



**UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 242**

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

LA LECTO-ESCRITURA EN EL MEDIO INDIGENA

VALENTIN CORTES RAMIREZ

**PROPUESTA PEDAGOGICA
PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO
DE LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**



CD. VALLES, S. L. P.

ABRIL DE 1992.

83

77
bmo



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

CD. VALLES, S.L.P. 9 de Abril de 1992.

C. PROF. VALENTIN CORTES RAMIREZ
P R E S E N T E . -

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo PROPUESTA PEDAGOGICA Intitulada " LA LECTO-ESCRITURA EN EL MEDIO INDIGENA ", le informo que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por nuestra Universidad.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional ante el H. Jurado que se le designará.

A T E N T A M E N T E .
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MTR. BERNARDO G. BRAVO RODRIGUEZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 24.B



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD SEAD
CD VALLES

c.c.p. Departamento de Titulación de LEPEP'85

Con cariño
a mis padres.

A Fabiola, mi esposa;
mis hijos, Alain y Gibrán,
por su comprensión y
apoyo.

Con especial gratitud
a mis discípulos.

I N D I C E .

	Pág.
INTRODUCCION.....	4
LA PROBLEMATICA DE LA LECTO-ESCRITURA.....	6
LA ESCUELA, EL MEDIO Y EL NIÑO.....	17
APORTACIONES TEORICAS SOBRE INSTRUMENTACION DIDACTICA.....	24
CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA LEC- TO-ESCRITURA.....	30
UNA ALTERNATIVA A LA APROPIACION DE LA LECTO-ESCRITURA.....	55
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	69
BIBLIOGRAFIA.....	73

INTRODUCCION

La comunicación es un elemento primordial de la vida del hombre, en su hogar, su trabajo, y en cualquier otra situación de su contexto. En determinadas circunstancias, el individuo tiene la necesidad de expresarse, comunicar ideas, sentimientos o de retomar la información que le ofrece su medio; en estas situaciones se tiene la urgencia de recurrir a la lectura o a la expresión escrita. Sobre este tipo de componentes lingüísticos el sujeto recibe infinidad de información por parte de la sociedad y el ámbito que le rodea, que lo habilita para el aprendizaje de la lecto-escritura, siendo éste un proceso en el que el individuo es un participante a través de una labor activo-cognitiva. Por ello, al llegar a la escuela el niño ya cuenta con una experiencia lingüística; que la escuela tradicional nunca considera por pensar que el alumno debe aprender tan sólo con la aplicación correcta de un método, en el que está ausente la atención del niño. Este tipo de situación didáctica ha contribuido a agravar los problemas de aprendizaje; siendo de grandes consecuencias para el educando que cursa el primer grado de educación primaria, lo cual es causa de reprobación, repetición y hasta, en ocasiones mayores, también de deserción; en donde el obstáculo es el aprendizaje de la lecto-escritura, según la concepción de aprendizaje que sustente la metodología empleada por el docente.

Lo anterior debe obligar a una reconceptualización de la práctica docente de acuerdo a teorías psicológicas y pedagógicas que hagan llegar al alumno a la apropiación de la lengua oral y escrita, a través de la participación y construcción activa de su conocimiento. Por su relación con este tipo de planteamientos, representa gran importancia tomar en cuenta las a-

portaciones teóricas de Jean Piaget, de Freinet, de Emilia Ferreiro, y otros investigadores; en relación al conocimiento del aprendizaje, y específicamente a la lecto-escritura.

Los nuevos enfoques del aprendizaje han sido motivo de diversas propuestas en la búsqueda de soluciones al tratamiento de la expresión oral y escrita.

Para contribuir en parte a hacer de la tarea educativa no una carga para alguno de los elementos implicados en esta labor, sino una tarea conjunta entre slummo-escuela y comunidad; y además mover a reflexión sobre el papel del docente sobre esta relación, se presenta este trabajo que tiene el objeto preciso de otorgar una alternativa a la apropiación de la lecto-escritura en el niño de primer grado, en el medio rural indígena, a nivel de educación primaria, y que represente algo significativo y además funcional para él, respetando principalmente sus características individuales.

Se retoman con gran interés, por su trascendencia, los planteamientos de la psicolingüística, relacionados estrechamente con el estudio de la psicogenética y algunos planteamientos importantes del pensamiento de Freinet, por su relación y aplicación concreta con la expresión oral y escrita.

LA PROBLEMÁTICA DE LA LECTO-ESCRITURA.

Inmersos en un sistema de producción con características competitivas; observamos que las oportunidades escolares parecen tener más rasgos selectivos y elitistas, porque "... la desigualdad social y económica se manifiestan, también en la distribución desigual de oportunidades educativas..." (1). Que afectan el ingreso y egreso de las instituciones educativas, reflejándose en los datos estadísticos de reprobación y deserción escolar, no sólo a nivel de educación primaria, sino, también en otros niveles.

"De toda la población escolarizada, apenas el 53% llega a 4o. Grado-umbral mínimo indispensable para una alfabetización definitiva- o sea la mitad de la población abandona su educación sin regresar a la escuela, al promediar el ciclo primario.

Las 2/3 partes del total de repetidores se ubica en los primeros grados de escolaridad, y alrededor del 60% de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una o más veces." (2).

La atención se centra más en el área básica por ser el primer peldaño de manera formal, en la preparación del alumno, además de que este nivel puede reflejarse más tarde, en los siguientes grados.

Si el área básica es fundamental, podemos decir que es de mayor peso y responsabilidad dentro de éste, el primer grado, debido a la trascendencia que reviste el proceso de aprendizaje en relación a la lecto-escritura y más aún en el medio

1) FERREIRO, Emilia y Taberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (Introducción) Ant. Técnicas y Recursos de Investigación II. U.P.N. 1a. ed. México, 1986. p. 5.

2) Ibid., p. 4.

rural indígena por las carencias socioeconómicas que no otorgan al niño, informalmente, los eventos necesarios de esta expresión; así como, también, por su lengua materna, ya que es "... entre la población indígena, rural o marginada de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de fracasos escolares." (3).

El tradicionalismo educativo en el ámbito rural resulta anómalo a causa del mecanicismo en la enseñanza, basado principalmente en la repetición y memorización; puesto que "...la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen..., leer equivale a decodificar lo escrito en sonido." (4). Donde aún cuando, en el remoto caso, el niño "lea" ésto no es más que un descifrado de grafías, sin comprensión del significado de lo leído, es decir, se le convierte en un producto y no en un instrumento que el educando puede utilizar para apropiarse de un sin fin de conocimientos. Contrariamente a ello, el trabajo del niño se basa en lo ya elaborado, en donde la lectura habrá de realizarse sobre lo que el maestro elija; en donde la escritura tiene que hacerse bajo un fragmento o texto completo, esquemático y preciso, convirtiendo esta tarea en un simple acto de copia; y la opción la presenta el propio docente cuando se basa en el dictado, pero ésto no deja de presentar su sello escolástico.

Hablando específicamente del medio indígena, ésta enseñanza se realiza en una lengua ajena a la del educando.

3) Ibid., p. 5.

4) FERREIRO, Emilia y T., Ana. Los sistemas de escritura...1.2 Métodos tradicionales de enseñanza de la lectura. Ant. Técnicas y Recursos de Inv.II UPN. 1a. ed. México, 1986. p.16.

"La escolarización impuesta desde fuera, con personal ajeno, en un ambiente artificial, con métodos contenidos y finalidades de la continuidad cultural y es aceptada por la comunidad como uno más de los instrumentos dominicales que la subordinación le obliga a tolerar." (5).

Lógicamente pierde todo sentido y función la lecto-escritura, debido a que no se da ninguna comunicación oral entre docente-alumno; debiendo ser el entendimiento lexical la base para el aprendizaje. Pero ¿cómo pretender establecer un diálogo en el grupo si el docente habla una lengua distinta a la de los niños? El resultado de esto es nada menos la dificultad para apropiarse de la lengua oral y escrita, ya que quienes aprenden a leer y escribir lo hacen sólo mecánicamente, con las consabidas consecuencias de incomprensión en los textos y de "incapacidad" para la redacción, quejas muy comunes en los niveles siguientes. Es, pues, una minoría de escolares quienes supuestamente leen, y son los "más favorecidos" porque la mayoría restante nunca llega a apropiarse de la lecto-escritura, lo cual es una difícil situación que conduce al docente a otorgar una baja calificación llegando al extremo de la reprobación para este grupo de niños, tachándolos "no aptos" para el dominio de la lengua.

Aún así, algunos de estos educandos, en determinadas ocasiones son estadísticamente contemplados para la promoción al siguiente grado (Segundo Año de Educación Primaria) por cuestiones administrativas; con resultados negativos puesto que al llegar al siguiente nivel se les considera dentro de un grupo

5) AGUIRRE B., Gonzalo. Teoría y Práctica de la Educación Indígena. Sepsetentas. SEP. 1a. ed. México, 1973. p. 34.

homogéneo, y de manera implícita con todos los elementos gráfi-
co-orales "suficientes"; argumentando que la enseñanza de la
lectura y la expresión escrita quedó en el grado anterior. Co-
mo es lógico suponer, son escolares que estarán siempre en des-
ventaja ante algunos otros niños, y esto los conducirá a fin
de cuentas a formar parte de los reprobados.

Debe reflexionarse sobre el hecho de que el maestro, ge-
neralmente, nunca toma en cuenta a la expresión oral y escrita
como un proceso, agravándose por el modo de realizar la evalua-
ción con el objetivo preciso de cuantificar su aprendizaje:

"Restringiendo el acceso a los materiales de referencia,
imponiendo severas limitaciones de tiempo y creando con-
diciones de angustia, los procedimientos tradicionales
de exámen pueden fomentar la memorización y la repeti-
ción a expensas de la comprensión y el entendimien-
to." (6).

¿Qué hacer ante esta problemática a que nos ha conducido
todo un arraigo metodológico tradicional en la enseñanza de la
lecto-escritura?. La respuesta parece obvia, pero ¿cómo encon-
trarla si nos enclaustramos y aferramos a ella? si no analiza-
mos de manera crítica nuestra labor docente, si seguimos sin
considerar al niño y su medio en el proceso de aprendizaje. Es-
to nos obliga ciertamente a un análisis personal y general so-
bre nuestra práctica docente y sobre los elementos que la con-
forman. Solamente en esa medida podríamos responder a este
cuestionamiento:

¿Cómo lograr un aprendizaje significativo y funcional de
la lecto-escritura en el niño del medio indígena?.

6) MCKENZIE, Norman, et al. La enseñanza y el aprendizaje. II
Metodología y administración... Biblioteca SEP. Trad.
Jorge Ferreiro Santana. 1a. ed. Sep/setentas, México,
1974. p. 46.

Para buscar una alternativa a este planteamiento y problemática, es imprescindible atender el contexto en el que se le ha ubicado y en el que se encuentra dicha dificultad.

El proceso enseñanza-aprendizaje enmarcado sociohistórica y económicamente, parece ser la causa principal de la problemática dentro del salón de clases, ya que tanto maestro como alumnos se encuentran en él, sujetos a la influencia del contexto. Pero el conflicto del aprendizaje de la lecto-escritura merece mayor observancia. Este objeto de conocimiento es iniciado "informalmente" en la educación preescolar, sólo que ante el desconocimiento de los niveles de desarrollo en el sistema de la expresión oral-gráfica, los docentes prestan poca importancia a este objeto social; es más, la mayoría, aún en el nivel de educación primaria, no lo consideran un proceso, y las situaciones de aprendizaje que pudieran propiciar en el educando quedan sin hacer. Además de apreciarlo de competencia única para la escuela primaria.

El nivel básico es en donde el proceder del maestro dificulta aún más el aprendizaje de la lengua oral y escrita.

En donde, por presiones sociales e institucionales se concreta específicamente a que los alumnos "aprendan a leer y escribir" no importando el cómo, sino sólo el resultado.

Lo que se pretende es que el educando llegue a establecer una correcta relación grafo-fonética y que además, realice un trazo adecuado de las grafías para que desde un principio el educando "construya" sílabas, palabras y enunciados.

Con ésto se logra que únicamente un reducido número de escolares, que integran el grupo, lea, aunque relativamente porque sólo se transforma en un descifrado y copia de grafías.

En cuanto al resto de niños nunca llegan a acercarse a esos modelos de aprendizaje porque les "faltan" elementos de expresión oral y escrita.

Lo anterior es de esperarse si el maestro no conceptúa el aprendizaje de la lectura como un proceso que se inicia no cuando el alumno pisa el salón de clases, sino mucho antes, con el contacto social de su familia y su comunidad.

"No caben ya dudas de que puede hablarse de una evolución conceptual de la escritura en el niño, evolución que comienza mucho antes de los seis años, pero cuyo ritmo evolutivo depende en gran medida de las ocasiones de aprendizaje informal previstas por el medio ambiente social." (7).

Aunque el niño del medio rural está en menos contacto con eventos de lecto-escritura, es decir, situaciones en donde el niño observe y escuche actos de los que lo rodean haciendo uso de esa expresión en su vida cotidiana, en donde sin proponérselo están proporcionando una serie de elementos que en ese instante o más tarde crean cuestionamientos en el niño, que lo llevarán a crearse hipótesis sobre los actos que presencia, para darles una interpretación. "El no tener contacto asiduo con tales objetos priva al niño de clase marginada de la posibilidad de una gama de experiencias..." (8).

Es verdad que el infante en el medio urbano cuenta con algunas ventajas en relación a una temprana apropiación de dichos elementos, pero eso no significa, en ningún momento, que

7) FERREIRO, Emilia. Et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Ejemplo de Investigación. Programa Educativo Regional de Desarrollo Educativo de la OEA. Proyecto... Dirección General de Educación Especial. México, 1979. p. 293.

