

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 281

Propuesta pedagógica para la apropiación
formal de la lectoescritura en el
tercer grado de educación primaria.

MARTIN AVALOS ZAPATA.

Presentada para obtener el título de
Licenciado en Educación primaria.

Cd. Victoria, Tam. Marzo 1992.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd. Victoria, Tam., a 4 de febrero de 1992.

C. PROFR. MARTIN AVALOS ZAPATA
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 intitulado: PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA APROPIACION FORMAL DE LA - LECTOESCRITURA EN EL TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA, opción Propuesta Pedagógica a propuesta del asesor la C. Profra. Concepción Reyna García, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

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


LIC. GENOVEVA HERNANDEZ CHAVEZ
S. E. PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 28A.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 281
Cd. Victoria Tam.



TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
I.- LA APROPIACION FORMAL DE LA LECTOESCRITURA.....	2
II.- ORIGEN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE	
a) Génesis y evolución del lenguaje escrito.....	25
b) Relación entre pensamiento y lenguaje.....	31
c) Evolución del lenguaje y el pensamiento infantil.....	35
d) El lenguaje cotidiano.....	40
III.- DE LA LENGUA ORAL A LA ESCRITA	
a) Relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita... 44	
b) Evolución de la lengua escrita.....	47
IV.- LA LENGUA ESCRITA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	
a) Obstáculos para la apropiación formal de la lecto-.... 53 escritura.	
b) La metodología tradicional en la enseñanza de la..... 58 lectoescritua.	
c) El método formalista.....	63
d) La evaluación en el contexto escolar: las prácticas.... 69 tradicionales.	

V.- ALTERNATIVAS PARA QUE EL ALUMNO APROPIE FORMALMENTE LA LECTOESCRITURA EN TERCER GRADO.

a) Aportaciones de la Psicogenética.....	74
b) Niveles de Apropiación y Formalización.....	81
c) Consideraciones sobre la influencia del contexto.....	84
escolar.	
d) La apropiación formal como base para la reconstrucción	85
de la lectoescritura.	
e) La importancia de la evaluación.....	87

VI.- ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA LA APROPIACION FORMAL DE LA LECTOESCRITURA EN TERCER GRADO.

a) Consideraciones Generales.....	92
b) Hacia la reconstrucción de la lectoescritura.....	94
c) Estructura metodológica.....	95
d) Recomendaciones generales.....	107
e) Los recursos.....	109
f) Las posibles limitaciones.....	110
g) Los fines.....	110

BIBLIOGRAFIA

VII.- APENDICES.

A MIS PADRES.

A MI ESPOSA.

A MI HIJO.

" Cuando se habla, se piensa;
cuando se escucha, se aprende;
cuando se actúa, se vive"

INTRODUCCION

El presente trabajo trata de presentar, analizar y dar alternativas de solución a un problema generalizado en el ámbito educativo, como lo es: el rezago en el aprendizaje de la lectoescritura en el tercer grado y la falta de una formalización creativa de las estructuras lingüísticas.

Por eso se habla de una falta de apropiación de la lectoescritura y/o de la ausencia de la formalización de ésta, que en un momento dado trastornan su aprendizaje.

Primeramente se especifica el contexto y las condiciones del problema de modo de mostrar una panorámica, sobre la cual se apoyarán referentemente los sustentos teóricos a utilizar. Posteriormente se intenta relacionar dichos sustentos a la realidad contextual del problema y por último se propone una estrategia metodológica.

Para explicar el proceso de aprendizaje se retoman los aportes de la teoría Psicogenética al respecto, en cuanto a la forma de plantear algunos aspectos específicos del aprendizaje se recurre a la Sociolingüística así como se propone a ésta, algunos apoyos del Método Clínico y algunos conceptos de la evaluación grupal.

La metodología propuesta lleva como objeto rescatar los apoyos teóricos y así fundamentar su aplicación en la práctica, con ello no se quiere decir que tendrá características eminentemente teóricas, sino más bien buscará mantener siempre una coherencia -- entre el deber ser y el ser.

Es por eso que el problema se aborda desde el punto de vista del aprendizaje y sobre el análisis del mismo se reconsidera la forma de enseñar y se reconceptualiza con igual fin. El aprendizaje aquí conceptualizado es constructivista, ya que se considera como un proceso continuo de construcción del conocimiento al cual la enseñanza formal se debe adecuar.

Por lo que pongo a consideración este modesto aporte personal al campo de la investigación educativa.

I.- LA APROPIACION FORMAL DE LA LECTOESCRITURA
EN EL TERCER GRADO

I.- LA APROPIACION FORMAL DE LA LECTOESCRITURA EN EL TERCER GRADO

Es común encontrarnos en la práctica docente cotidiana con serias irregularidades en los niveles de conceptualización y formalización de la lectoescritura que presentan alumnos que ya han cursado los dos primeros grados de educación primaria.

Dichas irregularidades se caracterizan de manera general, --- por una apropiación poco o nada formal de la lectoescritura que no permiten al alumno utilizarla en un contexto más convencional.

Por otra parte hay alumnos "aprendieron" y formalizaron la -- lectoescritura incluso la llegan a utilizar convencionalmente, pero no han identificado el valor y la necesidad de apropiar el lenguaje escrito como un medio para expandir su contexto comunicativo y debido a esto utilizan la lectoescritura más como una disposi---ción formal de la escuela que como un medio para ponerse en contacto con su alrededor.

La problemática que esto entraña, requiere de un análisis que abarque, tanto las características de la enseñanza, como las condiciones de aprendizaje que presenta el alumno de tercer grado, es -- por eso que se tomará en cuenta la apropiación del lenguaje en su-génesis histórica y social, desde la conformación de la lengua --- hablada hasta la formalización de la lengua escrita en la escuela.

Tanto la apropiación como la formalización de la lectoescritura son interdependientes ya que si no se logra un equilibrio entre ambas acciones no se llegará a lograr que el alumno la utilice en beneficio propio.

La apropiación de la lectoescritura posee mecanismos que tienen su origen en la manera como el niño apropia la lengua oral, -- los que analizaremos a continuación.

La apropiación de la lengua es una necesidad social que el -- individuo debe cubrir para lograr su pertenencia e integración al grupo humano en el que se desenvuelve.

Desde pequeño empieza a utilizar la lengua hablada como un -- instrumento para comprender su entorno, a través del contacto que establece con los integrantes de su familia y posteriormente con -- parientes conocidos y amigos. Así, bajo la influencia de estas interrelaciones el niño asimila y apropia el lenguaje de los adultos con el fin de satisfacer sus propias necesidades de comunicación.

Esto implica un proceso en el que las experiencias que recibe del contexto lo conducen a enriquecer sus estructuras lingüísticas en función de dichas necesidades comunicativas.

Todo ello quiere decir que el niño aprende a manejar el len-- guaje oral de una manera informal donde es muy importante estar en constante contacto con los adultos, ya que el intercambio lingüístico que se establece con ellos va a permitir una evolución de sus estructuras lingüísticas y mentales.

Este proceso de apropiación del lenguaje oral está fuertemente influido por la identificación que el niño hace de sus necesidades de comunicación que lo llevan paulatinamente a dicha apropiación. Se dice que es de características informales porque su fin -- no está supeditado a algo ya preestablecido si no que se da de manera intuitiva.

Las estructuras mentales y su desarrollo están íntimamente li-

gadas a la evolución de las estructuras lingüísticas, ya que estas últimas proveen a las primeras de un instrumento para abarcar campos de acción mas amplios y complejos lo que provoca asimismo el paso de un estadio de desarrollo a otro.

Por ejemplo; un niño va apropiando paulatinamente los nombres de objetos y personas a su alrededor que están más en contacto más directo con el, retomándolos de la observación de la manera como los denominan los adultos. Así tenemos que quizá las primeras palabras que pronuncie sean papá, mamá, pelota, conforme vaya trascendiendo el ámbito familiar y esté en contacto con otros objetos y personas irá adquiriendo más vocabulario.

Conforme el niño se desarrolla física y mentalmente irá adquiriendo estructuras lingüísticas mas complejas, como son enunciados completos y su pronunciación correcta en cuanto al uso lingüístico de su contexto social (puede pronunciar "ancase" para decir "en casa de").

Así como el niño a través de constantes hipótesis y comparaciones va conformando su lengua materna lo que le va a permitir comunicarse más efectivamente con las personas de su entorno inmediato.

Cuando logra el dominio de un lenguaje con mas posibilidades de comunicación se enfrenta a otro tipo de situación, la necesidad de apropiar y formalizar la lengua escrita (entre los 5 y 6 años).

Corresponde precisamente a la escuela su enseñanza y formalización y es el lugar donde el uso lingüístico del entorno (lengua materna) se confronta a las necesidades de formalización de la lengua escrita institucionalmente establecidas.

De igual manera los mecanismos de apropiación del niño son -- desplazados de su naturaleza intuitiva hacia conductas rígidas y - uniformes. En otras palabras la escuela pasa por alto las experien- cias previas que el niño posee en cuanto al manejo del lenguaje -- tanto oral como escrito adquiridos en su contexto social.

Esto trae como consecuencia dos tipos de problemas; uno de -- ellos es la falta de apropiación que consiste en que el niño no es capaz de usar la lengua escrita para satisfacer sus necesidades de comunicación siendo el otro la falta de formalización al no ser ca- paz de leer y escribir convencionalmente. Es precisamente en estos dos aspectos donde se centrará nuestro trabajo y específicamente - en el tercer grado del nivel primario.

Sin embargo para entender mejor la influencia que tiene la es- cuela en esta problemática se necesita analizar ampliamente las ca- racterísticas generales y específicas de la misma.

Uno de los aspectos de caracter general que confluyen en el - proceso enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en la escuela es el - que se refiere a los sustentos legales y a la normatividad.

Dicha normatividad se establece básicamente en el artículo 5° de la Ley Federal de Educación y en cuanto a nuestro tema de estu- dio define como uno de los objetivos de la educación primaria:

"Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los me- xicanos, sin menoscabo de las lenguas autóct- tonas"(1)

(1) SEP. Libro para el Maestro primer grado. Pág. 49

En este caso el español está legitimizado como lengua nacional de manera que responda a necesidades institucionales de índole político, económico y social, en base a su difusión por todo el país logrando con esto una comunicación más eficaz redituando en una penetración más amplia de disposiciones oficiales, campañas políticas, incluso la expansión del mercado a través de la propaganda comercial y de los medios masivos de comunicación.

El estado a través de la Secretaría de Educación Pública implementa los planes y programas de estudio bajo estos sustentos legales que en un momento dado caracterizan la formalización de la lectoescritura.

De los seis grados del nivel primario es en; los primeros dos grados donde se le da prioridad a la enseñanza de la lengua escrita o lectoescritura.

El programa de primer grado posee una organización curricular integrada justificada y apoyada en el concepto del sincretismo infantil y según menciona: "difundida por Claparede, Decroly, y un gran número de pedagogos de la escuela activa"(2), sin diferenciar las diversas posturas que adoptan dichos autores, en cuanto a la conceptualización de esta función perceptiva del niño.

Asimismo sugiere el Método Global de Análisis Estructural como un medio para que el niño logra el aprendizaje de la lectoescritura en el que se retoman los conceptos de percepción, maduración y sincretismo de la escuela "gestaltista".

Por lo que la práctica docente se debe caracterizar por un --

(2) Ibidem.

uso de material didáctico acorde a la naturaleza perceptiva del niño, respaldado por ejercicios mecánicos de maduración y por una metodología sustentada en el supuesto de la percepción global (sincretismo) que del mundo tiene el niño.

El Método Global de Análisis Estructural es sugerido por el programa de primer grado como una alternativa ante los métodos de marcha sintética, que en la enseñanza de la lectoescritura sólo... "atienden los procedimientos mecánicos y no la comprensión".(3) y aunque son más rápidos que el Método Global, éste atiende... "La adquisición del mecanismo de la lectoescritura simultáneamente con la comprensión"(4).

Esta metodología de marcha analítica, comienza por el reconocimiento de enunciados completos por medio de su visualización para llegar finalmente al análisis de sus partes más simples. De los enunciados se pasa a las palabras, de éstas a las sílabas y por último a las letras, estas etapas se caracterizan por actividades de visualización, copia y repetición de la lectura y la escritura de estas estructuras lingüísticas.

Aquí cabe preguntarse: ¿Realmente a través de estas actividades se llegará a que el niño apropie y formalice la lectoescritura?

Debemos primeramente señalar que las sugerencias del programa al aplicarse en la práctica docente son adaptadas por el maestro en función a las necesidades de la enseñanza, lo cual determina un proceso Enseñanza-Aprendizaje que aunque influido por la propuesta

(3) Ibidem.

(4) Ibidem.

oficial posee características muy particulares.

Una de estas características es la tendencia hacia la formalización de la lectoescritura pasando por alto los mecanismos de apropiación que el niño posee, es decir se le da prioridad a la enseñanza sobre el aprendizaje. Tanto el programa como el maestro consideran a la lectoescritura como un conocimiento que implica sólo aspectos de enseñanza no así del aprendizaje del alumno.

Esto trae como consecuencia que el alumno se enfrente a dos tipos de problemas; por un lado la necesidad de formalizar la lectoescritura y por otro la necesidad de adaptarse al proceso Enseñanza formal que en un momento dado se va a oponer a sus mecanismos de apropiación y a la lengua materna que el maneja.

Algunos de los niños logran esta adaptación expresando sus conocimientos cuando se les requiere a través de exámenes y ejercicios, reduciendo su operacionalización a un tiempo y en un lugar determinado por lo tanto ese conocimiento no trasciende el ámbito escolar, es decir que alcanzan a formalizar la lectoescritura mas no son capaces de asumir su conocimiento para satisfacer sus necesidades de comunicación.

Los alumnos que no se adaptan al proceso de enseñanza formal no logran formalizar la lectoescritura por lo que no logran leer y escribir convencionalmente, provocando con esto su reprobación en los primeros grados del nivel básico.

Cuando el maestro aplica el programa y le impone al niño actividades como:

- Visualizar enunciados
- Escuchar su lectura por el maestro.

- Repetir su lectura
- Identificar sus partes
- Copiar su escritura

no toma en cuenta los distintos niveles de conceptualización y apropiación de la lectoescritura que cada niño presenta y la evaluación del conocimiento se reduce a valorar sólo la formalización y adaptación a las actividades propuestas.

Sin embargo, aquellos alumnos que formalizan de esta manera la lectoescritura no la llegan a utilizar fuera del contexto escolar ya que condicionan su uso a las exigencias que se le piden en la escuela. Por ejemplo: pueden llegar a copiar correctamente un enunciado e incluso identifican plenamente sus partes pero al tratar de crear estructuras lingüísticas diferentes o con distinta redacción pero con los mismos elementos casi por lo general no llegan a realizarlo.

Hay alumnos que como mencionamos con un nivel de conceptualización que no se adapta a las características de la enseñanza formal y se pasan el año escolar haciendo intentos fallidos por lograr su adaptación a lo dispuesto por el maestro. Así cuando culminan el primer grado estos alumnos, no responde a las expectativas ni de la propuesta oficial ni a las del maestro en cuanto a la formalización de la lectoescritura, por lo que son candidatos a repetir el curso.

Se hace necesario entonces reconceptualizar la práctica docente atendiendo tanto el aspecto de la enseñanza como los distintos niveles de conceptualización de la lectoescritura apoyándose en un amplio conocimiento del alumno y su aprendizaje.

Para comprender mejor porque sucede esta situación se analizarán los aspectos que determinan las características de la práctica docente cotidiana.

Muchos maestros se quejan de la tardanza del método global para el logro de los objetivos y evaluación del aprendizaje de la lectoescritura, por lo que paralelo a las actividades propuestas por el primero hacen uso de métodos de marcha sintética como el método ecléctico. Ya que al momento que realizan las actividades del programa, hacen que sus alumnos escriban y lean partículas, memoricen la escritura de palabras con esas partículas, aún cuando se encuentran en la etapa de análisis de enunciados.

Esta mezcla metodológica está influenciada por las exigencias que el maestro recibe de la autoridad escolar como de los padres de familia, tomando en cuenta que dichas exigencias se basan en el supuesto de que al finalizar el primer grado el niño debe leer y escribir formal y convencionalmente. A pesar de que llegue a lograrse este objetivo se mantiene la tendencia a modificar el proceso de enseñanza sin analizar las necesidades de aprendizaje del alumno.

Una de estas necesidades es la de identificar por sí mismo la funcionalidad del lenguaje no sólo en el contexto escolar sino también fuera de él, en este caso el de la lengua escrita.

Por otra parte en la escuela se desfasan los mecanismos naturales de apropiación del lenguaje, ya que sin partir de la intuición se pretende que el niño formalice la lectoescritura.

Otras de esas necesidades es la de tomar en cuenta los conocimientos previos del niño que le proporciona su lengua materna y el

contacto con la lengua escrita en su entorno social.

Es necesario, entonces, que el proceso Enseñanza-Aprendizaje formal se adapte a las necesidades del alumno y no a las institucionales solamente.

Cuando el alumno pasa a los siguientes grados, es común encontrarnos con que algunas veces se les "olvida" la lectoescritura, - por lo que hay que "repasar", cuando se les pide textos libres no saben que hacer y dependen en gran parte de las disposiciones del maestro en cuanto a ejercicios de lectura o escritura, o incluso - no escriben ni siquiera dos letras hiladas lógicamente, porque carecen de convencionalidad en la lectoescritura.

Esta situación se da por dos motivos: el proceso enseñanza--- aprendizaje formal de la lectoescritura no respondió a sus necesidades de apropiación, en el primer caso y en el segundo por sugerencias de la autoridad escolar se acreditan alumnos que por su -- edad deben pasar a los siguientes grados.

Esto puede ocurrir en segundo grado y también en el tercer -- grado que es del que nos ocuparemos en este caso.

En este grado aparte de poseer experiencias del contexto el - alumno tiene también el antecedente del conocimiento formal alcanzado o no en la escuela. ¿Qué hacer cuando los niveles de formalización no se adecúan a lo exigido oficialmente para el tercer grado?

El maestro comúnmente trata de homogenizar el proceso de enseñanza apoyado en las sugerencias del programa oficial, olvidándose de los distintos niveles de conceptualización y formalización - del alumno, acarreado con ello graves irregularidades en la lecto

escritura de los alumnos que aún no la formalizan y un aprendizaje condicionado y desfasado en aquellos que ya leen y escriben convencionalmente.

