UPN
UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
DEPOSITO
BIBLIOTECA
= SEP =

SEP

UNIDAD UPN 281

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTO—ESCRITURA EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO
EN EDUCACION PRIMARIA.

PRESENTA:

Saúl Castillo Hernández

CD. VICTORIA, TAM.

NOVIEMBRE DE 1989

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd. Victoria, Tam., a 30 de noviembre de 1989.

C. PROFR. SAUL CASTILLO HERNANDEZ
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 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA,

opción Propuesta Pedagógica a propuesta del C. Profr. José Angel Carlos Valdez Hernández, 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 .

PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 281.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 281
CD. VICTORIA

TABLA DE CONTENIDOS

PAG.

INTRODUCCION 1

CAPITULO I

SITUACIONES EDUCATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SU ENTORNO 4

1. Situación problemática en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura 5
2. Situaciones específicas en primer grado de la escuela primaria 12
3. Problemática general de la educación primaria . . . 17
   A). Educación Formal 17
   B). Educación Informal 27
4. Consideraciones respecto a la adopción de nuevas actitudes en la enseñanza 31

CAPITULO II

HACIA UNA PEDAGOGIA CONSTRUCTIVISTA EN LA LECTO-ESCRITURA. 37

1. Influencia de la Psicología en la pedagogía 38
2. Un enfoque constructivista del conocimiento 40
3. El lenguaje humano 45
4. La lengua oral y la lengua escrita 52
5. Desarrollo evolutivo de la lengua escrita 56
6. La lengua escrita como un objeto de conocimiento en la escuela 63

CAPITULO III

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS-DIDACTICAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA 67

1. La actividad del maestro y la actividad del alumno. 68
2. Participacion de los padres 71
3. Organización del grupo 73
4. Actividades 75
5. Recursos y materiales. 77
6. Evaluación 78

RECOMENDACIONES 82

BIBLIOGRAFIA 86

ANEXOS

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

Gran preocupación se tiene en las escuelas primarias del país por enseñar a leer y escribir al niño que cursa el primer grado. Se ha procurado establecer, en este nivel, un procedimiento de enseñanza que facilite la adquisición de la lecto-escritura por parte del alumno. Sin embargo la situación que se puede palpar, nos muestra resultados poco favorables para algunos pequeños, quienes aún con el esfuerzo exigido por la institución educativa, no logran apropiarse de ese objeto de conocimiento.

Una de las pruebas de tal situación es la formación de grupos de primer grado, integrados por alumnos que cuando menos ya han cursado un año escolar. Así se está dejando ver cómo existen gran número de niños con problemas de adquisición de la lecto-escritura, sugiriendo por si misma esta problemática, una consideración conciente de parte de las autoridades educativas y principalmente de todos los maestros en servicio, de tal forma que esta concientización se haga extensiva a toda la sociedad. Pues si bien las personas que velan por el mejoramiento de los planes educativos, con su experiencia y sus conocimientos aportan ideas operativas en la práctica docente, más efectivo es lograr modificaciones significativas "desde abajo", es decir, a partir de quienes viven la problemática, y en este caso los maestros, conjuntamente con los alumnos y padres, los

más indicados para superar este obstáculo.

La presente propuesta intenta acercar al docente a la reflexión de su práctica, de tal suerte que vaya involucrando cada vez más elementos dignos de ser tomados en cuenta para la adquisición de la lecto-escritura en los niños de primer grado, y no solo para aquellos denominados "reprobados" si no para toda la población en esa edad. Más aún, si el docente logra cambiar su trabajo en beneficio de los educandos en esta área del conocimiento, paulatinamente buscará alternativas de superación en todas las demás áreas.

Con esta perspectiva, en el presente trabajo se propone como base teórica y práctica la adopción de un enfoque constructivista del conocimiento. Las aportaciones de la Psicogenética a la educación se rescatan para hacer patente la necesidad de una práctica educativa más acorde a la realidad del niño y del docente en un enlace de actividades de ambas (interactividad).