8) Ibid., p. 296.

el niño rural carezca por completo de estos eventos, puesto que...

"... de cuatro a seis años hay una evolución tanto en los niños de clase media como en los de clase baja, pero ambos grupos difieren tanto en el punto de partida como en el punto de llegada.

El grupo clase baja no consigue reducir, durante el período preescolar, la distancia que lo separa del grupo clase media." (9).

La desventaja estriba en cuanto a cantidad y frecuencia de experiencias en ese sentido. Por lo consiguiente, no puede tratarse homogéneamente a ambos contextos en las mismas situaciones de aprendizaje, ni siquiera en el caso de que nos ubiquemos en un sólo ámbito puesto que seguirían existiendo divergencias debido a que los niños se ubican en distintas familias además de las diferencias individuales, las cuales hacen a un grupo conformarse de una manera heterogénea.

"Todas estas dificultades y peligros se incrementan cuando la escolarización es impartida por gente de una cultura a gente de otra cultura." (10). Es decir, a raíz de la adscripción de docentes a comunidades donde no encuentra compatibilidad lingüística, y en donde su lengua resulta ser el impedimento principal para entablar una comunicación con los escolares, porque si el maestro sólo habla la lengua nacional, y los alumnos solamente dominan su lengua materna indígena, no habrá ningún entendimiento entre ambos. Esta dificultad resulta más preocupante cuando la solución no llega aún con la asignación de docentes del Subsistema de Educación Indígena. La respues-

9) Ibid., p. 293.

10) AGUIRRE B, Gonzalo, Op. Cit. p. 33.

ta puede estar en que aún dominando la lengua materna del niño, el maestro no la utilice durante el proceso de aprendizaje; pero la implementación de la lengua indígena acorde al medio, en el quehacer docente, no resuelve en mucho la problemática porque de ahí a apropiarse al niño de la lecto-escritura hay mucha distancia debido al desempeño escolástico que se exige sobre una mayor participación del maestro; bajo métodos expositivos, que inhiben la fuerza creadora del educando desde el momento en que no se le permite construir su propio conocimiento, haciendo a un lado los aportes teórico-metodológicos en donde se considera al sujeto un constructor de su propio conocimiento, dictándole, por el contrario todo lo que tiene que realizar. Actuando de esta manera se está destruyendo al niño no permitiéndole un desarrollo natural ni la manifestación plena de su pensamiento por medio de la expresión oral y escrita.

Lo más grave es que descuidando los factores posibles de crear al aprendizaje; a fin de cuentas tenga que ser el niño mismo quien sufra los resultados, debiendo pasar por la experiencia de la reprobación; motivada también por presiones administrativas institucionales.

Ante lo anterior, el panorama educativo se torna desolador y preocupante, cuando a pesar de los intentos de resolver la problemática del aprendizaje en las diferentes áreas, sigan existiendo infinidad de cuestiones dentro de las aulas. El caso de la apropiación de la lecto-escritura es uno de los renglones educativos que inquietan puesto que es el instrumento con el cual el individuo puede actuar sobre el mundo y si él no lo domina, difícilmente podrá desenvolverse un poco más allá de su contexto inmediato.

"Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica el problema del aprendizaje de la lectura ha sido planteado como una cuestión de métodos." (11). Ahora bien, los métodos hasta hoy empleados para buscar el aprendizaje de la expresión oral y escrita, han descuidado el libre desarrollo de este objeto de conocimiento al buscar sólo una expresión lingüística de manera superficial, en donde el educando únicamente trabaja sobre la forma, olvidándose del fondo de dicha expresión. Con ello no se le permite al alumno llegar cognitivamente más lejos con el empleo del lenguaje.

Si la tarea de la "enseñanza" de la lecto-escritura se ha encajonado el primer grado, urge otorgarle un nuevo enfoque, contemplándolo un proceso en el cual participa no sólo el docente, sino la familia del niño, la comunidad y la educación preescolar formal; y que, además, es preciso su seguimiento en los subsecuentes grados para evitar así no sólo la reprobación por falta de dominio en el manejo de la lengua oral y escrita, sino prevenir las "fallas" en los siguientes niveles de la escuela primaria, principalmente señalamos en la "incomprensión" de textos y la escasa o nula capacidad para la redacción, que sigue reflejándose en los niveles educativos medio y superior.

Por ello se vuelve imprescindible que las propuestas didácticas tiendan hacia una nueva relación y reconceptualización de los elementos que conforman el quehacer cotidiano del maestro, para propiciar en el niño una libre y natural expresión de su pensamiento por mediación del lenguaje oral y escri

11) FERREIRO, Emilia y T., Ana. Los sistemas de la escritura..
1.2 Métodos tradicionales... Ant. Técnicas y... II, U.F.N.
México, 1986. p. 15.

to. Y la implementación del presente trabajo tiene esa finalidad: apropiarse al niño, de primer grado en educación básica, del aprendizaje significativo y funcional de la lecto-escritura a través de lo que ofrece su contexto, tal como: costumbres, tradiciones, trabajo, su flora y fauna, etc. Es decir aprovechar la cultura de su comunidad para abordar el aprendizaje, sin descuidar su aspecto lingüístico.

La propuesta va encaminada también a lograr que el alumno relacione su aprendizaje formal e informal de la lengua oral y gráfica, y a su vez represente un instrumento con el que pueda manifestar libremente su pensamiento. Pero esto implica tomar en cuenta el marco social y económico que envuelve al sistema educativo nacional y que se concreta dentro del aula ya que, de una manera u otra, condiciona fuertemente el trabajo del maestro por una serie de medidas técnico-pedagógicas, y administrativas, que obligan a centrar la atención de la lingüística sólo en aspectos superficiales, cuando lo que pretenden institucionalmente es que el alumno aprenda a leer y escribir aunque esto sea un mero descifrado gráfico; organizando, con ese propósito implícito, una serie de concursos que no hacen más que fijar la atención en el descifrado y su propia repetición y copia; y esto con la mayor premura posible, para desempeñar buen papel ante la sociedad que lo rodea. Esto también representa un obstáculo para el desarrollo de nuevas formas de trabajo en la expresión oral y expresión escrita, en el sentido de presionar al educador exigiendo resultados inmediatos, no permitiendo que él rebese las fronteras de las cuatro paredes del aula argumentando que es desorganización, descuido y pérdida de tiempo.

Por otra parte, cabe señalar el papel trascendental que

juega el docente en la formación del niño al estar en contacto directo con el alumno. Ya que generalmente su rol no deja de ser conductual, y es que carece de un marco teórico psico-pedagógico que lo haga reflexionar sobre su tarea docente y el modo preciso de emprender el proceso de aprendizaje de determinado contenido u objeto de conocimiento. En lo que respecta a la lecto-escritura no se entiende a ésta como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la escuela y que existen determinadas fases dentro de ese proceso; que llevan a los niños, unos más tarde, otros más temprano, hacia el dominio de este objeto social.

Este último es quizá el mayor obstáculo para emprender o tratar con nuevas propuestas pedagógicas, agravando aún más la problemática educativa. Sin embargo, esto no debe ser motivo de desánimo, sino servir como punto de reflexión que mueva hacia replanteamientos sobre la tarea del maestro en relación a la búsqueda de alternativas a la apropiación de la lecto-escritura en el niño. Por tanto, el docente deberá estar en una constante documentación y actualización profesional que le permita estar al día en el plano psicopedagógico. Esto hace necesario una serie de programas de capacitación para docentes en servicio; en los cuales el maestro pueda estar al tanto de los adelantos científicos en beneficio de los educandos. Los seminarios pedagógicos por ende deben ser periódicos con asesores bien documentados y competentes. Aunque cabe agregar que el profesor debe procurar también el autodidactismo.

LA ESCUELA, EL MEDIO Y EL NIÑO.

Considerar la problemática educativa aislada de influencias internas o externas al aula, es querer minimizar la dificultad y cerrarse a cualquier intento claro de solución. Es indispensable el estudio del contexto en el cual se ubica la problemática, con el objeto de tomarlo en cuenta en la búsqueda de alternativas de solución, pues existen diversos factores que inciden directa e indirectamente sobre ella.

En el presente trabajo ubicamos el problema del aprendizaje de la lecto-escritura, dentro del medio indígena y concretamente, en la escuela primaria de la comunidad de Ahuehuevo Ixteamel, Tamazunchale, S. L. P. Dicha comunidad se encuentra enclavada en plena Sierra de la Huasteca Potosina, con una población modesta, aproximadamente 300 habitantes; en donde su medio de comunicación oral es una expresión meramente autóctona: el nahuatl, que es la lengua característica no sólo de este poblado sino de la mayoría de las comunidades rurales que componen la región.

Los habitantes, generalmente, construyen sus viviendas utilizando palos para formar las paredes a manera de cerca y el techo es construido de zacate, material de la región. No se muestran trazos formales en la alineación, por el contrario, éstas se encuentran dispersas, muy alejadas una familia de otra, además de no distinguirse por quedar entre la vegetación abundante de este lugar.

En cuanto a los centros de educación pública, se cuenta con tres escuelas: Uno es el Centro de Educación Preescolar, atendido por un maestro con preparación académica de Normal Básica; otro es la escuela Primaria con albergue.

Ambos niveles pertenecen al Subsistema de Educación Indígena.

También se cuenta con un Centro de Educación media básica representado por la escuela Tele-secundaria, atendida por un solo maestro.

Las relaciones sociales entre los docentes de educación primaria ha sido estrecha, faltando quizás mayor acercamiento en el plano pedagógico; mientras que la participación sociocultural enfocada expresamente a la comunidad se lleva a cabo mancomunadamente con el centro de educación preescolar, no sucediendo así con la Tele-secundaria, que ha estado al margen de la colaboración. En parte, esto puede explicar por qué los alumnos que llegan a egresar de la primaria se desliguen completamente de ella cuando acuden a su preparación media básica y que no sea la totalidad de los egresados quienes asistan, podemos agregar, asimismo, que los que no ingresan, generalmente mujeres, abandonan no sólo su estudio, sino también su comunidad para emigrar a las grandes ciudades en busca de ocupación. En casos extremos lleva hasta el desconocimiento y desvalorización de sus raíces culturales, incluyendo su lengua natural.

Las actividades de los habitantes de la población tratada, donde además de algunas de las características ya señaladas carece de luz eléctrica y agua potable, las dedican al cultivo de café y cuidado y producción de cítricos; la situación geográfica del lugar hace que la agricultura sea de temporal y la escasa cosecha de maíz y frijol la destinan sólo para el consumo familiar. En cuanto los granos y semillas se terminan tienen que acudir a los centros urbanos más próximos (Tamazunchale, y Matlapa) a donde también concurren a vender otros productos.

Para la actividad comercial dentro de la misma comunidad

se cuenta con dos tiendas: Una Conasupo y una Cooperativa; ésta última, localizada provisionalmente en el terreno escolar y propiedad del poblado en donde los habitantes pueden vender algunos de sus productos en pequeñas cantidades para consumo de la misma población, en caso de no venderlos en los pueblos próximos. Para esta actividad, en ocasiones, los padres de familia se sirven de sus hijos (alumnos) para acudir conjuntamente a realizar compra-ventas fuera de su comunidad, lo cual causa descuidos en las labores escolares. Aunque esto no es un factor único porque también "... la necesidad de ser útiles a la familia en tareas productivas determina la ausencia o el abandono." (1). Existen otras circunstancias por las cuales desatienden su educación formal, por ejemplo las tareas agrícolas para ayudar temporalmente a sus padres; por otra parte, también se presentan casos en que los niños mayores tienen que cuidar a sus hermanitos por equis situación en que la madre se ve obligada a salir del hogar. Estos aspectos se vuelven más preocupantes en el primer grado de educación primaria puesto que se está apenas construyendo la base para su futura acción a través del empleo de la lengua oral y escrita.

El factor religioso juega dentro de la comunidad escolar un papel importante a causa de que existen varios grupos religiosos y todos ellos muy arraigados; en donde participan todos los integrantes de la familia, y los niños acuden desde temprana edad a irse formando conceptos dogmáticos que nada ayudan en su desempeño escolar.

El hecho de que el plantel primario, en el caso de esta

1) FERREIRO, Emilia y Taberosky, Ana. Los sistemas de escritura... (Introducción) Ant. Técnicas y Recursos... II, U.P.N. la. ed. México, 1986. p. 5.

comunidad, cuenta con albergue escolar, en donde se da hospedaje y alimentación de lunes a viernes a los alumnos becados, no soluciona en mucho las carencias socioeconómicas y nutritivas de los educandos y sus familias, ya que son éstas mismas quienes tienen que costear los materiales escolares necesarios para sus hijos estudiantes. En el período escolar 1990-1991, el albergue sólo tiene captada una tercera parte de la población escolar total que son aproximadamente 98 alumnos, repartidos no equitativamente en todos los grados (1o.-6o.).

Por el número escaso de educandos y contando con cinco maestros, el director de la institución tiene que hacerse cargo de un grupo, además de desempeñar sus tareas administrativas y de organización escolar; otro de los maestros tiene que atender dos grupos.

La actividad educativa se lleva a cabo en cuatro aulas= en buenas condiciones y una más acondicionada rústicamente; también se cuenta con una cancha deportiva que a su vez sirve como patio cívico, lugar de ensayos artísticos, y concentraciones para realizar actividades socioculturales. Este espacio deportivo es utilizado en el recreo por alumnos de grados superiores, dejando o haciendo a un lado a los niños más pequeños (1o. y 2o. grados), que tienen que buscar otro espacio.