Nuestro objeto de estudio está enfocado a la no apropiación formal de la lectoescritura en el tercer grado, por lo que analizaremos las características de la práctica docente.

Antes de realizar esto hay que caracterizar la propuesta oficial en cuanto a las sugerencias de la enseñanza de la lectoescritura en el tercer grado. Primeramente considera que la lengua oral es más usada por el niño cotidianamente por lo que se debe fomentar la comunicación por escrito, definiendo que:

"El propósito de la comunicación escrita en este grado es que el niño desarrolle su capacidad de comprensión de la lectura y se exprese por escrito con claridad utilizando algunas reglas ortográficas y de redacción."(5)

Para alcanzar este objetivo es preciso que el niño a través de los dos primeros grados ya adquirió una lectoescritura de características más convencionales y además debió alcanzar tal nivel como para ir manejando otros elementos formales como lo son la ortografía y la puntuación.

Otro de los requisitos que debe tener el alumno al llegar al tercer grado es el de haber logrado un nivel de apropiación que le

(5) SEP. Libro para el Maestro Tercer Grado. P. 21

permita alcanzar la comprensión de la lectura.

Después de revisar la propuesta oficial del programa de este grado se debe cuestionar el hecho de que si realmente estas condiciones se dan cuando el niño ingresa a él, o no.

Al caracterizar el grupo de tercer grado a nuestro cargo nos dimos cuenta de que el nivel exigido por la propuesta oficial no se alcanzaba en ninguno de los alumnos, dicha caracterización se llevó a cabo por medio de algunas actividades.

La primera actividad consistió en un breve dictado de tres palabras: pelota, tabla, elote.

La segunda en que los alumnos crearan enunciados a partir de estas palabras y por último; un ejercicio de comprensión de la lectura.

El grupo a nuestro cargo pertenece a la Escuela "Ignacio Zaragoza" ubicada en el ejido "Las Crucitas" Mpio. de Güémez, Tamaulipas, y está conformado por 23 alumnos.

Al llevar a cabo la primera actividad, 17 de los alumnos no lograron escribir formalmente las palabras, ejemplo:

Pelota =	pe10+9	ROE
Tabla =	+9V9	O
Arbol =	qrVoi	E

Los demás niños si lograron hacerlo de una manera más convencional, sin embargo en la segunda actividad que consistía en la -- creación de enunciados, éstos se apoyaron casi siempre en el verbo

ser para la redacción de los mismos, ejemplo:

La pelota es roja
 La pelota es amarilla
 El arbol es verde
 El arbol es gano
 el loto bonito
 el loto mio

Estas redacciones llevan implícitas las prácticas condicionantes de los grados anteriores que limitan su creatividad en el uso de la escritura, haciéndolos incapaces de salir de los moldes estereotipados del uso lingüístico en estos grados.

Esto lo podemos comprobar en cuanto a los ejercicios de comprensión de la lectura que se llevaron a cabo, incluso el de la tercera actividad que consistió en que a partir de textos breves contestaran a preguntas que requerían de una comprensión del mensaje implícito de los mismos. A continuación daremos a conocer algunos de estos textos y las respuestas que arrojaron:

TEXTO: "La niña de ojos color cielo, lloraba porque su canario ya nunca volvería a cantar"

PREGUNTA 1: ¿De que color tiene los ojos la niña?

RESPUESTAS

- La niña tiene los ojos color de cielo.
- La niña de ojos color cielo.
- Color cielo.
- Ojos de cielo.
- Ojos color de cielo.
- Ojos como el cielo.

PREGUNTA 2: ¿Qué crees que le pasó al canario de la niña?

RESPUESTAS

- ya nunca volvería a cantar.
- ya no cantarí.
- ya no canta.
- porque lloraba la niña.
- porque lloraba.

Como podemos ver, las respuestas a las cuestiones tomaban en cuenta sólo el aspecto o sentido literal de las palabras sin llegar a un análisis más profundo de las mismas, no descartando la posibilidad de que para dichas respuestas también influyeron: la redacción de las preguntas y asimismo la interpretación que de éstas hicieron los alumnos, que se caracterizó.

Después de realizar estas actividades confirmamos que 17 de -

los alumnos no poseían una escritura convencional y los 6 restantes presentaban un nivel de apropiación que no les permitía una comprensión más profunda de lo escrito. Ante esta problemática opté por adoptar una estrategia para subsanar sus efectos.

Esta consistió en actividades de escritura con el método ecléctico. Dicho método parte del conocimiento de partículas para de allí formar palabras completas (ma,sa; ma + sa = masa) y es una mezcla del método silábico y alfabético.

Estas actividades las llevaron a cabo los alumnos que no habían formalizado su escritura y los resultados fueron los mismos conforme se pasaba del conocimiento de una consonante a otra, así como de su partícula correspondiente a la siguiente, se "olvidaba" la anterior, además de que no pasaban de la escritura de partículas y palabras aisladas.

A los niños que si formalizaron su escritura, se dedicaron a realizar ejercicios de lectura de comprensión incluidos en el libro de texto, pero sin establecer ningún criterio para su aplicación lo que provocó que los alumnos en lugar de llegar a comprender lo leído se limitaban a tratar de contestar lo que el maestro quería.

Este tipo de prácticas tan comunes cuando se da esta problemática lejos de resolverla prolonga sus causas, considerando que supone sólo el que el alumno se ajuste a lo formal sin considerar la manera como apropia su conocimiento, en este caso la lectoescritura.

Como se ve, no basta con identificar las carencias en el aprendizaje de la lengua escrita por parte del alumno si no se cono

cen a fondo los mecanismos de apropiación que éste posee y que en un momento dado pone en juego en el proceso de enseñanza formal, - estos mecanismos parte de la intuición y de experiencias de aprendizaje anteriores al conocimiento formal por lo tanto, de la consideración que de ellos se haga en la práctica docente va a depender su apropiación y formalización.

El conocimiento formal de la lectoescritura que se maneja en la práctica docente cotidiana, es definido como un fin de la enseñanza por lo que el aprendizaje se descontextualiza y condiciona.

Para evitar esto es necesario considerar dentro del proceso de enseñanza formal, las expectativas que el alumno tiene en cuanto a la apropiación de la lengua escrita y su valor de uso, que -- van a permitirle usarla en diversos contextos y no sólo en la escuela.

Sin embargo se tiene que reconocer que la práctica docente -- cotidiana no está aislada y pertenece a un todo complejo como lo es el fenómeno educativo que es influido por un sinnúmero de factores entre ellos el aspecto institucional.

Dentro de este aspecto se analizará el contexto escolar ya -- que tanto las condiciones materiales como la autoridad escolar ya sea el director de la escuela o el inspector, van a jugar un papel en el proceso de enseñanza formal.

La escuela donde se llevó a cabo la investigación es de organización semicompleta, ya que son 6 grados a cargo de 4 maestros, - correspondiendonos atender el tercer grado únicamente, lo que ayuda a un control más eficaz de aquellos factores que influyen en el aprendizaje, tanto en su forma práctica como en el aspecto teóri--

co.

En lo que respecta a la autoridad escolar, es decir al director de la escuela y el inspector escolar, aunque dan poco apoyo y orientación en cuanto a la problemática planteada, no tratan de influir en la práctica docente cotidiana por lo que consideramos que permiten el espacio suficiente para llevar a cabo nuestra investigación, y realizar, si es necesario cambios en ella.

La escuela no posee una biblioteca, por lo que generalmente se utilizan únicamente los libros de texto en las actividades de lectoescritura lo que limita la perspectiva del alumno en cuanto a la apropiación formal de la misma. Por lo tanto, es preciso preparar y organizar material impreso proporcionado no sólo por el maestro si no por los propios alumnos de manera que lleguen a familiarizarse con la lengua escrita y más que nada contrastar sus experiencias previas al respecto con las formalidades que observará en dicho material impreso. Los criterios para la selección y organización del material deben apoyarse en sustentos teórico-metodológicos que respondan a las necesidades del alumno en cuanto a su aprendizaje y las características de los mecanismos de apropiación y las condiciones que exige la formalización de la lectoescritura.

La práctica docente se encuentra en contexto social específico con el que se relaciona directo o indirectamente, del que recibe influencias y al que trata de influir imponiendo ciertas pautas de conducta. Dentro de las pautas conductuales que se establecen en la escuela está la de usar un lenguaje institucionalizado que coarta a los usos lingüísticos que el niño lleva a cabo fuera del contexto escolar. Todo esto ocasiona que haya una ruptura en el --

proceso de enseñanza ya que, al no tomar en cuenta estos usos y negarle su valor en el proceso de apropiación y formalización que -- lleva a cabo el niño desfasan y marginan la lengua materna en ---- areas de una formalización que disocia el uso lingüístico del contexto escolar y el que se realiza fuera de ella.

Es preciso vincular estos usos al realizar el proceso de enseñanza formal de manera de establecer una relación dialéctica entre ambas formas de utilizar el lenguaje, tomando en cuenta que la lengua materna que proviene del contexto social va a ser la base para la apropiación formal de la lectoescritura.

Sin embargo para lograr esto se necesita analizar las expectativas sociales que influyen y caracterizan no sólo la lengua materna si no también el propio proceso de enseñanza formal.

La escuela donde se realizará la investigación se encuentra - en el medio rural específicamente en el ejido "Las Crucitas", municipio de Güémez, cuya población económicamente activa está dedicada en su mayor parte a la citricultura y a la cría de ganado en -- pequeña escala. Sus habitantes son ejidatarios, poseedores de un - pedazo de tierra para sembrar en este caso, propietarios de una -- huerta de naranjas y otros cítricos; pero también hay, y en un mayor número de habitantes, los llamados avecindados que se dedican a trabajar para los ejidatarios, que aunque dueños de un lote para vivir no son dueños de tierra para las labores agrícolas.

De los alumnos del tercer grado, 5 del total de 23 son hijos- de ejidatarios, todos ellos poseen una lectoescritura formal y convencional; el resto, 18 de 23 son hijos de avecindados y sólo uno- de ellos reflejó en los ejercicios mencionados una lectoescritura-

ya formalizada.

Revisando los censos de población efectuados por la escuela - en 1989 nos encontramos con que hay una pequeña parte de la población que no está alfabetizada (ANEXO 1), compuesta por adolescentes y personas mayores de 50 años, los primeros desertaron de la escuela en los dos primeros grados y son hijos de avecindados.

De esto se deduce que es importante el papel que juega la diferencia de oportunidades que tienen los ejidatarios en comparación con los avecindados para la apropiación y formalización de la lengua escrita. Mientras los primeros poseen un nivel económico -- que les permite que sus hijos solo se dediquen al estudio, los avecindados se ven obligados a poner a trabajar a sus hijos desde muy pequeños para poder subsistir, por lo tanto se ausentan de la escuela periódicamente en tiempos de cosecha.

Por otra parte el nivel de escolaridad de los ejidatarios es en promedio hasta el nivel primario, y el de los padres avecindados no pasa del tercer grado (ANEXO 2). Esto influye de manera que los hijos de ejidatarios tienen un apoyo mejor de sus padres que los alumnos que son hijos de avecindados en cuanto a la formalización de la lectoescritura que se lleva a cabo en la escuela.

La calidad del apoyo recibido está en función de los niveles de apropiación que los mismos padres poseen ya que, por ejemplo -- los padres ejidatarios leen y escriben con más frecuencia enfrente de sus hijos que los padres avecindados lo que permite a los hijos de los primeros poseer antecedentes más concretos para la formalización de la lectoescritura en la escuela.

Sin embargo esto no es definitivo en el problema, consideran-

do que tanto para unos como para otros (avecindados y ejidatarios) la escuela es el único responsable de la enseñanza de la lectoescritura por lo que delegan casi en su totalidad, la responsabilidad de tal acción educativa. Esto provoca que el niño reduzca su campo de acción y aplicación en lo referente a la apropiación formal de la lectoescritura y la circunscriba al contexto escolar --- aunado a la desvalorización de su lengua materna que caracteriza el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en dicho contexto.

Este campo de acción del conocimiento de la lengua escrita -- también está limitado por el hecho de que aparte de que la escuela no cuenta con una biblioteca la comunidad tampoco tiene la suya -- y el material impreso con el que regularmente el niño tiene contacto, son las historietas que apoyadas en el dibujo principalmente -- delegan a segundo plano la lengua escrita lo que provoca un rechazo de los libros de texto que contienen por el contrario un texto-apoyado sólo por uno o dos dibujos. Tanto la apropiación de la --- lectoescritura como la formalización de ella se ven afectadas por esta situación, la primera debido a que el niño no siente la necesidad de aprender el lenguaje escrito y se conforma con "leer" en los dibujos y en la segunda porque frenan el nivel de comprensión de los textos ya que el significado de lo escrito está sujeto a lo que expresa el dibujo.

El tomar en cuenta en el contexto escolar todas estas expe--- riencias teorizando sobre ellas y más que nada vinculando la lengua materna con la lengua formal, creará las condiciones necesas--- rias para la apropiación formal de la lectoescritura del alumno -- del tercer grado.

En la práctica docente cotidiana esto no ocurre y el alumno está sujeto a una adaptación rígida y autoritaria a un proceso de formalización que en poco o nada responden a sus necesidades de aprendizaje. Dicha adaptación consiste en una uniformidad y homogeneidad en cuanto a la enseñanza y la evaluación del aprendizaje del alumno, así como un nivel formal que sea palpable por los padres de familia a través de exámenes escritos que reflejen de manera palpable el "avance" del alumno. Los exámenes se caracterizan por ser estandarizados y destinados a un mismo nivel de conceptualización, por lo que aquel niño que no posee ese nivel requerido por el examen tiende a constantes reprobaciones que lo obligan a la larga tener que dejar sus estudios, máximo si sus padres son jornaleros avecindados con necesidades económicas y prefieren que sus hijos aporten un ingreso más a la familia que seguir costeadando su estancia en la escuela.

Estos exámenes son el reflejo de una concepción rígida de la evaluación que mide el aprendizaje sólo por la cantidad de conocimientos sin llegar a conceptualizar ni menos a tomar en cuenta los distintos modos de apropiar la lectoescritura que el niño adopta en el proceso de enseñanza formal.

Todos los factores antes mencionados influyen en la no apropiación formal de la lectoescritura en el tercer grado y la presente investigación pretende en base a su análisis encontrar alternativas de solución al problema, ya que de persistir éste se agudizaría la deserción, producto de la reprobación, así como el aumento del índice de analfabetismo en la comunidad.

Asimismo el alumno requiere de un proceso de enseñanza que se

adecúe a la manera muy propia de su nivel de desarrollo y conceptualización de la lectoescritura así como la construcción y es este caso la reconstrucción de las diversas estructuras lingüísticas que este conocimiento implica.

El apropiarse la lengua escrita de esta manera le va a permitir asumir un papel activo no sólo para leer y escribir si no para extender y ampliar sus conocimientos.

Con esta investigación se pretende caracterizar teóricamente el aspecto psicopedagógico de esta problemática, en lo referente al proceso de construcción del conocimiento apoyándonos en la teoría psicogenética y en los diversos estudios que se han hecho al respecto en nuestro país que dieron como resultado el PROGRAMA DE GRUPOS INTEGRADOS y el PROYECTO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y MATEMATICAS de los cuales se tomarán referencias teórico-prácticas que nos servirán en la conformación de las alternativas de solución mediante una explicación científica de dicho proceso constructivo. Para ello se tratará de vincular los apoyos teóricos con los referentes que nos proporciona la práctica docente cotidiana.

06403

II.- ORIGEN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

II.- ORIGEN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

a) Génesis y evolución del lenguaje humano

Gran parte de la explicación sobre la apropiación formal de la lengua escrita por parte del niño en la escuela primaria, reside tanto en la forma como asimila la lengua oral y la relación que guarda esta asimilación con el desarrollo del lenguaje humano.

Sobre este tema se han vertido un sinnúmero de hipótesis, enmarcadas en dos tendencias de carácter general como lo son: aquella que le da un origen divino, metafísico y teológico al lenguaje y su contraparte, la que basa sus estudios y explicaciones en la ciencia. Las explicaciones científicas acerca del origen del lenguaje se dividen a su vez en otras posturas que aunque divergentes nos proporcionarán algunos datos relevantes en el análisis que estamos desarrollando. Así tenemos que para Mauthner el hombre primitivo fué un receptor de los sonidos ambientales que reflejó en sonidos guturales con cierta coherencia dando como resultado el lenguaje, por otra parte, para Humboldt el lenguaje es anterior a toda actividad práctica ya que según su opinión éste se encontraba ya estructurado en la mente del hombre dada la composición genética y biológica del cerebro humano. Otra postura es la que le da una génesis dialéctica al lenguaje, es decir que se origina en el trabajo y con el trabajo en otras palabras, con la actividad práctica del hombre.

Este análisis que mencionamos en un principio está apoyado -- precisamente en esta última postura y más específicamente en los -

estudios de Ernest Fisher al respecto, ya que nos proporciona elementos muy importantes para entender la relación epistemológica -- que se da en el origen del lenguaje como instrumento de comunicación de los seres humanos.

Considerando que la postura de Mauthner es un tanto empirista ya que el lenguaje se da como un reflejo de la naturaleza y sus sonidos y en el que el hombre sólo es receptor de los estímulos de su entorno y que, la postura de Humboldt de carácter racionalista -- tomando en cuenta que supone al lenguaje como ya dado en la mente del individuo, son un tanto limitadas en su explicación de la génesis del lenguaje y sin menospreciar sus aportaciones retomaremos -- la dialéctica para entender mejor el origen de éste.

Dentro de esta tendencia se considera un período inicial en el lenguaje constituido por la expresión espontánea de las emociones por parte del hombre primitivo que se traducían en imágenes y signos rudimentarios poco convencionales, la cual evoluciona hacia la designación intencional de objetos, es decir que:

"Sólo cuando un determinado complejo fónico entró en relación, sobre todo con cierta actividad del hombre y con los objetos en ella implicados, sólo --- cuando dicho complejo fónico se reprodujo cada vez que se ejecutaba la actividad correspondiente y -- aparecían los mismos objetos, sólo entonces el lenguaje animal se convirtió en lenguaje primario."(6)

(6) Sparkin A.G. Pensamiento y lenguaje: Pág. 31

Esa cierta actividad sería el trabajo, pero esto lleva implícito un proceso en el cual es muy importante la interacción entre el hombre y sus instrumentos y con los demás individuos.

