significativo de la lecto-escritura en el aula escolar

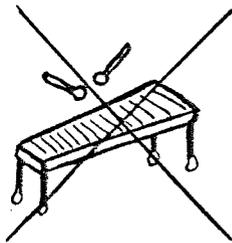
Antes de exponer las estrategias empleadas, se hace necesario plantear algunas actitudes que desde el enfoque psicolingüístico deben eliminarse para conseguir un acercamiento objetivo de la lengua escrita por parte de los niños y que en nuestro trabajo cotidiano es muy común caer en ellas por inercia, falta de opciones, etc. A continuación se mencionan:

. La enseñanza tanto de la lectura como de la escritura no debe ser disociativa. Se debe entender como la comprensión del sistema de escritura que implica tanto estrategias de interpretación como de producción.

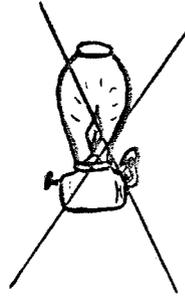
. Abandonar añejas prácticas sobre todo al inicio del año, tales como: identificar letras a partir de recursos muy alejados a su comprensión, como la ese la de la culebrita, la ene la molachita, la ele el palito, la que tiene pancita la be, estas intervenciones docentes ocasionan el no despegue e indiferenciación entre el dibujo (icónico) y las grafías, que es una de las hipótesis que presentan los niños presilábicos. Partamos, pues, del contacto con la lengua escrita pero sin perder el objetivo de la misma: la comunicación. ¿Por qué empezar con la /m/, o bien con ma, me, mi, mo, mu o con la de migajas? Quizás esta última no le sea tan familiar para el niño

y se identifique mejor con el nombre de Miguel su compañero, o su tía Mila o con el personaje de Mimoso, etc.

. No uso de imágenes poco significativas para el niño en la identificación de una letra.



xilófono



quinqué

. Dejar la visión simplista de lo concreto a lo abstracto desde el punto de vista del docente, y atender la que presenta el niño.

. No es válido entender a la escritura como la reproducción de sonidos, sino como la producción de textos con intención comunicativa.

. Antes de iniciarse a lo que las complejas letras representan y sus combinaciones, resulta sustancial encaminar a los alumnos a reconocer qué representa la escritura y cómo puede representarse.

. Se piensa en los modelos educativos tradicionalistas que existe homogeneidad, sin embargo, los niños poseen diferencias individuales que no deben pasar desapercibidas por el maestro. Estas no serán pautas en ningún momento de etiquetarlos como los buenos y los malos, burros y aplicados. Entender ésto nos ayuda a comprometernos a reflexionar sobre las dificultades de los niños que su medio circundante no es capaz de ofrecerle.

. Contar con una mentalidad abierta y profesional contribuye a no encerrarnos en modelos educativos preestablecidos y a los que no se cuestiona sino se trata de buscar explicaciones amplias sobre el aprendizaje de la lengua. Esto conlleva a pensar que el maestro reconocerá el desarrollo de cada niño y el saber adquirido para que a partir de él se dé continuidad a sus conocimientos.

. Concebir al niño no como un papel en blanco donde el maestro escribirá, sino como un ser eminentemente activo y cuestionador.

. Eliminar copia de modelos que carezcan de sentido para el niño, las cuales se sustituirán por situaciones de aprendizaje donde al infante se le da la oportunidad de expresar lo que ya sabe y sobre todo de pensar.

. Proporcionar textos acordes a las necesidades e inquietudes de los niños, en relación con la etapa cognoscitiva por la que atraviesan.

. Crear un ambiente de interés constante en el educando, esta sugerencia tiene su génesis por las actitudes de enfado que manifiestan los niños en las aulas, las razones pueden ser: no entienden las preguntas que el maestro plantea, el docente emplea un lenguaje incomprensible, los alumnos no cuentan con la información previa que les permita entender sin dificultad el tema y polarizarlo a su vida diaria, etc. Para lograr el aprendizaje significativo, constituye una condición fundamental desmistificar la conducción unidireccional del maestro para abrir paso a una nueva forma de pensamiento y acción, donde el error del niño es parte fundamental del aprendizaje de cualquier contenido.

. Reconocer que el pequeño, cuando hace uso del lenguaje oral, cuenta con la capacidad de crear redacciones congruentes aunque no tengan la forma convencional.

. Valorar cualitativamente todo esfuerzo que haga el niño en la elaboración de sus trabajos escolares.

. Apoyar a aquellos niños que por no tener un contacto directo con material escrito en su medio circundante tienen pocas motivaciones de asimilar, acomodar y adaptar el sistema de la lengua escrita.

. Durante la apropiación de la lengua escrita es de fundamental importancia la relación de ésta con otras áreas del saber humano: la realidad no se presenta fraccionada.

Para finalizar con este apartado, se agrega enfática y exhortativamente que en forma creativa le permitamos al niño reinventar el aprendizaje de la lengua, respetémosle sus hipótesis, motivémoslo a expresarlas, para que, aunado a ello, sienta la seguridad y confianza en sí mismo. Acaso ¿las cosas o situaciones que aprendimos por necesidad, deseo, donde le invertimos tiempo, esfuerzo, reflexión no son más apreciadas y mejor asimiladas? Esto es ocasionado por un interés, esa energía, como menciona Piaget, que impulsa al sujeto a usar el intelecto, a empeñarse en escudriñar las reglas implícitas de la lengua escrita, difícil pero interesante ¿Verdad?

Hagamos por tanto no una metodología subjetiva, acordes a nuestro pensamiento adulto, iniciemos a partir de realidades, con la vida cotidiana del niño para que éste encuentre las respuestas a sus interrogantes, una de nuestras metas es invitar al niño a

explotar ese espíritu investigativo que lleva dentro y lo conduzca a hipotetizar las razones de la creación de la lecto-escritura, sus variadas formas de representación, usando ese rico saber que ya posee: su competencia lingüística.

7.4 Presentación de estrategias

Para la elaboración de las situaciones didácticas implementadas se rescataron tanto los fundamentos de la teoría psicogenética como de la psicolingüística, además las características del objeto de estudio.

La primera actividad desarrollada en agosto de 1991, fue el acercamiento con la maestra de Educación Preescolar, con el propósito de rescatar información sobre los niños adscritos a Primer Grado. Esta actividad permitió reconocer que algunos de los alumnos presentaban problemas de lenguaje, y en otros casos, problemas de tipo familiar, a la vez se reiteró que la estrecha vinculación entre Preescolar y Primaria debe manifestarse. Un antecedente importante es que la directora de Preescolar, de acuerdo a la evolución presentada por los alumnos, ninguno de ellos manifiesta lesiones de tipo cerebral que pudiera obstaculizar biológicamente el proceso.

Se cita en la primera semana del mes de Septiembre de 1991, a los niños para aplicar una evaluación que consistía en un dictado de palabra, enunciado, redacción de un párrafo, lectura y análisis de una oración. Esta evaluación previa nos arroja las siguientes conclusiones:

. Los niños a pesar de contar con edades homogéneas (6 años) cada uno de ellos cuenta con información variada en lo concerniente a la lengua escrita.

. El conocimiento del sistema de lecto-escritura se inicia mucho antes de su ingreso a la escuela.

. Los niños son sujetos activos que ponen a prueba sus hipótesis sobre este objeto de conocimiento en particular, a partir de la asimilación de las características del mismo y de las oportunidades que hayan tenido de interacción.

Con tales resultados se avizora una forma diferente de abordar el aprendizaje, y, recurrir a los métodos tradicionales de percepción y memorización es desaprovechar todas esas reflexiones que el niño en forma espontánea ha realizado en su contacto con el medio.

TABLA No. 1
PRIMERA EVALUACION

Fecha: 6 de Septiembre de 1991.

Perfil Grupal:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábicos: 38	1: 39	D: 36
Silábicos: 2	2: 1	C: 4
Silábicos-Alf.: 0	3: 0	B: 0
Alfabéticos: 0		A: 0

Temática: Mis compañeros y yo.

Se rescata en estas evaluaciones que, aun cuando la mayoría de los niños son presilábicos, cada uno manifestó características de escrituras originales. Ejemplo: Para escribir rana lo hicieron de la siguiente manera:

(Carlos Iván)

OKIRN

(Saulo E.)

T Y PA HS-cg

(Miguel)

(Jahaziel)

iA89

(Sarahi)

mns

(Nazaret)

-o
9A

(Mayte Cristina)

A O I O I 9 P X O I A X

A partir de estos resultados se diseñaron estrategias de lectura ofreciendo mayor peso a la anticipación de significados. Se mostraron imágenes de su libro de texto para que los niños anticiparan su contenido.

En escritura se dio auge a las producciones espontáneas, textos libres, antes que cualquier ejercicio de maduración, planas, copias, que sólo invitan a imitar, reproducir irreflexionadamente nuestro sistema de lecto-escritura.

Actividad: Mi nombre tiene importancia.

Esta actividad nos resulta altamente provechosa para el niño que inicia sus primeras reuniones escolares. Su nombre es una palabra con una fuerte dosis de significado. Algunos niños (24) escribieron su nombre sin apellidos en forma completa, otros (12) omitieron algunas letras y otros más no escribieron ninguna letra convencional (4). Pero la identificación ya establecida no basta para comprender la naturaleza de su nombre, es indispensable el análisis que se haga del mismo para reconocerlo entre los otros nombres de sus compañeros, y no sólo eso, destacar su uso sobre todo en la pertenencia de sus objetos particulares.

Material: Tarjeta con los nombres de los niños.

Se proponen las siguientes acciones:

- . Identificar su nombre. Ej.

Michel

- . Reconocerlo entre los nombres de sus compañeros:

Ana Carolina

Michel

Sara

Miguel

- . Reconocer alguna similitud en las letras que lo conforman con las de los otros nombres:

Michel

Miguel

- . Analizar cada parte que lo integra en emisiones sonoras.

Mi

chel

- . Realizar recorte de ellas y cambiarlas de lugar con la finalidad de que se perciera que el cambio de sílabas implica variante en el significado.

chel

Mi

. Buscar y escribir otra palabra que empiece con ese nombre:

milo
Mila
millón
mimí

Estos objetivos no se alcanzan por los niños en un tiempo determinado, sino que obedecerán al mayor o menor acercamiento que se tenga de él, del interés del sujeto en apropiarlo y del nivel conceptual que posea.

Además estas actividades se complementan con el uso del nombre para elaborar enunciados con el propósito de ubicar y predecir las palabras que lo integran.

Michel es una niña

Y se cuestiona ¿Dirá niña en alguna parte? ¿Qué crees que dice aquí (Michel)? y así sucesivamente se realiza con las demás palabras del enunciado.

En el aspecto de lectura el docente procurará conflictuar a los niños para que anticipen un nombre escrito de una tarjeta.

También se pueden utilizar fotografías de los niños para establecerse la correlación nombre-persona, o bien colocar a un grupo de niños y otro equipo encontrarles su nombre.