Si se sugieren en este trabajo algunos estudios de Psicología (Psicogenética) en apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, no quiere decir que se vayan a seguir al pie de la letra las indicaciones; hay que tener presente todo el tiempo el trabajo docente, y como tal, es quien va a decidir el camino del proceso educativo y solo recurrirá a otras disciplinas del conocimiento para enriquecerlo.

He aqui pues un elemento más para el maestro en servicio, que ha surgido de situaciones concretas vividas por el autor - de este trabajo.

CAPITULO I

SITUACIONES EDUCATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SU ENTORNO

1. Situación problemática en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Actualmente en las escuelas primarias de México y desde 1980 existen grupos de primer grado donde todos los alumnos integrantes han cursado cuando menos un año escolar y se les denomina "Grupos Integrados". Sus edades fluctúan entre 7 y 10 años. Una de las principales causas de tener que ingresar a un grupo de este tipo es no haber logrado adquirir la lecto-escritura en uno, dos o tres años escolares, de tal suerte que los maestros han hecho un sinúmero de comentarios al respecto durante todo ese tiempo y finalmente exhalan un suspiro de alivio cuando todos estos alumnos formarán un solo grupo y no tendrán que ser "una carga" para los grupos de primer grado "regular" (llamados así por formado por alumnos de nuevo ingreso).

El grupo, en el cual se está trabajando, posee veinte alumnos "reprobados" y se observa una heterogeneidad muy marcada, cada uno de ellos presenta características individuales muy distintas, podría decirse que casi no existe afinidad entre ellos para realizar las actividades; sin embargo es precisamente esa heterogeneidad la que propicia más situaciones de conflicto para todos ellos en el proceso de aprendizaje.

Es pues importantísimo encontrar las estrategias adecuadas para dirigir diversas actividades en los alumnos que los lleven a un aprendizaje significativo, utilizando siempre su

experiencia, ya sea escolar o no escolar.

Situémonos, en este trabajo, en toda la población de primer grado ya sean alumnos de reingreso o de nuevo ingreso, pues la realidad concreta en que vivimos es heterogenea y aprendemos unos de otros sin tener que detenerse a pensar qué es lo primero en el conocimiento.

En la enseñanza de la lecto-escritura es común usar ciertos criterios para que el niño de primer grado adquiera ese conocimiento secuencialmente; primero se considera que el alumno debe realizar ejercicios de maduración para estar apto del aprendizaje de las letras, pues ¿cómo podría introducirse el niño en ese objeto de conocimiento si no coordina sus movimientos manuales?; en efecto, es necesario una coordinación motriz para poder realizar ciertos trazos, pero la práctica docente suele dedicar el mismo tiempo y esfuerzo por "preparar" a los niños físicamente como si todos estuvieran en las mismas condiciones, más aún, como si todos no conocieran absolutamente nada acerca de la lecto escritura, pues después de haber terminado con dichos ejercicios se procede a enseñar ese objeto de conocimiento.

La situación problemática surge en el momento que se considera al grupo de manera homogénea y carente de conocimientos acerca de la lecto-escritura. Nada mas erróneo que eso; el pequeño constantemente está interactuando con ese objeto de cono

cimiento: en el cine, en el mercado, en las tiendas, en comestibles enlatados, etc.; en todas partes aparece la lecto-escritura, por lo tanto el pequeño ya trae, cuando ingresa a la escuela, una conceptualización acerca de ella, incluso puede tener noción de su funcionalidad. Este conocimiento varía entre los alumnos, pues cada uno de ellos ha tenido ambientes distintos; algunos poseerán más conocimientos que otros en la medida que en su familia se maneje o no constantemente la lecto-escritura. Quien conviva diariamente con personas que usen ese instrumento lingüístico y/o en su medio existan diversos elementos con características propias del lenguaje escrito tendrá más oportunidad de elaborar una concepción más amplia al respecto y al llegar a la escuela podrá facilitársele más la adquisición de este lenguaje (sin olvidar otros factores que inciden en el aprendizaje).