Lo mismo ocurre con el niño, sólo que a diferencia del hombre primitivo, se encuentra ante un sistema lingüístico ya establecido y a diferencia de éste su actividad práctica se centra más en el juego que en el trabajo, pero es de igual importancia la interacción con su entorno.

La relación sujeto-objeto que se constituyó con el trabajo -- trabajo consigo una evolución que consistió en una gradual complejidad de dicha actividad práctica y los instrumentos y por una paulatina separación entre dicha actividad y el lenguaje. La separación entre ambas obedeció a que, dada la diversificación del trabajo el lenguaje hubo de usarse en contextos más variados y complejos que paulatinamente fueron dando origen a un sistema de conceptos e --- ideas que ampliaron su área de aplicación y según menciona Herder:

"cuando más experiencia adquiere el hombre, cuanto más conoce cosas desde ángulos diferentes más rico debe hacerse su lenguaje y...cuanto más se repiten sus experiencias y sus nuevas características en su mente -- más firme y fluido se hace su lenguaje. Cuanto más -- clasifica y distingue más ordenado se hace su lenguaje."(7)

(7) Ernest Fisher. "El Lenguaje" en Antología del Lenguaje en la escuela. UPN. Pág. 13

Sin embargo cabe destacar que la separación de la actividad práctica y el lenguaje no condujo a su completa diasociación, es decir, el nivel de abstracción alcanzado en la actualidad con respecto a la gramática, siempre partió y sigue partiendo de situaciones concretas.

La complejidad y la abstracción de la gramática siempre fué producto de la necesidad concreta de la comunicación influida a su vez por la evolución y diversificación social.

Fué así como poco a poco los signos convencionales fueron --- constituyendo un sistema lingüístico de características más formales. Este proceso es semejante al que en forma natural lleva a cabo el niño para apropiarse del lenguaje formal, tomando en cuenta que mientras más llegue a utilizar el lenguaje en interacción con personas u objetos e incluso con el mismo lenguaje hablado en su entorno más rápido logrará un uso lingüístico convencional y por lo tanto más efectivo para satisfacer sus necesidades de comunicación.

Volviendo a la evolución histórica del lenguaje éste obtuvo su convencionalidad conforme la correspondencia sonora del mundo concreto se hizo invariable; igualmente ésta se da en el lenguaje infantil cuando su accionar se hace coherente con su articulación-fónica y por lo tanto puede ser comprendido, atendido y entendido por los demás. Dicha coherencia va a depender del que logre que su pronunciación sea invariable y convencional en comparación con el lenguaje de los adultos. Es pertinente aclarar que en el niño, el desarrollo del lenguaje oral (al que nos hemos estado refiriendo en este apartado) se da en dos contextos: el individual y el interindividual.

El primero se refiere a todas aquellas acciones que responden a las necesidades individuales influidas por la afectividad y las condiciones biológicas del niño incluyendo el desarrollo del pensamiento.

El hombre primitivo por su parte creó y desarrolló el lenguaje para satisfacer dos necesidades básicas, una de ellas era precisamente las de orden biológica y que representaban todas aquellas que abarcaban necesidades como: el hambre, el vestido, la sexualidad.

En cuanto al contexto interindividual este se caracteriza por todas las interacciones con los individuos que lo rodean y que responden a necesidades de tipo social, en el caso del niño éste comprende todas las actividades tendientes a la adaptación de su individualidad en el contexto social que lo rodea, mientras que en el hombre primitivo se llevaban a cabo en el trabajo.

Así tenemos que en el individual hay un proceso en el que se van incorporando inconscientemente todo tipo de signos rudimentarios que sirven para satisfacer una necesidad inmediata y efímera, como lo puede ser una emoción o una percepción, por ejemplo al niño pequeño le basta con emitir una expresión rudimentaria y parecida a lo escuchado a los adultos para transmitir sus sentimientos - aún sin ser convencionales aún, lo mismo ocurrió con el hombre primitivo y comunicaba sus emociones a los demás por medio de sonidos espontáneos pero aún variables y poco convencionales.

En el plano interindividual cobra vital importancia la convencionalidad puesto que es ésta la que hace efectiva la comunicación y por lo tanto el lenguaje, en este contexto es preciso que el ni-

no interactúe con el uso lingüístico de su entorno poniendo en juego su lenguaje individual producto del proceso de apropiación del lenguaje formal de los adultos y lo confronte con las condiciones que la convencionalidad le requiere; por su parte el hombre primitivo hubo de perfeccionar el sistema de trabajo y por lo tanto el lenguaje y la comunicación establecida en él y de la misma manera tuvo que interactuar con las herramientas y los instrumentos identificando con esto la necesidad de lograr establecer con sus semejantes una comunicación más acorde con la actividad práctica desarrollada.

Se puede concluir que el hombre primitivo siempre se apoyó en la actividad práctica para la creación del lenguaje, de igual forma el niño necesita interaccionar constantemente con su realidad lingüística a través de los adultos y así lograr apropiarse del lenguaje formal. Haciendo la diferencia el hecho de que mientras el niño asimila un lenguaje ya dado, el hombre primitivo tuvo que crearlo para perfeccionar el trabajo.

Sin embargo el proceso evolutivo que siguen tanto uno como otro son algo semejantes, porque ambos hipotetizan y contrastan su lenguaje individual con los demás individuos que lo rodean hasta lograr convencionalizarlo.

Dadas estas semejanzas y diferencias cabe señalar que la actividad práctica, la interacción y la socialización son tres de los aspectos fundamentales en la que se apoya la construcción del lenguaje oral así como también el proceso de apropiación y formalización del lenguaje escrito, aunque con algunas diferencias contextuales entre uno y otro.

Dentro de este análisis habría que señalar que, si mencionamos el desarrollo y evolución del lenguaje tendremos obligadamente que hablar de la relación que guarda dicho desarrollo con la evolución del pensamiento, tema que trataremos en el siguiente apartado.

b) Relación entre pensamiento y lenguaje

en cuanto a esta relación hay dos tesis diferentes entre sí - una se apoya en el supuesto que el lenguaje y el pensamiento se encuentran disociados y la otra sustenta una relación recíproca entre ambos.

Lingüísticamente hablando encuadraríamos a las primeras en las corrientes idealistas y estructuralistas, en el primer caso se considera que el pensamiento se puede dar sin recurrir al lenguaje, llegando a considerar a éste último como algo exterior al primero.

Por su parte los estructuralistas encabezados por Bloomfield y la escuela norteamericana dan prioridad a las formas de expresión y su análisis semántico para explicar la relación entre el pensamiento y el lenguaje, es decir que para que el pensamiento llegue a la realidad debe estar apoyado en una forma consistente para expresarlo en este caso: el lenguaje. Aún sin embargo; como lo señala el propio Bloomfield:

"...Por el lenguaje no podemos juzgar de los procesos mentales que se producen en el cerebro del individuo en el momento de hablar, el único hecho real, objeti

vamente observable en dicho momento, estriba en el propio hablar que ha de ser considerado como una - de las múltiples formas de la actividad motora del hombre."(8)

De ello resulta que para los Lingüistas estructurales el único objeto de estudio de la lengua son las formas de la misma, sin adentrarse al pensamiento de que es origen, en otras palabras la relación entre uno y otro no debe importar a la lingüística dado - que se considera poco objetivo.

Otro de los representantes de esta corriente pero en Europa - es Saussure que escinde el lenguaje interior del exterior bajo la tesis de que la homogeneidad del primero es más factible de estudiar ante las múltiples expresiones que posee el lenguaje interindividual y que según él no atañen a la lingüística, con lo que des_ucontestúa al lenguaje de los factores sociales e históricos que de una u otra forma insiden en su conformación, desconociendo su va--lor para explicar su génesis y desarrollo y más que nada su rela--ción con el pensamiento.

Es precisamente esta tendencia la que predomina en la práctica docente cotidiana ya que se obliga al niño a que exprese tanto oral como por escrito estructuras y formas lingüísticas que muchas de las veces nada tienen que ver con lo que piensa u oye a su al--rededor, por lo que muy pocas ocasiones logra formalizar el lengua

(8) Panfilov, V.Z. Acerca de la correlación existente entre pensamiento y lenguaje. PP. 35/141

je, y cuando llega a hacerlo lo desvincula de la forma como lo apropiada aislándolo y reduciendo su aplicación al contexto escolar. Esto ocurre porque se desfasa el proceso natural de adquisición del lenguaje por parte del niño, tomando en cuenta que en pocas ocasiones se parte de la apropiación para llegar a la formalización del lenguaje lo que ocasiona que el alumno apropie sin formalizar o formalice sin apropiar.

Se hace necesario entonces buscar una alternativa que permita una apropiación formal del lenguaje y más específicamente de la lengua escrita que es precisamente el tema central de este análisis.

Es por eso que para fundamentar este trabajo re tomaremos la tesis de J. Bruner al respecto. Según este autor la relación entre lenguaje y pensamiento se da de modo que el primero no refleja sólo la realidad si no que la crea a través de una constante negociación interindividual y afirma:

"...Si se plantea la cuestión del lugar donde reposa el significado de los conceptos sociales...uno se ve empujado por ésta última (la negociación interpersonal) Según este punto de vista, no es la suma de proposiciones personales verdaderas que pueden formarse acerca de un acontecimiento...ni la anidación semántica de proposiciones en la cabeza de alguien, si no aquéllo sobre lo que podemos estar de acuerdo."(9)

(9) Jerome Bruner. "Acción, pensamiento y lenguaje" en Antología del Lenguaje en la Escuela. UPN. Pág. 43

Con lo que hace una crítica a los idealistas y estructuralistas que conciben un lenguaje descontextuado del aspecto social ya que es en éste ámbito social donde se pone en juego la interacción e interdependencia entre el pensamiento y el lenguaje, es decir -- que al efectuarse la negociación con los demás individuos el lenguaje se convierte en el instrumento de expresión del pensamiento, asimismo el lenguaje será estructurado y convencionalizado por la acción del pensamiento.

Sin embargo, no sólo hay influencia del aspecto social si no una interrelación entre dos ámbitos; el psicológico que ocurre hacia adentro del individuo y el social que tiene lugar fuera de él, y que Alberto Merani explica de la siguiente forma:

"...Esta inextricable unión entre las funciones sensorio-motrices y la actividad social son de alcances imprevisibles para la creación del significado y la ulterior aparición de la palabra, y la transformación de la inteligencia puramente práctica en discursiva."(10)

Igualmente, Piaget afirma que el lenguaje se constituya como:

"...El vehículo de los conceptos con el que se logra que el niño refuerce y desarrolle su pensamiento individual incorporándolo al sistema de pensamiento colectivo."(11)

(10) Alberto Merani. Lenguaje Cualidad del viviente. Pág. 69

(11) Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. Pág. 39

Como vemos, el lenguaje y el pensamiento mantienen una relación dialéctica e indisoluble que los hace evolutivamente perfectibles aspecto que hay que tomar muy en cuenta para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Por eso es muy importante que en la escuela se le presente al niño un lenguaje relacionado con su modo de apropiar y más que nada con los usos lingüísticos de su entorno, es decir que se mantenga siempre una interrelación entre su hablar y su pensar.

Cotidianamente el contexto escolar y sus usos lingüísticos pasa por alto los antecedentes del niño en cuanto al lenguaje por lo que su conocimiento se dicotemiza y esto se puede apreciar porque el lenguaje tanto oral como escrito es diferente al utilizado por el niño fuera de la escuela y frente al maestro, el niño lee y escribe e incluso habla según sean las condiciones de formalización que se le exigen, pero que de ninguna manera van a satisfacer sus necesidades de apropiación y formalización, por lo tanto casi nunca llega a decir o a escribir lo que piensa o viceversa.

Es necesario entonces, que la escuela tome en cuenta los antecedentes lingüísticos del niño y en base a una socialización e interacción grupal construya y reconstruya la lengua escrita, adaptando a su nivel de desarrollo mental, tema que trataremos a continuación.

2.3 Evolución del lenguaje y el pensamiento infantil.

Para poder explicar el desarrollo del lenguaje en el niño nos remitiremos a la teoría Psicogenética que basa sus estudios en la-

génesis de las estructuras mentales y su evolución, asimismo ----- Piaget, su representante principal, profundiza acerca de las diversas etapas del desarrollo infantil con respecto al progreso del -- pensamiento y el papel que en este juega el lenguaje.

Al describir el desarrollo del niño, dicho autor, menciona -- una primera etapa que llamó: etapa sensorio-motriz, en la que el -- niño reduce su actividad a la percepción sensorial del mundo y refleja su conducta sólo a través de estímulos y respuestas en un espacio y tiempo presentes. De esta etapa el niño evoluciona y al adquirir el lenguaje pasa del campo perceptivo inicial (0-2 años) al campo conceptual en la etapa preoperacional (2-7 años).

En esta última etapa el lenguaje oscila entre el pensamiento-egocéntrico y aquél que trata de adaptarse al de los demás, desarrollándose en dos campos, como anteriormente se mencionó; en el -- psicológico o individual y el social e interindividual. Confirmamos con esto, que hay dos aspectos que hay que tomar en cuenta --- cuando se habla del aprendizaje de la lengua tanto oral como escrita, uno es el de la apropiación o interiorización y el otro el de la construcción de la noción del mundo y los conceptos en el que -- el niño trata de adaptarse al exterior y sus necesidades de convencionalidad y formulismo.

Durante la etapa preoperacional, empieza la socialización del pensamiento, que tiene su base en el juego simbólico y consiste en una asimilación de la realidad a merced del pensamiento egocéntrico individual. Cuando interviene el lenguaje en este tipo de juego, prevalecen sobre él, el símbolo y la imagen de características puramente individuales. La imagen esta compuesta por todos y cada --

uno de los rasgos sobresalientes que el niño observa en un objeto o fenómeno y el símbolo es aquel aspecto que los representará posteriormente. Así tenemos que un niño puede asumir diversas posturas ante un objeto o fenómeno pero sin preocuparse si su postura es adoptada por los demás, es decir, si es convencional.

Ya casi al final de esta etapa llamada preoperacional aparece el pensamiento intuitivo que consiste en: "...simple interiorización de percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales, sin utilizar aún la racionalidad."(12)

No es si no el pensamiento verbal, intermedio entre los dos anteriores el que se va a constituir como un instrumento para apropiarse e interiorizar el mundo más allá de su ámbito individual, por medio de la interacción verbal con los adultos y con sus compañeros de juego, siendo entonces cuando el niño prolonga y evoluciona los esquemas perceptivos del período senso-motriz.

Es aquí donde podemos identificar otro de los aspectos a considerar en la apropiación formal de la lengua escrita: en el momento que el niño empieza a interactuar verbalmente con los demás --- aparte de poner en juego su intuición hay un interés de por medio que lo llevan a elaborar cuestionamientos con los que pretende explicarse su entorno y es precisamente dicha necesidad la que lo -- hace o permite ir construyendo por sí mismo su concepción del mundo, a la vez que consolida su lenguaje.

Didácticamente, esta necesidad se convierte en un interés que

(12) Jean Piaget. Op. Cit. P. 50

se manifiesta en determinado momento y éste, según Piaget:

"...Es la prolongación de las necesidades; es la relación entre un objeto y una necesidad, ya que un objeto es interesante en la medida que responde a una necesidad."(13)

Pero esta necesidad de apropiar y formalizar la lengua escrita casi nunca es identificada plenamente por el alumno, muy por el contrario ésta es deformada y desviada hacia un condicionamiento a las exigencias de la enseñanza, que lo llevan a repetir más no a pensar lo que lee o escribe.

Promover, por lo tanto, actividades que vinculen el pensamiento egocéntrico a la interacción grupal apoyado siempre en el intercambio verbal, asimismo para llevar a cabo esto es preciso la plena identificación de la necesidad de aprender a leer y escribir, - factor sin el cual no se podría llegar a la apropiación y la formalización de la lectoescritura.

Hay sin embargo, que abarcar otro de los elementos importantes en la apropiación formal y que es la actividad práctica, la cual debe de consistir precisamente, en hechos de intercambio, cimentados en la utilización del lenguaje cotidiano como punto de partida para luego confrontarlo con el formal a manera de una negociación constante de conceptos y construcciones gramaticales que le permitan al alumno una evolución de la lengua cotidiana inicial,

(13) Jean Piaget. Op.Cit. P. 55

hacia pautas más formales. Esto le va a permitir al alumno incur--
sionar a otras áreas de conocimiento ya que, también le proporcio--
narán esquemas mentales conceptuales más amplios.

Cabe señalar que esta evolución nunca estará desligada del --
contexto social que rodea al niño, incluyendo sus usos lingüísti--
cos puesto que es la misma interacción entre dichos esquemas y la--
actividad práctica la que valida o invalida sus concepciones del -
mundo.

L.S. Vigotsky reafirma esto cuando dice que:

"El momento más significativo en el curso del desarro--
llo intelectual que da luz a las formas más puramente
humanas de la inteligencia práctica y abstracta es --
cuando el lenguaje y la actividad práctica...conver--
gen."(14)

Y esto no es sólo una de las características del pensamiento--
infantil en la etapa preoperacional si no una de las condiciones -
primordiales para que el niño logre apropiarse y formalizar tanto el--
lenguaje oral como el escrito.

Esta paulatina descentración del lenguaje y el pensamiento --
que ocurre en esta etapa y que consiste en la socialización del mo--
do de hablar y de pensar se realiza en el contexto social especifi--
co que rodea al niño. Igualmente, los usos lingüístico de su entor--
no van a delimitar los alcances y los progresos de su lenguaje, es

(14) L.S. Vigotski. "Instrumento y símbolo en el desarrollo del
niño." En Antología del Lenguaje en la Escuela P. 36.

es por ello pertinente desarrollar un apartado con este tema.

Hasta el momento solo hemos abarcado el nivel preoperacional, con el fin de ir ideificando aquellos elementos que caracterizan la apropiación del, lenguaje oral y la aparición de la escritura y rescatarlo posteriormente en la etapa de las operaciones concretas que analizaremos en un apartado posterior.

1.4 El lenguaje cotidiano

El punto de partida para todo tipo de formalización del conocimiento, en la escuela primaria es toda la gama de conocimientos y experiencias que proporciona el contexto social al alumno.

Una de estas influencias, es el lenguaje cotidiano que abarca todos los usos lingüísticos que de una u otra forma convencionalizan la comunicación y la hacen más efectiva.