Un objetivo a alcanzar en estas actividades incluye el de la socialización y el de valorar el trabajo en equipo.

Otro aspecto observado en la evaluación inicial es que el 92% de los niños ya habían asimilado la característica de direccionalidad y el 8% escribían de derecha a izquierda. Para estos últimos se ofrecían cuestionamientos grupales, tales como, por dónde iniciaremos a leer, cómo lo harías tú, etc.

TABLA No. 2

SEGUNDA EVALUACION

Fecha: 4 de Octubre de 1991.

Perfil Grupal:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábicos: 11	1: 35	D: 26
Silábicos: 28	2: 4	C: 10
Silábico-Alf.: 0	3: 0	B: 2
Alfabético: 0		A: 1

Obsérvese que la tabla reporta 39 niños de un total de 40, la explicación a ello es que existe una baja de un alumno que por razones de cambio domiciliario sólo se presentó a la evaluación inicial.

Temática: Las partes de mi cuerpo.

Actividad: Juguemos al doctor

Material: cajas de medicina vacías, algodón, una bata.

A los niños les motivan los juegos por estar en la etapa denominada lúdica. Esta actividad tiene como objetivo que los niños manifiesten su conocimiento sobre el tema, dramatizen a los personajes y escriben, como pueden, recetas a sus pacientes, intentan leer el contenido de las cajas.

La actividad no consiste sólo en escribir individualmente sino de contrastar las diferentes escrituras manifiestas. La participación del maestro como propiciador de aprendizajes y cuestionador de los mismos es relevante.

Las palabras surgidas no pueden quedar en el olvido como una simple actividad más, ellas se retoman para que los niños espontáneamente mencionen enunciados relacionados con medicamentos, recetas, enfermedades y, no sólo eso, las palabras

que les haya llamado la atención se propone irse guardando para que ocasionalmente las leamos. Ej.

jarabe	farmacia	pastillas
tos	inyección	calentura

Al escribir es de gran valor que el maestro cuestione sobre cuántas partes tiene la palabra, los niños usualmente proponen contarlas con palmadas, ésto es con el fin de que se atiende a los aspectos sonoros del habla. Aparentemente resulta sencillo, pero algunos niños presilábicos les resulta ilógico pensar que no haya una relación entre las características físicas del objeto y la escritura y por tanto emplearán más letras si la imagen del objeto es grande o menos letras si es más pequeño. Es decir la arbitrariedad y longitud de las palabras no le es todavía muy entendible para el pequeño. Por lo que se continuará con el análisis de la palabra, redacción de textos, intentos de lectura con ayuda del maestro y el análisis lógico de las palabras que integran un enunciado.

Actividad: Cierra los ojos y piensa en palabras

El propósito es que el niño inicie en la estabilidad del sistema de escritura, es decir, en reconocer que: sonidos iguales

se escriben igual (la estabilidad no debe confundirse con la convencionalidad ya que esta última requiere de un nivel de reflexión por parte de los niños que en estos momentos no es posible lograrlo).

El procedimiento consiste en cerrar los ojos y pensar palabras que inicien con alguna parte de su cuerpo. Ej. mano (el maestro irá anotando las palabras emitidas por los alumnos, aunque sean erróneas).

Una vez agotadas las palabras se procederá a cuestionar a los niños sobre su escritura y a eliminar por petición de los infantes a aquellas que según su criterio no corresponden, argumentando las razones.

mano	máquina	mayonesa
mariposa	naranja	María
pelota	alefante	José

Se puede complementar esta actividad con un dictado durante la semana con palabras que empiecen como mano, nariz, oreja, ojos, boca. Obsérvese que no hay una secuencia de letras sino se parte de palabras con un mismo campo semántico: las partes de su cara. Lo interesante en este momento no es la memorización de sílabas sino el tipo de reflexión realizada por el niño.

La lectura no debe guiarse separada de la escritura. Se puede complementar esta actividad con pequeñas rimas sobre las partes del cuerpo leídas por el maestro primero y poco a poco por los alumnos. O bien si los niños proponen otras, se retoma el interés de ellos. Ej.



Pin pon y su muñeco
muy guapo y de cartón
se lava sus manitas
con agua y con jabón...



Actividad: Adivina, ¿será una palabra larga o corta?

Material: tarjetas en blanco, marcador y tijeras.

Se puede iniciar pidiéndole a los niños que mencionen palabras que ellos desean escribir:

Carolina mamá papá niño papalote

Se les interroga sobre cómo podemos saber si es una palabra corta o larga. Las diversas formas propuestas por los niños se retoman y se aplican, entre todos se selecciona la que le resulte más sencilla. En el caso del grupo se optó por palmaditas. La maestra escribe el nombre en cada tarjeta y procede a separarlas de acuerdo con la reflexión del grupo. Si algún niño presenta

dificultades, se le ofrecen mayores cuestionamientos, aplicando el método clínico. Una observación: las palabras con dos sílabas se consideran cortas y las de tres o más, largas. La utilidad de ella es que permite al niño analizar que la escritura no se da en forma individual, y que tiene cierta relación con las emisiones sonoras y no por aspectos físicos del objeto, por un número invariable de letras de en cada palabra, etc. El logro de éste no puede darse por la simple explicación del maestro, sino por la contrastación de las diferentes hipótesis de los niños.

Se pueden utilizar además, para enriquecer la actividad: periódicos, revistas, donde se haga un recorte de palabras y se clasifiquen por equipos, en binas o individualmente. También los nombres se vuelven a retomar para hacer el correspondiente análisis.

Actividad: ¿Qué otra palabra puedo escribir con mi nombre?

Material: Tarjetas con los nombres de los niños, tijeras, imán.

Se colocan en una caja todos los nombres de los alumnos y se pide a uno de ellos que saque sin ver un tarjetita. Ej. Ricardo. Se pide al grupo que trate de adivinar qué nombre es.

Una vez acertado, se procede a identificar si es una palabra larga o corta. Optan que es larga y otros más mencionan que es corta, se problematiza la situación y se argumenta por parte de los niños que es una palabra larga de tres. Se recortan cada una de sus partes y se inventa una palabra nueva por cada parte, quedando de la siguiente forma:

Rl	car	do
risa	carne	Dora
rico	Carmen	dominó
Richard	carta	dona

Para aprovechar la actividad se puede solicitar a los niños que hagan un dibujo ya sea de Ricardo o de otra cosa que ellos deseen y que traten de escribirle algo. Se recoge la hoja y se pega en un pizarrón de fibracel para que sientan que su actividad y esfuerzo cobra significado.

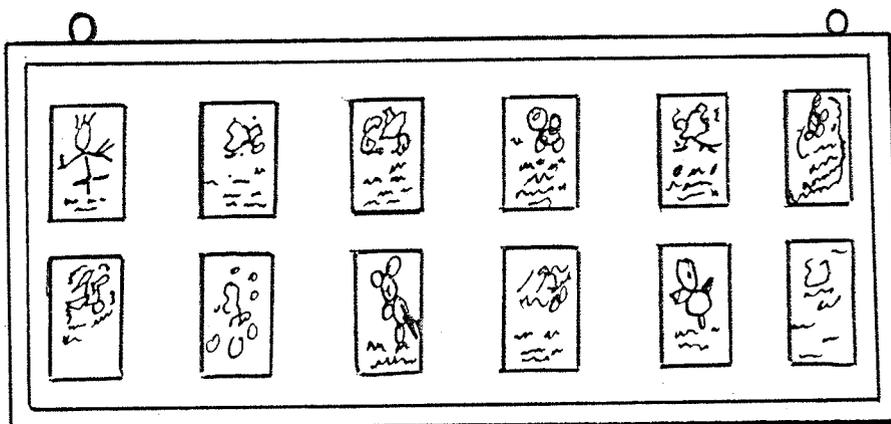


TABLA No. 3
TERCERA EVALUACION

Fecha: 21 de Octubre de 1991.

Perfil:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábico: 7	1: 8	D: 8
Silábico: 17	2: 16	C: 7
Silábico-Alf. 5	3: 13	B: 4
Alfabético: 8		A: 18

Analizando la tabla, en esta fecha hay en existencia de 37 alumnos, las dos bajas registradas se ocasionaron por desesperación de los padres de familia, los cuales pensaban que para aprender a leer y a escribir se requería de llenar hojas de planas, copia de lecturas, etc. Esta actitud nos pareció producto de una falta de información adecuada de nuestra parte. Se buscaron estrategias pero los padres permanecieron renuentes y optaron por el cambio de escuela de sus hijos. Este suceso nos permitió hacer un autoanálisis de la relación que se estaba estableciendo entre maestro-padre de familia y se culminó en realizar con ellos reuniones periódicas (una cada quincena) para ofrecerles la información oportuna del nivel conceptual de cada alumno.

Temática: Las cosas que veo.

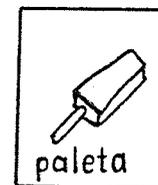
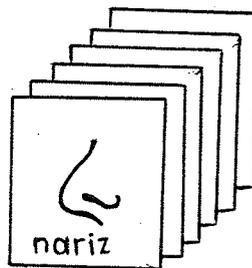
Como puede apreciarse, en esta fecha existen niños con diferentes hipótesis de la lengua escrita, lo que para unos maestros es un caos el no poder elaborar trabajos para cada nivel, para otros es un momento de gran productividad para el trabajo de interacción social. La organización del grupo adquiere gran utilidad sobre todo cuando se mezclan niños con diferentes conceptualizaciones, se preguntan, ayudan, se regañan, etc. El maestro en esta ocasión debe buscar no ridiculizar a los que no saben sino apoyarlos y hacer sentir al grupo la necesidad de colaboración, si se logra, gran parte del camino se tiene ganado, porque la lecto-escritura es una forma que inventó el hombre bajo previos acuerdos sociales. ¡No desaprovechemos la oportunidad!

Una vez distribuido el grupo de acuerdo a conceptualizaciones próximas (Presilábico con silábicos, silábicos con silábicos-alfabéticos, silábicos-alfabéticos con alfabéticos) se buscan estrategias y cuestionamientos congruentes con estos niveles.

Actividad: Juguemos a la lotería

Material: Cartas donde aparezcan los nombres de algunas cosas que vemos como: pelota, cabello, dulces y en las barajas aparecerá el dibujo y el nombre correspondiente.

cabeza	ojo	brazo
pan	bandera	niña
boca	queso	dedo



La razón de esta actividad es que es útil para todos los niveles conceptuales: los presilábicos y silábicos establecerán correspondencias entre la palabra de la baraja y la palabra de la tarjeta. Constatarán que las palabras tienen estabilidad. En cambio para los silábico-alfabéticos y alfabéticos la reflexión será a partir de la convencionalidad de las letras que las componen. Se ampliaría el trabajo con la búsqueda de palabras que empiecen igual que las que aparecen en las tarjetas.