La mayor convivencia entre los niños se logra durante el horario escolar, en donde el juego informal, entendido como práctica social en donde no se incluyen normas estrictas ni aditamento especial, es su principal distracción, cabe decir que en este tipo de actividades forman grupos muy particulares en los que hacen separación de sexo, además de grupo y grado escolar; aunque esto es más notorio en los niveles inferiores (1o. y 2o.) que en los superiores, debido quizá al mayor tiem-

po de convivencia entre ellos. Pero la separación por sexo si gue existiendo.

Los alumnos a nivel general están en una edad comprendida entre los seis y los catorce años y su comunicación entre ellos la hacen a través de su lengua materna, que siempre está por encima del empleo de la lengua española, tanto dentro como fuera de la institución, y hasta es más notorio en la comunica ción fuera de ella, es decir, en su hogar. En los grados infe riores es más palpable su lengua original, y al comunicarse con el maestro ése es su principal medio de expresión. En cuan to a los demás grados no sucede de la misma manera; a medida que van ascendiendo a los otros niveles va perdiendo fuerza, aunque no se llega a extinguir, la comunicación alumno-docen- te, y viceversa, en su lengua materna.

Particularizando, y tomando en cuenta la problemática que nos ocupa, se señala a continuación un bosquejo del grupo de primer año, aparte de algunas características ya citadas. En el presente ciclo escolar el grupo lo conforman 21 elemen- tos, e integrado en su mayoría por alumnos del sexo femenino, que no aceptan con mucho agrado participar en rondas y juegos infantiles en orden mixto; pero a la vez lo toman a veces como un juego más y se divierten haciendo bromas cuando les si tuarse junto a otros. Aparte de los juegos les gusta mucho la conversación, y les agradan las narraciones y las buscan en las pláticas de sus compañeros o la esperan ansiosos del docen te. Al igual que en la actividad lingüística, se manifiestan muy creativos en su expresión artística que se da en forma de cantos, pero especialmente del dibujo del cual esperan gran re conocimiento de su obra, de parte del maestro.

Al referirnos a su expresión lingüística, habremos de

decir que ésta es muy rica a través de su lengua materna, no faltando nada para darse a entender perfectamente con las personas adultas, y entre ellos mismos, por lo que su lenguaje a través del nahuatl es más que fundamental, ya que sintáctica y semánticamente está integrada y estructurada no sucediendo así con el español, puesto que aparte del maestro, en su comunidad, no tienen otro contacto con este lenguaje.

En lo que respecta a su desarrollo biopsicológico, si tenemos que ubicarlos en alguna etapa, psicogenéticamente, diremos que deben estar en el final de las preoperaciones, entrando algunos al período operatorio; pero las características sociales, geográficas y económicas que rodean al niño de primer grado en esta población hacen que el infante aún esté muy lejos de abordar las situaciones operatorias, conservando por el contrario características netamente preoperatorias.

Mencionábamos el lenguaje y cabe señalar que la observación hecha en relación a su lengua es un factor de capital importancia puesto que mediante el se basa su sistema de comunicación oral. Siendo doblemente negativo el empleo del español con el afán de apropiarse al niño del sistema de la lecto-escritura: Primero por el uso mismo de la lengua extraña y ajena que no entiende; Segundo, porque la forma de abordar su enseñanza se basa en un sistema escolástico. Esto se vuelve más problemático dentro del sistema de educación indígena que en ocasiones sólo refuerza el descuido lingüístico que se empleó en la educación preescolar, en donde por querer "adelantar" su conocimiento en el aspecto gráfico-oral, se valen de la memorización de algunas grafías, especialmente vocales. Pero de poco ayudan al escolar de primer grado, puesto que su escritura

sigue teniendo dificultades para dominarla, y la forma y el trazado correcto de las grafías carecen de significado. Muy apenas algunos niños alcanzan un nivel alfabético convencional de la escritura, mientras que otros sólo llegan a expresarse en un nivel silábico-alfabético, en el caso específico de la comunidad tratada, la problemática en la lengua oral y escrita del niño en primer grado no es por falta de una educación pre-escolar formal porque el grupo en su totalidad cursó dicho nivel. Esto puede significar que su tránsito por él, con las tradicionales formas de abordar en el proceso de aprendizaje, en poco o nada remedian las dificultades de la apropiación de la lecto-escritura. Tal vez las únicas ventajas posibles sean en relación al aspecto motriz y ésto relativamente; además de prepararlos no de manera específica en cuanto a la separación hogar-aula, debido a que son aún muy pequeños y están más identificados con el grupo social inmediato formado por su familia.

Como puede apreciarse, al abordar el sistema de la lengua oral y escrita sin entenderla como un proceso, sino producto mecánico desde el nivel preescolar, no se concretan las expectativas porque cuando el infante ingresa al primer grado poco recuerda de aquellos trabajos que se dedicaron específicamente a la memorización de algunos signos gráficos y, al contrario, se recrudecen las dificultades del aprendizaje de la expresión oral y escrita, y la problemática sigue existiendo.

APORTACIONES TEÓRICAS SOBRE INSTRUMENTACION DIDÁCTICA.

Antes de abordar teóricamente las aportaciones existentes específicamente sobre la lecto-escritura, se hace imprescindible considerar las concepciones teóricas sobre aprendizaje y conocimiento, de acuerdo al punto de vista de diversos planteamientos filosóficos y psicológicos, y la instrumentación didáctica sobre la que se ha enmarcado a la educación así como su alternativa planteada, que servirá a su vez de marco de referencia teórica para otros capítulos.

A través del tiempo han existido diferentes concepciones teóricas tanto filosóficas y psicológicas, como pedagógicas.

Han tenido cada uno de éstos, principalmente los primeros, serias cuestiones que han sido tema de preocupación, planteamientos también se han entablado debates acerca de la epistemología, que han derivado, a su vez, una serie de teorías tanto psicológicas como pedagógicas.

La epistemología empirista, enmarcada en una filosofía pre-marxista otorga un papel determinante al objeto, entendiendo por éste a "... todo aquella que sea susceptible de despertar interés de un sujeto, sea éste niño o adulto. Puede tratarse de un fenómeno, problema, objeto, o la reacción misma de éste ante determinada acción que sobre él se aplica." (1).

Para esta filosofía el sujeto permanece pasivo, en espera de la influencia exterior, porque para el empirismo, "...la mente es según Lucke, un gran espejo que recibe pasivamente reflejos del exterior." (2).

- 1) U.P.N. Aprendizaje escolar. Ant. Teorías del aprendizaje. 1a. Reimp. México, 1987. p. 354.
- 2) W. HAWLYN, D. El aprendizaje humano. Ant. Teorías del aprendizaje. U. P. N. 1a. ed., México. 1986. p. 3.

Este pensamiento se identifica plenamente con la didáctica tradicional, en donde el niño es solamente un espectador; y en donde el verbalismo se le considera como único mecanismo de educación. Hans Aebli ubica "...esta corriente educativa... en la lógica de la psicología sensual-empirista dado que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos y las percepciones." (3).

Esta psicología plantea que las ideas surgen de la experiencia sensible y que el sujeto tiene un papel insignificante para adquirirlo.

En cuanto a la evaluación, el rol del docente consiste en transmitir una serie de conocimientos y en corroborar los resultados. Implementando exámenes y asignando calificaciones convirtiéndose estos actos en un recurso intimidante y represivo.

La consideración que hacen los idealistas en relación a la epistemología es que el sujeto determina al objeto de conocimiento, es decir, es el sujeto quien desempeña un papel activo, mientras que el objeto sólo es resultado y producto de la acción del sujeto. Lo que da como resultado nuevos planteamientos en la cuestión didáctica. Con el paso del tiempo y de acuerdo al desarrollo tecnológico va surgiendo un concepto distinto en el aprendizaje. Directamente ligado a los factores socioeconómicos y políticos, cuyo propósito es aumentar la producción.

3) PANSZA González, Margarita. Instrumentación didáctica. Conceptos generales. Apéndice No. 5 Ant. La sociedad y el trabajo en la práctica docente. Tercer curso. U. P. N. la. ed., México, 1988. p. 150.

"... Surge una concepción de la tecnología educativa apoyadas en las nociones de "progreso" y "eficiencia" que responden explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior, aunque se hagan aparecer como alternativa al modelo de la educación tradicional." (4).

Este nuevo concepto educativo, y su pretensión explícita de superación, giró sólo sobre las formas, es decir, al cómo de la enseñanza, pero sin cuestionarse sobre el qué y para qué del aprendizaje. Cambia en cierta medida la dinámica interaccional: del receptivismo del sujeto se pasa al activismo; el papel del docente gira un poco, ahora su autoridad ya no se encuentra tanto en el manejo de contenidos como en el dominio de técnicas. Apoyado didácticamente en el conductismo, donde el aprendizaje se concibe como un "...conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se opera en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje." (5). Se da, pues, prioridad a la programación didáctica y a la especificación de objetivos de aprendizaje, pero se sigue fragmentando el conocimiento, y los contenidos pasan a un segundo plano y su lugar lo toman las conductas. Que según Esther Carolina Pérez (6), la enseñanza se basa en el reforzamiento de conductas.

En el aspecto evaluativo, éste se le concibe en estrecha relación con los objetivos de aprendizaje; además del concepto de aprendizaje que se caracteriza como algo observable y por lo tanto mensurable. Pero la evaluación no deja de ser un mecanismo de control.

4) FANSZA González, Margarita. Op. Cit. p. 158.

5) Ibid., p. 161.

6) Ibid., p. 167.

El materialismo dialéctico, por su parte propone su concepción epistemológica no otorgando al sujeto, ni al objeto un papel mayor, sino que la concibe en una relación interactual en la que se determinan recíprocamente, y en donde el sujeto realiza una actividad teórico-práctica. Este pensamiento ha dado origen a planteamientos teóricos en los cuales se considera de gran importancia esta relación. Tal es el caso de los aportes de la psicogenética; donde el niño es considerado constructor de su propio conocimiento a través de la relación interactual con su medio, y en la que se van sucediendo experiencias cognitivas cada vez mayores, tornándose fundamental contar con una estructura cognitiva anterior que sirva de base a estructuras posteriores. Estos conceptos van dando forma a un replanteamiento educativo del cual surge la didáctica crítica como una propuesta inacabada, es decir, que se encuentra en construcción, pero que se presenta como alternativa a la concepción tradicional y a la tecnología educativa, aunque esto no significa que no existan elementos de alguna de éstas concepciones anteriores que intervengan dentro de esta corriente. No se pretende, pues, cambiar una técnica por otra, "... sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello." (7).

Esta didáctica pretende crear y desarrollar en el maestro una actividad científica apoyada en la investigación y en el espíritu crítico, pero sobre todo en la autocrítica; en donde deberá tomarse muy en cuenta el factor humano, "... las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la con-

7) Ibid., p. 174.

tradicción en el acto de aprender..." (8). Azucena Rodríguez considera el aprendizaje como un proceso dialéctico, donde el sujeto al aprender no lo hace en forma lineal, sino que en ello puede haber paralizaciones y crisis, así como también retrocesos y una serie de resistencias al cambio. Es cierto que algunos toman también al aprendizaje como una modificación de la conducta, pero una conducta molar, es decir, total. Donde la conducta resultante se la interpreta no de manera aislada, sino integralmente.

Dentro de esta concepción se consideran los objetivos pero se señala hacerlo preferentemente de manera general y no específica; no se pretenden, pues, clasificaciones amplias, sino sólo, por ejemplo, objetivos de un curso u objetivos de unidad, etc. Ya que su función debe ser "...determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo..." (9) y que debe ser, igualmente, la base para planear con antelación la forma de evaluar y organizar los contenidos.

Resulta a su vez de gran trascendencia el no considerar a los contenidos en un sentido dogmático, como algo terminado o comprobado. Debe, entonces, procurarse promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento: análisis, síntesis, capacidades creativas: buscando un conocimiento interrelacionado.

En cuanto al rol del docente debe ser el de promotor del aprendizaje, mediante una relación cooperativa.

Por lo que respecta a la evaluación, Hilda Taba propone el desarrollo y empleo de varias maneras de obtener evidencias

8) Ibid., p. 176.

9) Ibid., p. 184.

de los cambios; según Angel Díaz "... es necesario explicitar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad..." (10). Para las evidencias de aprendizaje se deben contemplar: "Trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo etc." (11). Esto debe permitir analizar o estudiar el proceso de aprendizaje, tomando en consideración los factores intervinientes en él, ya sea que lo estén apoyando u obstaculizando, para poder hacer los replanteamientos y consideraciones necesarias, a fin de lograr en el infante una verdadera apropiación del conocimiento, en donde él, juegue un papel principal en su construcción.

10) Ibid., p. 200.

11) Ibid., p. 202.

CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA LECTO-ESCRITURA.

Los problemas de aprendizaje acerca de la lecto-escritura han hecho creer tradicionalmente que ésto es cuestión principal del método, por ello se ha buscado su solución en la aplicación del método adecuado, recurriendo a la búsqueda de él. "Pero a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprenden." (1). Esto ha llegado hasta enfocar de manera sintética, preferentemente, partiendo de una unidad mínima o grafía (letra) para llegar a la formación de sílabas y, posteriormente, de palabras. Mediante este método se busca una correspondencia entre la expresión oral y lo escrito, es decir, entre fonema y grafía.

Con características similares se ubica el método fonético; proponiendo iniciar a partir del sonido, siendo este mismo la unidad mínima de nuestra expresión oral. Partiendo del fonema, se pretende relacionarla o hacerla corresponder directamente con su representación escrita. Como puede inferirse, la audición representa un papel trascendente con este método, y el alumno debe ser capaz de realizar un correcto "análisis auditivo" para diferenciar y aislar sonidos con el fin preciso de "... establecer las correspondencias grafema-fonema." (2).