Si se toma en cuenta los conocimientos acerca de la lecto escritura que han ido obteniendo los niños fuera de la escuela, y los adquiridos en el grado anterior que no logró aprobar, para el caso particular del grupo en que se está trabajando, de ninguna manera se pueden justificar los procedimientos utilizados en una enseñanza que parte como si los alumnos no supieran nada, pues inician los profesores con las primeras actividades que vienen marcados en una guía que ellos han decidido aplicar. Esta manera de iniciar la enseñanza de la lengua escrita trae como consecuencia un tedio para aquellos alumnos que ya conocen lo que se está pretendiendo trasmitir, produciéndose una

inquietud por querer realizar otra actividad, que la mayoría de las veces es interpretado como indisciplina. Hay necesidad de conocer el nivel de conceptualización que posee el alumno acerca de la lecto-escritura para partir de esa base conceptual y olvidar el criterio puramente perceptivo-visual al abordarlo.

Se ha descubierto y comprobado que los niños presentan un proceso evolutivo conceptual en la apropiación de la lengua escrita, sin embargo todavía la mayoría de los profesores a sabiendas de ésto, les parece más cómodo y "efectivo" la manera tradicional de enseñanza; los docentes se evitarían todo trabajo que implica la repetición verbalística de este tipo de proceder al considerar las investigaciones recientes para con su práctica educativa. Es oportuno destacar la investigación realizada durante 1977-1978 en Monterrey, N.L. México [1] cuyo objetivo básico consistió en tratar de comprender que es lo que saben acerca de la escritura, en tanto objeto social, los niños preescolares de cuatro y cinco años, y los de seis años en el momento mismo de comenzar a asistir a primer grado. Se pudieron obtener algunas conclusiones para intentar comprender mejor las dificultades que gran parte de la población escolar en edad primaria tiene para aprender a leer y escribir. Entre ellas cabe hacer mención:

---

1. FERREIRO, Emilia et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. OEA.SEP. Educación Especial. México 1979.

> "Se verificó la existencia de una evolución conceptual de la escritura en el niño, cuyo ritmo evolutivo depende en gran medida de las ocasiones de aprendizaje informal-previstos por el medio ambiente" 2

Esto viene a mostrar al docente que el nivel socio-cultural influye en la comprensión de ese conocimiento, sin embargo nunca olvidarse que es el propio sujeto el que elabora su aprendizaje dependiendo de lo que el medio le provee; y esto quedó escrito en otra conclusión de la misma investigación:

> "Los niños no aprenden simplemente por que ven y escuchan, sino por que elaboran lo que reciben, porque trabajan cognitivamente con lo que el medio les ofrece" 3

Cuando el pequeño no logra apropiarse de ese conocimiento en un año escolar, la escuela lo considera como un fracaso particular de él, catalogándolo desde distraído o falto de interés en el aprendizaje, hasta poco inteligente o deficiente en ciertos aspectos biológicos; pocas veces se cuestiona si elementos intervinientes en el proceso de enseñanza de la lengua escrita son acordes a las características lingüísticas que poseen los alumnos, y a los intereses y posibilidades según su grado de desarrollo cognitivo; dependiendo del interés y

---

2. FERREIRO, Emilia et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. OEA. SEP. Educación Especial México 1979.
3. FERREIRO, Emilia et.al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura OEA. SEP. Educación Especial México 1979.

criterio de los maestros, esos niños simplemente serán "reprobados". Uno de los intereses de los maestros es el hecho de lograr en el alumno un manejo de la lecto-escritura lo más pronto posible para quedar en un concepto de "buen profesor" ante los demás, olvidando los factores inherentes de este aprendizaje, convirtiéndose éste realmente en balbuceos y acciones puramente memorísticas y mecánicas en el decifrado de signos sin-- llegar a una comprensión del texto; y quien no presente esta - conducta, que es valorado como saber leer, se apartará para ser expuesto como un alumno de lento aprendizaje.

Este apresuramiento con un apoyo de la enseñanza tradicional ha llevado a los niños a reproducir sonidos del habla pidiendo a éstos repitan en voz alta palabra e incluso letra por letra, de tal suerte que la lectura se convierte en una simple decoficación en sonidos, desligándose completamente de la búsqueda de significado.