De esta misma lotería se pueden hacer, a partir de una imagen seleccionada al azar o por petición del grupo o del equipo, enunciados o redacciones libres.

Se utilizarían algunos enunciados sugeridos por los niños para el análisis de la oración, solicitando una mayor participación a aquellos niños que presentan dificultades en la ubicación y predicción.

Los libros de texto también constituye un elemento auxiliar donde los niños amplían sus reflexiones en torno a este objeto de conocimiento.

Actividad: Las etiquetas

Material: etiquetas de leche, maicena, gelatina, en fin, todas aquellas que contengan letras.

Resulta sorprendente escuchar a un niño de seis años sobre lo que cree que dice en una etiqueta. Al presentarle la de maicena sus respuestas son:

Etiqueta:



Interpretación

Epifanio: "Dice atole"

Saulo Emmanuel: "Galletas"

Miguel: "Ma-i-pe-na"

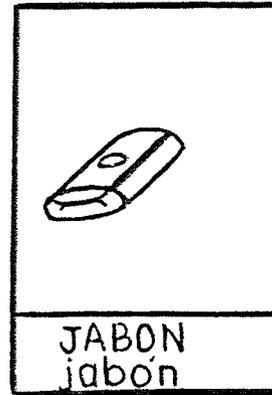
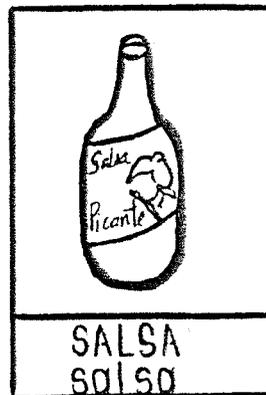
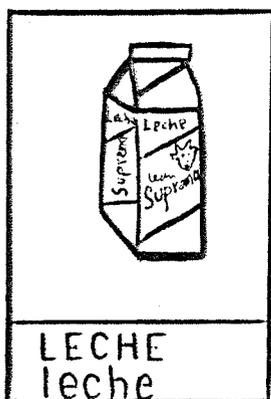
Ana Carolina: "Maicena"

Para algunos lo que dice en las letras es el dibujo representado (Epifanio, Saulo Emmanuel), otros tratan de descifrar (Miguel) y otros emplean estrategias de anticipación y los aspectos cuantitativos y cualitativos de las mismas (Ana Carolina).

¿Qué hay que rescatar de estas etiquetas?

Previamente se le solicita a los niños que recolecten de sus casas etiquetas. Algunas de ellas causan efectos nocivos para la salud como las de cigarros, golosinas, se promoverá la participación de los niños sobre el ingerirlos o no y por qué.

Las etiquetas que acentúen el consumismo en menor escala se retomarán como: leche, maseca, salsa. Se guiará a los niños para que utilicen su predicción y se irán pegando en una cartulina cada etiqueta con letras mayúsculas la palabra, tal como aparece en las mismas y con minúscula con el fin de que el niño contraste los dos tipos de letra.



Con el análisis de ellas se pueden formar palabras que empiecen igual que las etiquetas, puede ser por la letra o por la sílaba inicial de acuerdo con el nivel conceptual del grupo.

Se puede complementar la actividad con el juego de la tiendita, donde los niños escriben en una hojita el mandado a adquirir.

En el aspecto de lectura, los niños con ayuda del maestro pueden proponer sobre todo lo que saben de una etiqueta que se irá escribiendo en el pizarrón, los niños ubicados en el nivel 3 de lectura iniciarán y los demás los seguirán. Así surgen textos como:

La leche

La leche es bien guena (se discutió la palabra y quedó buena)

Mi mamá me da un vaso de leche en la mañana.

La leche nos sirve para no enfermarnos y luego también

las vacas del rancho dan leche bien buena.

El análisis de la oración se continúa realizando con enunciados de las mismas etiquetas. Ej.

LA	PASTA	COLGATE	ES	BLANCA
----	-------	---------	----	--------

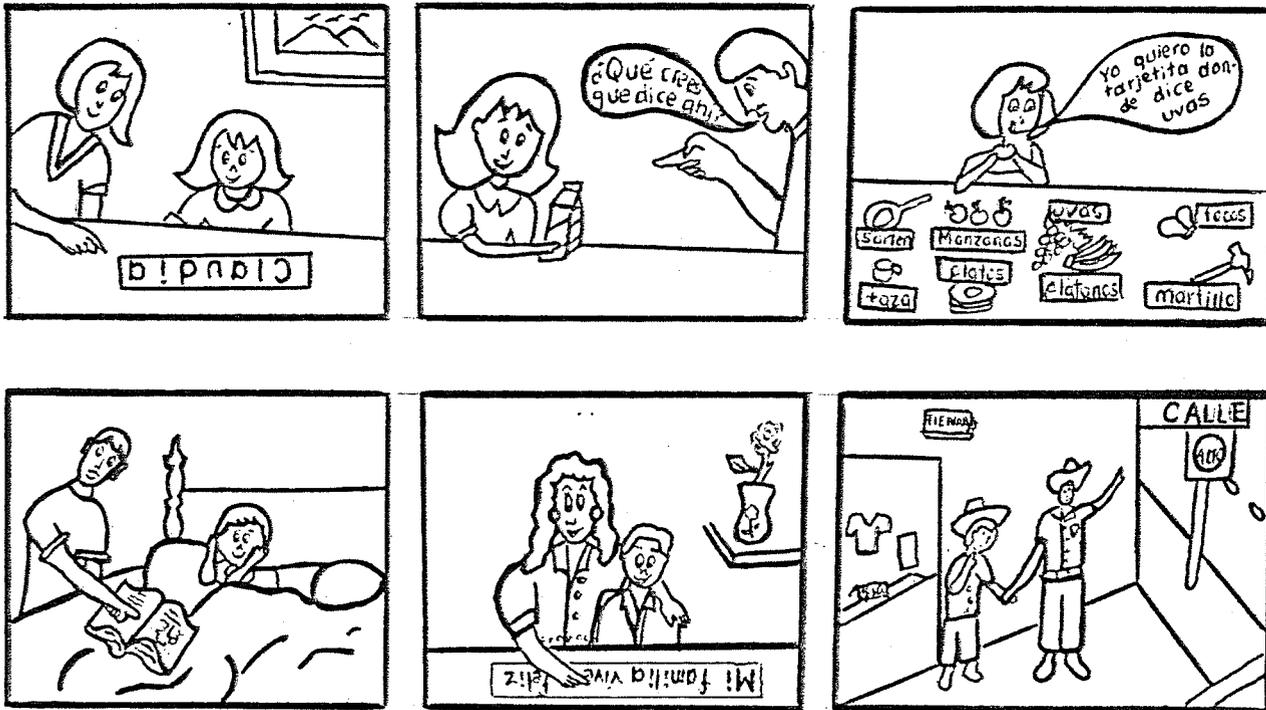
Ahora se realizó con una nueva modalidad. Se escribió en un rollo de sumadora el enunciado y después de ubicar las palabras se prosiguió a recortarlas, se desordenaron y pasaron los niños a formarlas.

Para los niños que presentaban dificultades se pasaban individualmente y a partir de sus respuestas se les cuestionaba.

Para los trabajos de casa se les pidió que buscaran palabras con las etiquetas vistas.

De igual forma se orientó a los padres para que en el hogar se ofreciera un espacio de tiempo para su reflexión. También se platicó sobre lo útil que resulta cuestionar al niño sobre los anuncios de la calle, las cosas que hay en casa, no para fungir como un maestro más, sino más bien, para que comprendieran el proceso natural que siguen sus hijos y no intentaran bloquearlos con la enseñanza vacía de letras aisladas, que obstaculizan dicho proceso.

En reunión de padres se presentaron los siguientes dibujos alusivos a la forma de apoyar a sus hijos en casa.



Actividad: Veo, veo, una cosita que empieza con...

Material: Objetos diversos envueltos en papel.

La música es un tranquilizante y rehabilitador para adquirir energía e interés. A los niños les fascina cantar, eliminar momentáneamente las presiones que su medio ambiente le genera. Es así como se aprovecha la canción de los pitufos:



Veo, veo
 qué ves,
 una cosita
 y qué cosita es
 empieza con la(se propone la sílaba inicial del
 objeto escondido para que los niños la adivinen).

Estas palabras se van escribiendo como los niños puedan en su cuaderno y después se hace la autocorrección grupal. Ej. lápiz. Escrituras de los niños:

yoyo (yoyo)
 limo (limón)
 abo (árbol)
 api (lápiz)

Edgar

u a e o (cuaderno)
 i o (niño)
 o t (torta)

Jesús Alberto

Actividad: Recogemos objetos y descubrimos cómo son

Se menciona que los niños que no conocen las letras convencionales no pueden hacer redacciones. Esta afirmación es anulada para la teoría psicolingüística, ya que no puede ser posible negarle a un niño la expresión escrita de algún hecho si su escritura no es "perfecta", es tanto como si le impidieramos a aquel niño que empieza a pronunciar sus primeras palabras a no emitirlas hasta que sean coherentes con nuestro código, con la combinación de reglas sintácticas precisas, con la semántica. Por tal razón se le solicitó a los niños traer algún objeto de su casa o de la calle; para ir escribiendo a manera de descripción sus características.

TABLA No. 4
CUARTA EVALUACION

Fecha: 7 de Noviembre de 1991.

Perfil Grupal:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábico: 1	1: 5	D: 5
Silábico: 7	2: 6	C: 5
Silábico-Alf.: 13	3: 26	B: 0
Alfabético: 16		A: 27

Temática: Las frutas.

Se continuó con los mismos criterios de organización de equipos por niveles próximos, dándose atención individualizada al niño que continúa con hipótesis presilábica.

Actividad: ¿Qué ricas son las frutas!

Material: frutas naturales, tarjetas, marcadores, imanes.

La actividad de noción de palabra en estos momentos se complica un poco más, los niños proponen escribir los nombres de las frutas, se contrastan las escrituras y después a los niños

silábicos se les permite la participación recortando la palabra en sílabas. Ej.

man da ri na

Posteriormente, se hace un movimiento de lugar de estas sílabas para que el niño logre reconocer que el cambio de éstas origina un significado diferente en la palabra y ya no dice igual. Formándose las palabras:

man da ri na na da

Haciendo uso del análisis sintáctico y semántico se proponen las siguientes actividades con los nombres de las frutas:

La _____ es roja.
 El _____ es amarillo.
 La _____ es verde.

Para lograr un avance en los niños silábicos se ofrece el juego de la escalerita:

manzana
 nacho
 chocolate
 tele

Para el análisis de la oración escrita se inicia con un enunciado surgido del grupo sobre el campo semántico de frutas:

LA	NARANJA	TIENE	SEMILLAS
----	---------	-------	----------

A los niños que presentan problemas de ubicación se les cuestiona sobre las partes que integran el enunciado. Después se recorta el enunciado en palabras, se revuelven éstas, se forma nuevamente el enunciado y posteriormente se trata de predecir cómo dice con las modificaciones diversas y se piensa en la más congruente.