Como vimos en los anteriores apartados, el lenguaje humano y específicamente el infantil se originan y consolidan socialmente y es en esta socialización que alcanza los niveles de convencionalidad requeridos por el contexto. Cuando el niño se encuentra en el período sensorio-motriz su pensamiento y conocimiento del mundo es proverbial, aún no identifica, dadas las limitaciones propias de su nivel de desarrollo, la necesidad de comunicarse con los demás. Posteriormente, en la etapa preoperacional, después de los 2 años, ocurre que poco a poco va iniciándose la descentración de su actividad que implica una socialización tanto en su pensamiento como en su lenguaje.

Esta socialización no sólo incluye la esfera familiar si no -

que en muchas ocasiones el niño se involucra con personas fuera de ella, dándose una interacción con una carga considerable de afectividad, lo que obliga a su pensamiento individualista y egocéntrico a adaptarse paulatinamente a través del lenguaje, a los requerimientos de la comunicación con los demás.

Es así como el niño, de un modo informal, interactúa su lenguaje y pensamiento egocéntrico con el usado convencionalmente en su entorno, tal y como lo señala Frank Smith:

"Ellos (los niños), formulan hipótesis de las reglas para la formación de enunciados, cómo y cuando lo necesitan y verifican la adecuación de estas hipótesis dándole el uso de representar un significado. Y los niños modifican estas reglas hipotéticas a la luz de la retroalimentación que reciben de los hablantes del lenguaje a quienes dirigen sus mensajes."(15)

Con esto nos damos cuenta que el simple signo individual que Piaget llama función semiótica, posee características que sólo satisfacen las necesidades intrapersonales del niño, pero cuando éste se inserta en la trama de las relaciones sociales, ese significado individualista de su lenguaje se modifica en el intercambio verbal con los demás inmerso siempre en su contexto social inmediato.

Es así como los usos lingüísticos y las costumbres en el ha--

(15) Frank Smith. Comprensión de Lectura. En Antología de desarrollo Lingüístico y Cocurricular Escolar. UPN. Pág. 7

blar y los significados que implican, matizan y dan forma al lenguaje del niño sobre todo en su forma oral, sin embargo podemos -- afirmar que es a partir de la lengua oral cotidiana como se puede establecer una relación muy útil para la apropiación y formalización de la lectoescritura.

Nuestra afirmación se basa en el supuesto de que si el niño -- fué capaz de apropiarse la lengua oral y paulatinamente hacerla convencional en base a la necesidad de establecer comunicación con -- los demás de la misma forma e identificando la utilidad de la lengua escrita tanto en el contexto escolar como fuera de él, puede -- llegar al aprendizaje de la lectoescritura.

Muy por el contrario, en la escuela se discrimina la lengua -- cotidiana en aras de una formalización que aunque requerida por el programa, no parte de los antecedentes lingüísticos que el contexto social le proporciona, lo que provoca que se hable o escriba -- formalmente sólo en función de cubrir un requerimiento mas no de -- satisfacer la necesidad de comunicación con los demás.

Esto ocurre cuando el maestro reprime todo tipo de expresión -- que el alumno apropió del contexto social pero que no llena los -- requisitos de formalización, como lo pueden ser; una buena pronunciación en el caso de ser oral o el uso de la ortografía y los sig -- nos de puntuación cuando es por escrito.

III.- DE LA LENGUA ORAL A LA ESCRITA.

III.- DE LA LENGUA ORAL A LA ESCRITA

a) Relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita

El análisis de la apropiación formal de la lengua escrita --- plantea la necesidad de encontrar la relación entre el lenguaje cotidiano, que es eminentemente oral y la lectoescritura. Tradicionalmente se ha pensado que para formalizar la lengua escrita se deben revisar las estructuras lingüísticas formales aisladas de las usadas convencionalmente en el contexto social, contrariamente a ello Louis Not propone... "partir de éstas para descubrir aquéllas".(16)

Pero en esa vinculación entre uno y otro lenguaje debe considerarse que ambas poseen diferencias en su estructuración y formalización. Primeramente, el lenguaje oral mantiene un nivel de convencionalidad que limita al niño y lo ubica en un determinado espacio cultural pero que de un modo u otro satisfacen sus necesidades de comunicación de manera inmediata.

La lengua escrita, por su parte es un sistema formalizado que el alumno debe apropiarse para ampliar su contexto comunicativo y le ayuden a superar las limitaciones de la lengua cotidiana, además de permitirle tener acceso a otras culturas y modos de pensar.

Otra de estas diferencias la encontramos en su contenido semántico, ya que mientras el habla necesita poco contenido, tomando en cuenta que hay frases que se sobreentienden dada la utilización

(16) Louis Not. "Las Pedagogías del Conocimiento". En Antología de Desarrollo Lingüístico y Cocurricular Escolar. UPN. Pág.30

de señas o palabras comunes sin necesidad de mayor explicación, incluso vocablos poco formales pero que sin embargo le permiten al niño establecer comunicación con los demás. El lenguaje escrito está sujeto a reglas formales más rígidas y que exigen mayor exactitud en sus expresiones por lo que su convencionalidad y formalización presentan un cierto grado de dificultad para el alumno.

Esta dificultad se agudiza, ya que en la práctica docente cotidiana el maestro aparte de no vincular la lengua oral con la escrita obliga al alumno a manejar estructuras lingüísticas formales que para él no tiene ningún uso práctico en la comunicación cotidiana fuera del contexto escolar, lo que ocasiona que no haya una apropiación de dichas estructuras si no una formalización que solo se inscribe en el contexto escolar o haya una resistencia a dicha formalización que se traduce en una escritura poco convencional y en un rechazo sistemático a las actividades que impliquen la lectura escrita.

Otra de las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito es el hecho de que mientras el primero se sitúa en un tiempo y en un espacio determinados, el segundo es uno de los recursos para la conservación del pensamiento a través de los signos gráficos y que incluso trasciende el espacio y el tiempo. Es así como el lenguaje oral responde a una necesidad momentánea y presente de comunicación mientras lo escrito permite la satisfacción posterior de dicha necesidad.

En la escuela se pretende formalizar tanto un lenguaje como el otro pasando por alto el hecho de que el niño debe identificar y apropiarse la necesidad de dicha formalización y más aún la utili-

dad de ella no solo por una exigencia escolar sino también como un instrumento que le ayude a conceptualizar el mundo y a ponerse en contacto con su entorno. Por lo tanto es preciso que el niño se de cuenta por sí mismo a través de actividades concretas que así como fué descubriendo la utilidad de la lengua oral al comunicarse con los demás, de la misma forma haga suya la necesidad de conservar, - en algunas ocasiones, lo que habla, lo que le dicen o su propio -- pensamiento.

Este proceso es lo que llamamos apropiación y consiste en que el niño utilice su intuición para construir estructuras lingüísticas a partir de lo que habla apoyado siempre en la identificación de la necesidad de hacerlo, de modo que llegue a leer y escribir - convencionalmente. La apropiación implica que se le permita cons-- truir libremente al niño, estructuras lingüísticas que aunque no - respondan a un nivel de formalización idóneo vaya respondiendo pau latinamente a la necesidad de comunicación por escrito.

Esas estructuras se deben poner en contacto y ser confronta-- das con las construídas con sus compañeros de modo que vayan adap-- tándose a una necesaria convencionalidad.

Pero la convencionalidad adquirida no sería sólo más que el - fin de la apropiación, hay otro nivel que debe el alumno alcanzar - en la lectoescritura que es el de la formalización. Esta partiría - de las estructuras convencionales pero ya no solo contrastadas a - nivel grupal sino con las estructuras formales de algunos textos, - aunque comentadas con sus compañeros y con el asesoramiento del -- maestro.

Por último podemos mencionar que el desarrollo del lenguaje -

oral y escrito aunque paralelos habrían que explicarse en base no tanto por sus semejanzas sino por las diferencias que ya mencionamos, dado que nuestra problemática abarca la apropiación y formalización de la lectoescritura en el tercer grado de primaria enfocaremos pues nuestro estudio a la evolución que sigue el lenguaje -- escrito en el desarrollo del niño relacionándolo con el del lenguaje oral ya descrito en apartados anteriores.

b) Evolución de la lengua escrita

Cuando el niño ya es capaz de usar convencionalmente el lenguaje oral, se enfrenta al problema de apropiar y formalizar el -- lenguaje escrito. Este tiene una génesis que incluso y en determinado momento es paralelo al habla. Se piensa y se ha pensado comúnmente que es en la escuela y únicamente ahí donde el niño debe --- aprender a leer y escribir es por esto que muchos maestros llegamos a considerar que el niño llega a la escuela sin ningún conocimiento previo sobre el lenguaje escrito, por lo que las actividades en el primer grado se centran en la mecanización, memorización y repetición oral y por escrito de los signos gráficos formales.

Pero, el lenguaje escrito tiene un origen que se remonta algunos años antes de ingresar el niño a la escuela, y es aproximadamente entre los 4 y los 5 años de edad, cuando aparecen lo que --- Vigotsky llama gestos y signos vitales que por lo general van asociados a dibujos, denominados garabatos infantiles ya que como el autor menciona..."el gesto es el primer signo vital que contiene -

en sí la escritura."(17)

Esta etapa se caracteriza por el apoyo que el niño tiene al dibujar, de gestos, señas, que en un momento dado le ayudan a reforzar su significado, básicamente el dibujo es más un movimiento que una representación gráfica. Prácticamente el dibujo es el intento de imitar la escritura adulta, asimismo en este nivel el niño utiliza sus dibujos para sí, sin aceptar o establecer reglas -- convencionales.

Hay otro tipo de actividad y que es el simbolismo en el juego o juego simbólico al que Piaget coloca entre el juego sensorio-motriz y el juego de tipo colectivo, dándose el primero entre los 0- y los 2 años y el segundo de los 7 a los 12 años. Este autor explica que el juego simbólico se caracteriza "porque presente un pensamiento de tipo egocéntrico, en el que el símbolo y la imagen se -- asocian dándole forma a un tipo de lenguaje interior en el que ambos constituyen su instrumento."(18)

Así el símbolo es un signo individual que incluso le da representación a un objeto sobre otro (todo animal de cuatro patas es -- un perro) en el que la imagen juega el papel de las experiencias -- (asocia la imagen del perro a todos los animales cuadrúpedos) con dicho objeto, lo que hace que el niño actúe de manera peculiar ante él. Por su parte Vigotsky afirma que:

"El juego simbólico de los niños puede comprenderse como

(17) L.S.Vigotsky. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores." En Antología del Lenguaje en la Escuela. UPN. Pág. 68

(18) Jean Piaget. Op. Cit. Pág. 40

complejo sistema de lenguaje a través de gestos que comunican o indican el significado...en base a estos gestos indicativos."(19)

Mientras Piaget llama imagen a la actitud tomada por el niño ante el objeto "suplantado", Vigotsky le llama gestos indicativos, los dos convergen en que es un tipo de lenguaje egocéntrico en el que el nivel de pensamiento es preoperacional y aún no ocurre en él la descentración caracterizándose por la falta de convencionalidad.

Es en esta etapa donde el lenguaje oral y el escrito se bifurcan tomando caminos que aunque diferentes entre sí, son paralelos en su desarrollo.

Hay otra etapa en la evolución hacia la escritura, que es el simbolismo en el dibujo, que aparece cuando el niño utiliza el dibujo como primitivos trazos de la escritura, usándolo como un medio gráfico para narrar o describir un hecho o un sujeto. En el dibujo el niño imprime abstracciones de su realidad y las plasma a través de la unión entre lo concreto y su representación ideográfica, matizado siempre por las características de lo percibido. Sin embargo, como explica Vigotsky: esto no quiere decir que sea una escritura simbólica sino más bien es un recurso gráfico para representar el lenguaje hablado.

Posteriormente aparece el simbolismo en la escritura, en la que se da un primero momento que está caracterizado por el uso de

(19) L.S. Vigotsky. Op. Cit. Pág. 63

signos poco convencionales pero que de alguna forma tratan de comunicar algo por escrito, y cuando se logra el simbolismo en lo escrito ya es capaz de usar invariablemente un signo para cada sonido con lo que alcanza la convencionalidad en la escritura. Pero cabe agregar que el niño, al evolucionar de la primera etapa o momento, al segunda lo hace identificando la necesidad de utilizar la escritura, que, de no darse retrasaría o atrofiaría notablemente la apropiación de ésta.

Por eso es de vital importancia que en la escuela se respete el desarrollo natural de la escritura y no sólo se recurra a la mecanización y repetición de los signos escritos para lograr su aprendizaje.

Dicho desarrollo se podría resumir cronológicamente de la siguiente forma:

- Simbolismo en el juego, de los 3 a los 5 años
- Simbolismo en el dibujo, de los 4 a los 6 años
- Simbolismo en la escritura, de los 6 años en adelante.

Aclarando que el paso de una etapa a otra dependerá en gran parte de las oportunidades que reciba del contexto en general, y más aún, en el caso de la última etapa, el papel de la escuela que definirá en un momento dado los alcances de la apropiación.

En el caso que planteamos en la primera parte de este trabajo, el fracaso de la enseñanza recibida en los primeros grados es palpable a través de dos manifestaciones en el alumno; una, es el rechazo y el temor de algunos de ellos a las actividades de lectoescritura y la otra la falta de creatividad en otros tantos en la escritura. Tomando en cuenta que dichos alumnos cursan el tercer

grado y la mayoría no lee ni escribe convencionalmente y se encuentran en niveles de apropiación muy por debajo de lo exigido en este grado y el resto, aunque son capaces de leer y escribir convencional e incluso formalmente, manejan estructuras lingüísticas rígidas y carecen de iniciativa para redactar sus propios pensamientos e ideas.

Una de las explicaciones a este problema es que, la necesidad original del niño de aprender la lectoescritura se deforma y desvía hacia la adaptación a los usos lingüísticos y expectativas del maestro que condicionan y desfasan la evolución que debe seguir la lengua escrita.

La escuela por lo tanto debe de respetar dicha evolución y en base al conocimiento de ella, el maestro sea capaz de estructurar una enseñanza acorde con el aprendizaje del alumno.

Pero para poder reconceptualizar la enseñanza es preciso analizar las características de la enseñanza tradicional.

IV.- LA LENGUA ESCRITA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

IV.- LA LENGUA ESCRITA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

a) Obstáculos para la apropiación formal de la lectoescritura

En la institución escolar, el niño enfrenta no sólo el problema de apropiar la lectoescritura si no el de formalizarla, situación que involucra a la enseñanza y por lo tanto a la metodología.

Dado esto, es necesario revisar y analizar los supuestos que se manejan en la práctica docente cotidiana y su relación con la apropiación de la lectoescritura, sobre todo en los dos primeros grados.

Para caracterizar la metodología en los dos grados mencionados se realizó una entrevista a los maestros que atendieron en primero y segundo grado a los alumnos del grupo que estamos analizando (ANEXO 2)

Estas entrevistas nos mostraron lo siguiente:

- a) La metodología utilizada por la maestra de primer grado es una mezcla de El método global propuesto en el programa y el silábico, situación que se da comunmente en la práctica docente cotidiana de una manera general.
- b) Se le da prioridad al modo de enseñar sobre la manera como el niño aprende la lectoescritura, es decir que cuando se presenta un problema de aprendizaje lo que se busca es un mejor rendimiento o un aprovechamiento adecuado a las expectativas tanto del maestro como de la propuesta que consiste, más que en una reconceptualización de la enseñanza, en una diversificación de métodos sin tomar en cuenta los diversos niveles de apropiación

y formalización que el niño presenta en cuanto al lenguaje escrito.

- c) La concepción metodológica es eminentemente empírica, porque -- tanto en caso de la maestra del primer grado como la de segundo, se apoyan sólo en su experiencia ya que aquí como en la mayoría de los casos la formación docente no proporcionó los recursos -- teórico-metodológicos suficientes. Dicha experiencia reduce el papel del aprendizaje al logro de la acreditación del curso y -- obliga al alumno a adaptarse a las actividades sustentadas en -- la enseñanza.
- d) Parte del problema está en la evaluación caracterizada por confundirla con la medición. Esto lo vemos cuando se piensa que un alumno que contesta correctamente un exámen es un niño que alcanzó o logró el aprendizaje, aunque poco se preocupe por revisar si tales exámenes plasmen sólo los rasgos requeridos por la enseñanza quedando fuera de ellos el modo como aprende el alumno.
- e) El aprendizaje, por lo tanto está supeditado a que el alumno -- cumpla o no con las exigencias y expectativas de la enseñanza -- obligando a esto a que se adapte a una formalización que poco o nada tienen que ver con la forma o nivel de aprendizaje que él -- posee.
- f) Se ignora por completo los antecedentes que el niño tiene antes de empezar el curso, como lo es la lengua cotidiana, por lo que la enseñanza provoca que tanto la lengua escrita como la oral -- se condicionan a utilizarse formalmente sólo en el contexto escolar, reduciendo con ello los alcances de su aprendizaje.

Aparte de tratar de explicarnos el origen de este problemática (la apropiación formal de la lengua escrita en el tercer grado) en cuanto a las prácticas docentes que caracterizaron al grupo estudiado en su nivel de aprendizaje de la lectoescritura, tanto en el primer como en el segundo grado, nos avocaremos a analizar ahora los pasos que se siguieron inicialmente para resolver el problema, ya en el tercer grado.

Cuando me hice cargo del grupo noté inmediatamente el rechazo casi unánime a las actividades de lectura y escritura por parte de los alumnos, esto debido a la inseguridad que tenían para leer y escribir, dicha inseguridad no era otra cosa más que el temor de mostrar bajo nivel de apropiación y formalización de la lectoescritura.

Dada esta situación hube de analizar algunas alternativas metodológicas con el fin de estructurar una estrategia general para enfrentar dicha situación.