Esta forma de abordar el aprendizaje de la lecto-escritura pretende una lectura mecánica en donde el significado que

- 1) FERREIRO, Emilia y Taberosky, Ana. Los sistemas de la escritura. (Introducción) Ant. Técnicas y Recursos... II. U.P.N. la. ed., México, 1986. p. 3.
- 2) FERREIRO, Emilia y Taberosky, Ana. Los sistemas de... 1.2 Métodos tradicionales... Ant. Técnicas y Recursos... II. U. P. N. la. ed., México, 1986. p. 15.

pueda contener el texto que se otorga al niño, pasa a un segundo plano, o mejor dicho no se contempla; porque lo que interesa en sí es que el educando sólo establezca una correcta relación entre grafías-sonidos. Argumentando que la "Comprensión de la lectura" vendrá posteriormente.

Por su parte sus métodos análiticos creen remediar la situación problemática del aprendizaje en la expresión oral y escrita, planteando que la lectura debe partir no de unidades mínimas, representadas por la grafía o el fonema, sino por situaciones gráficas globales, en donde la unidad a analizar sea la palabra completa, basándose en el fundamento psicológico de el niño es sincrético, "... fenómeno psíquico de la edad infantil mediante el cual el niño percibe un bloque, en conjunto." (3). Es decir, aprecia unidades totales, sin fijarse en las partes que lo componen, sino hasta en un momento posterior. De ahí a proponer que el niño visualice o tenga contacto., primeramente con la palabra completa y, en base a un análisis visual, llegue a darse cuenta que la palabra contiene unidades mínimas como la sílaba y, aún más, la grafía.

Este tipo de situaciones que llevan a tratar metodológicamente a la lecto-escritura ya sea de manera sintética o analítica, se puede resumir a dos elementos fundamentales que son la audición y visualización, ubicándose respectivamente a cada método. Pero ni siquiera dominando a la perfección uno de ellos o haciendo una fusión de ambos se puede llegar a una apropiación de la lecto-escritura que sea significativa para el niño, es decir, que ese acto tenga un significado.

3) URIBE Torres, Dolores, et. al. Didáctica de la escritura-lectura. Tomo I. SEP. Ediciones Oasis. S.A. 3a. ed., México. 1970. p. 45.

La lectura y la escritura no pueden dejar de ser actos puramente mecánicos, faltos de interés y significatividad mientras se estén pasando por alto la capacidad lingüística del infante, y sus alcances cognoscitivos.

El niño llega a la escuela primaria con una experiencia lingüística que dentro del tradicionalismo, es omitido, e ignorada además su capacidad cognitiva.

Sin embargo, al abordar la epistemología genética, el panorama del conocimiento toma otra dimensión desde que el sujeto se le considera un constructor de su propio conocimiento pero no en un sentido unilateral en relación con el objeto de conocimiento, sino en una interacción entre ambos: suje-to-objeto.

"Con la perspectiva del materialismo dialéctico y mediante el empleo de los conceptos piagetanos de asimilación y acomodación, como proceso que facilitan la transformación de los esquemas, se propone una psicología que conciba al aprendizaje como un proceso didáctico que partiendo de la interacción del individuo con su realidad social, concreta, transforma lo que Piaget denomina esquemas de acción en forma constante, a lo largo de su desarrollo biológico y social." (4).

Según la epistemología genética el individuo, recibe la influencia exterior del objeto, pero no en el sentido pasivo puesto que en el intento de darse una explicación acerca de él, llega a la conciencia del sujeto pero ese elemento cognitivo es a su vez transformado por un proceso de asimilación del individuo, logrando adaptarlos y conformar nuevos esquemas.

"La asimilación se presenta como un proceso de incorporación de los objetos exteriores a los esquemas. Este proceso

4) RUIZ Larraguível, Estela. Reflexiones en Torno a las Teo--
rías del Aprendizaje. Ant. Teorías del aprendizaje. U.P.N.
SEP. 1a. Reimpresión, México., 1987. p. 246.

surge a partir de las estructuras biológicamente determinadas." (5). Para lograr la adaptación, el sujeto, primeramente entra en un desequilibrio ocasionado por una situación u objeto de conocimiento, al cual busca darle un significado y una vez logrado entra en equilibrio.

"Al estudiar el desarrollo cognitivo, J. Piaget da gran importancia a la adaptación que, siendo característica de todo ser vivo, según su grado de desarrollo, tendrá diversas formas o estructuras. En el proceso de adaptación hay que considerar dos aspectos, opuestos y complementarios a un tiempo: la asimilación o integración de lo meramente externo a las propias estructuras en función de los cambios del medio exterior. J. Piaget introduce el concepto de equilibración para explicar el mecanismo regulador entre el ser humano y su medio." (6).

Cabe señalar que el equilibrio es relativo puesto que el individuo está en permanente contacto con nuevas situaciones de aprendizaje que lo hacen modificar sus estructuras mentales. La "forma" que toma el objeto de conocimiento una vez que el sujeto actúa cognitivamente sobre el primero; hace que este mismo sea percibido de diferente manera. Por lo cual, el aprendizaje se da mediante una interacción entre sujeto y objeto en una relación dialéctica.

Dentro del proceso de aprendizaje es muy importante tomar en cuenta varios factores: la maduración, la experiencia y la transmisión social.

El primer factor, aunque se considera de importancia, no se le concibe como elemento único en el desarrollo. "Para así

5) Ibid., p. 241.

6) AJURIAGUERRA, J. de. El desarrollo infantil según la epistemología genética. Ant. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. U. P. N. 1a. ed., México, 1986. p. 90.

milar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita de algunas condiciones fisiológicas que se denominan factores de maduración; ellos hacen posible la intervención de los factores que contribuyen al proceso de aprendizaje." (7).

La maduración, como algo importante dentro del aprendizaje, tiene un valor innegable, pero es necesario considerar que "...si bien es cierto que algunas condiciones fisiológicas son necesarias para que el sujeto sea capaz de efectuar una determinada acción ... o adquirir un conocimiento, éstas no son por sí mismas suficientes para lograrlo." (8). Para ello es conveniente complementar este factor con la experiencia y la transmisión social.

Hablar de experiencia como factor que conlleva el aprendizaje, es tomar en cuenta lo "... que el niño adquiere al interactuar con el ambiente. Al explorar y manipular objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones, adquiere dos tipos de conocimiento: el del mundo físico y el conocimiento lógico matemático." (9). En cuanto al primero, sucede cuando el niño llega a descubrir las diversas características de los objetos así como su comportamiento ante la acción de él. Para llegar al conocimiento lógico-matemático el niño tiene que construir, "... relaciones lógicas entre los objetos que incluyen comparaciones ... Este tipo de relaciones no están dados por los objetos en sí mismos; son producto de la actividad intelectual del niño que los compara." (10).

7) U. P. N. Aprendizaje escolar. Ant. Teorías del aprendizaje. Reimpresión, México, 1987. p. 356.

8) *Ibid.*, p. 357.

9) *Id.*

10) *Id.*

Por lo que respecta a la transmisión social, es importante apreciar que el niño como ser social se encuentra rodeado de sus semejantes: sus padres, su grupo de pares y los medios de comunicación que en forma constante están aportando una serie de elementos informativos que van apoyando su aprendizaje. No olvidemos que el niño aún antes de ingresar a la escuela está en un continuo proceso cognitivo, en el cual cobran capital importancia sus hipótesis, los que construye en relación a su contexto.

"Si la información proporcionada es opuesta a sus hipótesis ... el niño se confunde ... La confusión sobreviene porque se ve en el dilema de tener que adoptar una hipótesis que para él no es válida, y que no puede aceptar porque la hipótesis que le parece lógica es la que él ha construido." (11)

Este tipo de situaciones crean una serie de conflictos que más que ocasionarle efectos negativos están permitiendo que retome anteriores posiciones; que lo obligan a buscar nuevas respuestas y le ayudan a interpretar su mundo.

Es importante tomar en cuenta las aportaciones piagetanas y de entre ellas algunos elementos bastante significativos en la construcción del conocimiento, en donde: "Los procesos de asimilación y acomodación destacan como elementos imprescindibles en la explicación de la construcción gradual de los esquemas cognoscitivos y de los estados en que se encuentran en cada fase (o estadio) del desarrollo humano." (12).

Los factores anteriores han permitido que el niño, mucho antes de ingresar al primer grado de educación primaria, haya

11) Ibid., p. 357-358.

12) RUIZ Larraguível, Estela, Op. Cit. p. 240.

estado en contacto con infinidad de situaciones cognitivas que han enriquecido su pensamiento, y en donde el lenguaje una vez adquirido, mediante la interacción, principalmente con los adultos que lo rodean, le ha permitido su desarrollo psicointelectivo.

No se piense que el lenguaje que comienza a manejar el infante es una simple copia de la expresión del adulto, sino que en la búsqueda de significado a ese lenguaje, el niño construye una serie de hipótesis que lo llevan a reconstruir su propio lenguaje, y en ese proceso le da semántica y sintácticamente su propia interpretación. Ante esto, el adulto piensa, equivocadamente, que el niño cae en "errores" sintácticos por falta de apreciaciones auditivas; y no sucede así porque el lenguaje infantil no es una mera imitación de la generación adulta.

El desarrollo del lenguaje alcanza un gran avance durante el subperíodo de las preoperaciones lógicas, que de acuerdo a la psicología genética, se ubica entre los dos y los siete años de edad, aproximada y relativamente, pero que a su vez tiene sus bases en un período sensoriomotor, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años.

Dentro de la apropiación del lenguaje, representa un importante papel la imitación diferida, que precisamente consiste "... en evocar la imagen de un modelo y reproducirlo en ausencia del mismo tras haber transcurrido algún tiempo; es así como la imitación se aproxima a la representación." (13). Que al respecto, Piaget hace algunos planteamientos, y los subdivide en:

13) URIBE Torres, Dolores, et. al. Op. Cit. p. 146.

"... La representación conceptual y la representación simbólica o imaginada. En el primer caso la representación corresponde a formas superiores del desarrollo mental, que llevan implícitos los conceptos, y, en el segundo solamente se refiere a la imagen mental o al recuerdo-imagen, es decir, a la evocación simbólica de realidades ausentes." (14).

Podemos señalar entonces al concepto como algo abstracto, y en cambio a la imagen como un símbolo concreto.

Una vez que el niño ha pasado por el período sensoriomotor y comienza el subperíodo de las representaciones preoperatorias, avanza en el aspecto lingüístico, llegando a la representación conceptual, dejando la imitación para abordar las "Representaciones simbólicas."

De acuerdo a la clasificación psicogenética, el subperíodo entre los dos y siete años, aproximadamente, corresponde al de las representaciones preoperacionales, y en su fase superior, al menos teóricamente, coincide con la entrada del niño al primer grado de educación primaria, con una edad de seis años.

Aproximadamente de los dos a los tres y medio o hasta cuatro años de edad el niño se encuentra en el estadio inicial del período preoperacional, que corresponde a la "... aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones ..." (15).

Una de las características de esta etapa es que aparece la función, simbólica y con ello el lenguaje, desarrollándose el pensamiento simbólico y preconceptual. Al avanzar el niño sobre esta fase, su actitud, de acuerdo a la realidad comienza

14) Ibid., p. 147.

15) Ibid., pp. 160-161.

a sufrir una serie de transformaciones debido a la función simbólica que permite hacer simultáneos a la imitación (representativa), el juego simbólico, la representación imaginada y el pensamiento verbal.

La imitación representativa se da cuando el infante se da a la imitación de nuevos gestos valiéndose de las partes de su cuerpo; mientras que el juego simbólico resulta ser una forma pura del pensamiento egocéntrico y simbólico en donde el símbolo significa la representación de algo que no está presente. En cuanto al pensamiento verbal que maneja el infante, ésta "... consiste en una adquisición de conciencia progresiva de los esquemas construidos por la acción." (16).

El niño durante esta etapa cruza por el animismo, que se caracteriza por asignar a los objetos de su contexto exterior atributos subjetivos que corresponden a su experiencia. Por su parte, el artificialismo que también aparece durante este estadio, es común en el infante; que se da a través de la asimilación de las actividades cotidianas observadas en el mundo del niño que le hacen llegar a pensar que lo que percibe, y todo lo que existe a su alrededor ha sido hecho por alguien.

En cuanto al estadio siguiente: "... de las organizaciones representativas fundadas ya sobre configuraciones estáticas ya sobre una asimilación a la acción propia." (17).

Dado aproximadamente de los cuatro a los cinco y medio años; y durante esta fase, ante la imposibilidad de contar con

16) M. BATTRO, Antonio. Diccionario de epistemología. Paquete del autor J. Piaget. Lic. en Educ. Básica. 6o. curso Optativa. SEAD. la. reimp., México, 1988. p. 442.

17) URIBE Torres, Dolores, et al. Op. Cit. p. 173.

funciones operatorias, el infante recurre a "... una forma casi simbólica de pensamiento, que es el razonamiento intuitivo..." (18).

Al avanzar hacia el último estadio del sujeto del subperíodo preoperatorio, entre una edad de cinco años y medio y los siete u ocho, el niño llega a la fase "... de las regulaciones representativas articuladas ... " Que se caracteriza por ser la parte media entre el estado de "no conservación" y la "conservación". (19).

Una vez que el niño ha pasado por el anterior subperíodo, aborda el período de las operaciones concretas, comprendida entre las edades de siete u ocho, y los once o doce años, en donde gracias a la manipulación directa de los objetos va logrando un razonamiento lógico, el cual aplica en diferentes situaciones concretas llegando así, principalmente, a la conservación de materia, peso y volumen.