NARANJA	SEMILLAS	TIENE	LA
NARANJA	TIENE	SEMILLAS	LA
NARANJA	LA	TIENE	SEMILLAS
TIENE	SEMILLAS	NARANJA	LA
LA	TIENE	NARANJA	SEMILLAS
LA	SEMILLAS	NARANJA	TIENE
LA	NARANJA	SEMILLAS	TIENE
SEMILLAS	NARANJA	LA	TIENE
TIENE	LA	NARANJA	SEMILLAS
TIENE	NARANJA	SEMILLAS	LA

Para observar el uso de la convencionalidad se propone hacer un juego de encuentran partecitas pérdidas para formar el nombre de una fruta:

pi__	duraz__	papa__	cirue__
pe__	fre__	u__	guaya__

Si existió dificultad para interpretar la lectura de alguna consonante se procede a inventar palabras que empiecen con la letra, ejemplo: guayaba.

gallina	ganador	gomitas
galleta	guerrillero	Guaymas
gusano	gorrito	gorila
guerra	gol	gallo

En lo que respecta a la lectura, no es necesario sujetarse sólo a las lecciones del libro de texto, ya que si bien, algunas son llamativas para el niño otras no lo son por el léxico empleado. Se optó por solicitar a los alumnos de segundo el inventar cuentos, historias, descripciones, con la finalidad de emplearse como material de lectura para los de primer grado. Consideramos que dió resultado porque son escritos que manejan el habla común de los educandos, hecho que les permite comprender con mayor claridad el mensaje de quien lo elaboró. Ej.

Mi muñeca

Mi muñeca se llama Lili y yo la quiero mucho.
Mi mamá le hace la ropa.
Lili duerme conmigo.
Lili es bonita.

María Teresa Aguirre Gárate.
(7 años). Cursa el segundo grado.

Por último, el tema de las frutas se puede aprovechar para seguir las instrucciones de una receta, con ayuda de los niños que conocen el valor convencional de las letras podrán apoyar a los otros que aún no lo logran.

Coctel de frutas

Ingredientes:

10 Manzana
10 Plátano
10 Naranja
10 Mandarina
1 lata de leche nestlé grande

Modo de prepararse:

Se lavan muy bien las frutas, después se cortan en pedacitos no muy grandes y se van dejando en una jarrilla. La leche se abre con el abrelatas y se vacía en la fruta. Con una cuchara se revuelve todo y se sirve en vasos.

Una vez realizada esta actividad se le pide a los niños que narren sus experiencias de la receta.

a mi me gusta la ensalada
de frutas imas con la lechera
Jose marcos villela de Alba

TABLA No. 5
QUINTA EVALUACION

Fecha: 6 de Diciembre de 1991.

Perfil Grupal:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábico: 0	1: 0	D: 1
Silábico: 0	2: 10	C: 4
Silábico-Alf.: 6	3: 26	B: 1
Alfabético: 30		A: 30

Nótese que de los 37 niños en existencia, en la tabla aparecen 36, la explicación es que uno de los alumnos se reportó enfermo de hepatitis desde el 15 de noviembre de 1991 hasta el 13 de enero de 1992.

Temática: Cosas que suenan.

De acuerdo con el perfil presentado, el grupo requiere de estrategias encaminadas al análisis grafonético en escritura. Es así como se proponen los juegos tendientes a ese logro.

Actividad: ¡Qué bonita melodía!

Se aprovechan los instrumentos musicales para orientar estas actividades.

Material: Guitarras, panderos, violín, piano (de juguete), pizarrón, gis, bolsa grande.

Se da comienzo con unas adivinanzas. Ej. Es un juguete que tiene cuerdas, se usa una varita para tocarlo, se coloca en el hombro y empieza con la /v/.

Se escriben tantas rayas como letras tenga la palabra en el pizarrón y se van colocando con ayuda de los niños las grafías que correspondan:

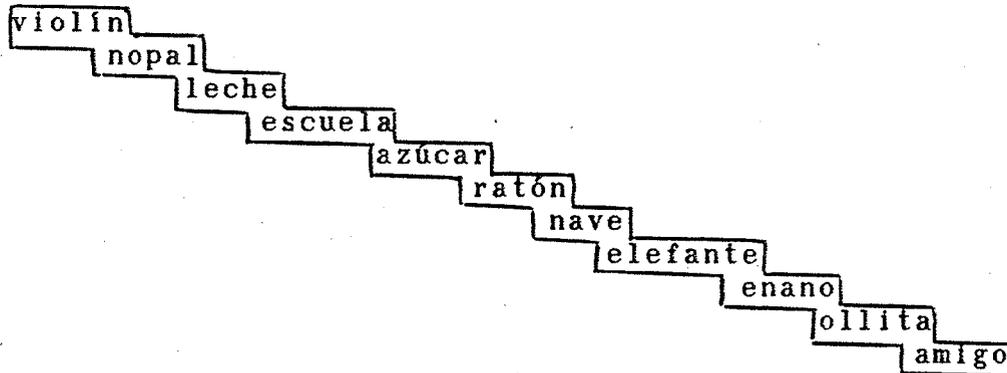
— — — — —

Se puede extender la actividad buscando palabras que empiecen con las iniciales de cada nombre de instrumento: guitarra(g), pandero(p), acordeón(a).

Los niños comprenden la característica económica de la escritura bajo estos ejercicios. Por ejemplo se inicia con el nombre de un juguete y se va cambiando una letra para formar otra palabra diferente.

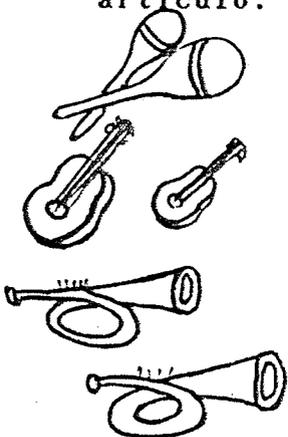
arpa	}	aspa
arca		asma
arma		alma

Puede emplearse la escalerita, ahora ya no por sílabas, sino por letras.



Se insiste en la contrastación de hipótesis y colaboración grupal que faciliten la apropiación convencional de la escritura.

En el análisis de la oración, se le permite la participación a los niños que aún no logran ubicar las palabras. Más tarde, a los otros alumnos se les invita a hacer el recorte y sus variadas combinaciones, para culminar se realiza un nuevo tipo de actividad: la sustitución de sustantivos, conforme se avance se hará lo mismo con el verbo y posteriormente con el artículo.



LAS	<u>MARACAS</u>	HACEN	RUIDO
LAS	<u>GUITARRAS</u>	HACEN	RUIDO
LAS	<u>TROMPETAS</u>	HACEN	RUIDO

Con estas palabras se puede elaborar un texto colectivo, en equipo, grupal o individual. Los niños los leen a sus demás compañeros.

Actividad: Te felicito por tu cumpleaños

Los cumpleaños de los niños no deben pasar desapercibidos por el maestro. Enviar tarjetas de felicitaciones constituye uno de los más bellos detalles del lenguaje escrito, ya que lleva implícito el recordar agradablemente a la persona. Los niños parecen entender muy bien este propósito. A continuación presentamos una muestra.

Material: hojas blancas.



jesus manuel
 te deseiamos
 Felisidades muchas
 cumple años porque
 te lamanda la
 Sarahi Lerma tirado

TABLA No. 6
SEXTA EVALUACION

Fecha: 15 de Diciembre de 1991.

Perfil Grupal

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábico: 0	1: 0	D: 1
Silábico: 0	2: 5	C: 1
Silábico-Alf.: 5	3: 31	B: 3
Alfabético: 31		A: 31

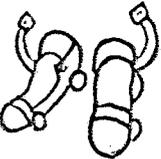
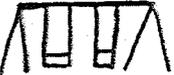
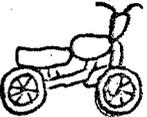
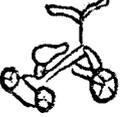
Temática: Los Juguetes.

Se diseñaron para este perfil dos objetivos a alcanzar: para los niños silábicos-alfabéticos la mayor reflexión grafofonética, en cambio para los alfabéticos se presentaron actividades tendientes a lograr la convencionalidad de las palabras. Para alcanzar estos objetivos se elaboraron algunos juegos que pudieran provocar el entusiasmo en los niños para realizarlos. Ej.

Actividad: El dominó

Material: Fichas en cartulina, donde se representa un dibujo para encontrar su nombre. (Se emplearon stenciles y se reprodujeron los dominos entre los equipos).

Este juego consiste en hacer corresponder una figura y buscarle su nombre correspondiente, para ello se ocupa del apoyo de todos los integrantes de cada equipo para leerlas y asignar la adecuada.

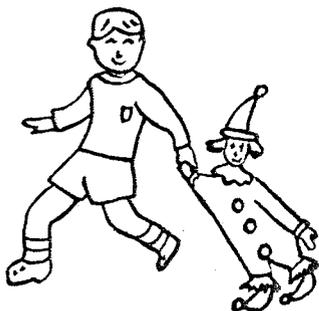
	barco		muñeca		patines
	columpio		barbi		moto
	pelota		casita		bat
	machina		carrito		

Después clasificaron aquellas palabras que empezaban igual y las escribían en su cuaderno. Ej.

barco	muñeca	patines	columpio
barbi	moto	pelota	casita
bat	machina	pista	carrito
bicicleta	máquina		

Se leían y se escribían en tarjetitas para guardarlas y leerlas otro día.

Para los trabajos de lectura se presentaban lecciones rescatadas en cuentos.



Este niño va caminando alegre.
Lleva un payaso en su mano.
El payaso es de trapo.
¿Cómo te gustaría que se llamara el niño?

Actividad: Lo que me gusta del periódico

Este trabajo surgió por interés del grupo. Un niño recogió uno de éstos que se encontraba en nuestra pequeña biblioteca (improvizada con jabas). Se pidió al grupo que mencionaran lo que les gustaría hacer con él, manifestaron su interés por recortar las fotografías. Para aprovechar esta actividad sugerimos que escribieran algo sobre la misma. V. gr.



capiton
Zulema



el señor juega
Edgar



le señor
le ta conta
n do le pelo
Francisco

TABLA No. 7

SEPTIMA EVALUACION

Fecha: 7 de Enero de 1992.

Perfil Grupal

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábico: 0	1: 0	D: 1
Silábico: 0	2: 2	C: 1
Silábico-Alf.: 2	3: 34	B: 1
Alfabético: 34		A: 33

Temática: La familia.

Para los niños una familia tiene múltiples concepciones,
todas próximas.

Actividad: Lo que sé de mi familia

Mediante una pregunta sencilla, y una hoja blanca como
material, apreciamos el concepto que tiene de su familia el
alumno.