Una de ellas es la mezcla metodológica que, como antes mencionamos, se da en primer grado y que en un principio retomé para replantear la metodología a utilizar. Esta mezcla consiste en utilizar tanto el método global como el silábico en una secuencia que a continuación describimos:

METODO GLOBAL

- Ejercicios de maduración
- Visualización de enunciados
- Repetición de lo leído en el

METODO SILABICO

- Ejercitación en la escritura de vocales.
- Visualización de vocales -- asociadas a un dibujo.
- Escritura y lectura de pala



96403

96403

- | | |
|---|---|
| <p>enunciado</p> <p>-Escritura copiada de algunos enunciados ya formalizados e incluso de textos.</p> <p>-Evaluación: correlación entre dibujos y textos.</p> | <p>bras donde la vocal se asocia con una consonante (sa, se, si, so, su)</p> <p>-Ejercitación de la lectura y escritura de dichas palabras.</p> <p>-Evaluación: escritura y lectura de una lista de palabras.</p> |
|---|---|

Esta metodología provocó que los alumnos agudizaran el problema de la falta de formalización, traducido a través del condicionamiento que les imponían las actividades desarrolladas. Primeramente se manifestó por el hecho de que algunos ya conocían y manejaban letras y otros desconocían totalmente la lectoescritura convencional y al momento de repetir la lectura o escritura de las vocales -por ejemplo- había notables irregularidades al realizarlo. -- Había algunos que repetían en el caso de las consonantes su nombre (de la letra) por su correspondencia sonora: por ejemplo; s = ese, así que al escribir la palabra ese; anotaban la letra s sola y para ellos representaba la palabra mencionada.

Otro de los trastornos fue el que al ir aumentando el número de letras manejadas y usadas en y para leer palabras, se "olvidaban" algunas por lo que constantemente había que repasarlas.

Por otro lado los niños que tenían ya un nivel de formalización acorde con el tercer grado intervenían constantemente en las actividades devaluando la participación de aquellos que no maneja-

ban convencionalmente la lectoescritura.

Esto ocurrió porque dicha metodología parte de la mecanización y ejercitación motriz de la escritura, como una introducción a su posterior formalización.

Las actividades consisten en la repetición de la lectura y la escritura a través de planas copias y dictados, donde... "el lenguaje pierde todo valor de comunicación, ya que se emplea en formas totalmente alejadas de la concepción de lenguaje como instrumento de comunicación." (20)

El niño realiza las actividades más como un medio para adaptarse a la enseñanza que como un modo de satisfacer la necesidad de comunicarse por escrito. Esta necesidad sólo le va a ser posible identificarla cuando: "...toma conciencia de las relaciones que hay entre las palabras que utiliza y los signos de la escritura para dominar la técnica del lenguaje." (21)

Esta metodología no le da la oportunidad al niño de "decir" lo que piensa por escrito, sino que se le presentan enunciados, palabras y textos ya elaborados, desvinculando con ello el pensamiento del lenguaje, situándolo y sujetándolo a pautas de conducta en las que el uso de la lectoescritura se circunscribe y se enfoca sólo a la formalización, sin que el niño tome conciencia de la utilidad y funcionalidad del lenguaje escrito, ya que como menciona Monserrat Moreno:

(20) Monserrat Moreno y Otros. "La Pedagogía Operatoria." En Antología del Lenguaje en la Escuela. UPN. Pág. 59

(21) Margarita Gómez Palacios. "Estrategias Pedagógicas." En Antología de Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. UPN. - Pág. 97

"....Toda toma de conciencia es una reacción del pensamiento. Nuevas creaciones se sucederán a ésta cuando - el niño descubra que puede expresar por escrito no sólo lo que habla, sino también lo que hace, lo que piensa, lo que siente, lo que imagina."(22)

Hasta aquí hemos tratado de analizar la metodología adoptada - inicialmente, enseguida explicaremos las características generales de la enseñanza tradicional en la que se enmarca, incluso toda la utilizada en la práctica docente cotidiana.

4.2 La metodología tradicional en la enseñanza de la lectoescritura

Llamaremos métodos tradicionales, a los que se instrumentan - casi de manera general en el contexto escolar con el fin de lograr en mayor o menor grado el aprendizaje de la lectoescritura. Dicha metodología está inmersa en una concepción de práctica docente muy peculiar y que habremos de analizar con el fin de explicar las limitantes que le imponen al aprendizaje, y realizar -como antes dijimos- una crítica general a ésta, ya que afectan de algún modo la apropiación formal del lenguaje escrito.

Para ésto revisaremos primeramente el papel del alumno en este tipo de enseñanza.

Para la metodología tradicional, el alumno es un simple receptor del conocimiento, al cual se le obliga a adaptarse a la ense--

(22) Monserrat Moreno y Otros. Op. cit. Pág. 59.

ñanza, caracterizada ésta porque:

"Predomina la copia para enseñar a "escribir" y "el descifrado" es decir "la lectura oral" para "enseñar" a leer. Casi todos los métodos implican una selectividad en el tipo de letra y en la secuencia fonológica y léxica, bajo el supuesto de que se -- aprende de lo "fácil" a lo "difícil".(23)

Los métodos que casi siempre se utilizan en este caso, son los sin téticos, considerando que parten de la unidad al todo y de éstos - el más utilizado en la práctica educativa a nivel primario en nues tro país es el silábico-alfabético o ecléctico, y es al que más se recurre en caso de rezago en el aprendizaje de la lectoescritura.

Por experiencia propia, se utilizó este método para lograr -- "regularizar" el grupo de tercero a nuestro cargo, sin embargo sólo se logró fraccionar el conocimiento -aún más- en cuanto al sistema escrito, dado que se llegó sólo al reconocimiento de algunas palabras y sílabas aisladas, sin establecer por escrito enunciados o ideas completas.

Todo lo anterior se debe a que las actividades realizadas par te del supuesto de que el alumno al no poder formalizar la lectura y la escritura y más aún sin llegar a convencionalizarla, no posee ningún antecedente que valga la pena considerar para la metodolo-- gía a utilizar, con lo que se zanja aún más la relación entre la -

(23) Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios. "Nuevas pespecti-- vas Sobre el proceso de Lectura y Escritura." Antología del -- Lenguaje en la Escuela. UPN. Pág. 120

enseñanza y el aprendizaje. Dentro de esta perspectiva el alumno - incorporará su conocimiento de la lengua escrita en dos planos: el motriz y el perceptivo, por lo tanto debe mecanizar la escritura a través de la ejercitación continua, consistente en trazado de letras sujetas a un modelo preestablecido, por lo que el tamaño y la forma de ellas, es primordial para considerar "efectiva" la actividad.

En lo referente a la lectura se utiliza casi siempre material gráfico donde se presenta inicialmente un dibujo asociado a una letra (vocal) Y luego se le asocia con partículas (sílabas), palabras y por último con enunciados, con el fin de que el niño visualice la escritura, la copie en su cuaderno y haga planas repitiendo su lectura hasta memorizarla evocando y recordando el dibujo al que se asocian.

Como podemos ver las actividades principales a las que se sujeta el alumno son: la visualización, la repetición oral de la lectura y el copiado por escrito, limitando su iniciativa y su manera de asimilar el conocimiento de la lectoescritura ya que se le encajona en una serie de usos lingüísticos ya formalizados y descontextuados, como lo son todas las palabras y construcciones ya preelaboradas que se manejan en el seguimiento de las actividades, por ejemplo: SU+SI=SUSI y posteriormente se le obliga a memorizar y repetir la lectura fragmentos como:

ESE OSO SE ASEA, ASI SE ASEA ESE OSO, SUSI ASEA SU OSO.

Estos fragmentos incluyen palabras que contextualmente no le-

dicen nada al niño, como en el caso de algunos vocablos no utilizados en su entorno como lo pueden ser: ASEA u otras palabras como -SISA. Esto se pudo cuando se usaban estas palabras, el niño o los niños del grupo, conocían la palabra "limpia" o "lava" en lugar de asea y en el caso de la palabra sisa no reconocieron su significado puesto que nunca la habían usado coloquialmente.

El conductismo que pedagógicamente está inmersa esta metodología, se apoya en la tesis de que, el sujeto, en este caso el alumno, capta el conocimiento de una manera receptiva, producto de una ejercitación constante en la que la actividad memorística y repetitiva es la mejor muestra del aprendizaje. Una de sus limitantes es la de aislar el conocimiento de la lectoescritura negándole todo antecedente cognitivo y desvinculándolo de la realidad inmediata del niño, en la que se da de manera muy clara el desfase entre los fines de la enseñanza y las necesidades de aprendizaje del propio alumno. En cuanto a la relación epistemológica establecida se puede decir que:

"La relación estímulo-respuesta es el fiel reflejo de una concepción teórica que otorga primacía al objeto sobre el sujeto, donde el estímulo activa y hace --- reaccionar al sujeto, sin considerar que el hombre - interactúa con el medio biológico y social que lo -- rodea y que con base a este proceso dinámico, el hombre tiene posibilidades de desarrollarse y evolucionar."(24)

(24) Ruiz Larragivel Estela. "Reflexiones en torno a las Teorías de aprendizaje" en Ant. de Teorías de Aprendizaje. UPN.P.233

Se maneja además un concepto de aprendizaje muy relativo, ya que se considera como un cambio de conducta observable y medible - sobre el cual, previamente se ejerció un estímulo. Este consiste - en el control rígido de la respuesta a través de exámenes escritos que condicionan al aprendizaje tanto espacial como temporalmente, - manifestándose lo primero porque el niño reduce el campo de acción de la lectoescritura al contexto escolar y lo segundo tomando en - cuenta que dado que el aprendizaje es memorístico su expresión se - condiciona al momento de contestar el examen desapareciendo paula - tinamente después de él.

La lectoescritura bajo esta perspectiva provoca que el alumno la utilice con el fin de acreditar el curso, y no como un medio pa - ra ampliar su contexto comunicativo. Retomando a Piaget, el apren - dizaje en este caso se considera como: ... "una adquisición de cono - cimientos en función de la experiencia" y... "se caracteriza por -- ser un proceso mediato que se desarrolla en un tiempo dado, llamañ - dose en este caso, aprendizaje en sentido estricto." (25)

Por otro lado, el lenguaje escrito no podrá ser apropiado por el alumno mientras su conocimiento sea algo ajeno a sus intereses - y necesidades de aprendizaje, máxime cuando se le condiciona a re - petir tanto oral como por escrito, palabras y frases prefabrica --- das que ubicadas en el contexto social, son desconocidas y menos - utilizadas, considerando que el niño: "en ningún caso conseguirá - traducir lo que ocurre en la realidad sino más bien lo que ocurre - en su pensamiento, porque difícilmente podemos decir aquello que -

(25) Ruiz Larragivel Estela. Ibid. Pág. 243

no podemos decir."(26)

Estas actividades no permiten la socialización del conocimiento, así como tampoco permiten el intercambio lingüístico, muy necesario para la reconstrucción de la lectoescritura, además, tomando en cuenta que las relaciones que se dan hacia el interior del grupo se ven afectadas en el proceso de enseñanza por la falta de --- apropiación y formalización y más que nada porque la mayoría de -- los alumnos del grupo de tercero no llegan a convencionalizar su - lectoescritura viéndose por lo tanto valorizados en sus activida-- des "compensatorias" por los alumnos que ya manejan a ésta de una- manera convencional.

Esto sucede porque el aprendizaje sustentado en esta metodolo- gía es individualista y promueve la competencia con lo que los --- alumnos con niveles menos formalizados están en completa desventa- ja y lo que es peor afectan en gran medida el avance de su propio- aprendizaje.

En esto juega un papel muy importante la evaluación, pero de- esto hablaremos en un posterior apartado, a continuación revisare- mos otra de las tendencias metodológicas para la enseñanza de la - lectoescritura.

c) El Método Formalista

Para delimitar nuestra postura metodológica se hizo necesario- analizar la tesis formalista en cuanto a la enseñanza del lenguaje

(26) Monserrat Moreno. Loc. cit.

escrito en relación con el problema específico ya planteado.

El método de enseñanza bajo esta perspectiva se caracteriza - por suponer que el niño aprenderá a leer y escribir, utilizando pa-
ra ello material visual acorde con el nivel de percepción en que -
se encuentre. Para la enseñanza de la lectoescritura propone el mé-
todo global, que por el contrario, en comparación con el método --
eclectico, va de las estructuras gramaticales completas a sus par-
tes.

Este método presenta las siguientes etapas:

- a) Desarrollar la maduración del niño-inicialmente-a través de ---
ejercicios de motricidad, que en el caso específico del grupo a
nuestro cargo comprendería el "repaso" de algunos trazos elemen-
tales e introductorios a la escritura.
- b) Visualización de enunciados asociados a un dibujo, que incluso-
se pegan a la pared como una forma de que el niño se familiari-
ce con la escritura, después se identifican las partes de éste-
y se repite su lectura y escritura para después cambiar el or--
den del enunciado.
- c) Rotulación de objetos con el fin de que el niño perciba concre-
tamente la relación entre el mismo objeto y su representación -
por escrito.
- d) Evaluación de las asociaciones de imagen-palabra y de la capaci-
dad de intercambiar las partes de un enunciado, complementar --
frases o palabras.
- e) Descomposición de las palabras en sílabas y las sílabas en le--
tras, realizando asimismo el intercambio y complementación.(27)

(27) SEP. Didáctica de la Lectura y la Escritura P.121

En esta metodología que pedagógicamente se denomina gestaltista o teoría de la forma, se sustenta que el niño, percibe el conocimiento poniendo en juego, para ello, sus sentidos, discriminando todo aquello que le interesa de lo que no, por eso las ilustraciones y el material gráfico debe atender dicho "interés", asimismo - las actividades deben partir de una "motivación" previa.

En primer término habría que cuestionar el hecho de que el sujeto perciba a través de sus sentidos el conocimiento en base a esquemata perceptivos que en mayor o menor grado definen su realidad.

Esto nos llevaría a deducir que la enseñanza bajo este punto-de vista, debe "preparar" al niño en cuanto a los sentidos que pone en juego al aprender la lectoescritura, tal y como sugiere el programa de primer grado al respecto del método global. Dicha preparación serían las actividades llamadas de maduración, con las -- que se pretende el desarrollo motriz para la escritura y la detección de defectos en la percepción visual y auditiva que pudieran - afectar el aprendizaje así como ejercicios para permitir la maduración perceptiva.

Asimismo todas las actividades deben despertar el interés en el niño en lo que se define como motivación, que consiste precisamente en hacerle interesante dichas actividades por medio de pre--guntas introductorias o comentarios hechos al respecto del tema a tratar por parte del maestro.

En lo referente a la percepción y el origen del conocimiento - dentro de esta concepción pedagógica Piaget apunta:

"Nuestros conocimientos no provienen únicamente de las

percepciones y de las sensaciones, sino de la totalidad de la acción, con respecto a la cual la percepción sólo constituye la función de señalización...si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana, es conveniente partir de la acción misma y no de la percepción sin más."(28)

Por lo que respecta a la motivación, esta postura considera muy importante su uso para la consecución del aprendizaje, pero -- aquí hay una diferencia en cuanto a la profundidad del término "interés", que se debe "despertar" con la motivación, y el de una necesidad que implica algo menos superficial. El lenguaje escrito es aprendido por el niño, utilizando -como ya se mencionó- material vistoso, palabras accesibles en base a situaciones significativas- para después reforzar con repeticiones orales y escritas, su percepción. Sin embargo ese interés que se despierta con la motivación es momentáneo y no trasciende mas allá del momento en que se lleva a cabo, muy por el contrario, la necesidad es -desde el punto de vista psicogenético-, la manifestación interna de un desequilibrio que implica no sólo modificaciones exteriores de conducta, - ya que:

"El niño, en no menor grado que el adulto, ejecuta todos los actos, ya sea exteriores o totalmente interiores, - movido por una necesidad...es decir, todo pensamiento- todo sentimiento responde a una necesidad."(29)

(29) Jean Piaget. Op.Cit. Pág.16

El concepto de motivación vertido por la corriente formalista o de la Gestalt, es muy relativo en comparación con el aprendizaje que se logra obtener, dado que el interés sólo abarca un espacio y un tiempo determinado de aplicación, desligándose casi por completo de la génesis del conocimiento y enfocándose a un fin determinado, pasando por alto que el aprendizaje -y más aún-, el conocimiento se da en un proceso continuo y dinámico. Por ejemplo, cuando se aborda el conocimiento de la lectoescritura y se estructuran las actividades, éstas deben partir del "interés" del niño en esos momentos, pero cabría preguntarse: ¿podrá darse espontáneamente un interés único en el grupo?, aquí es donde el maestro interviene y trata de "canalizar" todos los intereses con lo que el interés se "artificializa" y se desconecta de la necesidad. Así tenemos que al alumno se le presentan enunciados donde se utilizan palabras conocidas por él e inclusive se le presenta asimismo el dibujo respectivo con el fin de que realice asociaciones a través de lo que se denominan -en esta metodología-. esquemas perceptuales en los que se parte de lo conocido a lo desconocido.

Al respecto, Piaget afirma que son los esquemas de acción y no los perceptivos son los que a la larga responden a una necesidad que es más permanente en cuanto al aprendizaje que se obtiene. Por otra parte se le presente al niño un lenguaje que aunque acorde con sus intereses se encuentra ya formalizado, y lo que se hace es una comparación entre los esquemas perceptuales que él ya maneja y los que se le muestran en el proceso de enseñanza. Sin embargo, en el caso del grupo que atendemos y también el de otros es necesario identificar el nivel de conocimiento que maneja el niño-

en cuanto a la lectoescritura, lo cual no se propone en esta metodología eso incluye al partir del uso de la escritura y sus características de apropiación y formalización y no de estructuras lingüísticas ya formalizadas como se lleva a cabo en esta postura.

En otras palabras, la enseñanza de la lectoescritura no sólo debe apoyarse en la percepción del niño si no en el conjunto de no ciones adquiridas con anterioridad en las que es muy importante la interacción con su objeto de estudio, tomando en cuenta que "la no ción es más rica que la percepción y...procede de construcciones - vinculadas desde un principio a la acción misma."(30)

En el tipo de enseñanza formalista busca un tipo de aprendiza je que aunque contextuado es ahistórico y con fines enfocados a la formalización inmediata apoyándose para ello en una madurez motora y perceptiva sin consideración de los modos como el niño apropia - el lenguaje escrito. En conclusión podríamos decir que aunque esta metodología tiene sustentos más avanzados que la tradicional, ---- posee algunas limitantes en lo que respecta al tipo de aprendizaje y a las consideraciones en cuanto al conocimiento de la lectoescri tura, es por ello que se hace necesario reconceptualizar la prácti ca docente en base a la construcción de una metodología acorde no sólo a los objetivos de la enseñanza sino también a las necesida-- des de aprendizaje del propio alumno.