Durante el período posterior, de las operaciones formales que principia entre los once o doce años, y avanza aún después de los quince, se caracteriza y diferencia del anterior período concreto en que el niño no necesita la presencia del objeto para establecer un razonamiento lógico aplicable a diferentes situaciones pero sí se vale de formulaciones hipotéticas para resolver situaciones problemáticas.

Señalábamos ya anteriormente la importancia que reviste, el lenguaje del niño durante su desarrollo y que logra avances durante el período preoperatorio, sirviéndole no sólo en su actividad comunicativa sino también en la cognitiva; y el tratamiento aunque someramente del lenguaje en este capítulo puede

18) Id.

19) Ibid., p. 177.

permitir comprender mejor cómo el sujeto se apropia no sólo de la lengua, sino de la construcción del conocimiento; que el infante cuando llega a la escuela primaria trae consigo un gran potencial cognitivo y lingüístico; y que la construcción del conocimiento la aplican al lenguaje y a infinidad de situaciones que le presenta el mundo que lo rodea. Por eso resulta difícil creer que el niño cuando ingresa a la escuela lo haga sin conocer absolutamente nada en relación a la lecto-escritura. Asimismo si apreciamos que se encuentra en contacto visual y auditivo con situaciones léxico-gráficas.

La escuela tradicional pasa por alto estos elementos, y cree que el individuo comenzará a saber acerca de la lecto-escritura hasta que el maestro lo ponga en contacto con ella y el alumno reciba pasivamente las lecciones de expresión oral y escrita.

De acuerdo a la psicolingüística contemporánea y en base a tomar en cuenta las aportaciones de Piaget hechas a la epistemología. El aprendizaje de la lecto-escritura toma otra dimensión, puesto que se le considera como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal dada en la escuela primaria.

Siendo la escritura un conocimiento de tipo social, en él interviene no solamente la familia, sino el contexto del cual forma parte; pero en este proceso, la actividad mental del niño está en constante movimiento.

De acuerdo a la psicogénesis de la escritura el infante avanza desde el mero desconocimiento de ella, es decir, desde la "expresión escrita" que no es más que un garabateo, en donde el niño no las identifica como letras; sino un trazado de "rayas" o "palitos". Cuando avanza hacia la elaboración de dibujos, y está en el nivel presilábico, el individuo no puede

identificar o diferenciar entre imagen (dibujo) y escritura.

En sus producciones el niño puede realizar primero una hoja dibujo y en un tiempo posterior ponerle su nombre, sin que se adviertan diferencias entre uno y otro, pero que en su constante actividad va plasmando una serie de signos que pueden ser bolitas, o cualquier otro símbolo. Sin relacionar alguna con el sistema gráfico convencional, que en un principio colocará dentro del mismo dibujo, hasta que posteriormente los ubicará fuera de él, aunque muy próximo a la imagen.

"En la búsqueda de significado el niño parte de un primer momento en el que descubre a los textos como algo diferente al dibujo..." (20). Y es entonces cuando comienza a realizar "grafías" en un sentido lineal sin regirse por parámetro = alguno para su elaboración, en la búsqueda de una relación imagen-texto. Podemos considerar que es cuando el niño interpreta su escritura como algo que puede entenderse, y que generalmente dice el nombre de la imagen: ha aparecido, entonces, la hipótesis de nombre. "La escritura representa el nombre de los objetos." (21).

En la constante construcción del conocimiento de la escritura, el infante, tiende a reducir el número de grafías llegando al extremo, en algunos casos, de colocar una sola grafía, haciéndola corresponder con un dibujo. Más la búsqueda de la escritura de la expresión escrita no se detiene en esta fase, sino que lo hace avanzar hacia lo que teóricamente se de

20) U.P.N. La lengua escrita como objeto de conocimiento. Ant. El maestro y las situaciones de aprendizaje... 1a. ed., México, 1989. p. 314.

21) Ibid., p. 317.

nomina "Hipótesis de cantidad mínima" que se da cuando el niño considera que para que un texto pueda ser leído debe contar con un determinado número de grafías, por lo general no menos de tres. Pero al igual que establecer la cantidad mínima, también puede tomar en cuenta la cantidad máxima, presentando o bien una cantidad fija, o de acuerdo a la "... importancia efectiva, o edad del objeto cuyo nombre va a escribir. A objetos más grandes o más importantes, corresponden más grafías." (22).

En el caso de que el niño establezca una cantidad fija para las palabras que escriba, se le presenta una problemática de "cambio de significado". Cómo solucionar esta dificultad; cómo representar dos cosas distintas con la misma cantidad de grafías. La solución puede llegar al variar las grafías de las palabras; pero el conflicto sigue porque el niño no maneja una gran variedad de ellas, por lo cual su solución suele ser cambiar solamente el orden de dichos elementos. Lo que lo hace arribar a la hipótesis de variedad.

Cuando el infante llega al nivel silábico es porque antes ha sido combinar cantidades y variedades de grafías, para dar un determinado significado a la escritura producida; descubriendo entonces que con sólo cambiar una serie de signos puede construir distintas palabras. Es precisamente en ese instante cuando el niño "... observa que una palabra tiene partes y busca el valor y comprensión de esas partes." (23). En su constante acción cognitivo, y en la búsqueda de una estructura lingüística, el individuo descubre que existe una estrecha relación entre la expresión gráfica, es decir, entre la palabra escrita y el aspecto fonético de la lengua oral. Considera ne

22) Ibid., p. 315.

23) Id.

cesario, entonces, en su escritura, realizar una correspondencia construyendo una grafía para cada sílaba. "Su análisis al interior de la palabra lo inicia haciendo corresponder una grafía a cada sílaba, lo que constituye la hipótesis silábica." (24).

El avance que el niño realiza en el proceso de la adquisición de la lengua escrita no se piensa que es lineal y siempre de manera ascendente. En este acto pueden existir tropiezos que lo hagan vacilar, estancarse o retroceder. Pero este tipo de obstáculos son necesarios para que el niño realmente construya su propio conocimiento; y a los conflictos, que le van surgiendo, establece nuevas hipótesis. Así, al llegar a la fase silábica se encuentra con la problemática acerca de la hipótesis de cantidad mínima de caracteres construida anteriormente, pues no le permiten entender en un principio la "contrariedad" que se presenta cuando una palabra es sílaba bisílaba o monosilábica, y él había considerado un mínimo de tres grafías para que una palabra tuviera significado o pueda leerse.

En su transición silábico-alfabética, construida a partir del conflicto anterior, el niño descubre la correspondencia entre sonido y grafía, pero se le dificulta emplear una forma puramente alfabética y se vale de ambas para construir sus palabras. El conflicto que se presenta al niño en la fase silábica con los anteriores hipótesis lo obliga "... a realizar otro tipo de particiones en la palabra y realizar la participación alfabética, descubriendo así la forma en que se estructura la escritura." (25).

Al abordar el nivel alfabético el niño realiza una clara

24) Id.

25) Ibid., p. 316.

relación entre sonido-grafías y alcanza a comprender una de las bases fundamentales del sistema alfabético. Cuando esto sucede, el infante puede establecer correctamente la correspondencia entre la estructura de la palabra y tomarla en cuenta en el momento de construir las palabras.

Por su parte el aprendizaje de la lectura por parte del niño sigue también un proceso que se inicia mucho antes del ingreso formal a la escuela. Se señalan cuatro niveles dentro de ello; en el primer nivel, cuando se le muestra un texto acompañado de una imagen, no encuentra diferencia alguna entre ambas y piensa que se puede leer por igual tanto en el texto como en el dibujo. Pero en la búsqueda del significado dentro de los textos, al presentarle al niño una serie de oraciones a las que se hacen acompañar de alguna ilustración, puede llegar a interpretar el texto auxiliándose de la imagen.

Por eso mismo cuando se le presenta un texto sin imagen para él carece de significado, sólo "...dice palitos, bolitas, letras o números." (26).

Cuando se aborda el segundo nivel, aparece entonces la hipótesis de nombre. "El texto representa únicamente el nombre de los objetos. En la interpretación de palabras acompañadas de imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen ... " (27). En donde se puede leer el nombre del dibujo. Al interpretar la imagen lo hace en forma "completa" pero al pasar al texto ya no toma en cuenta el artículo.

Se da el caso de que al interpretar oraciones que van acompañadas de imagen algunos niños sólo creen encontrar el nombre de los objetos representados, mientras que otros buscan

26) Ibid., p. 318.

27) Id.

una oración que vaya en relación al dibujo.

Al avanzar a un tercer nivel dentro de la lectura se comienza a observar la forma del texto, es decir, sus características, y si bien, aun se sigue interpretando el escrito a partir de la imagen, las características de la oración, tales como: "continuidad, longitud de la palabra y/o diferencia entre las letras..." (28), dan al niño una pauta para corroborar o rechazar la anticipación sobre el contenido del texto. En este proceso, el niño va considerando longitud, renglones o partes del texto y a cada parte le asigna ya sea un nombre o una oración, pero en donde no son contempladas las palabras que posean una cantidad menor de tres letras.

En búsqueda de significación y comprensión de la escritura el niño llega a establecer "... una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras." (29). Estas segmentaciones pueden referirse a una palabra o a una oración. Que será posible para el infante una vez que haya llegado al cuarto nivel.

La partición que efectúe el niño ante un texto con imagen variará de acuerdo a la anticipación de significado.

Si al texto se le atribuye solamente un nombre, el infante va a realizar una segmentación silábica para hacerlas corresponder con las partes del texto, si, por el contrario, en el texto, el niño aprecia una oración, la fragmentación se basará en: sujeto y predicado o por el contrario en sujeto, verbo y complemento.

El llegar a un nivel en la lectura, o a un nivel alfabé-

28) Id.

29) Ibid., p. 319.

tico en la escritura, no significa que el niño ya sabe leer o escribir; para poder efectuarlo requiere de la convencionalidad del sistema alfabético. Pero para lograrlo necesita la colaboración de otras personas; "... no puede llegar solo, requiere de un adulto alfabetizado que le proporcione esta información." (30).

Es en el docente donde cae la mayor responsabilidad para atender el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura de manera formal en la escuela primaria, en donde sean considerados no sólo los intereses del niño, sino su evolución en el aspecto de la expresión oral y escrita. Tomando en cuenta que: "Ningún niño comienza a los seis años a enfrentar el sistema de escritura como si fuera un objeto extraño, sino que tiene años de familiarización con él..." (31), y esto es algo que en la escuela tradicional pasó desapercibido. La realidad es que el contexto ofrece al infante desde muy pequeño, un ámbito en donde de la escritura es parte de las distintas situaciones que le rodean. Y el infante se apropia de dichos elementos que le ofrece el medio en la búsqueda de un significado a esos actos que presencia. "Pero en los distintos grupos sociales, la frecuencia de tal tipos es variable, así como la presencia de personas leyendo o escribiendo." (32). Lo cual hace encontrar, dentro de las escuelas, serias diferencias entre los niños que poseen oportunidades de contar con elementos o situaciones de lecto-escritura, con los que carecen de estas experiencias,

30) Ibid., p. 316.

31) FERREIRO, Emilia, et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Ejemplo de Investigación. OEA. Proyecto especial de educación especial. México, 1979 p. 12.

32) Ibid., p. 199.

aunque no en un total sentido.

"En muchos hogares de estos niños de CB el libro de texto escolar gratuito es el único material de lectura disponible, y son los hermanos mayores "más que los adultos" los que ofrecen a los menores ejemplos de lectura y escritura." (33).

Estas características que se encuentran dentro del medio rural, van conformando cognitivamente al niño, respecto a la expresión oral y escrita, poniendolo en cierta desventaja para abordar el aprendizaje de este objeto social, de acuerdo al sistema tradicional.

"... Los niños que pertenecen a la clase social baja (grupo marginado) y que no han tenido ni la oportunidad de observar o de comprender la utilidad de los instrumentos propios de la estructura de la escritura, ni experimentar por ellos, llegan a la escuela primaria en desigualdad notoria de condiciones respecto a otros." (34).

Con algunas desventajas en cuanto a la apropiación de la lecto-escritura, el niño del medio rural, arriba el primer grado de educación primaria contando con cierto nivel cognitivo lingüístico, ya que...

"... los progresos en la conceptualización de la escritura se realizan a través de etapas genéticamente ordenadas; antes de que el niño elabore las hipótesis que son correctas con respecto a un sistema alfabético de escritura, ha elaborado otras que son pertinentes para sistemas de escritura (aunque no lo sean para el sistema alfabético)." (35).

El saber que el niño del ámbito rural lleva consigo cuando ingresa a su primer año de educación formal, aún con las ca

33) Ibid., p. 39.

34) Ibid., p. 238.

35) Ibid., p. 294.

rencias de su medio en relación a "eventos de lecto-escritura" es digno de tomarse en cuenta si es que se quiere realmente que él construya su aprendizaje de la expresión oral y escrita. Como se ha señalado, algunos niños cuentan con ciertas ventajas en esta expresión, pero que en la escuela tradicional son omitidas, debido principalmente a que se desconoce el proceso por el cual el niño adquiere este objeto social, y por su puesto la evolución que va presentando.

"Todos los niños de seis años cualquiera que sea su origen social llegan a la escuela con esa suposición en las letras "dice" algo, y eso que dice está relacionado o es predecible a partir de la imagen. La diferencia recibe en que los de CM saben ésto desde hace tiempo, en tanto que para los de CB es una adquisición más reciente." (36).

Los individuos de los grupos marginados siguen un mismo proceso y abordan "... la relación entre imagen y texto luego de haber recorrido un largo camino: Primero distinguir las letras como elementos no figurativos dentro del universo gráfico; después, concebir que aunque letras y dibujos sean objetos gráficos muy diferentes, pueden estar relacionados." (37).