Quizás el desdén de los maestros hacia los nuevos estu--- dios y las posturas tomadas en su enseñanza, obedezcan a los- "resultados" que continúan obteniendo con algunos alumnos, llevando al profesor a pensar que si otros niños no aprenden, se debe a problemas particulares e independientes del método utilizado y procediendo en muchos de los casos a la aplicación de test de inteligencia, para, de una manera justificarse de esos casos de no aprendizaje, que la mayoría de las veces no arro-- jan resultados fidedignos, ya sea por la incorrecta aplicación

o por ser inadecuados. Si a ciertos niños se les facilita el aprendizaje de la lecto-escritura con esos procedimientos obsoletos, será porque ya han alcanzado en ese instante un nivel de conceptualización tal, que le permite aprovechar la información otorgada.

No se puede negar que dentro de la población infantil con edad para ingresar a la educación primaria existen niños con deficiencias en algunos aspectos, impidiéndoles llegar a un aprendizaje de la lecto-escritura, al mismo ritmo que los demás, lo cual necesita atenderse de manera especial con los elementos adecuados que correspondan a cada caso particular. Pero también es cierto que no podemos etiquetar a cada niño por el solo hecho de no responder a las exigencias escolares y a los requerimientos de las personas adultas y olvidar los demás factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ante esta situación planteada es preciso cuestionarnos al respecto: ¿existen tantos alumnos con deficiencias personales que provocan un lento aprendizaje? ¿porqué la mayoría de los alumnos en el grupo que se está trabajando presentan la misma dificultad: no aprenden la lengua escrita? ¿acaso todos ellos poseen una anormalidad común? o ¿existen otros factores que confluyen incidiendo directamente en el aprendizaje de la lecto-escritura en el niño? ¿hasta dónde se puede determinar que el niño es la causa primordial de la problemática presentada.

2. Situaciones específicas en primer grado de la escuela primaria.

En primer término es importante destacar el trato que recibe el pequeño desde que inicia el año escolar en primer grado: se debe formar como se le indica, sentarse en un banco que será su lugar durante todo el año, su mamá o papá lo lleva a la escuela y va por él, etc., es decir, en primer grado se inicia en el aprendizaje de la dependencia escolar que perdurará a lo largo de toda su primaria. Quizás el pequeño vaya con otra idea de lo que es la escuela primaria; probablemente esté motivado por la experiencia positiva que ha obtenido con los comentarios de las personas de su entorno o la permanencia de un año en preescolar donde posiblemente recibió un trato acorde a sus intereses, pero en el momento de ingresar a primer grado la situación es muy distinta, pues empieza a tener otras responsabilidades y su mundo se plaga de tareas escolares, incluso debe realizar trabajos en su casa con la ayuda de sus familiares reafirmando determinada práctica escolar en una categorización de "adecuada". Las "planas" son el pan de cada día: planas de "secuencias lógicas" para que "madure" el niño, sin considerar las características de éste; planas para que se aprenda la letra "a"; planas para que se aprenda el número "1" etc. Y la situación se torna tan crítica para el niño de tal forma que en un momento dado cuando se requiere de una respuesta por parte del alumno donde tiene que hacer uso de la reflexión es imposible obtenerla, pues ya se acostumbró a las pla--

nas y le resulta más sencillo realizar ese tipo de ejercicios-mecánicos, que los reflexivos. Lo repetitivo no tiene ningún - efecto en los intereses de los niños acorde a la vida que se - está viviendo cotidianamente; si ya sabe ese conocimiento, está de más repetirlo, y si no lo ha asimilado, esa manera es la menos indicada para lograrlo.

Por otra parte, el niño y el padre de familia tienen la - idea de que en primer grado se debe aprender a leer, a escribir, conocer los números cuando menos hasta el cien, sumar y - restar. El curriculum institucional marca que estos contenidos deben ser abordados y aprendidos por el alumno para que pueda-pasar a estudiar el segundo grado, pero además de éstos existen otros contenidos de igual importancia para la educación - del niño, como son, los conocimientos de la salud, los sociales, las habilidades, entre otros, sin embargo los contenidos-mencionados primero toman un sentido de primacía restando importancia a los demás y se procede afanosamente por transmitir esos conocimientos tanto por parte del maestro como de los familiares. El lema parece ser: "El niño tiene que aprender a como de lugar, de lo contrario no puede cursar el segundo grado" y paradójicamente los maestros no permiten que el alumno obtenga esos conocimientos libremente, frenándolo con ciertas reglas aplicadas a todo lo que se va a realizar, es decir, si lo importante es que los alumnos lleguen a un aprendizaje de algunos contenidos, entonces deberían permitirseles que interactúen con su entorno y vayan construyendo su propio conocimiento

en una constante elaboración de hipótesis y su confrontación - con la realidad.