Por lo que habría de revisarse más allá de la percepción para explicar y entender el proceso de conocimiento del lenguaje escrito y considerar a la comunicación establecida en el contexto escolar bajo la relación'entre el lenguaje y el pensamiento del niño y

(30) Jean Piaget. Loc. Cit. Pág.257

no sólo en su aspecto formal.

4.3 La evaluación en el contexto escolar:

Las prácticas tradicionales

Los sustentos de la enseñanza tradicional de la lectoescritura caracterizan a la evaluación como un "filtro" donde las conductas se categorizan en deseadas y no deseadas y medidas a través -- del criterio único del maestro.

Esta evaluación es un tanto restringida ya que sólo se avoca a una parte del proceso, siendo ésta la manifestación de aprendizaje a través de una conducta terminal, lo cual se puede ejemplificar, cuando el maestro considera que el niño "aprendió" siempre y cuando conteste tácitamente las preguntas o cuestionamientos de un examen escrito, con lo que el nivel de conceptualización del alumno es dejado a un lado, tomando en cuenta que lo único importante es cumplir con los objetivos de la enseñanza sin tomar en consideración las necesidades de aprendizaje del alumno. La evaluación -- tradicional responde a una metodología conductista, en la que la enseñanza se constituye en el estímulo y el aprendizaje la respuesta a dicho estímulo. Pero ... "la principal dificultad del conductismo es que deja fuera muchos comportamientos" (31), lo cual quiere decir que el aprendizaje no se puede reducir a la contestación-

(31) Morris L. Bige. ¿Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias contemporáneas de aprendizaje? en Antología de Teorías de Aprendizaje. UPN. Pág. 119

"esperada" en el examen ni a una conducta única sino a la evaluación de todo el proceso de conocimiento que implica no sólo una gran variedad de conductas sino también de acciones e interacciones, esto lo pudimos notar cuando realizamos una prueba de "exploración" para diagnosticar el nivel de conceptualización de la lectoescritura.

Para ello se les aplicó un examen donde había que relacionar el dibujo con su representación grafofonética, por ejemplo:

pato

burro

vaca

gallo



Sólo se toma como acierto el que el niño relacione inequívocamente el dibujo con la palabra, es decir, que responda a la conducta deseada dejando fuera aquellos aprendizajes colaterales que definen el nivel de conceptualización de la lectura que el niño posee. Es decir que si el niño reconoce sólo las vocales, podrá confundirse al identificar o tratar de identificar la palabra pato y la palabra gallo, y no tener dificultad con las demás, tomando en cuenta que en las primeras palabras las vocales son iguales y en las demás no.

En lo referente a la escritura, la práctica más común es el -

dictado de palabras, en la que se da una situación parecida, mientras la exigencia es que se escriban las palabras "sin error", los niños del grupo a nuestro cargo, presentaron grandes "equivocaciones" que a simple vista son considerados como tales, pero analizándolos nos dan el nivel de conceptualización que el alumno tiene. - Esta situación, sin embargo, no se toma en cuenta en la evaluación tradicional. Por ejemplo:

Se le dicta:

cabeza

Escribe:

cabeca

abea

cabea

Lógicamente esta situación provoca que aquellos niños que no posean un nivel de conceptualización acorde a los requerimientos del examen se sientan desvalorizados y limitados en sus perspectivas de aprendizaje.

Otro de los elementos de este tipo de evaluación es que plantea la hipótesis de que la medición debe reflejar en forma "natural" y "normal" los resultados de aprendizaje, en otras palabras, en determinar el aprovechamiento en forma cuantitativa para un mejor "control" de dichos resultados.

La preocupación fundamental en la evaluación tradicional son los resultados apoyándose en el supuesto de que éstos reflejan de manera cuantitativa el "éxito" de la enseñanza y en la que la acreditación y la evaluación son manejados como sinónimos.

Con esta concepción evaluativa lo que se logra es eficientar los controles sobre los resultados de la enseñanza más no el de -- identificar y considerar los diversos aspectos del aprendizaje así como los niveles tan distintos que éste posee al manifestarse.

Por otro lado, al aplicarse los exámenes el aprendizaje se individualiza y así pasa con el conocimiento de la lectoescritura, - en el que es muy importante la interacción con los demás y así contradictoriamente se evalúa de modo individual un conocimiento que debió de adquirirse manejarse y manifestarse de forma grupal.

Apesar de esto en la evaluación tradicional se enseña pensando que sólo unos cuantos tienen la capacidad de aprender, por lo - que se considera y fomenta la competencia como un medio para estimular el avance en el aprendizaje, con lo que se mutila una parte importante de la apropiación formal de la lectoescritura y que es precisamente el aprendizaje grupal.

Dadas estas limitantes en la evaluación es necesarios replantear y ampliar la perspectiva de sus objetivos en función de hacer más congruente la metodología de la enseñanza con las necesidades de aprendizaje del alumno. Por lo que cabe cuestionar: ¿Cómo favorecer la apropiación formal de la lectoescritura en el tercer grado de educación primaria?

Tema sobre el cual se abordará en el siguiente apartado.

V.- ALTERNATIVAS PARA QUE EL ALUMNO APROPIE FORMALMENTE
LA LECTOESCRITURA EN EL TERCER GRADO

V.- ALTERNATIVAS PARA QUE EL ALUMNO APROPIE FORMALMENTE LA LECTOESCRITURA EN EL TERCER GRADO

a) Aportaciones de la Psicogenética

Para poder analizar y determinar alguna alternativa metodológica con respecto a la lectoescritura, habría que considerar los aspectos que insiden en el aprendizaje del alumno y sobre el cual la Psicogenética nos aporta datos muy relevantes al respecto.

A continuación hacemos algunas consideraciones en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, retomando para ello algunas conceptualizaciones de dicha teoría.

- La socialización de la acción y el pensamiento

Es importante tomar en cuenta que el niño de tercer grado, en el estadio de las operaciones concretas y una de sus características principales es precisamente, la socialización tanto de su accionar como de su pensamiento, en vista de que: "...en conexión estrecha con estos progresos sociales asistimos a transformaciones de la acción que parecen ser sus causas y sus efectos."(32)

Dichos progresos sociales son, la aceptación de reglas convencionales en el juego, el sentimiento de solidaridad y el paulatino desplazamiento del egocentrismo característico de la etapa preoperacional y que culmina antes de los siete años. Estas conductas sociales prevalecen en el período de las operaciones concretas hasta su paso al de las operaciones de tipo formal.

(32) Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. Pág. 64

En lo referente al pensamiento, éste se caracteriza por el -- cambio gradual, de un modo de pensar egocéntrico hacia la construcción de una lógica más socializada, que se destaca por no aceptar-- de golpe todo lo externo debido a la existencia creciente de la reflexión, la cual:

"...Es una conducta social de discusión pero interiorizada en la que la lógica constituye, precisamente el sistema - de relaciones que permite la coordinación de puntos de -- vista de individuos distintos y también a los que corres-- ponden a percepciones o intuiciones del mismo individuo."
(33)

La lógica utilizada por el niño en sus discusiones con los de más se va fortaleciendo, asimismo la reflexión que éstas implican-- ayudan a la paulatina identificación de la necesidad de apropiar y formalizar la lectoescritura, por ello es preciso que, tanto en el proceso de enseñanza como en la evaluación se tome en cuenta no -- únicamente el aprendizaje en el plano individual sino en el de la-- interacción e intercambio que resulta igual de importante que el - primero.

Una de las consecuencias de no tomar en cuenta esta situación, es la desvalorización y autonulificación de los niños que aún no - convencionalizan su lenguaje escrito y que a la larga afectan en - gran medida el aprendizaje. Es por lo tanto pertinente evitar la -

(33) Jean Piaget. Idem.

categorización explícita del aprendizaje de modo que no redunde en el aprendizaje, ya que:

"Tal vez, más que los comportamientos de sus compañeros o el suyo propio, son las apreciaciones que de él hagan sus maestros, las que contribuirán a desarrollar - en él actitudes de autovaloración o autodesvalorización."(34)

Dado que son los criterios que impone el maestro en la evaluación y las actitudes que éste tome en caso de los menos aventajados los que dan origen a dicha desvalorización por parte de sus compañeros y de sí mismos ante las actividades de lectura y escritura.

Por eso, más que una evaluación del maestro hacia el aprendizaje del alumno, se necesita que el mismo alumno se autovalore y adopte una postura crítica ante el proceso de enseñanza y esto no va a poder lograrse si no se adoptan criterios más amplios al respecto.

- El pensamiento operatorio concreto

Una de las características más importantes del nivel de desarrollo del niño de tercer grado es, el pensamiento operatorio concreto, que no es otra cosa que la evolución de la simple percepción-intuición a la llamada percepción-reflexión en la que el objeto es percibido y comprendido a través de la acción y en su aspec-

(34) Lilliane Lucart. "Desvalorización y Autodesvalorización en la escuela." Ant. de grupo escolar. UPN. Pág. 147

to concreto.

Tomando en consideración esto, el lenguaje escrito debe ser -
manejado de modo que el alumno perciba a través de acciones de in-
tercambio verbal con sus compañeros y su maestro, la lógica de su-
uso en contraposición a la metodología tradicional en la que el --
lenguaje se utiliza ya abstraído de la realidad, es decir, ya for-
malizado. No se le da, por tanto la oportunidad al niño para que -
construya e interiorice su conocimiento de la lectoescritura, al -
enajenar su contexto comunicativo en el proceso de enseñanza for--
mal.

Considerando esta situación, en lugar de presentar la lectoes-
critura como un conocimiento que el niño "debe" aprender habría ne-
cesidad de enfocar las situaciones de aprendizaje hacia el objeti-
vo de que éste tome conciencia de que necesita apropiarse y formali-
zar el lenguaje escrito a través de una interacción constante con
dicho objeto de estudio en situaciones y hechos concretos de comu-
nicación.

-Coordinación de las actividades paso a paso

Dado que el conocimiento al nivel de las operaciones concre--
tas es aún limitado y que "el equilibrio ante las diversas situa--
ciones no es estable y razona sobre lo realmente dado y no sobre -
lo virtual"(35), se debe especificar y definir los alcances de ca-
da una de las etapas en las que se va a estructurar la metodología,
cuidando de la congruencia entre lo que se va a hacer y los nive--
les de conceptualización del alumno.

(35) J. de Ajuriaguerra. "Estados del Desarrollo según Piaget." en -
Antología del desarrollo del niño y aprendizaje escolar Pág.109.

Lo que implica relacionar los supuestos hasta ahora manejados con el desarrollo de la estrategia metodológica, con el fin de no desfasar la propia evolución natural del conocimiento, así como de limitar los niveles en cuanto a la apropiación y a la formalización de modo que coadyuven tanto a la evaluación como a la autoevaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así tenemos que cada una de las etapas de la estrategia deben tener o estar en función directa de un determinado nivel de conceptualización y asimismo guardar con las inmediatas anteriores una relación gradual del conocimiento de modo que éste se de en un proceso evolutivo en el que los aprendizajes sean afines entre sí.

-Los factores del aprendizaje

Ya considerada la relación que se debe dar entre la enseñanza y el aprendizaje, se debe establecer y definir el ámbito y los factores que intervienen en éste último, como una manera de comprender las características del mismo.

Para la Psicogenética el aprendizaje consiste en un proceso de construcción del conocimiento caracterizado por la interacción del sujeto, en este caso el alumno, y el objeto de conocimiento, que vendría a ser la lectoescritura y su manifestación no es única y terminal, muy por el contrario está manifestado en un esquema de acción que adquiere el niño a través percibir, interactuar y reflexionar sobre el objeto de estudio.

Para que el aprendizaje se considere en un sentido amplio, es preciso hablar de una percepción operacional, en la que el alumno al interactuar con su objeto de estudio, apropia o adapta los hechos externos y los formaliza a través de un proceso de organiza--

ción. Todo esto considerando que:

"La adaptación es un proceso doble, que consiste en adquirir información y en cambiar las estructuras cognitivas, previamente establecidas. El proceso de adquisición de información se llama asimilación; el proceso de cambio, a la luz de nueva información, de las estructuras cognitivas, se llama acomodación...La organización, la segunda función fundamental del desarrollo intelectual, es el proceso de categorización, sistematización y coordinación de las estructuras cognitivas."

(36)

La apropiación o adaptación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se da cuando el niño relaciona la estructura cognitiva anterior a la que se pretende que llegue con la enseñanza, así que la primera, sean todas las experiencias anteriores con la lectoescritura y la segunda el nivel de conceptualización al que se espere llegar. De modo que, depende en gran medida, de la congruencia entre lo enseñado y la experiencia del alumno el tipo de aprendizaje obtenido.

Cuando la adaptación sólo resuelve las necesidades externas del alumno, como el acreditar el curso o ser valorizado por el maestro y sus compañeros, es decir, se enfoca a responder a las expectativas de la enseñanza, el aprendizaje desemboca en una estrucu

(36) Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. La Teoría de Piaget.
Pág. 36

tura mental rígida incapaz de ser aplicada en otro contexto que no sea la escuela.

Por eso es que la adaptación debe de ser respetada en su proceso natural dentro de la enseñanza, produciendo situaciones que le permitan al niño relacionar lo que conoce con lo que no, y obtener con ello un aprendizaje dinámico acorde con sus necesidades -- tanto internas como externas.

Sin embargo, la adaptación o apropiación sería un primer momento, la siguiente función intelectual que habría que considerar sería la organización de las estructuras obtenidas en ella, ésta consistiría en ir dando al conocimiento de la lectoescritura características más formales. La adaptación así considerada, estaría -- apoyada en la identificación de la necesidad de leer y escribir -- (llamada apropiación en este trabajo), y la organización en la de entender la lógica interna del lenguaje escrito (la que llamamos -- formalización).

Ambas funciones son interdependientes, ya que de no guardar -- relación alguna dentro de la enseñanza formal, provocaría -- como -- ocurre en la enseñanza tradicional -- una dicotomía entre ésta y el aprendizaje.

Por lo que la metodología debe estar estructurada y adaptada a las características del aprendizaje del niño en base a la creación de situaciones en las que ponga en juego estas dos funciones.

Dichas situaciones partirán siempre de la creación de un desequilibrio y no de una motivación artificial, es decir, que las actividades a realizar deberán manejar de un modo implícito y permanente el interés del niño sin más intermediario que la propia acti

vidad.

Cabe aclarar que en la escuela, la enseñanza formal está a -- cargo del maestro y éste es tradicionalmente quien "transmite" el conocimiento, pero desde la perspectiva que manejamos, esta suposición es un tanto limitada, ya que para que el alumno construya su conocimiento, respetando su modo de hacerlo, se hace necesario que el maestro guíe la actividad del alumno y cree las condiciones en la que, en base a contradicciones e interacciones no sea quien --- transmita el conocimiento, sino que permita que el alumno lo construya por sí mismo. Esto no significa que su papel se reduzca a -- simple observador del proceso de aprendizaje, por lo contrario su responsabilidad consistirá en imbuir y asesorar al alumno e incluso se integrará a las actividades de construcción y al proceso de aprendizaje. En otras palabras su observación será participativa - de modo que haga dudar al alumno cuando así lo crea conveniente, - reforzando así sus esquemas de acción, le cree conflictos permiti--- tiendo la reconstrucción de esquemas y le brinde la oportunidad de autoevaluarse y autocorregirse.

5.2 Los niveles de apropiación y formalización

Teniendo en cuenta las características psicopedagógicas del - niño de tercer grado, es preciso definir los niveles de apropia--- ción y formalización que caracterizan la conceptualización que éste tiene de la lectoescritura.

Como mencionamos en el apartado anterior, la apropiación consistiría en los mecanismos psicointelectivos que traducen en una -

asimilación y acomodación de los signos escritos con fines intrapersonales. Por su parte la formalización es la organización de los esquemas que resultan de la apropiación con finalidades interpersonales.

Sin embargo tanto una como la otra son interdependientes y se dan de manera paralela en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura así tenemos que mientras más se avance en el nivel de apropiación más se adentra en la formalización.

A continuación detallaremos estos niveles con el fin de considerarlos en el establecimiento de la estrategia metodológica:

NIVEL DE APROPIACION	NIVEL DE FORMALIZACION
I.- Distingue las letras de los números	I.- Escribe y lee algunos números y letras
II.- Cuenta el número de letras para identificar las palabras	II.- Delimita las palabras
III.- Hipotetiza la lectura y escritura de algunas palabras sobre la base de letras ya conocidas	III.- Es capaz de leer y escribir palabras que contienen letras conocidas
IV.- Observando un dibujo intuye el contenido de un enunciado	IV.- Lee y escribe enunciados apoyándose en un dibujo adjunto
V.- Lee y escribe literalmente algunas palabras y enunciados cortos, contando el número de letras	V.- Lee y escribe omitiendo algunas letras en las palabras

- | | |
|--|--|
| <p>VI.- Lee y escribe deletreando</p> | <p>VI.- Logra leer y escribir algunos enunciados cortos-- aunque con lentitud</p> |
| <p>VII.- Construye y lee sus escritos contando el número de letras de cada palabra</p> | <p>VII.- Lee y escribe enunciados y textos cortos, -- percibiendo sólo su sentido literal</p> |
| <p>VIII.- Lee y escribe textos -- largos sin utilizar y -- percibir la ortografía</p> | <p>VIII.- Posee una lectoescritura convencional pero -- aún no formalizada</p> |
| <p>IX.- Es capaz de intuir la ortografía y la función de los signos de puntuación</p> | <p>IX.- Llega a la utilización -- de la ortografía y los -- signos de puntuación, -- elementales</p> |
| <p>X.- Intuye contenidos implícitos en la lectura de textos</p> | <p>X.- Es capaz de comprender -- textos en sentido figurado</p> |

Estos niveles corresponden sólo al desarrollo del niño de tercer grado por lo que cabe aclarar que existen otros más avanzados-- pero que no se ubicarían en su nivel psicológico. Como sería el caso de la comprensión de textos muy abstractos o el uso de redacción igual de compleja al cual el niño de este grado no tendría -- acceso, ni cognitiva ni operativamente.

Sin embargo habría que ubicar contextualmente dichos niveles-- de modo que pudieran, asimismo, operacionalizarse sin desvincularse de la realidad inmediata del niño.

5.3 Consideraciones sobre la influencia del contexto social

Antes de su experiencia en la escuela, el niño posee lo que le brinda el contexto social y es en base a ésta que caracteriza su lenguaje que es, la mayoría de las veces, oral. dicho lenguaje difiere en ocasiones con el que se pretende que formalice en el contexto escolar lo que provoca que el aprendizaje informal se desfase con respecto a la enseñanza formal.