• gente de mi casa

José Alfredo Mora Mendoza

• La familia es Pelea. El papá
trabaja y La mamá a se
La comida. Sarohi

Se efectuó más tarde, la lectura de todas estas y se
comentaron.

Actividad: De qué otra manera le podemos llamar

En los escritos aparecían palabras como: mamita, mamá, papi, papá. Se platicó sobre éstas y se propuso buscar otras más, así surgieron: (trabajo con sinónimos)

papá
mamá

papacito
mamita

padre
mami

papito
amá

papi
madre

En lectura se retomó una pequeña lección que venía en un paquete de Zucaritas que llevaba un niño y que se relacionaba con la temática tratada.



La familia

Es importante que invites a tus papás y hermanos a hacer ejercicio y a practicar deportes juntos. Esto les ayudará a mantenerse sanos y en forma.

TABLA No. 8
OCTAVA EVALUACION

Fecha: 13 de Enero de 1992.

Perfil Grupal:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Presilábico: 0	1: 0	D: 1
Silábico: 0	2: 1	C: 1
Silábico-Alf.: 1	3: 36	B: 0
Alfabético: 36		A: 35

Temática: Los juguetes.

En base a este perfil, se planificaron actividades para el niño silábico-alfabético encaminadas a lograr la relación grafo-fonética de la escritura. Se platicó con sus papás para solicitarles su apoyo pero se vio cierta apatía para colaborar. Se aclara que el niño no había asistido a clases durante dos meses por problemas de hepatitis. Al ver esta reacción poco favorable se prosiguió a dedicar un tiempo y compensar esa carencia. (Se continuó platicando semanalmente con los padres de este niño sobre la relevancia de apoyar emocionalmente al infante).

Se trabajó con este niño y con el resto del grupo con las letras "saltarinas" como le llamaron los niños.

Actividad: Formamos palabras con las letras saltarinas

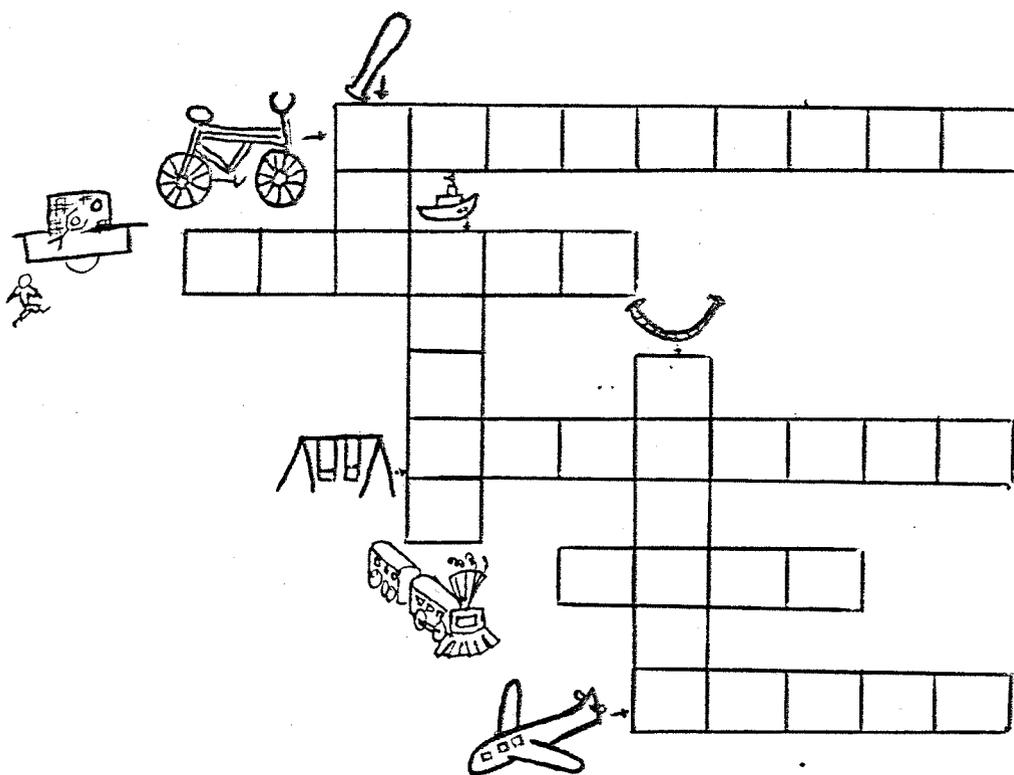
Material: Las letras del abecedario en pedazos de madera sueltos, o bien, corcholatas donde en el interior se escriban las letras, o en cartulina.

Primero se solicita a los niños que mencionen sobre que palabras desean formar, ellos deciden que juguetes. Se hacen el autodictado y con estas letras forman la palabra por equipo. Algunas se dictan por el maestro sobre todo palabras que lleven sílabas inversas, mixtas diptongos y trabadas a manera de adivinanza, que son las sílabas que requieren de la reflexión de los alumnos. Ej.

Inversas: escalera, espada, arco, arpa
Mixtas: barco, barbi, columpio, camión
Trabadas: bicicleta, trompo, tren

Actividad: Juego al crucigrama

Este ejercicio tiene el mismo objetivo: conflictuar al niño en la escritura de palabras que contengan sílabas diversas.



En el aspecto de lectura se utilizaron textos que ellos mismos inventaron.

El carro

Había una vez un carro rojo que se iba a correr con otro carro amarillo. Pero el carro rojo le ganó y le dieron un trofeo.

Juan Antonio Abarca Díaz.

También se llevaron a clases materiales para acercar al niño con diversos portadores de texto y enriquecer a la vez la biblioteca.

Temática: Las verduras

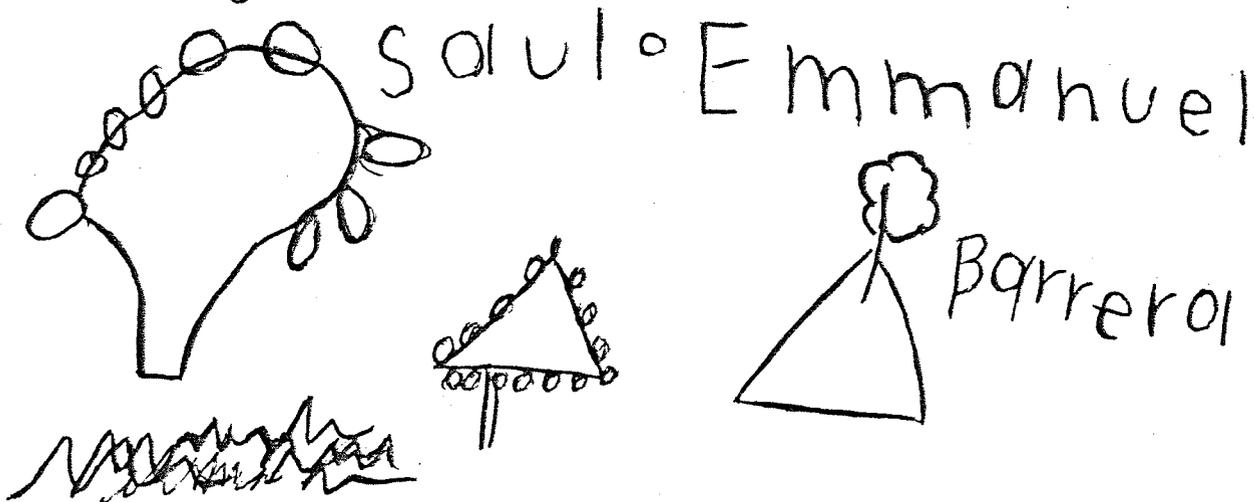
A partir de estos resultados se elaboraron las siguientes estrategias:

Actividad: Yo se cómo nacen las plantitas

Material: hojas blancas y la elaboración del germinador que aparece en el programa integrado.

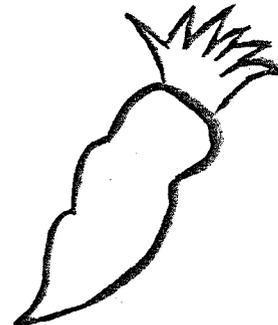
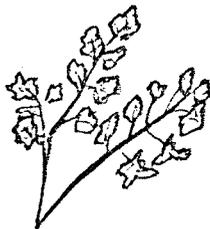
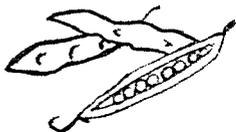
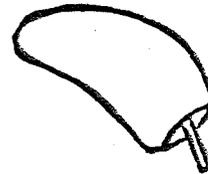
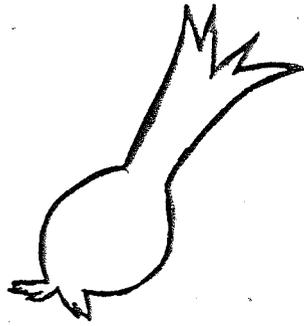
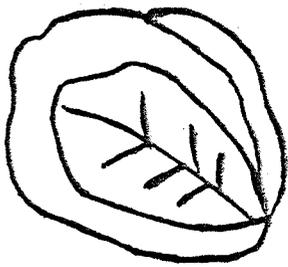
Con la observación realizada por los niños se motiva para que redacten sus experiencias.

Las plantas nacen de tierra con las raíces y con hoja y sino con algodón y con vasos.



Actividad: Juguemos a completar palabras

Material: Hojas donde aparecen dibujos de verduras para que los niños escriban su nombre. (Se realizó en gelatógrafo, material bastante práctico para el maestro de primer grado, conformado por una especie de gelatina con un stencil).



Permitamos la contrastación de hipótesis
y la cooperación entre nuestros alumnos

En cuanto a lectura, es conveniente que el maestro le permita al niño leer los cuentos que él desee y después lo interrogue sobre el contenido de los mismos.

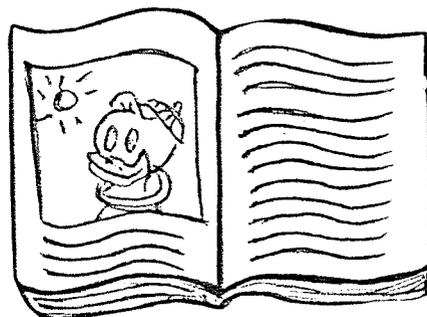


TABLA No. 10
DECIMA EVALUACION

Fecha: 10 de Febrero de 1992.

Perfil Grupal:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Alfabético: 37	3: 37	A: 37
Directas: 37		
Inversas: 37		
Mixtas: 32		
Diptongo: 35		
Trabadas: 32		

Temática: Los animales.

A pesar de que los niños ya se ubican dentro del período alfabético, su proceso no está concluido. A algunos de los niños se les dificulta el uso de mixta, trabadas, otros no tienen esta dificultad pero elaboran textos conformados por enunciados simples repetitivos, y otros más elaboran textos, pero como estudiamos en el tema de análisis fonológico en nuestra lengua hay 22 fonemas y 29 grafías lo que origina los desaciertos llamados ortográficos.