Es de gran importancia considerar estas situaciones y aun otras en relación al conocimiento lingüístico, precisamente de los grupos humanos con carencias socioeconómicas notables.

"Un tercio de los niños de 6a. CB se encuentra concentrado en el nivel 3, que corresponde a una escritura diferenciada del dibujo, pero con lectura de tipo global; todavía algunos niños interpretan la escritura en función del dibujo. Un tercio restante llega, asombrosamen

36) Ibid., p. 39.

37) Id.

te, vistas sus pocas ocasiones de aprendizaje, a lograr una correspondencia sonora entre la emisión y las partes de la escritura." (38).

Retomando lo anterior, el maestro, para atender el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, debe partir del conocimiento del niño y tomándolo no como un ser sobre el cual habrá que vaciar los conocimientos ya elaborados, sino como a un sujeto que construye su conocimiento. Ya que los infantes. "... no aprenden simplemente porque ven leer o escribir a otros, sino porque intentan comprender qué clase de actividad es esa. Los niños no aprenden simplemente porque ven letras escritas, sino porque tratan de comprender por qué esas marcas gráficas son diferentes de otras." (39).

Resulta entonces congruente que el maestro cree las condiciones y situaciones factibles a propiciar en el niño una búsqueda de conocimientos que enriquezcan el proceso de aprendizaje de la lengua oral y escrita y lo hagan avanzar hacia estructuras cognitivas superiores; y que se pueden inducir a través de cuestionamientos dirigidos al niño, que lo hagan reconsiderar sus propias producciones. Ya que si bien, el infante,.

"... En su intento de solucionar un conflicto cognitivo, llega a conclusiones contradictorias. Si le permitimos, e incluso le ayudamos, a enfrentarse a sus propias contradicciones, le daremos oportunidades de descubrir por sí mismos su error es decir, le facilitaremos que aprenda a partir de sus propios errores... Un conflicto cognitivo puede ser ocasionado no sólo por una información proveniente de otra persona. Puede establecerse también cuando los objetos, animados o inanimados, se comportan de una manera distinta a la prevista por el niño." (40).

38) Ibid., p. 239.

39) Ibid., p. 295.

40) Ibid., p. 358.

Tomar en cuenta al niño en el proceso de aprendizaje debe obligar al docente a valorar las características biopsicosociales en la metodología para la lecto-escritura y salir de los métodos tradicionales. Qué al respecto, y con fines de remediar la problemática del aprendizaje de la lengua oral y escrita, se han planteado varios métodos que como mencionamos, descuidan al propio niño.

Precisamente es Freinet de los investigadores incanzable respecto al aprendizaje de la expresión oral y expresión escrita, quien observando la improcedencia de la escolástica, al no permitir el desarrollo pleno y significativo de las facultades cognitivas del niño respecto al lenguaje; y ante los planteamientos hechos por Decroly de que el niño se apropia de la lecto-escritura siguiendo un proceso sincrético, pero que ni aún así se resolvía la problemática respecto al objeto social tratado, puesto que los textos seguían siendo extraño al niño, y mientras ésto funcionara de esa manera, este objeto de conocimiento seguiría careciendo de interés, y sobre todo de comprensión en el pensamiento infantil. Lo que se hacía necesario, según Freinet, era que los educandos mismos aportaran elementos de lenguaje oral y escrito, a través de la propia experiencia de su contexto; haciéndose la siguiente reflexión: "Si los niños pudieran imprimir su pensamiento ... Quedaría resuelto el enlace entre el lenguaje y el pensamiento manuscrito ... Y pensamientos sujetos a crítica y discusión." (41). Es decir el infante estaría en relación estrecha entre hogar-aula, puesto que no debería separarse "la escuela de la vida."

41) ALMENDROS, Herminio. La Imprenta en la Escuela. Ant. El Maestro y las situaciones de ... U. P. N. la. ed., México. 1988. p. 16.

Aprovechando para ello todas aquellas situaciones que re presenten interés para el niño: aspectos de la naturaleza, su familia, amigos, etc., pero sobre todo, dados a conocer en su propia lengua.

Algunos pueden pensar que el niño no siempre tendrá el mismo deseo o entusiasmo en representar sus vivencias, y pueden tener razón, pero habrá que tomar en cuenta que: "No basta dejar al niño en libertad para escribir, hay que crearle el de seo., la necesidad de expresarse." (42).

Son de gran relevancia los intereses del infante, que bien se les puede dar curso mediante la expresión lingüística, libre donde también se le dé oportunidad a que aflore su expresión artística pero para que cumpla su función dentro de la lecto-escritura, deberá estar plenamente vinculada al texto. "El dibujo libre es en este grado el complemento indispensable de nuestro método de expresión por la lectura y la escritura." (43). Respecto al dibujo infantil, si en principio es solamente ésto, para representar un objeto, va descubriendo poco a poco que también lo puede representar "gráficamente" en donde la lengua escrita de los infantes avanza paulatinamente pasando de los dibujos de los objetos a los dibujos de las palabras. Esto, bien se puede aprovechar durante el proceso de aprendizaje de la expresión oral y escrita a partir de las variadas formas de expresión plástica, en especial del dibujo, si tomamos en cuenta que este cambio debería disponerse modificando el accionar del niño a manera de avanzar del dibujo de los objetos a dibujar el lenguaje.

42) FREINET, Celestine. La práctica de las técnicas Freinet. Ant. El maestro y las situaciones de UPN. 1a. ed., México, 1988. p. 71.

43) ALMENDROS, Herminio. Op. Cit. p. 19.

El propósito es que mediante la expresión artística el niño vaya expresándose libremente, con el fin de dar a conocer algún conocimiento, comunicarse con sus semejantes, o solamente expresar su estado de ánimo; hasta que por el mismo aprecie la necesidad de un sistema común de expresión gráfica para evitar barreras de entendimiento. El maestro, para propiciar este descubrimiento. Deberá emprender con los alumnos una serie de cuestionamientos que conduzcan a apreciar sus producciones plásticas no como un medio único de comunicación, sino un complemento en la expresión gráfica.

Si el sujeto aprende el lenguaje de manera natural y en convivencia con sus semejantes, nada más lógico que retomar este principio y aplicarlo al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Tradicionalmente se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como una simple representación de los sonidos del habla. El aprendizaje verdadero, se dará de acuerdo a la actividad constructiva e interactiva del niño no sólo con el docente sino con sus mismos compañeros. Para ello se habrá de tomar muy en cuenta la experiencia lingüística que cada alumno trae consigo, puesto que las hipótesis formadas de acuerdo a sus vivencias con elementos orales y gráficos, entran en un conflicto al confortarlas con las aportaciones de otros que quizás estén trabajando con hipótesis más avanzadas. Esto hará entonces que sus producciones sean reconsideradas y su estructura cognitiva avance a niveles superiores en una búsqueda constante de equilibrio cognoscitivo. "Lo que caracteriza esta situación del grupo. Estos intercambios se dan fundamentalmente

durante el proceso de construcción de las escrituras." (44).

La participación por parte del niño también puede ser funcional y pertinente hacerla por equipos o grupos más pequeños en donde sus integrantes sean de distintos niveles cognitivos, aunque no deben ser muy distantes porque entorpecería el avance de ambos, es decir, entre los adelantados y los rezagados, y difícilmente aprenderían unos de otros. Este tipo de confrontaciones e "... intercambios facilitan la socialización la información y la creación de conflictos entre la información positiva y a las formas de asimilarlas." (45).

En la interacción grupal, al permitir una labor conjunta, "... Los niños se intercambian información con el fin de dar cierta consistencia en su escritura." (46).

Al hacer entrar en conflictos al niño, con miras a hacerlo avanzar hacia otros niveles cognitivos, se hace necesario y además vital, tener la plena confianza del grupo para entablar diálogos y "debates" con él, y es que es aquí donde se hace imprescindible la comunicación y para que tal situación se dé, ésta deberá ser en un lenguaje que el niño entienda y para ello nada mejor que recurrir a su lenguaje original.

El marco histórico, político y además social que envuelve a la educación indígena en ocasiones ha impedido un desarrollo pleno de la capacidad cognitiva del niño en el medio rural indígena, desde el momento en que no se considera la utilización de su lengua materna para emprender el proceso de aprendizaje, principalmente en el nivel; que no es más que una situa-

44) TABEROSKY, Ana. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. Ant. El maestro y las situaciones, de... U. P. N. la. ed., México, 1988. p. 96.

45) Ibid., p. 92.

46) Ibid., p. 96.

ción creada por una educación que no da ningún valor como instrumento de enseñanza a las lenguas indígenas.

Con este pensamiento se descuida uno de los aspectos lingüísticos más importantes, y al hacerlo de este modo se está ignorando al propio niño.

"Si la escolarización no toma en cuenta la experiencia cultural que origina la socialización, e ignora la lengua y la cultura indígena, deja a un lado una porción importante de la realidad." (47).

Prescindir de las características sociales, culturales, y sobre todo lingüísticas, del infante, puede ser contraproducente para poder llegar a la apropiación de la lecto-escritura.

"... Si antes de hacerse establecido sólidamente los mecanismos correspondientes a la lengua materna se inicia la enseñanza de la segunda, obviamente ocurren interferencias y confusiones que dificultan la adquisición de las lenguas apareadas y afectan la facultad de expresión." (48).

Obviamente, el maestro deberá considerar durante el proceso de aprendizaje de la expresión oral y escrita, el desarrollo biopsicosocial del niño para hacer de este lenguaje un medio de expresión con significado e interés; sujeto además, a críticas y reflexiones y no ser tan sólo un requisito del currículum escolar primario, o del primer nivel, al que hay que abordar dogmáticamente con un método determinado.

47) AGUIRRE B., Gonzalo. Teoría y Práctica de la Educ. Indígena. Sepsetentas. SEP. 1a. ed., México, 1973. pp. 13-14.

48) Ibid., p. 161.

UNA ALTERNATIVA A LA AFROPIACION DE LA
LECTO-ESCRITURA.

El actual aspecto de la educación hace necesario replanteamientos sobre la enseñanza; nuevas concepciones del aprendizaje, del papel del alumno y del propio docente. En fin, otras formas de relación entre éstos, que hagan olvidar los tratamientos escolásticos. Por ello las propuestas pedagógicas deben ser realmente verdaderas alternativas de la labor educativa, que tiendan a contemplar una gama de relaciones en el proceso de aprendizaje con el fin de que el educando se apropie del objeto de conocimiento propiciado por la interacción con éste, y en donde lo que se construya tenga bases firmes.

La lecto-escritura no debe estar al margen de estas propuestas, por el contrario, ésta es una de las situaciones de aprendizaje que requieren, por su trascendencia, otras formas de tratamiento para que el alumno observe en ello no una carga escolar impuesta, sino algo de interés y necesidad para él.

Debido a lo anterior y en particular el objetivo de: Lograr relacionar los elementos informales de su aprendizaje fuera del aula, con los elementos formales dentro de ella; es necesario considerar el conocimiento que el niño tiene en relación a la lecto-escritura, es decir, conocer su desarrollo psicolingüístico. Que habrá evolucionado de acuerdo a la influencia de su contexto sociocultural, por lo que también se hace indispensable su consideración en beneficio del niño.

Entendiendo el aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso, antes de abordar su tratamiento; el maestro tiene que conocer el nivel evolutivo psicolingüístico en que se halla el educando y partir de este conocimiento para saber con qué experiencias cuenta, con cuáles no, y propiciar así un desarrollo de estos elementos a fin de no perjudicar a ninguno proponien-



do tareas desacordes a su nivel.

Para conocer lo antes expuesto se debe propiciar en el alumno su expresión oral, a través de un diálogo abierto; no tan sólo con sus compañeros, sino también con el docente y que en un determinado momento habrá de fijar en una hoja de papel. Su trabajo puede resultar con caracteres gráficos, con dibujos o con ambos. Lo interesante es que ese material lo den a conocer al grupo, teniendo que recurrir a la interpretación individual del mismo. Por su parte, el maestro tendrá que evaluar dichos resultados, pero no en el sentido tradicional de otorgar una calificación numérica, de acreditación, que al finalizar el curso son utilizados para decidir la aprobación o reprobación de un curso. Debe ser, por el contrario, con el fin de apreciarlos de una manera más amplia y utilizar dicha información para promover a su vez mayores experiencias de las que observen.

Pero, el material para la expresión tanto oral como gráfico, de dónde se conseguirá; sin duda que de una fuente directa; y consideramos que dicha fuente no puede ser otra que el propio contexto del niño, del cual es parte su familia y su comunidad. Aunque no se puede pensar en un acercamiento con el educando si no es considerado su interés, y para lograrlo, el docente, no puede prescindir de la comunicación. Para ello, el maestro, deberá no sólo conocer el lenguaje del niño, sino basarse en ese conocimiento para entablar una verdadera comunicación entre ambos, logrando de esta manera la confianza tan necesaria en el proceso de aprendizaje.

Es de vital importancia el manejo del lenguaje del niño si es que verdaderamente se quiere que el alumno construya su conocimiento y no hacer de él sólo un depósito de información

que más tarde repetirá mecánicamente.

El aprendizaje de y en una segunda lengua se basará de acuerdo a la petición del alumno; cuando éste sienta el deseo y la necesidad de ese lenguaje, para no hacerlo como una imposición y echar por tierra la confianza lograda.

Sus producciones gráficas, entonces, irán siendo en su lengua materna y paulatina y posteriormente en una segunda lengua. Lo primero, aparte de llevar al aprendizaje de la lecto-escritura, pensamos le dará una mayor seguridad en su expresión porque ésta será mediante algo tan familiar a él como lo es su lengua materna.