Algunos maestros con grupo de primer grado se jactan de- dar libertad al alumno cuando permiten que éste realice activi dades como ellos quieran, pero las limitantes siguen existien- do, pues la consigna es la misma, por ejemplo: "hacer diez ve ces la letra "a" y la pueden hacer para abajo o para adelante", "hagan los números del uno al diez y pueden preguntar a su com pañero si no se acuerdan", etc.; todas estas actividades sola- mente están facilitando el trabajo, disfrazando la conducción- de ello. Otros profesores se enorgullecen de utilizar material variado con la finalidad de motivar al niño, sin tomar en cuen ta que éste se motiva por si mismo en función de los intereses que tenga en esos momentos para con el tema presente; puede fi jar un momento su atención al material que se le está presen-- tando pero no con eso quiere decir que está en disposición de aprender los contenidos centrales.

La selectividad de los contenidos obedecen a la "utilidad" inmediata y observable que tienen ciertos conocimientos: es - más palpable que el pequeño vaya identificando letras o numera les que actitudes de higiene que bien pueden ser enseñados en- el ambiente familiar. Pero aún y cuando se considere adecuado- esta selección, la manera de presentárselo a los niños dejan - un vacío enorme en la educación de ellos, pues no se está ense ñando al sujeto desde pequeño que razone, que reflexione, que-

sea autónomo en sus acciones, que pueda en un momento dado - apropiarse de cualquier conocimiento sin la ayuda directa de - los demás; se le está coartando su libertad de acción en el - sentido psicogenético del término, donde el infante asimila el objeto de conocimiento y lo incorpora a sus estructuras mentales.

La situación en el grupo observado, primero "C" de la escuela Vicente Guerrero en Cd. Altamira Tamaulipas; es todavía más problemática, pues todos los alumnos han cursado cuando menos un año el primer grado y han sentido y resentido todas - esas agudezas traumáticas teniendo como consecuencia niños temerosos, cohibídos, deseoso de afecto, etc. La situación es - grave, pues ni el maestro, ni el padre pueden ver las verdaderas causas del problema recayendo toda la culpa en el niño, - ocasionando así un rechazo para con éste en una comparación - con otros niños que "si aprenden". Los comentarios comunes "mi hijo o mi alumno es un burro", "esta bien tapado" etc., caen - en el pequeño como una gran loza que lo aplasta, empequeñecién dolo cada vez más hasta llegar a creer él mismo que en verdad es todo aquello que dicen. Cabe mencionar en esta parte que el hecho de haber reprobado un año escolar representa para algunas familias un gasto extra a lo esperado, que viene a repercutir en cierta forma en la relación padre-hijo, y en las expectativas que se tendrán más adelante como alumno.

Pero la panorámica no es tan desalentadora, pues ya exis-

ten maestros conscientes de la situación y gradualmente se intentará rescatar a esos niños del estado en que se encuentran, en la medida de que se vaya entablando una comunicación entre todas las personas que de alguna manera están involucradas en la educación escolarizada del educando.

Sin embargo es preciso hacer hincapié y ser reiterativos en el apoyo que se requiere de parte de las autoridades educativas para con las modificaciones emprendidas por cada uno de los docentes en su centro de trabajo, pues es una de las primeras barreras a las que se enfrenta el profesor en servicio al tener que acatar disposiciones de su jefe inmediato superior que no están acordes al trabajo pedagógico, lo cual trae como consecuencia un desaliento y frustración en los servidores directos de la educación escolar primaria, afectando inevitablemente a los niños.