Actividad: Creo que este cuento termina así

Material: Hojas impresas con una lección de interés para cada niño.

Los ejercicios de predicción no deben olvidarse, ya que ellos remiten al lector a centrar el pensamiento en el rescate de significado, haciendo uso de su lógica. El cuento que a continuación aparece no se relaciona con la temática abordada, se seleccionó porque se presentaron diversos cuentos elaborados por los niños de segundo sin final y éste despertó el interés en los pequeños.

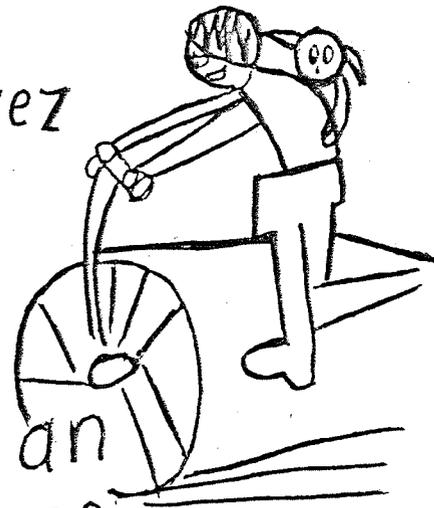
Los hermanos

Autor: Eric Ortiz López.
Cursa Segundo Grado.

Este era una vez Juan y Luisita fueron a pasarse en una bicicleta y dijo Juan: ¿Vamos al acuario a pasarnos en los columpios? sí contestó Luisita. Su mamá estaba muy asustada porque no llegaron y llegaron a las cinco de la tarde y su mamá se desmayó cuando los vio entrar. Cuando se despertó les dijo:

Estas fueron las respuestas de los niños al cuento citado:

- que si se iban otra vez les iba a pegar
- que ya nunca se fuera
- donde andaban que asían que no benían a casa.



Actividad: Iremos de excursión

Las actividades de excursión constituyen uno de los trabajos más significativos para el niño. Le permite objetivar el conocimiento, narrar sus experiencias, escuchar las de los demás, tener un contacto directo con su medio y compañeros. Por tanto no deben faltar en el trabajo docente.

A partir de ellas los niños narraron:

El pescado vive en el mar y en el acuario
 Y son buenos y son bonitos
 come carne y también queso

Claudia Leticia Coronado Salazar

la foca nada en el agua
 la foca es bonita

la foca es negra

la foca tubo focitas

las focitas cen cen gran nadar

Francisco Javier Rendón Rmirez.

TABLA No. 11
ONCEAVA EVALUACION

Fecha: 28 de Febrero de 1992.

Perfil:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Alfabéticos: 37	3: 37	A: 37
Directas: 37		
Inversas: 37		
Mixtas: 34		
Diptongos: 36		
Trabadas: 32		

Temática: Mazatlán y sus fiestas

Este tema surgió por la algarabía de los niños en elaborar máscaras para el carnaval. Platicamos qué era, por qué les gustaba, qué otras cosas interesantes había en Mazatlán, etc.

Actividad: Corregimos errores con ayuda

Aprovechamos la charla para que un niño escribiera en el pizarrón la palabra carnaval (se seleccionó al niño que presentaba problemas de mixtas), representándola de la forma siguiente:

canava

Se inició la colaboración por parte del grupo sobre cómo decía provocando la autocorrección del niño participante. Posteriormente se piensan palabras que empiecen igual que la discutida, los niños las van escribiendo en el cuaderno, el docente observa la escritura de los alumnos sobre todo de aquéllos que aún tienen dificultades y los cuestiona.

cartero
Carmen

carpintero
carta

carne
cartulina

carpa
cartón

También se analizaron las sílabas trabadas con la palabra Mazatlán y otras, a través de un dictado, el cual se aprovechó para la elaboración de un ejercicio por equipo donde los niños discutían la forma de escribirse "x" palabra.

Palabras dictadas

Mazatlán
playa
plantas
tránsito

Masata
paya
plantas
tancito

Escrituras de los niños

Mazatan
palla
panta
tránsito

Mazatlán
praya
planta
tracito

Mazaclan
playa
pantas
tansito

Una vez cuestionada, analizada y generalizada cada palabra, atendiendo a los aspectos ortográficos, se elabora un diccionario con las mismas. Para ésto se solicita una libreta o cuaderno y se le pide a los niños reflexionar sobre la mejor manera de escribirlas y que al buscarlas nuevamente las encontremos con facilidad. Después de un rato de discusión no se pudo llegar a la

utilidad de emplear el orden alfabético, se explica y se acude a otras fuentes como directorios, diccionarios, para que el niño se dé cuenta de su utilidad.



Para el trabajo de lectura se acude al libro del alumno y se analiza la lección "el carnaval" (Libro del alumno, parte II). Se elaboran preguntas por parte del docente por escrito, permitiéndose la discusión de los integrantes de las diferentes mesas de trabajo.

TABLA NO. 12
DOCEAVA EVALUACION

Fecha: 16 de Marzo de 1992.

Perfil:

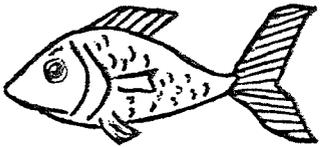
Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Alfabéticos: 37	3: 37	A: 37
Directas: 37		
Inversas: 37		
Mixtas: 35		
Diptongos: 37		
Trabadas: 34		

Temática: Los animales

Esta temática volvió a repetirse por solicitud de los niños que deseaban intercambiar ideas por escrito sobre el conocimiento que poseían de los animales. Es así como surgieron estas redacciones:

Yo tengo un perrito que es muy jugueton
siempre me percigue cuando vengo
de la escuela y en la mañanita come
bueso y yo lo cuco y me percigue
Jesús Ivan Zamudio Lopez

Se aprovechó la ocasión para dedicar tiempo a aquellos niños que presentaban problemas de escritura en sílabas mixtas y trabadas. A éstos se les proporcionó una hoja con dibujos para que ellos inventaran enunciados y en donde era necesario el empleo de estas sílabas.









Actividad: ¿Qué palabra se forma?

Continuando con el campo semántico de animales se interpretó la característica del signo lingüístico denominada "negativa", la cual consiste en que el alumno reflexione que al cambio de una letra en una palabra cambia el significado.

Material: Letras saltarinas.

Se inicia con una adivinanza de un nombre de animal: Tiene cola y un pico y camina muy despacito, vive en el agua, vive en la tierra tiene alas y para comunicarse con sus amiguitos hace cua, cua, cua.

p a t o

Listas de palabras que pueden formarse cambiando una letra a la vez.

pito	misa	pomo	seca	niña	rata
piso	mila	pozo	saca	niño	rama
pico	lila	poco	sala	nido	cama
rico	Lola	poca	pala	nado	casa
rica	loma	peca	pila	nada	masa
risa	lomo	seca	piña	nata	mesa

Actividad: El adivinador

Retomando el gusto de los niños por la actividad de las adivinanzas se ofrecen algunas con el objeto de que lea y piense de qué animal se trata poniendo a prueba su comprensión, ingenio, deducción.

Material: hojas impresas con adivinanzas, si no se cuenta con los recursos económicos para imprimirlas se pueden anotar en el pizarrón para que el niño las lea y les dé respuesta.

Verde es como el campo,
campo no es;
habla como el hombre,
hombre no es.

Me retratan a colores
pero salgo en blanco y negro
no soy oso de peluche
pero si lo creen me alegro.

A partir de estas adivinanzas los niños se interesaron por hacer algunas.

Vive en el rancho
da leche y los señores
la venden y el esposo
es el toro.

Actividad: Busquemos su familia

Material: cuaderno, lápiz, pizarrón, gis.

El objetivo de esta actividad es que el educando reconozca las familias lexicales, conocimiento que facilita aspectos ortográficos, semánticos.

El niño pensará palabras que sean de la familia de:

perro
perrito
perrote
perrera
perra
perrita
perrota

Por otra parte, en la producciones realizadas por los niños, llámense enunciados, párrafos se observa que algunos no realizan la separación convencional entre una palabra y otra, es decir, pegan las palabras, o bien no segmentan. Estos desaciertos cognitivos son considerados por la escuela como un grave error, los cuales no son sino provocados por la hipótesis elaborada por los educandos de que al igual como se habla (sin pausas), también se escribe. La siguiente actividad está encaminada a que los alumnos expliquen por qué escriben así y de qué otra forma podemos escribir para que los demás nos entiendan.

Actividad: Ayúdanos a separar palabras del enunciado

Material: Tiras largas de cartulina, marcador, tijeras, cinta adhesiva.

Se solicita a los niños a pensar sobre nombres de animales e inventar un enunciado por cada uno de ellos. Se van escribiendo en la tira por el docente pero con todas las letras juntas sin separaciones, se presenta al grupo, se discute y posteriormente pasan los educandos a recortar y pegar las palabras en el pizarrón. Ejemplo:

El toro vive en el rancho.

El toro vive en el rancho.

TABLA NO. 13
TRECEAVA EVALUACION

Fecha: 31 de Marzo de 1992.

Perfil:

Escritura	Lectura	A.R.E.O.
Alfabéticos: 37	3: 37	A: 37
Directas: 37		
Inversas: 37		
Mixtas: 36		
Diptongos: 37		
Trabadas: 37		

Temática: Las comidas.

Este tema se seleccionó porque el programa educativo lo proponía. Los niños mostraron interés en él.

Como puede observarse en la tabla de resultados, existe un niño que tiene desaciertos constructivos en el uso de mixtas y trabadas, tratándose del infante que tuvo problemas de hepatitis. Se platicó con sus papás, los cuales mostraron, en esta ocasión, interés por colaborar en el mayor avance de su hijo. Además de este alumno existen dos más que no utilizan las sílabas trabadas.

Las actividades a implementar atendiendo a este perfil de evaluación son de redacción de textos, segmentación, ajustes gramaticales, lectura aplicando las estrategias de anticipación, predicción, muestreo, inferencia, autocorrección.

Actividad: Ahora ¿cómo se escribirá el enunciado?

Sucede con frecuencia que los niños al ir escribiendo enunciados, párrafos, en algunas ocasiones omiten letras o sictácticamente no respetan la escritura de la palabra. Por ejemplo para escribir:

Los elotes tienen granos.

Los niños escriben:

Lo	elote	tiene	grano.
Los	elote	tiene	grano.
Los	elotes	tiene	grano.
Los	elotes	tienen	grano.

Por tal razón, se analizaron por grupo, equipo, individual, la congruencia que debe existir en cada palabra de acuerdo a su posición sintáctica.

El	chile	no	me gusta.
Los	chiles	no	me gustan.
Los	tacos	son	sabrosos.
El	taco	es	sabroso.