Para contar con el suficiente material de expresión, y de interés además, el grupo debe estar en constante contacto con las situaciones cotidianas de su comunidad; para eso, precisamente se pueden procurar recorridos por la comunidad en donde los alumnos observen libremente su contexto, lo aprecien y sean motivo para un tema específico el cual tengan que desarrollar. Mediante esto entrarán en estrecha relación con la naturaleza: la flora y la fauna de su comunidad; la sociedad de la que forma parte; sus viviendas, su gente, etc. Se hará necesario visitar a ciertas personas importantes de la población, entre ellas a los ancianos con el fin de escuchar de ellos alguna narración interesante, por ejemplo: Algunos cuentos, leyendas, la historia de su comunidad, algunas fiestas perdidas, etc. Cuando la ocasión lo permita, el grupo de niños deberá asistir para observar directamente algunas festividades de su pueblo.

Toda esta gama de experiencias, en las que el alumno en ocasiones tendrá que intervenir directamente, deberán servir de tema para que el niño las vaya plasmando en forma plástica y gráfica; que le permitan construir su conocimiento de la ex-

presión oral y escrita, a la vez que conoce mejor y valora los elementos que conforman su comunidad.

Paulatinamente una vez acortadas las distancias de comunicación, a través de abordar tareas de interés, mediante su propia lengua, para que se sienta en confianza; se inducirá al niño a seguir expresando sus ideas y a compartirlas a través del intercambio de trabajos y procurar que la interpretación lo intenten sus compañeros y poco a poco sientan la necesidad de una convencionalidad gráfica para poder entender los "textos" ajenos. Cuando aprecien la necesidad de contar con gráficas generales se puede proponer la creación de un texto por parte de alguno de los alumnos y su interpretación por parte del grupo. Que será confrontada con la apreciación del autor. Cabe aclarar que cuando hablamos de convencionalidad no significa propiamente el manejo de nuestro alfabeto usual, aunque no puede estar exento de él. Si surge, entonces, un "abecedario" común a nivel grupo (aula), ésta debe ser respetada y valorada como tal. Posteriormente el educando buscará una convencionalidad mayor que pueda rebasar su limitado grupo de compañeros. Por ello el docente debe estar presto a facilitar y promover experiencias al respecto.

Debemos tomar en cuenta que el niño, no solamente a la edad de seis años, sino siendo aún mayor, gusta de la expresión plástica, es decir, siente especial atracción por el dibujo y es una tarea que asume con gusto aún antes del ingreso a la escuela primaria; ya sea en su educación preescolar formal o en su misma casa ha tenido oportunidad, por cualquier medio, de transmitir sus vivencias por medio del dibujo. Sabiendo que el aprendizaje se logra no mediante una labor impositiva y falto de interés, sino a través de eventos que al niño le parecen atractivos. Ante esto, qué mejor que dejarlo expresarse libre

mente a través del dibujo.

La labor de dibujo que tenga que realizar el educando no tiene que ser impositiva o con un tema preciso. Habremos de aprovechar la rica experiencia que el niño trae consigo dándole la mayor confianza para que se sienta capaz de expresar sus vivencias o cualquier situación que a él le resulte interesante. Se pretende que el niño se exprese libremente mediante lo que el ya sabe hacer (dibujar), y que lo tome y lo sienta como un medio de expresión. Para que ésto funcione como tal, se puede proceder al intercambio de trabajos y procurar que cada alumno trate de interpretar lo que su compañero expresó, para eso el docente debe propiciar la expresión oral de los niños en relación al trabajo de sus compañeros, cuestionándolos en relación a él -¿Qué fue lo que tu amiguito hizo?; ¿Qué crees que quiso dibujar?; ¿Por qué piensas tú que hizo este dibujo y no otro?; ¿Qué crees que quiso "decir" en el dibujo?; ¿Cómo lo hubiera hecho tú?.

Se puede proceder a preguntar al niño, autor del trabajo, sobre las respuestas de su compañero y ver que tan "equivocado" o acertado estuvo en sus apreciaciones. Las preguntas y respuestas individuales requieren de un mayor acercamiento entre docente-alumno, por lo cual el maestro debe acudir al lugar del niño, y con la mayor confianza posible alentarlo a participar en un diálogo respecto al tema del trabajo realizado.

Para un cuestionamiento grupal, se habrá de considerar unos cuantos trabajos o uno solo; de acuerdo a la elección del grupo. Se pueden elegir los trabajos a tomar en cuenta al azar, o invitar si alguno de ellos tiene especial interés en que su trabajo sea interpretado. Una vez elegido alguno o algunos trabajos se hace su presentación, mostrándolo a todo el grupo para que lo observe detenidamente, a fin de que puedan a

preciar las características del dibujo; y enseguida cuestionar a los niños -¿Qué es lo que pueden ver en el dibujo?; ¿Qué significa esto?; ¿Por qué lo dibujaría así?; ¿Qué quiso expresar?; ¿Le falta algo para que se entienda mejor?; ¿Cómo lo hubieran hecho?; ¿Cómo se puede mejorar?.

Las preguntas dirigidas a los alumnos pueden variar de acuerdo a las circunstancias dadas por sus mismas respuestas.

Esto debe permitir que cada educando vaya considerando sus hipótesis acerca de la interpretación de algún trabajo y que lo orille a conformar un trabajo con mayor cantidad de elementos que permitan una interpretación más acertada. Por lo cual, se puede sugerir un trabajo individual, por equipos o según lo consideren, pero sobre el mismo tema tratado anteriormente, con el fin de elaborar un dibujo que permita una fácil y rápida interpretación. Cuando los dibujos esten acabados se procederá a su exposición en forma individual; y será el grupo quien decida, de acuerdo a su apreciación, cuál es el que tiene mayores elementos que permiten intuir su significado; si consideran necesario algunos agregados, se le pueden sugerir al autor del tema.

Posteriormente al manejo de este tipo de actividades se puede recurrir a hacer entrar en conflictos cognitivos a los educandos con el fin de hacerlos avanzar en la búsqueda de signos gráficos con acceso interpretativo no únicamente a su grupo.

Mediante el proceso anterior se presentará un cartel (dibujo) dentro del grupo, invitando a alumnos de grados superiores a fin de que procedan a la interpretación de su significado, dejando a los alumnos de primero la discusión posterior acerca de la factibilidad interpretativa y su facilidad o dificultad para efectuarla por parte de personas ajenas al grupo;

que lo hagan reconsiderar sus producciones plásticas y que lo lleven a comprender la necesidad de agregar elementos que se vayan separando paulatinamente del dibujo como única forma de expresión.

Para sugerir alternativas al trabajo expuesto, se puede recurrir a la conformación de equipos de los elementos que se juzgue necesarios a fin de que entre sus integrantes surjan diversas ideas que tengan que ser contrastadas entre ellos mismos. Si así lo creen necesario pueden complementar el dibujo con otro tipo de elementos, o excluir completamente el dibujo.

Una vez que hayan terminado su trabajo lo pueden intercambiar con otros equipos. Esto debe permitir, mediante la observación y reflexión, hacer un estudio crítico del trabajo ajeno a modo de considerar el suyo, agregando los elementos que no tomaron en cuenta y que los otros sí consideraron. En discusión grupal, de acuerdo a la exposición de trabajos por equipos, se tendrán que hacer correcciones, aclaraciones y agregados a los diferentes trabajos. Esto, aparte de apreciar los distintos trabajos y aportar elementos que conformen una mejor expresión, enriquecerán la estructura cognitiva del niño que lo llevará a realizar una mejor labor expresiva.

Con la experiencia grupal, por equipos y además la individual, el alumno paulatinamente deberá ir intentando nuevas formas de expresión con los elementos surgidos dentro del grupo, además de sus creaciones individuales que deberá intercambiar con sus compañeros a fin de que de manera recíproca interpreten el significado de la expresión plasmada.

Después de una producción por equipos e intercambio de trabajos, se puede plantear al grupo una creación en forma conjunta sobre el pizarrón o sobre una cartulina que sea visible al grupo, recibiendo aportaciones individuales y que sean aceptadas.

tadas por la mayoría del grupo, no sin antes ser discutidas.

Cuando se tenga "completa" la "expresión" nuevamente se recurre a unas personas ajenas al grupo solicitándole su interpretación, debiéndola realizar individualmente sin la presencia de los compañeros que también van a pasar a interpretar el trabajo. Se propone ésto para que de esta manera cada invitado dé su punto de vista, sin que se pueda pensar que es copia fiel de el anterior. De acuerdo a los resultados obtenidos se pueden plantear preguntas al grupo que los obligue a acercarse aún más a los signos gráficos para realizar una expresión que pueda ser interpretada no solamente por los que lo integran, sino abierto a la posibilidad de interpretación y significatividad para cualquier alumno o persona alfabeto. El docente, entonces, podrá plantear cuestiones como las siguientes: ¿Cómo le podemos hacer para que nuestro trabajo sea entendible para otras personas?; ¿Qué debemos hacer?; ¿Qué podemos poner?; ¿Green ustedes que así se va a entender?; ¿Le falta algo?; ¿Se le puede agregar algo más?; etc.

Este tipo de trabajos es factible acompañarlos con lecturas hechas por el maestro en el momento en que éste lo considere conveniente y necesario. Puede ser antes de abordar un trabajo; en el momento mismo y después de dicha labor. En el antes y después puede resultar de gran experiencia para el niño, puesto que eso le hará crearse hipótesis no sólo en relación a la lectura, sino a la escritura misma, porque de esta manera observará: dónde se lee, cómo se lee, en qué se lee, en qué dirección, además de su función importante de comunicación.

El tipo de material de lectura debe ser de acuerdo al interés del niño; que bien pueden ser los cuentos, debido a su preferencia por ellos y a que está en una edad en que cualquier situación fantástica les fascina.

En la medida en que las producciones de los niños las vayan estructurando con grafías y pseudografías, sin desalentarlos, se les puede proponer "jugar a escribir"; en donde tengan que recurrir a su experiencia lingüística para realizar "textos". Mismos que deberán ir acompañando a su expresión puramente plástica; labor a la que previamente se les habrá inducido. El dibujo o ilustración que hayan realizado no debe ser, como ya lo indicamos, impositivo, sino un tema libre de acuerdo a su interés.

A través de transmitir confianza, se habrá de inducir a los educandos a producir textos en los que fijen "gráficamente" el contenido de la expresión plástica en unas cuantas "palabras". Es decir, los textos no forzosamente tienen que ser de extensos enunciados, sino que puede ser uno sólo o hasta una sola palabra que irá de acuerdo a su nivel evolutivo de la lecto-escritura.

Lo importante y significativo es que los niños vayan teniendo contacto con la expresión oral y escrita. Aparte de acercarlos a la lectura a través de situaciones prácticas empleadas por el docente, y del ejercicio individual y colectivo del niño; pudiéndose confeccionar letras, ya sean de madera, cartón o plástico, las cuales se pondrán a disposición de los niños para que jueguen con ellas del modo que mejor crean conveniente.

En el momento en que los niños lleguen a la producción gráfica, no propiamente alfabética, respetando su nivel psicolingüístico, se invitará a darle "lectura"; procurando respetar al máximo su ejecución, dándole a la vez, no solamente por parte del maestro, sino de sus propios compañeros, su justo valor; alentándolo cada vez más a una mejor producción con pala-

bras de aliento: - ¡Muy bien!; Estamos seguros que lo puedes hacer mejor; Mañana te saldrá mucho mejor; en fin, palabras que permitan su avance a construcciones cognitivas mayores respecto a la lecto-escritura.

Sus producciones gráficas deben estar abiertas a un constante intercambio en donde la crítica hacia ellos le permitan reconsiderarlo, y a la vez mejorarlo paulatinamente, sin apresuramientos. Este tipo de actividades se irán enriqueciendo con la participación del docente cuando en un momento dado tenga que escribir sobre el pizarrón algún texto, producto del niño, o el tema general sobre el cual trabaja el grupo, y ha sido escrito por todos los educandos. Esto permitirá confrontar su producción con el texto formal plasmado sobre la pizarra al que el maestro habrá de dar lectura, e ir señalando sobre lo que se lee, a modo de que los escolares aprecien también la dirección que sigue la lectura; procediendo en seguida a leer en forma conjunta maestro- alumnos, y posteriormente, puede proceder a transcribir el pequeño texto; quedando en él la elección de la totalidad, parcialidad, fragmento; párrafo, enunciado o quizás hasta una sola palabra que el educando despierte interés y significado.

Una ligera variante que puede aplicarse en el desarrollo del trabajo es, una vez elegido el tema o trabajo de algún niño de interés general, integrar una mesa redonda para agregar experiencias, puntos de vista de cada uno de los niños, que ayuden a conformar mejor el tema y a estructurar a la vez el texto que se dictará al docente. Esto permitirá, con la inducción por medio de cuestionamientos del grupo, incluido el maestro, enriquecer no sólo el contenido, sino también el dominio del tema y a su vez la participación directa en la elaboración de un trabajo escrito. Es indispensable ubicar el mobiliario

adecuadamente a fin de permitir la atención de cada participante.

Al terminar su texto individual se procurará confrontar resultados con los de sus compañeros; cada cuál leerá al otro lo elaborado, a fin de intercambiar información y puedan corregir sus trabajos antes de la exposición grupal, en donde se pretende reunan mayores elementos en base a una participación conjunta.

Al concluir esta parte del trabajo se puede pedir la colaboración de los escolares con la lectura de la parte del texto que le interese; si el escolar no se decide a leer por él mismo no se le debe obligar, en todo caso solicitar la ayuda al compañero que él desee. El propósito de dar a elegir primeramente a los niños es para crearles confianza en sí mismo. En un determinado momento del proceso se puede pedir la lectura de un fragmento o enunciado en particular, y posteriormente alguna palabra del mismo. Cabe decir que cuando se solicite la labor de lectura se hará primeramente en forma grupal; y este acto no deberá tomarse como algo estricto, sino como una participación abierta en donde el cuestionado pueda tener el apoyo de sus compañeros a modo de que tenga al alcance la conformación y transformación de sus hipótesis sobre el contenido o significado de la lectura.