Es común que el niño no logre distinguir el lenguaje hablado del escrito, influenciado casi siempre por los usos lingüísticos de su contexto social y rechaza las formalidades de la lectoescritura. Esto sucede cuando al escribir o leer enfrente de los demás, recurre al lenguaje oral para hacerse más explícito e incluso rechaza las actividades de este tipo, porque para él resulta mejor y más asequible la convencionalidad del lenguaje oral que las formalidades de la lengua escrita.

Esta característica no sería propiamente un defecto o un error del alumno sino uno de los rasgos de su experiencia fuera del contexto escolar, y que serviría de referencia al establecer la metodología.

Pero, cabría preguntarse: ¿Cómo introducir paulatinamente al niño en el aspecto formal de la lengua escrita?. Primeramente y como señalábamos anteriormente es preciso socializar las actividades de aprendizaje de manera que se cree un ambiente de interacción entre el niño y el lenguaje oral y escrito.

Esto consistiría en partir de sus características lingüísticas y a través de una interacción oral y escrita, se vayan identi-

ficando las limitaciones del lenguaje coloquial, sin dejar de lado sus ventajas contextuales como lo son: su uso mediato y su convencionalidad.

Prácticamente, lo importante no sería "corregir" al niño, sino de que el maestro cree las condiciones para que en base a contradicciones el alumno logre identificar por sí mismo, las limitaciones del lenguaje cotidiano. Para ello es pertinente irle mostrando los diversos contextos de la comunicación tanto oral como escrita para que tome conciencia de ellos a través de la socialización antes mencionada.

Dado que el medio rural posee rasgos lingüísticos muy particulares habría que presentarle al niño alternativas de uso y ponerlas a consideración en una forma grupal, para que enriquezca su nivel de conceptualización y reconstruya su lectoescritura.

El contacto con lo impreso es también factor determinante en esta reconstrucción, el uso de textos dosificados y adaptados al nivel de conceptualización y a los usos y experiencias extraescolares del alumno será de gran ayuda al proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, le corresponde al maestro, seleccionar textos con estas características, tanto de libros oficiales, recortes de periódicos revistas, letreros y todos aquellos usos contextuales de la lengua escrita.

5.5 La apropiación formal como base para la reconstrucción de la lectoescritura

Cuando hablamos de la apropiación formal de la lectoescritura en el tercer grado, tenemos que considerar que el niño de este

nivel, tiene ya antecedentes de formalización que de una u otra -- forma, caracterizan su nivel de conceptualización al respecto.

Dichas experiencias hacen que el alumno adopte determinada -- postura y actitud, ante las actividades de aprendizaje a este ni-- vel que se traducen en rechazo o aceptación con respecto a dichas actividades.

Así tenemos que las prácticas tradicionales, como el dictado y las planas son, generalmente, una cosa común y "natural" dentro del proceso de enseñanza y la falta de estas actividades provocan en el alumno, inquietudes e inseguridades. Dado que por sus expe-- riencias, siempre ha tratado de "adaptarse" a la enseñanza y así - lograr "aprender", el involucrarse en otro modelo de enseñar y en otro tipo de prácticas, lógicamente provoca cierto desconcierto.

Para evitar esto el maestro debe de ir introduciendo paulati-- namente al alumno en las actividades y sutilmente involucre en --- ellas a todos los alumnos del grupo, de forma que se logre la so-- cialización del conocimiento.

Otra de las características del alumno en este nivel, son las actitudes y estereotipos resultado de prácticas de enseñanza condi-- cionantes y apoyadas en la competencia como un medio para lograr - el aprendizaje. En cuanto a las actitudes que llamaremos de desva-- lorización y autodesvalorización están, las adoptadas por los ni-- ños que poseen una lectoescritura convencional hacia aquéllos que-- no, devaluando su participación en las actividades y la inseguri-- dad de éstos al tratar de participar en ellas. Por otra parte pre-- valecen entre los alumnos estereotipos que les fueron impuestos, - como el de nombrarse y autonombrarse como "aplicados" o "atrasados"

y que en un momento dado afectan seriamente la socialización de -- las actividades.

Convendría entonces, tener cuidado al evaluar y determinar -- grupalmente las actividades sin alentar la competencia y dándole -- su valor a la participación en sí y no solo a la calidad de ella.

En lo referente a la lectoescritura, el niño posee, asimismo, conceptualizaciones producto de experiencias escolares anteriores, como lo son; el reconocimiento de ciertos elementos y estructuras lingüísticas y el uso intuitivo de ellos. Dichos elementos y es--- tructuras serían, algunas letras, partículas, enunciados y su uso intuitivo consiste en, el descifrado hipotético al leer ó escribir éstas.

Todas estas condiciones de aprendizaje nos marcan la pauta pa -- ra denir más que una construcción de estructuras, una reconstruc-- ción de ellas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

5.5 La importancia de la evaluación

Una de las características de la enseñanza tradicional es una evaluación encaminada siempre, a querer traducir cuantitativamente un conocimiento que implica a su vez un proceso mecánico del apren -- dizaje en el que dicho conocimiento está dado y el alumno debe lo -- grar incorporarlo. Estas prácticas de evaluación según experiencia propia, ocasionan que:

- El aprendizaje se desvía hacia objetivos artificiales y aje -- nos muchas veces a las necesidades e intereses del niño.
- Que éste se condicione a la habilidad para contestar un exa --

men.

-Y conlleve a la competencia que desintegra al grupo, deva---
luando a los alumnos menos adaptados.

Es por ello que se hace necesario buscar alternativas que nos lleven a establecer una evaluación más integral y que considere algunos puntos importantes como lo son; el nivel de conceptualiza---ción de la lectoescritura y su evolución, la socialización del conocimiento, el aprendizaje desde el punto de vista interaccionista.

Al respecto, Morán Oviedo apunta: ..."el aprendizaje grupal - involucra tanto al docente como al alumno, en un proceso que da como resultado la manifestación de las contradicciones que genera el conocimiento, tanto en su naturaleza como en sus fuentes"(37), ---siendo precisamente este último punto sobre el que debe tratar la evaluación.

Como lo indicamos en un principio, la evaluación tradicionalmente utilizada, reduce el aprendizaje a un espacio y a un tiempo-determinado descontextuándolo y limitándolo tanto en su naturaleza como en su manifestación. Además su carácter cuantitativo confunde la acreditación con la evaluación lo que ocasiona una calificación que sólo refleja no de un aprendizaje, si no de la adaptación a --una conducta deseada y oficialmente establecida.

Primeramente habría que considerar el aprendizaje como un proceso y no como una conducta final, por lo que la evaluación ven---dría a constituir una recopilación de las manifestaciones de éste,

(37) Porfirio Morán Oviedo. "Propuesta de evaluación y acredita---ción del proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspecti---va grupal" en Antología de Evaluación del Aprendizaje. UPN. Pág. 263

desde la génesis hasta la consolidación del conocimiento.

Esto se haría a través de lo que en la Etnografía de la investigación se llama, diario de campo, en el que el docente registra los datos más relevantes del proceso enseñanza-aprendizaje y que le proporcionarán indicadores de los logros o limitaciones de la metodología utilizada.

En lo referente a la evaluación grupal, se deberá mantener la tendencia de proporcionarle al alumno las instancias para el logro de la autoevaluación y la formación de una postura crítica ante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo que respecta a las relaciones maestro-alumno; éstas se deben dar de modo que el profesor se integre a la dinámica grupal y dé la confianza al alumno de manifestar sus posturas al respecto del proceso educativo, todo esto en base también a la creación de un ambiente en donde las relaciones alumno-alumno en lugar de alienar la competencia procuren el desarrollo de otros valores, más favorables para el aprendizaje de la lectoescritura.

Otro aspecto a considerar dentro del proceso de evaluación, es el de involucrar a los padres de familia tanto en el proceso de aprendizaje como en la metodología y la evaluación, como un medio para integrar el contexto social a la actividad escolar, teniendo en cuenta que el contexto escolar se encuentra inmerso en éste.

Por lo que los objetivos primordiales de la evaluación deberán procurar que:

- Se obtengan evidencias de aprendizaje para su análisis cualitativo apoyándose en un concepto amplio de aprendizaje.
- Se modifique y reconsidere si así se cree necesario la enseñanza

en función de las necesidades de aprendizaje del alumno.

- Se mantenga una coherencia entre la metodología y el tipo de evaluación adoptada.

- Se identifiquen y obtengan pautas para modificar y mejorar la metodología.

VI.- ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA LA APROPIACION FORMAL DE LA
LECTOESCRITURA EN EL TERCER GRADO

VI.- ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA LA APROPIACION FORMAL DE LA LECTOESCRITURA EN EL TERCER GRADO

6.1 Consideraciones generales

Antes de tallar nuestra propuesta metodológica, debemos hacer algunas consideraciones para su establecimiento.

Primeramente el papel del alumno será activo, considerando -- que es capaz de construir su propio conocimiento, a través de un -- proceso de aprendizaje en el que es muy importante interactuar con su objeto de conocimiento.

El maestro por su parte, será el guía del aprendizaje tanto -- individual como grupal, involucrando al alumno y a sí mismo en el -- proceso enseñanza aprendizaje, cuidando de no desfasar la recons-- trucción del conocimiento de la lectoescritura, a través de la con-- tinua creación de situaciones de aprendizaje que conlleven a la -- apropiación y la formalización de dicho conocimiento.

El aprendizaje-será conceptuado como un proceso que el niño -- seguirá para lograr evolucionar en cuanto a su nivel de conceptua-- lización y que llamaremos proceso de reconstrucción del conocimien-- to de la lengua escrita. Esta se dará a partir de las experiencias previas del contexto social, así como las que tuvo al contacto con la enseñanza formal y que caracterizan en un momento dado, su mane-- ra de apropiar y formalizar tanto la lectura como la escritura.

El conocimiento de la lengua escrita, no es algo externo, ni-- algo ya dado, muy por el contrario, es un elemento susceptible de-- ser construido por el alumno y en cuya construcción pone en juego--

sus necesidades internas (emociones, afectividad, intereses) para satisfacer sus necesidades de comunicación, integrando en ello procesos de apropiación y formalización.

El contexto social juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje, dado que sería contraproducente negar la realidad lingüística que rodea al niño, porque es ahí donde el alumno genera gran parte de los antecedentes que posee dentro del proceso enseñanza-aprendizaje formal, y que marcarán la pauta para la caracterización de esta propuesta metodológica.

Dicha pauta estará apoyada en una constante vinculación del lenguaje cotidiano y el formal en las actividades de lectoescritura y será la contrastación entre una y otra el medio para lograr la reconstrucción de ésta.

Los contenidos mantendrán una coherencia estructural y evolutiva de modo que se adapten a los niveles de conceptualización de los alumnos y respeten la evolución de los mismos. Estos contenidos pueden ser incluso los del libro de texto siempre y cuando tengan las características didácticas ya mencionadas.

En cuanto a la evaluación, como ya se mencionó en anterior apartado se basará en una observación permanente de las evidencias y manifestaciones del aprendizaje, a través de un diario de campo. Este se caracterizará por el registro de situaciones relevantes para la conformación tanto para los criterios de acreditación, como de elementos de juicio en cuanto a los avances o limitaciones de la metodología utilizada.

Asimismo se debe alentar la autoevaluación como una manera de dar al alumno un papel activo dentro del proceso evaluativo, y dar

le una valoración autoestablecida a su proceso de conocimiento y - la crítica a la propuesta metodológica como un medio alternativo - para caracterizar su adaptación a las condiciones que impone las - necesidades de aprendizaje del propio alumno.

Para el diario de campo se propone un formato que se anexa al final del contenido de esta propuesta (ANEXO 3), que se integrará al registro individual (ANEXO 4), y al grupal (ANEXO 5). Por lo -- que respecta a la autoevaluación y la coevaluación el alumno llevará un registro por escrito de modo que por sí mismo vaya caracterizando su aprendizaje y se dé cuenta de la evolución del mismo ---- (ANEXO 6). En lo que corresponde a la coevaluación ésta se llevará a cabo de manera grupal, donde se emitan opiniones al respecto del desarrollo de la metodología y por medio de registros a la vista - de todos, que contengan el avance grupal en lo referente a los niveles de conceptualización, teniendo en cuenta no especificarlos - para evitar que se de una competencia abierta.

6.2 Hacia la reconstrucción de la lectoescritura

Llamaremos reconstrucción al proceso de aprendizaje o apropiación formal que el niño lleva a cabo con el fin de alcanzar la convencionalidad y formalización de la lectoescritura, tomando en consideración que posee experiencias y antecedentes que definen un -- grado intermedio de conceptualización. Esto proviene, como antes - dijimos, de dos fuentes que son; el contexto social que determina el uso lingüísticos y la proyección de las modalidades que toma -- éste en el entorno, y las experiencias de formalización que obtuvo en la escuela. Producto de ello el niño, aunque desarticuladas, --

tiene el conocimiento de algunas estructuras lingüísticas, en algunos casos, poco convencionales y en otros ya convencionalizadas pero con poca formalización.

La propuesta metodológica lleva el objetivo de partir del nivel de conceptualización del alumno para la reconstrucción de las estructuras ya conocidas y logre consolidar el sistema escrito ampliando así, su contexto comunicativo.

La reconstrucción estará apoyada en actividades y situaciones de aprendizaje que imbullan al niño en intercambios e interacciones con el sistema del lenguaje escrito de un modo socializado y en el que se maneje implícitamente la necesidad de apropiarlo y formalizarlo.

Esto dará como resultado un aprendizaje grupal de alcances individuales, es decir, permitirá la reconstrucción del conocimiento de la lectoescritura en forma colectiva, con lo que aprenderá a valorar la importancia de la convencionalidad y el formalismo de este conocimiento, lo que le dará a su vez un valor de uso para expresar sus sentimientos e ideas individuales por escrito y tener acceso a otros tipos de ideas y formas de pensar.

6.3 Estructura Metodológica

Empezaremos por enunciar las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje así como las actividades que implican cada una de ellas.

a) Identificación del uso práctico de la lectoescritura

A través de esta primera fase del proceso de reconstrucción,

se busca que el alumno se dé cuenta por sí mismo del valor funcional de la lengua escrita. Para ello se proponen las siguientes actividades:

* Jugar a caras y gestos

Se organiza el grupo en tres o más equipos, de modo que corresponda una participación individual de un miembro de cada uno de éstos, por turno.

El participante pasará al frente a tratar por medio de mímica, de comunicar un mensaje a sus compañeros de equipo.

El mensaje, será el dibujo de un objeto impreso en una tarjeta, que sus compañeros no verán, de modo que solo a base de gestos y movimientos corporales, el participante se haga entender.

El objetivo es que el niño vaya percibiendo el valor de uso de la lengua oral como base para hacerlo con la escrita, para esto se utilizarán inicialmente, palabras concretas, luego enunciados, y por último nombres de canciones, películas que sean del dominio común.

* Jugar a las pistas

La organización es semejante al juego anterior, con la variante de que el participante del equipo dé pistas sobre el objeto dibujando en la tarjeta, pero para esto podrá hablar y gesticular, sin llegar a nombrarlo y de ese modo sus compañeros de equipo intenten adivinarlo.

Evaluación

Para la evaluación general de las actividades se plantean al grupo las siguientes preguntas:

¿Qué les parecieron las actividades?

¿En que se parecen y en que se diferencian?

¿Cual fue mas facil y cual la más difícil?

¿Porqué?

Se llega a conclusiones grupales y se comenta la importancia de poder comunicarse en forma oral a través del lenguaje, e igualmente se hace una conclusión general.

Se organiza el grupo en cuatro equipos y se hace una lista de los usos de la lengua oral y se pide al maestro que anote en una hoja lo concluido por cada equipo de modo, que se complemente una lista general que será comentada y copiada en el cuaderno por cada niño, tomando en cuenta que sean los más breves y concisa que se pueda, ya que algunos alumnos no han convencionalizado aún la lectoescritura.

* Jugar a la frutería

El alumno utilizará recursos gráficos con el fin de que sus compañeros de equipo adivinen el nombre de cinco frutas, escritas y dibujadas en una tarjeta, pudiendo visualizarlas, para luego sin verlas, pasar al pizarrón a dibujarlas y tratar de que lo entiendan sus compañeros. Se pueden utilizar varios campos semánticos -- (utensilios de cocina, útiles escolares, etc.)

Se irá aumentando el nivel de complejidad, incluyendo tarjetas que contengan sólo la palabra sin el apoyo del dibujo.

* Escuchar, escenificar, historizar e inventar cuentos

El maestro presentará al grupo cuentos cortos y concretos, -- que tengan una secuencia clara para el niño, haciéndose posteriormente un comentario grupal.

Se hace una reconstrucción de la obra a través de:

- UNA ESCENIFICACION: Representada por equipos.
- UNA HISTORIETA: Elaboración de la historia, usando dibujos e incluso textos adjuntos.

Después se procede a que el alumno, invente cuentos por equipos e igualmente lo escenifique y elabore historietas con él.

* Grafique nombres

Se organiza el grupo en binas, sus miembros pasan al pizarrón y en base a diversos criterios (nombres de colores, flores, cosas, animales, etc.) escriban cinco palabras, pudiendo utilizar dibujo y/o texto. Para esto se ayudarán mutuamente.

* Interpretar y construir mensajes claves

Se organiza el grupo en cuatro equipos, se les pide descifren mensajes-clave, tales como:

El se al . El y la ,

Dichos mensajes se entregarán impresos en tarjetas a cada --- equipo, después se puede establecer un "código secreto" para la -- construcción de otros mensajes por cada equipo, con éstos elemen-- tos u otros inventados, con el fin descifrarlos entre sí.

EVALUACION

Se plantean al grupo las preguntas siguientes:

¿Cuál fue la actividad más difícil y cuál la más fácil?

¿Porqué?

¿Para qué o cómo te sirvieron los dibujos en las actividades?

¿Utilizaste letras?

¿Para que te sirvieron?

¿Cuáles te sirvieron más, los dibujos o las letras?

¿Porqué?

Se comentan en forma grupal e igualmente se obtienen conclusiones.

B) RECONSTRUCCION DE LA PALABRA

En esta etapa se busca que el alumno empiece ya la reconstrucción de la palabra escrita en base a las actividades aquí propuestas. Esto se da en un proceso que le permita identificar la palabra, para luego descomponerla en sílabas y letras, que sin embargo no serán presentadas en forma aislada si no en o dentro de enunciados.