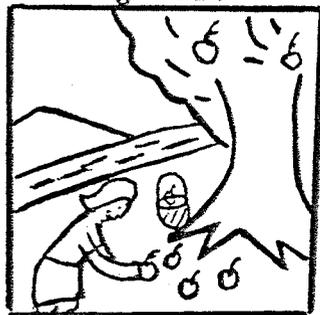
Actividad: Me gustaría inventar un cuento

A los niños se les propone inventar un cuento a partir de imágenes.

Esta actividad no sólo debe aplicarse cuando los niños ya son alfabéticos, ya que el presilábico también lo puede realizar con ese caudal de conocimientos orales que posee, es decir, desde el inicio del ciclo escolar.

A continuación se presentan cuentos inventados por niños, que muestran el hermoso uso que hacen del lenguaje escrito.

Cuento con apoyo en imágenes:



LUPITA fue a cortar manzanas y iba en el caminito corto muchas y se las llebo a su mamá y a su abuelo y a su hermana y se le olvido el camino y se perdio y grrito y una señora la ollo y la salbo.
Miguel

Cuento producido por la creatividad de un niño:

Esta era una vez un pajarito
 que se fue de su casita y se fue
 volando y una mañana se encontro
 con un burrito y le dijo que si
 jugaba y le dijo que si y fueron
 muy felices y se dijeron adios.
 Y encontro su casita.
 Colorin Colorado.

Christian Benigno Fuentes León



Las actividades presentadas son algunas de las que fueron llevadas a la práctica. Con el logro alcanzado en el grupo no podemos afirmar que el proceso está concluido. El camino hacia la comprensión de la lengua escrita continúa y como menciona Piaget, el conocimiento no tiene un término, a medida que el sujeto se apropia del conocimiento le queda aún un amplio horizonte que descubrir.

Por otra parte, un aspecto que no debe pasar desapercibido en este trabajo es la participación del padre, la estrategia seguida con ellos fueron reuniones donde se orientaba la forma como se abordaría el aprendizaje de la lecto-escritura, así como también se ofrecieron pláticas sobre la integración y comunicación familiar. Si el rol del maestro sería diferente, era necesario notificar ésto al padre de familia para que comprendiera otras formas de aprender a leer y a escribir.

Sobre la efectividad del trabajo, los padres manifestaron algunas dudas y desconfianza, pero a medida que se dieron cuenta del caudal de conocimientos que tienen sus hijos y que no se les permite expresarlo, algunos padres opinaron que este acercamiento maestro-niño también debía efectuarse entre padre-hijo.

La comprensión y apoyo moral del padre contribuyen a un buen desarrollo psicológico y afectivo en los pequeños

Sobre evaluación y atendiendo las propuestas de Díaz Barriga se diseñó un cuadro evolutivo donde al padre de familia se le informa del avance de su hijo, pero no con números sino por objetivos concretos. (Vid. infra. Apéndices p. 196).

7.5 Análisis, limitaciones y evaluación de los resultados

Durante la aplicación de las estrategias antes citadas, se va observando una evolución progresiva en el grado de acercamiento a las reglas que componen la lecto-escritura por parte de los alumnos.

Un apoyo innegable para que tal resultado se diera lo constituyen las características de los niños que conforman este grupo, son: dinámicos, colaboradores, amistosos, actitudes que facilitaron la actividad didáctica. Algunos educandos, sobre todo los que fueron avanzando en un ritmo más lento, se constata que en su casa hay serios problemas de tipo económico que repercuten en el clima familiar y por ende en la afectividad del alumno (llegaban sin deseos de emprender actividad alguna).

Estas carencias económicas provocaban que constantemente asistieran los niños sin el material básico: lápiz, cuaderno.

Pero considero que la comprensión de estas situaciones no debe de perderse. Los maestros nos debemos situar en la realidad concreta del niño, para entenderlo se requiere de salirse de ese encajonamiento áulico e indagar la situación ambiental y sus carencias, no para enmendarlas, porque muchas de ellas no están a nuestro alcance, pero si tomarlas en cuenta como factores que influyen alentadoramente o haciendo crisis en el pequeño.

Hubo casos de niños que no presentaban problemas económicos, pero no existía apoyo moral por parte de los padres, la comunicación familiar no se generaba, para tales carencias se implementaron pláticas de orientación, tanto individuales como grupales.

Pese a estos inconvenientes, existía en este trabajo un propósito: poner en contacto la lengua escrita y a los alumnos, aprovechando sus capacidades cognostivas y afectivas. El trabajo no fue sencillo, ya que contamos con una formación profesional y social anticuada, que se aleja de los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos. Pero la transformación de nuestra actividad pedagógica debe ser modificada en busca de la especificidad, como menciona Verónica Edwards, es decir, de reencontrar ese ser intrínseco y original que todo docente es capaz de proyectar con voluntad y un alto deseo de contribuir al perfeccionamiento pedagógico.

Otro problema planteado es que al igual que el maestro, el padre de familia requiere de una orientación constante, se alude a ésto porque los papás al inicio del ciclo escolar esperaban ver planas, copias, ejercicios de maduración (bolitas y palitos) y manifestaron inconformidad, algunos expresaron que el trabajo desarrollado no les servía, tal fue el problema que de los 40 niños inscritos, dos bajas se ocasionaron por estas razones y otra baja más por cambio de domicilio.

TABLA No. 14

MOVIMIENTOS ESTADISTICOS

EXISTENCIA INICIAL		ALTAS		BAJAS		EXISTENCIA FINAL	
HOMBRES	MUJERES	H	M	H	M	H	M
27	13			1	2	26	11

Con respecto a la ejecución de las actividades didácticas se efectuaron respetando, hasta donde fuera posible, las necesidades e intereses de los alumnos, con apoyo tanto en las aportaciones de la teoría Psicogenética como de las investigaciones psicolingüistas. Cabe aclarar que en diversas ocasiones los objetivos programados se interrumpían por

actividades extrafúlicas, tales como: Reunión de Consejo, tienda escolar, organización de festividades, reuniones sindicales, etc.

Por otra parte, la inasistencia de los niños se considera como regular. Las faltas reportadas obedecen a que:

. en tiempo de lluvias se forman lagunas y lodo en las calles que circunscriben a la escuela, lo cual obstaculizaron su acceso.

. en algunos niños se presentaron enfermedades de carácter contagioso como: paperas, hepatitis. Otros presentaron problemas de gripe, bronquitis, amígdalas. Se reportó un caso de un niño con dificultades de índole cardíaca.

A pesar de estas situaciones los pequeños demostraron un interés por conocer este objeto de conocimiento, su emotividad, sus saberes, su competencia lingüística, su actividad lúdica y sus necesidades fueron el punto de partida para la elaboración de las estrategias, obteniéndose como resultados globales los siguientes:

TABLA No. 15

PROCESO PSICOLINGÜÍSTICO QUE PRESENTARON LOS ALUMNOS DURANTE LA ADQUISICION DEL SISTEMA DE LA LECTO-ESCRITURA

DATOS DE LOS ALUMNOS		T E M A	FECHA EV. N EY	E S C R I T U R A										LECTURA	A R E O										
F M	EXIST A B T			P A L A B R A					E N U N C I A D O						1	2	3	D	C	B	A				
		PS	S	SA	A	DIR	INV	MIX	DIP	TRAB	PS	S	SA	A								S	V	P	SS
27	13	40	40	MIS COMPANEROS Y YO	06-09-91	40	38	2														36	4		
27	12	40	39	LAS PARTES DEL CUERPO	04-10-91	39	10	29														26	10	2	1
25	12	39	37	LAS COSAS QUE VEO	21-10-91	37	7	17	8													8	7	4	18
25	12	37	37	FRUTAS	07-09-91	37	1	7	13	16	8	5	8									5	5	5	27
25	12	37	37	COSAS QUE SUENAN	06-12-91	36	1															1	4	1	30
25	12	37	37	JUGUETES	15-12-91	36	1															1	1	1	31
25	12	37	37	LA FAMILIA	07-01-92	36	1															1	1	1	33
25	12	37	37	JUGUETES	12-01-92	37																1	1	1	35
25	12	37	37	VERDURAS	30-01-92	37			36	20	15	20	14									1	1	1	36
25	12	37	37	ANIMALES	10-02-92	37			37	37	32	35	32									37	37	37	37
25	12	37	37	MAZATLAN Y SUS FIESTAS	28-02-92	37			37	37	34	36	32									37	37	37	37
25	12	37	37	ANIMALES	10-03-92	37			37	37	35	37	34									37	37	37	37
25	12	37	37	COMIDAS	31-03-92	37			37	37	36	37	34									37	36	35	35

Los resultados antes expuestos, se mejorarían si se contara con el material requerido: fotocopias de textos producidos por los niños para hacer correcciones en equipo y grupales, stenciles, tinta, hojas para la elaboración de trabajos elaborados por el docente en base a características no asimiladas por los niños y que estimularan su acercamiento. Gran variedad de trabajos de este tipo se realizaron pero ameritaron un desembolso que no fue subsanado por la escuela, por lo que en forma personal y con ayuda del padre se dieron pero no los suficientes. El resto de material no hubo problemas en su obtención porque era de desecho: etiquetas de productos envasados, periódico, revistas, anuncios, etc.

En lo que respecta al desarrollo de las actividades y obtención de avances, no se dificultó, a pesar de que la que suscribe este trabajo asistía al grupo tres veces a la semana. Un factor que coadyuvó fue la participación de la maestra de grupo, la cual realizaba adecuadamente las actividades que conjuntamente se seleccionaban, es decir, existía coordinación y una meta común: Ofrecer situaciones de aprendizaje que propiciaran en el niño la construcción de su propio conocimiento para convertirse paulatinamente en un hábil usuario de la lengua escrita.

Hasta la fecha donde se culmina el trabajo de esta propuesta (31 de marzo de 1992), los 37 niños del grupo escriben de acuerdo con su desarrollo psicolingüístico alcanzado: textos, recados, invitaciones, felicitaciones, avisos, con desaciertos ortográficos, los cuales se mejorarán si se continúa con la reflexión. En lectura estos mismos niños rescatan ideas centrales del texto pero habrá que continuarse con el trabajo de las estrategias señaladas por Goodman*, además habrán de reconocer los diversos tipos de lectura: en silencio, en voz alta, individual, grupal, etc.

Sin embargo, con estos resultados no cabría afirmar que el camino de apropiación de la lecto-escritura está culminado por los niños. Constituyen estos aprendizajes sólo los cimientos que habrán de abrir una puerta extensa al reconocimiento de ese saber extraordinario que nos legó el hombre de nuestros antepasados: El lenguaje escrito, y que para su asimilación significativa y profunda requiere de un largo proceso por la arbitrariedad convencional que le es propio.

* Vid supra Capítulo IV: La interacción Sujeto-Objeto.
p.p. 76 y 77.