A esta altura del trabajo los alumnos pueden haber identificado ya algún trozo del texto, párrafo o enunciado. De estos mismos se inducirá a que escriban la parte que prefieren.

Cada uno de los alumnos irán escogiendo un fragmento del escrito e irán anotándolo.

Una vez redactado, cada uno de los trabajos se procurará intercambiarlos con sus compañeros y darles lectura a la vez.

El intercambio de información se deberá tratar lo más posible para que ayude a ambos a mejorar y comprender su escritura.

Concluido el trabajo individual se puede proceder a la labor artística recurriendo a cualquier técnica sobre papel que lleve al alumno a plasmar sus sentimientos por este medio, en relación al tema escrito. Durante esta fase puede emplearse también el modelado ya sea a base de plastilina o cualquier otro material moldeable. Pero todo relacionado al tema de interés.

Posteriormente se hará la exposición oral de las redacciones y voluntariamente alguno o algunos de los que conforman el grupo pasará a escribir sobre el pizarrón y a la vez a darle lectura. Mientras que el resto del grupo observa y corrige, si es necesario, copiando la redacción íntegramente a fin de ir coleccionándolo en una carpeta de trabajos y puedan recurrir a su lectura cuando lo deseen. Esta carpeta se irá conformando con la participación textual del grupo y el complemento artístico propio, con nexo al tema o a la inspiración que surja del texto.

Con los trabajos individuales de escritura en sí, y de expresión artística, se deberán exponer al público escolar en general, y quizá de igual o mayor importancia ante la comunidad entera.

Lo más viable sería elaborar un periódico mural expuesto semanal o quincenalmente, y colocarlo de manera visible y con acceso a todos, para que el material de lecto-escritura elaborado por los niños tenga una función socio-cultural.

En cuanto a la carpeta de trabajos, debe ser una labor a exponerse en un plazo más prolongado con toda la riqueza plástico-gráfica contenida; pues, será el reflejo, en parte,

de todo un proceso de lecto-escritura, mismo que permitirá durante todo el proceso, contar con un punto de vista sobre la evaluación del niño, y apreciar y valorar sus producciones gráficas no cuantitativa, sino cualitativamente; sirviendo, además, como punto de referencia para reforzar el proceso de aprendizaje, el cual debe ser el objeto primordial. El plazo bien puede ser semestral o anual en cuanto al público en general; pero en el caso de los padres de familia, este trabajo y aún otros, deberá ser dado a conocer periódicamente, y cada vez que el padre lo desee; o en su caso según el desempeño del niño, para recibir el apoyo moral necesario.

La familia puede ser uno de los mejores apoyos para el educando. Por ello se hace indispensable que los padres busquen un mayor acercamiento con la educación de su hijo no tan sólo en el hogar sino, y quizá de mayor significación, con la escuela; a través de visitas y diálogos frecuentes con el maestro sobre la labor del niño dentro y fuera del aula. Esto permitiría prestar mejor atención a las dificultades que el educando encuentre en el proceso de aprendizaje. Por eso se hace indispensable una mejor relación entre niño, maestro y padre de familia. En donde el compromiso educacional no recaiga en un sólo elemento, sino en todos y en una colaboración comprometida, que hagan del proceso de la lecto-escritura una tarea de interés común.

Respecto a la evaluación se considera necesario agregar y reforzar que no se pretende una evaluación cuantitativa, sino más que nada cualitativa, que permita obtener apreciaciones más completas y no parciales. Esto hará al docente, estar más atento a todo tipo de situación presente dentro y fuera del aula que implique directa o indirectamente el desempeño del alumno.

no. Debe, entonces, entenderse a la evaluación como parte misma del proceso de aprendizaje, en donde la conducta que observe el educando sea analizada dentro de un contexto global y no como un simple resultado sin relación alguna con algún otro elemento interno o externo del niño y del salón de clases.

Entendida así la evaluación y no sólo con fines acrediticios, es decir, que sirva nada más para pasar de un nivel a otro, resulta anómalo y contraproducente caer a fin de cuentas en ello por presiones institucionales en cada fin de curso.

Por lo cual se sugiere respetar el proceso individual del niño y que el grupo que conforman llegue al segundo grado.

Con el objeto de permitir el desarrollo pleno del educando sin menoscabo de su evolución psicolingüística.

No por eso se debe descuidar la actividad pedagógica, pensando que el niño por sí solo va a llegar a la apropiación de la lecto-escritura, sino al contrario retomar los estudios de evaluación para aplicarlos al mismo proceso de aprendizaje, y propiciar experiencias, elementos o situaciones que revolucionen su desarrollo lingüístico.

Para ello se requiere de un compromiso mayor del educando hacia los alumnos; una mayor interacción; un diálogo permanente con el niño para permitir su desarrollo lingüístico lo más integral y armónico posible.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

El aprendizaje, de manera general, es un proceso que requiere una actividad mental del individuo, es decir, no lo construirá de manera pasiva, esperando sólo la tarea impositiva y expositiva del docente.

La lecto-escritura como objeto social de conocimiento es un aprendizaje que se da mediante un proceso que comienza mucho antes de ingresar a la escuela; en donde se da la responsabilidad formal de apropiarse al niño de la expresión oral y escrita, a partir de considerar su experiencia lingüística. Que en la escuela tradicional es pasado por alto, olvidándose del contenido, significado y funcionalidad del objeto social tratado, centrándose exclusivamente en la forma, imposibilitando con ello una real expresión y comunicación a través de la lectura y la escritura.

El proceso de apropiación de la lengua oral y escrita es de carácter plenamente cognitivo, en el cual implica que el sujeto interactúe con el objeto de conocimiento para ir formando estructuras lingüísticas que sirvan a su vez para abordar otros niveles cognoscitivos al respecto. Por lo tanto resulta muy valioso concebir que este tipo de expresión no se domina, sino con su uso, es decir, se aprende a escribir, escribiendo; y se aprende a leer leyendo. Esto también implica hacer uso de principios y estructuras lingüísticas, relacionando e integrando la información de su contexto, construyendo e interpretando un sin fin de material gráfico. El lenguaje es un elemento más de expresión que el educando debe ejecutar con toda su capacidad creadora, en donde dará libre curso a su sentimiento y pensamiento. Esto compromete aún más al docente que tendrá que tomar en cuenta al niño: su nivel cognoscitivo lingüístico, su desarrollo psicológico y sobre todo su contexto;

y dentro de éste su lenguaje, cuidando sobre todo "... que los niños... indígenas se les imparta toda la enseñanza, no en lengua extraña, sino en su propia lengua materna..." (1) para que se sientan identificados con el docente, con su medio, pero sobre todo partícipes de su propio aprendizaje, que se logrará en la medida en que se considere también su integridad socio-cultural.

La interrelación entre alumno-alumno; docente-alumno; alumno-docente-medio; debe partir del entendimiento y la comprensión tornándose necesario un sistema de comunicación afín. Surgiendo el lenguaje como nexo entre los elementos mencionados, donde el maestro tiene una responsabilidad y un reto. Si el lenguaje es distinto al español (lengua indígena); del docente es deber tratar toda situación didáctica en base a la lengua materna del niño.

"La relación entre el lenguaje y la cultura es tan íntima que ésta se expresa en aquellas; de ahí la importancia de admitir que la educación se imparta en la lengua materna del educando no sólo en su aspecto informal, sino, además, en las fases iniciales del proceso institucionalizado, en tanto no se domine adecuadamente un segundo sistema organizado del habla." (2).

Al tomar en cuenta la lengua original del alumno, se deberá considerar primordialmente su interés porque "... el ideal no es enseñar a leer, a escribir o a contar, es sencillamente enseñar a vivir." (3). Qué mejor situación entonces, que apropiarse al niño del aprendizaje de la lecto-escritura partiendo de él mismo para hacer de este objeto de conocimiento una

1) LOMBARDO T., Vicente. El problema del indio. Sepsetentas. SEP. 1a. ed., México, 1973. p. 23.

2) Ibid., p. 36.

3) Ibid., p. 107.

labor expresiva, con significado y funcionalidad, en donde sus producciones son precisamente eso, producciones, y no sólo reproducciones escolásticas faltos de significado e interés.

Es cierto que el llevar a cabo una labor de este tipo o con estas características no esta exento de obstáculos, por el contrario, lo más probable es que se encuentren una serie de elementos que impidan un buen desempeño. Podemos señalar de entre los más considerables a la Institución educativa misma, que por quedar enmarcada en una estructura ya determinada tiene que seguir un cierto lineamiento, supervisado más directamente por un director de escuela o un Inspector escolar. Puede ser que en algunos casos no sean tan tradicionalistas y permitan al docente hacer pequeños cambios en el terreno pedagógico; pero esto no es muy común y existen por ello más limitaciones. En menor medida es posible hallar impedimentos por parte de los propios compañeros de escuela, acostumbrados a un trabajo escolástico. Asimismo, la atención que los padres de familia prestan, en un momento dado, a la educación de sus hijos podría resultar una limitante cuando se encuentren en desacuerdo con el tratamiento que el docente dé al proceso de aprendizaje.

La apertura que en estos momentos está presentando la Secretaría de Educación Pública, a través de un Nuevo Modelo Educativo puede reducir en cierta medida los obstáculos que entorpecen las innovaciones en el terreno pedagógico y que se concretan en el aula. Por ello estimamos necesario la debida difusión de los planteamientos que este Nuevo Modelo sugiere para disminuir, en parte, los recelos no solamente de los padres de familia, sino de los mismos docentes hacia otras formas de abordar el proceso de aprendizaje. Esto no significaría que

se aceptara del todo, el trabajo que emprendiera el maestro en relación a la lecto-escritura, en este caso, puesto que existen costumbres arraigadas a un tradicionalismo en la enseñanza que ellos mismos vivieron. Pero creemos que con paciencia y dedicación, y con un mayor acercamiento y diálogo con compañeros de trabajo, padres de familia y comunidad en general, es posible asumir innovaciones en la tarea educativa. Esto debe comprometer a los elementos inmersos en el proceso educativo, haciéndolos partícipes. Permitiendo asimismo que el docente tome el proceso de aprendizaje con el respaldo necesario, para beneficio directo del educando e indirectamente de la comunidad en general.

BIBLIOGRAFIA:

- AGUIRRE, Beltrán Gonzalo. Teoría y práctica de la educación in dígena. Sepsetentas. 1a. ed., México, 1973.
- COSTA JOU, Ramón. Patricio Redondo y la Técnica Freinet. Sepse tentas. Biblioteca SEP. 1a. ed., México 1974.
- ESCOBAR G., Miguel. Paulo Freire y la educación liberadora; SEP. CULTURA, Ediciones el caballito. 1a. ed., Mé- xico, 1985.
- FERREIRO, Emilia; Margarita Gómez P., et al. El niño preesco- lar y su comprensión del sistema de escritura. Ejem- plo de investigación. Programa Regional de Desarro- llo Educativo de la OEA., DGEE. México, 1979.
- FREINET, Celestin. El texto libre; trad. de Francese Cuso. Bi- blioteca de la Esc. Moderna, Ed. LAIA S. A. 1a. ed., Barcelona, 1973.
- FREINET, Celestin. Los métodos naturales 1. El aprendizaje de la lengua. Ed. Fontanela y Estela. Trad. Ma. Dolores Bordas. Barcelona, España, 1970.
- GONZALEZ M., Graciela. Cómo dar la palabra al niño; SEP CULTU- RA, Ediciones el caballito 1a. ed., México, 1985.
- JIMENEZ, Fernando. Freinet una pedagogía de sentido común; SEP CULTURA, Ediciones el caballito. 1a. ed., México, 1985
- LADRON de Guevara, Moisés. La lectura; SEP CULTURA, Ediciones el caballito. 1a. ed., México, 1985.
- LOMBARDO. Toledano, Vicente. El problema del indio. Sepseten tas, Biblioteca SEP. 1a. ed., México, 1973.
- MARTINEZ ASSad, Carlos. En el país de autonomía; SEP CULTURA, Ediciones el caballito, 1a. ed., México, 1985.

- MOLINA, Alicia. Diálogo e interacción en el proceso Pedagógico SEP CULTURA; Ediciones el caballito. 1a. ed., México, 1985.
- SEP. Libro para el maestro. 1o. Grado México, 1982.
- UPN. Contenidos de aprendizaje. Anexo II, lectura y escritura. SEAD, SEP. 2da. ed., México, 1986.
- UPN. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar; Antología. 1a. ed., México, 1986.
- UPN. Desarrollo lingüístico y curricular escolar; Antología. 1a. ed., México, 1989.
- UPN. El lenguaje en la escuela; Antología. 1a. ed., México, 1988.
- UPN. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua; Antología. 1a. ed., México, 1988.
- UPN. La sociedad y el trabajo en la práctica docente; Antología. Proyecto estratégico No. 1. 1a. ed., México, 1988.
- UPN. Medios para la enseñanza; Antología. Proyecto estratégico No. 1. 1a. ed., México, 1986.
- UPN. Problemas de educación y sociedad en México; Ant. 1a. ed. México, 1987.
- UPN. Teorías del aprendizaje; Ant. 1a. Reimpresión, México, 1987. URIBE Torres, Dolores, et al. Didáctica de la escritura-lectura. Primer año de la escuela primaria... SEP. Ediciones Oasis, S. A. 3a. ed., México, 1970.