Las actividades sugeridas son:

*Resolución de ejercicios de complementación

En base a las tarjetas del ejercicio anterior, se llevará a cabo la sustitución del dibujo por la palabra escrita, Ejemplo:

El _____ se _____ al _____.

Puede utilizarse la misma organización por equipos de las actividades anteriores.

En las tarjetas también se pueden incluir mensajes-clave elaborados por el propio niño, y en base a la comparación y la interpretación de éstos se determinará su grado de convencionalidad.

Los mensajes son anotados en el cuaderno por cada alumno, de modo que sirvan para posteriores ejercicios.

*Complementación de palabras

En apoyo al ejercicio anterior, el maestro selecciona aquellas palabras que a juicio de él y los alumnos representan mayor dificultad.

Apartir de éstas se hacen tarjetas con las sílabas utilizadas en ellas y así reconstruirlas y elaborar con ellas otras palabras diferentes.

Así con los mismos equipos se pasa al pizarrón y se escriben unas y otras apoyándose para esto, en las tarjetas ya mencionadas.

Posteriormente se varía el ejercicio de manera que se complementen tanto las palabras reconstruidas y las nuevas.

Se hace una lista tanto con las palabras de otros equipos como las suyas.

Con dichas listas se hacen "listas" para cada equipo y miembros de él, para luego dictarlas en forma desordenada, pudiendo comparar su escritura con la de las tarjetas y con las de sus compañeros de equipo.

*Jugar a la lotería

Se sugiere a los alumnos jugar a la lotería con las palabras de la actividad anterior, haciendo "tablas" con ellas además de -- una "baraja" para con ella hacer las "corridas".

En las tablas y en la baraja se utilizarán las palabras escritas sin dibujo, para que el alumno se familiarice con la escritura y su lectura.

Después se pueden utilizar los nombres y palabras de la lotería tradicional.

* Jugar al ahorcado

Se organiza al grupo en equipos de cuatro miembros, y un representante de cada uno de ellos pasará a poner una palabra sugerida por el equipo para que al grupo la adivine.

En lugar de escribir la palabra, pone tantas líneas como letras tenga la palabra y da pistas, respondiendo a las preguntas -- acerca de ella hechas por los demás equipos.

Al final en forma grupal se determina y comenta que tanta convencionalidad se obtuvo en las palabras manejadas.

*Complementar sílabas en enunciados

Se organiza el grupo en cinco equipos y a cada uno de ellos -- le corresponde dictar un enunciado que escribirá el maestro en el pizarrón para totalizar cinco enunciados.

A cada enunciado el maestro borrará varias sílabas en las palabras y en lugar de ellas pondrá líneas.

Cada equipo pasará al pizarrón a complementar los enunciados, uno por vez, sin que les corresponda el mismo que dictaron.

En forma grupal se revisan y se hacen las correcciones necesarias.

* Escritura de enunciados simples

Los cinco enunciados de la actividad anterior y/o otros propuestos por el grupo, se anotan en tarjetas.

Se dictan en forma individual, se revisan por equipo y comparando con la escritura de las tarjetas.

EVALUACION

El maestro registrará los niveles de conceptualización alcanzados por el alumno en el desarrollo de las actividades, comparándolos con el cuadro de las páginas 56 y 57. Al final de cada actividad se llevarán a cabo ejercicios alusivos a lo desarrollado en ésta, que servirá como referencia tanto para el maestro, como para el mismo alumno, en lo que respecta al nivel alcanzado.

Para la autoevaluación se propone que el alumno identifique - en cada actividad su propio nivel de conceptualización, registrando sus avances y la dificultad que le representaron las actividades desarrolladas, en base a las preguntas: ¿Qué entendí? ¿Qué no entendí? en referencia a las palabras y los enunciados utilizados, haciendo una lista correspondiente a cada cuestión.

C) RECONSTRUCCION DEL ENUNCIADO

En esta etapa se pretende que el niño recupere los conocimientos aportados por las anteriores actividades que le permitan re---

construir el enunciado, delimitando las palabras y su uso sintáctico. Para ello se sugieren las siguientes actividades:

*Cambio y permutación de la estructura del enunciado

Con los enunciados anotados en tarjetas de la actividad anterior, se hacen permutaciones en su estructura, anotándolos en el pizarrón y por equipos, primeramente se complementan, posteriormente se construye una nueva redacción. Ejemplo:

El sale muy temprano. Muy temprano_____. Sale_____.

Se hacen las correcciones en forma grupal; se anotan en el cuaderno ya hechas las correcciones.

Se construyen nuevos enunciados con estructura más grande y se sigue el mismo procedimiento.

*Construcción, lectura y redacción de enunciados complejos

En base a los enunciados construídos en la actividad anterior, se construyen otras más complejos, uniendo unos con otros, de ser posible se hagan variaciones en la redacción. Se puede hacer por equipos, luego por binas, y por último en forma individual, pasando al pizarrón y haciendo correcciones grupalmente, para posteriormente anotarlos en el cuaderno.

Se hace dictado de ellos y se corrigen comparándolos con la anotación del cuaderno.

EVALUACION

Se procede de la misma forma de evaluación llevada a cabo en la etapa anterior.

D) USO CREATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN LA REDACCION Y COMPRESION DE TEXTOS CORTOS.

Aquí se pretende que el alumno, no sólo sea capaz de captar y utilizar la estructura de enunciados, sino que pueda darle un uso creativo a ésta actividad y asimismo sepa establecer relaciones -- más implícitas en los contenidos de textos cortos. A continuación se presentan las actividades sugeridas para tal efecto:

- * Análisis por escrito de las características de un dibujo, una situación o un objeto concreto.

Para esto se crea una situación para aprovecharla y hacer una pequeña redacción. También se puede utilizar un objeto concreto y describirlo o bien presentarle al grupo una lámina de la que se -- pueda hacer una descripción.

La actividad se desarrolla organizados por equipos, se comenta se hace la redacción en el pizarrón y se corrige grupalmente.

De ahí se puede proceder a escribir y redactar anécdotas no -- muy extensas, experiencias, noticias, cuentos también de corta extensión.

- * Lleve a cabo instrucciones presentadas por escrito

Esta actividad se va a desarrollar en dos sentidos, primera-- mente, el alumno, en forma individual tratará, pasando al frente, -- de seguir instrucciones para:

-Hacer movimientos físicos

-Hacer dibujos

-Realizar acciones

Se comenta en forma grupal, la interpretación de cada compañero que pasa al frente, y se trata después de expresar oralmente lo escrito en dichas instrucciones.

El segundo sentido es que, por equipos se anoten instrucciones de juegos y se jueguen intercambiando éstas con otros equipos.

*Interpretación y comprensión de enunciados y textos cortos

Se interpretarán y complementarán enunciados, en forma grupal e individual. Ejemplo:

El _____ maulla, mientras el perro _____.

El sol sale por la _____, y la _____ por la noche.

Después por equipos se construyen enunciados semejantes, intercambiándolos con los demás equipos, pasando al pizarrón y comentando grupalmente su redacción.

Después se procede a realizar cuestionamientos y comentarios grupalmente acerca de una lectura de texto corto, que tenga contenido implícito. Ejemplo:

"Tilín agitando sus alas, se acercó al filo del agua. Trató de verse reflejado en ella, pero la corriente lo arrastró. Tilín no volverá a volar ni a cantar nunca."

Posteriormente se anotan los cuestionamientos y en forma individual se contestan y se comparan las respuestas dadas en forma grupal.

Se escogen varios textos parecidos del libro del alumno, procurando que en forma grupal se determinen lo acertado o no de las respuestas y el maestro deberá inquirir constantemente, de modo que el niño vaya autocorrigiendo su redacción y lectura en base a las contradicciones que se vayan creando en el desarrollo de la actividad.

* Creación de pequeños cuentos e historias

A partir de cuentos comentados en forma oral por el maestro, y su reconstrucción oral por el grupo, se redactan en forma individual y se hacen agregando dibujos alusivos al contenido del texto.

Se elaboran y estructuran cuentos cortos en forma individual, se hace una colección de ellos y se comentan en forma grupal, se les hacen de la misma forma las correcciones necesarias y se hacen un periódico mural con ellos.

También se redactan noticias, opiniones, pequeños comentarios, anécdotas personales, etc. y se presentan, de igual forma en el periódico mural, lo que se puede hacer, inicialmente, en equipos y posteriormente en forma individual.

* Socialización de las actividades de lectoescritura

Como una forma de recuperar las actividades anteriores se realizará lo siguiente:

-Se formará una pequeña biblioteca con libros y revistas con un contenido accesible al alumno, de modo que vaya familiarizándose con los aspectos de la redacción, así como tenga opciones para ampliar el campo de sus conocimientos.

-Se debe dar oportunidad al alumno de participar en la elaboración de letreros, avisos, notas, recados, y de hacer aportaciones personales al periódico mural.

EVALUACION

En esta etapa se hace una reconsideración global de la evaluación grupal, de la coevaluación y de la individual registradas tanto por el alumno como por el maestro y definir los niveles de conceptualización alcanzados, en forma grupal e individual.

Una vez obtenidos los resultados se dan a conocer y se presentan al grupo, con el fin de establecer los criterios de acreditación.

Dichos criterios se definirán en base a los siguientes aspectos:

-La comparación de la autoevaluación con los niveles de conceptualización considerados en la propuesta.

-Los resultados obtenidos en el diario de campo.

-Los registros de los niveles de conceptualización de cada actividad.

6.4 Recomendaciones generales

Cabe destacar que para la organización de equipos y binas, se

sugiere que se equilibren en base a la integración de niños con -- distinto nivel de conceptualización, considerando asimismo la afinidad entre ellos.

El maestro ya inmerso en las concepciones teóricas de la propuesta debe tener en cuenta que tanto las actividades como la forma de llevar a efecto la estructura de ésta, son modificables y -- adaptables a las condiciones específicas del proceso enseñanza-a--prendizaje, por lo que la metodología sugerida no es precisamente un "recetario", que se deba cumplir al pie de la letra. Sin embargo, se debe procurar que las modificaciones que se realicen sean -- congruentes con el marco teórico sustentado.

El paso de una etapa a otra estará condicionada a la observancia de la relación entre los resultados presumibles y los reales, -- por lo que se debe cuidar muy bien, el seguimiento de las actividades de aprendizaje de manera de que no se dejen lagunas entre una -- y otra fase.

En cuanto a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje -- se propone:

-Cuando se encuentren dificultades para el logro de los objetivos de la propuesta, es necesario replantear el proceso de tal -- modo que en esta reconsideración, participen los alumnos e incluso los padres de familia que enterados de las características de la -- metodología, deseen participar con sus opiniones al respecto.

-Es preciso historizar los ejercicios y las actividades de -- lectoescritura creando con ello un archivo personal del alumno y -- para que éste se dé cuenta de la evolución de su conocimiento, obtenido asimismo elementos de juicio para el logro de la autoevaluación

ción.

-En cuanto a los ejercicios, éstos no serán "calificados" por el maestro, para esto es preciso que el alumno vaya paulatinamente, adquiriendo y acostumbrándose a autocorregirse tanto en forma grupal como individual. Esto alentará y dará paso a una actitud -- más crítica y participativa del alumno tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como en la evaluación en general.

6.5 Los recursos

En el proceso metodológico propuesto se incluyen el uso de -- los recursos siguientes:

-La aplicación de dinámicas grupales que vayan introduciendo poco a poco, al alumno a una participación más activa dentro del - proceso.

-El uso de material gráfico, como lo son tarjetas impresas o hechas por los propios alumnos, láminas, material impreso como libros, revistas que permitan un contacto más directo con los usos - de la lectoescritura.

-Organización dinámica de los recursos didácticos tradicionales, como el gis y el pizarrón. Esto de manera que sean usados como apoyo en las actividades y prevean la participación activa del alumno en dicho uso. Asimismo los mesabancos deben disponerse de - modo que permitan la interacción entre los alumnos.

-en cuanto al tiempo de aplicación de la propuesta, dependiendo de las condiciones específicas del proceso enseñanza-aprendizaje, puede llevarse a cabo en un período de 4 a 6 meses.

6.6 Las posibles limitaciones

Uno de los factores que limitarían un tanto esta propuesta metodológica sería la adaptación del grupo a un papel activo en el proceso educativo, ya que con las prácticas tradicionales la realización de actividades en este sentido, le traen desconcierto e inseguridad, postura que complicaría en cierto momento el seguimiento metodológico.

Por otra parte es común que también como producto de dichas prácticas tradicionales haya en el grupo actividades discriminatorias ante la participación de los alumnos con niveles de conceptualización menos formalizados, con lo que igualmente se condicionaría y anularía su postura en el proceso.

Es necesario, también, tomar en consideración que los padres de familia tienden a apoyar más las prácticas tradicionales y que en un cambio en los roles establecidos en dicha metodología, puede atraer críticas y desconfianzas ante la aplicación de la propuesta.

Otro de los factores que podrían afectar el desarrollo de la propuesta son el ausentismo y la deserción producto de causas ajenas al contexto escolar.

6.7 Fines

Al aplicar esta propuesta metodológica se pretende:

- Replantear el proceso enseñanza-aprendizaje como uno de los medios para lograr que el alumno apropie y formalice la lectoescritu

ra respetando y tomando en cuenta tanto sus necesidades de aprendizaje como su nivel de desarrollo.

-Dar alternativas a los alumnos que no han logrado la convencionalidad en la lectoescritura y que ingresan al tercer grado en estas condiciones.

-Tratar de llevar a la práctica y de manera específica los aportes de la teoría psicogenética para la resolución de un problema como el que se plantea.

-Evitar hasta donde es posible que dentro del contexto escolar se fomente, a través de prácticas tradicionales y condicionantes, el fracaso y la deserción en tercer grado.

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

- ANTOLOGIA DE DESARROLLO LINGUISTICO Y COCURRICULAR ESCOLAR.
México. UPN. 1988. 264 págs.
- ANTOLOGIA DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE. México. UPN. 1987
335 págs.
- ANTOLOGIA DE GRUPO ESCOLAR. México. UPN. 1985. 242 Págs.
- ANTOLOGIA DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA. México. UPN. 1988. 135 Págs.
- ANTOLOGIA DE TEORIAS DEL APRENDIZAJE. México. UPN. 1986. 388 págs.
- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA. TOMO I. España. Ediciones
Oceano 1982. 260 Págs.
- LIBRO PARA EL MAESTRO PRIMER GRADO. México. SEP. 1980. 380 Págs.
- LIBRO PARA EL MAESTRO TERCER GRADO. México. SEP. 1982. 250 Págs.
- MERANI, Alberto. Lenguaje, cualidad del viviente. México. Editorial
Grijalbo 1979. 154 Págs.
- PANFILOV V.Z.. Acerca de la correlación existente entre el pensa--
miento y el lenguaje. México. Editorial Grijalbo. 1961. 32 --
Págs.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. México. Editorial More-
los. 1975. 225 Págs.
- SPARKIN, A.G.. Origen del lenguaje y su papel en la formación del-
pensamiento. México. Editorial Grijalbo. 1961. 67 Págs.

A N E X O S

ANEXO N° 1

INDICE DE ALFABETOS Y ANALFABETOS DEL EJIDO LAS CRUCITAS CENSO 1989

EJIDATARIOS

EDAD	/	ALFABETIZADOS	%	/	ANALFABETAS	%	/	TOTALES
15-30 años		52	100%		-			52
31-50 años		40	97.5%		1	2.4%		41
51 o más		28	90.3%		3	9.6%		31

AVECINDADOS

EDAD	/	ALFABETIZADOS	%	/	ANALFABETAS	%	/	TOTALES
15-30 años		62	94%		4	6%		66
31-50 años		53	94.6%		3	5.3%		56
51 o más		22	73.8%		8	26%		30

TOTALES

	/	ALFABETIZADOS	%	/	ANALFABETAS	%	/	TOTALES
EJIDAT.		120	96.7%		4	3.2%		124
AVECIND.		137	90.1%		15	9.8%		152
		<u>257</u>	<u>93.1%</u>		<u>19</u>	<u>6.8%</u>		<u>276</u>

ANEXO N° 2

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA
 GRAL. IGNACIO ZARAGOZA"
 (incluyendo el padre y la madre de familia)

ESTUDIOS	/	EJIDATARIOS	%	/	AVECINDADOS	%	/	TOTALES	%
Sin est.	-	0%	12	24%	12	12.8%			
1° a 3°	16	25%	24	48%	40	42.5%			
4° a 6°	22	50%	7	28%	36	38.3%			
Secundaria	3	24.9%	-	0%	6	6.3%			
TOTALES	44	46.8%	50	53.1%	94				

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DE FAMILIA DE TERCER GRADO
 (incluyendo padre y madre de familia)

ESTUDIOS	/	EJIDATARIOS	%	/	AVECINDADOS	%	/	TOTALES	%
Sin estudios	-	0%	4	30.7%	4	19%			
1° a 3°	2	25%	6	46.2%	8	38%			
4° a 6°	5	62.5%	3	23%	8	38%			
Secundaria	1	12.5%	-	0%	1	4.9%			
	8	38%	13	61.9%	21				

ANEXO N° 3

FORMATO SUGERIDO PARA LOS REGISTROS DEL DIARIO DE CAMPO

FECHA: _____

CARACTERISTICAS DE LA ACTIVIDAD

OBJETIVO: _____

PROCEDIMIENTO SUGERIDO: _____

DESARROLLO

OBSERVACIONES: _____

SUGERENCIAS: _____

ANEXO N° 4

FICHA INDIVIDUAL

FECHA: _____

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

NIVEL PREVIO	ACTIVIDAD REALIZADA	NIVEL ACTUAL

ANEXO N° 6

CARACTERIZACION DE LAS ACTIVIDADES

OBJETIVO: _____

LOGROS: _____

LIMITACIONES: _____

CUESTIONAMIENTOS PARA LA EVALUACION GRUPAL DE LAS ACTIVIDADES

¿Qué se entendió? ¿Qué no se entendió? ¿Porqué?

CUESTIONAMIENTOS PARA LA EVALUACION INDIVIDUAL

¿Qué aprendí? ¿Qué no comprendí? ¿Porqué?

-Los primeros cuestionarios se comentan grupalmente y los segundos se anotan en el cuaderno por parte de cada alumno en forma individual.