En estos momentos, esperamos que los niños hayan vivido este acercamiento con el código escrito en forma agradable, fructífera y sean capaces de encontrar su utilidad, que fue uno de los propósitos enmarcados como pautas para la elaboración de la presente propuesta, corroborando, de esta forma, las dos hipótesis diseñadas:

1.- Que la elaboración de estrategias de aprendizaje acordes al nivel conceptual del grupo y a su competencia lingüística sí son elementos que posibilitan el acceso a la lengua escrita en forma significativa y además que este saber le permite la comprensión de textos diversos.

2.- Que cuando se parte de temas familiares los niños encuentran un mayor interés por el redescubrimiento de las reglas que caracterizan al lenguaje escrito, debido a que se aprovechan sus ricas experiencias cotidianas, la cual constituye un nexo con su vida diaria.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El lenguaje entendido como un recurso inventado por la necesidad humana para facilitar la comprensión de la naturaleza, de la sociedad y de su ser individual, requiere del uso de estrategias congruentes a ese fin. La historia de la pedagogía ha sido testigo de una desviación en este conocimiento, ya que aprender a leer y a escribir se ha percibido como una operación mecánica de descifrado sin trascendencia para la vida del niño.

En esta propuesta se expuso una forma de abordar este objeto de conocimiento, en el marco del discurso teórico psicogenético y psicolingüístico como de la actividad práctica, poniendo énfasis a la capacidad del alumno como eje central para la elaboración de situaciones didácticas que aspiren a lograr la reflexión, participación, análisis y generalización de la lengua escrita.

Su implementación no fue tarea fácil, en ella se interpusieron elementos de resistencia tales como: la propia formación profesional del magisterio desfasada históricamente, las concepciones añejas que la escuela posee sobre el aprendizaje de la lengua, las interpretaciones de los padres de lo que ellos

consideran que es enseñar a leer y a escribir, contenidos educativos incongruentes con la realidad de los alumnos, donde el tiempo no transcurre: El alumno continúa en su papel de receptor de mensajes transmitidos por el maestro y después reproducidos lo más fielmente posible. No hay movilidad.

Ante esta situación estática, en un mundo de permanentes cambios, la educación se ha quedado rezagada, se continúa pensando en métodos para la enseñanza de la lengua escrita cuyos resultados se den en corto tiempo y sin mucho esfuerzo, partiendo de argumentaciones que suponen, finalmente, lograr la homogenidad del grupo escolar, se buscan recetas, sin antes considerar las características particulares del grupo escolar.

El enfoque de esta propuesta se basa en la Pedagogía Operatoria, concibiéndose al alumno como un ente pensante, crítico, reflexivo.

Su implementación nos llevó a explorar el pensamiento de un grupo de niños que cursan el Primer Grado de Educación Primaria, en el cual encontramos un mundo imaginario, noble, creativo, espontáneo, vivo; utilizando como recurso una las actividades intrínsecas del pequeño: El juego.

Por otra parte, la postura del maestro, sus expectativas en la enseñanza de cualquier conocimiento, la concepción que ha

asimilado en su quehacer cotidiano de lo que es aprender, constituyen elementos importantes para determinar el tipo de acercamiento que se ofrecerá durante el proceso de aprendizaje (relación sujeto-objeto de conocimiento, sujeto-sujeto, maestro-alumno). Para tal interacción se presentan al docente algunas sugerencias:

* Para orientar los aprendizajes de la lengua escrita se requiere del dominio de este objeto de conocimiento. Los maestros cuentan con preparación pero no puede limitarse a su aula, el intercambio de saberes entre ellos es altamente provechoso.

* Crear una atmósfera de respeto, comprensión y ayuda mutua entre el docente y los miembros del grupo.

* Las expectativas que el maestro posee de su grupo constituyen el inicio de un trabajo didáctico, que puede llevar al éxito o al fracaso anticipado. El optimismo debe ser cualidad indispensable del docente, ésta nos ayuda a no dejar que los alumnos fracasen y a fijar metas de superación objetivas.

* Entender a los niños como seres pensantes, activos nos lleva a reconocer que existe en ellos capacidades diferentes, actitudes matizadas, formas de comprensión diversas.

Por lo que el maestro las tomará en cuenta, motivando a los que cuentan con avances en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y apoyando comprensivamente a los niños que las condiciones intrínsecas o extrínsecas no han coadyuvado a favorecerlos.

* El error se ha concebido en el marco educativo como un problema, falta de capacidad, sin embargo, el ser humano y por ende el niño aprende a través de él, a los cuales llamaríamos errores constructivos.

* Dos elementos no deben pasar desapercibidos en el abordaje de este objeto de conocimiento: la génesis y función de la escritura y las estructuras cognitivas del sujeto que aprende.

* Para provocar el interés en los niños no hay más que acudir a su realidad, a sus vivencias, a un aprendizaje significativo. Por lo contrario se generará el aburrimiento y apatía por la asimilación, adaptación y acomodación de conocimientos ajenos a sus necesidades concretas, a su entorno social.

* La tarea del docente no es ofrecer conocimientos listos para ser procesados por los niños, sino proporcionar las

herramientas que conduzcan a despertar la curiosidad y la búsqueda individual de cualquier conocimiento.

* Por la naturaleza social de la lengua escrita, ésta requiere para su proceso de asimilación de la interacción grupal donde se confronten concepciones e informaciones. Queda demostrado en esta investigación que los niños construyen ellos mismos su conocimiento y éste se ve enriquecido con el contacto con los demás llámese adultos o compañeros.

Para finalizar y apoyada en Verónica Edwards, aseveró que la búsqueda de la especificidad docente, que tanto requiere la educación mexicana actual, no es azarosa, mágica, espontánea, ni casual, se obtiene en parte por la preparación constante y responsable del ambiente magisterial, los cuales apoyándonos podemos configurar un mundo paulatinamente sólido, donde la sociedad nos reconozca como tal: como seres comprometidos consigo mismo, amigos y guías del infante y con mentalidad de cambio y progreso comunitario. Por tanto, una de las formas de propiciar aprendizajes significativos y avances pedagógicos es en pocas palabras: La profesionalización docente.

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

AMORIN, Neri, Javier Olmedo et. al. Gran Enciclopedia México, Ed. Técnicas Educativas, S. A. (V. III), 1979. 305 p.

ARROYO DE YASCHINE, Margarita y Martha Robles Báez. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación general del programa. México, S.E.P., Dirección General de Educación Preescolar, 1981. 119 p.

AVILA, Raúl. La lengua y los hablantes. 2 ed. México, Ed. Trillas, 1989 (c 1977). 157 p.

BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan. Tr. Jordi Beltrán. Aprender a leer. México. Ed. Grijalbo, (c 1990). 294 p.

COLL, César. comp. Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. 2 ed. Tr. de Reyes de Villalonga, et. al. México, Ed. Siglo XXI, 1986 (c 1983). 224 p.

CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION. Perfiles de desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria. Modernización Educativa 1989-1994. México. 1991. 102 p.

_____. Revista "El maestro". Año IX novena Epoca, Febrero de de 1991, No. 49. 33 p.

CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 93 ed. México, Ed. Porrúa, 1991. 126 p.

DEVRIES, Retha. La integración educacional de la teoría de Piaget en: Paquete del autor Jean Piaget. (Antología). México, U.P.N., Sistema de educación a distancia. 1988. 479 p.

DIAZ BARRIGA, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular, 4 ed. México, Ed. Trillas, 1990 (c 1984). 104 p.

_____. 2a. tesis: El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación en: Evaluación de la práctica docente (Antología). México, U.P.N., S.E.P. 1987, 335 p.

EDWARDS RISOPATRON, Verónica. La relación de los sujetos con el conocimiento en: Análisis de la práctica docente (Antología). México, U.P.N., S.E.P. 1987, 223 p.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 7 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1986. 367 p.

FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio, comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 8 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1991. 354 p.

FREINET, Celestine. La práctica de las técnicas Freinet en: Medios para la enseñanza. (Antología) México, U.P.N., S.E.P., 1988. 321 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 39 ed. Tr. de Jorge Mellado. México. Ed. Siglo XXI, 1988. 245 p.

GOMEZ PALACIO, Margarita, et. al. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. Proyecto S.E.P.-O.E.A. México, 1986. 180 p.

_____. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, S.E.P.-O.E.A, 1982. 180 p.

GUAJARDO, Eliseo. Jean Piaget en Paquete del autor Jean Piaget (Antología), México, U.P.N, Sistema de Educación a Distancia. 1988. 479 p.

GUTIERREZ SAENZ, Raúl y José Sánchez González. Técnicas de Investigación Social. U.N.A.M., México, 1982.

HELLER, Agnes. La estructura de la vida cotidiana. Historia y vida cotidiana. México. Ed. Grijalbo, 1985.

MAIER, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears. 5 ed. Argentina, Ed. Amorrortu. 1982. 358 p.

PALACIOS, Jesús. J. Piaget: La educación por la acción en: Paquete del autor Jean Piaget. (Antología) México, U.P.N. Sistema de educación a distancia, 1985. 479 p.

_____. C. Freinet: Una educación para el pueblo en: Medios para la enseñanza. (Antología) México, U.P.N., S.E.P. 1988. 321 p.

PARRA, Rodrigo. La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica en: La sociedad y el trabajo en la práctica docente. (Antología) México, U.P.N., S.E.P., 1990, 221 p.

PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Tr. de Pablo Bordonaba. México, Ed. Grijalbo, (c 1990) 398 p.

_____. Seis estudios de Psicología. 7 ed. Tr. de Nuria Petit. México, Ed. Ensayo Seix Barral, 1979 (c 1975) 227 p.

_____. Psicología y Pedagogía. Tr. de Francisco J. Fernández Buey. Colección No. 14. España, Ed. SARPE, 1983 (C 1969) 226 p.

RAMIREZ, Rafael. Los nuevos rumbos de la didáctica en: Pedagogía: la práctica docente. (Antología). México, U.P.N., S.E.P., 1985. 121 p.

RAMIREZ RUEDAS, Irma. Redacción e Investigación Documental I, V. I, México, U.P.N. Sistema de Educación a Distancia, 1979. 207 p.

REMEDI, Vicente. Construcción de la estructura metodológica en: Planificación de las actividades docentes. (Antología). México, U.P.N., S.E.P., 1988. 290 p.

RICHMOND, P. G. Introducción a Piaget. 11 ed. Tr. de Ignacio Alvarez Bara. España, Ed. Fundamentos, 1984 (c 1970) 158 p.

RODRIGUEZ, Beatriz. El proceso mental espontáneo del niño en el ámbito escolar. México, Ed. Apuntes (No. 13), 1984. 8 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Hacia un enfoque sistemático del proceso enseñanza-aprendizaje. (Antología), México, U.P.N., S.E.P., 1988. 286 p.

_____. Libro del maestro. Primer Grado. México, 1980. 381 p.

_____. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Guía de Evaluación. México, 1987. 97 p.

SELECCIONES DE READER'S DIGEST. La fuerza de las palabras. 7 ed. México, 1982 (c 1977) 800 p.