Ante ésto es preciso cuestionarse al respecto: ¿es lícito moldear mentes humanas para que responda a placer de alguna persona? ¿los docentes están respondiendo satisfactoriamente a la confianza depositada por los padres confiándoles a sus hijos con la certeza de estar en buenas manos?.

3. Problemática general de la educación primaria.

Para comprender la problemática educativa en primaria, se clasificará a la educación en dos tipos: la educación formal - que se refiere a la que recibe el sujeto bajo las normas de - una institución escolar; y la educación informal que puede ser obtenida fuera de ese espacio institucional.

A. Educación formal.

El tipo de escuela que actualmente posee el país responde a las características de un país capitalista, en el cual los - intereses de la clase dominante están sobre los intereses del- pueblo. Esta situación es tan compleja, que no se puede obser- var a simple vista, analizando con detenimiento el tema se po- drá correr el velo que impide detectar todo un complejo meca-- nismo.

La organización en el espacio escolar se ha conformado de una manera tal, que existe un abuso de las condiciones imperan tes, por parte de un pequeño grupo de la sociedad detectando - el poder. No se profundizará en este aspecto político-económi- co por no ser el objetivo del presente trabajo, pero si se con sidera importante mencionar, por las implicaciones que surgen- en el instante de llevar a cabo la práctica docente.

El educando al ingresar a la escuela primaria se enfrenta

de inmediato a situaciones que son ajenas a sus intereses, contrastando con lo vivido en el seno familiar; de entrada los alumnos son clasificados por los maestros según alguna norma institucional, de acuerdo al test aplicado en preescolar o cualquier otro criterio válido sólo para la escuela en particular; desde el primer día el niño se inicia en el aprendizaje de la obediencia y sumisión a lo que se le imponga en ese espacio, algunos se adaptarán a las disposiciones generales de manera rápida, otros tendrán grandes dificultades en hacerlo, dependiendo de ciertos factores inherentes en cada niño.

Los alumnos son agrupados en grados, se les destina un aula cerrada, con la finalidad de no interrupción de los elementos externos y "ajenos" a los contenidos a enseñar. Desde ese momento al niño se le restringe su proceso de aprendizaje, no se da la relación de las temáticas escolares con la vida diaria, en detrimento de una estructuración mental objetiva de la realidad en el niño. Esta realidad no está presente en un espacio cerrado donde se convive con un grupo de personas de edades aproximadas entre si, en la sociedad su relación la establece con una diversidad de personas de las cuales obtiene aprendizajes significativos; si bien se requiere una interacción entre personas con intereses afines para adquirir determinados conocimientos, también se necesita la interacción continua con otro tipo de personas de las cuales se aprenden las convencionalidades generales de la vida en sociedad. En las escuelas no se permite la intromisión de alumnos que no pertenez-

can a un grupo: cada grupo en su aula cerrada , cada quien - con su grupo y un maestro para cada grupo.

Si "un maestro para cada grupo"; parece absurdo repetir - esta frase, pero pocas veces se analiza esta forma de organización institucional en la escuela primaria, ¿porqué han de convivir los alumnos sólo con un maestro?, ¿porqué se han de considerar compañeros sólo a unos cuantos niños?, ¿porqué no ampliar el compañerismo a toda la escuela incluyendo maestros, - alumnos, director, intendente, etc.? Toda la selectividad y - agrupación se considera como algo natural que debe suceder, como inherente a la educación formal, sin intentar al menos pensar en otro tipo de relaciones que se puedan suscitar entre - las personas, en otros espacios y en otros tiempos.

Sería más fructífero propiciar situaciones donde las actividades dentro y fuera del salón, se desarrollarán de acuerdo- al momento que se está viviendo, es decir, de forma espontánea, logrando aportaciones de conocimientos de todos y para todos; pero las normas institucionales se imponen ante todo.

Desde que se ha legitimizado el conocimiento para acreditar un grado de educación del individuo y considerarlo cada - vez más culto conforme avanza en escolaridad, y en base a - ciertas condiciones sociales y políticas en que vive el país,- con argumentos de llevar la educación para todos en pro de una igualdad social, ha dejado de ser opcional la asistencia a la

escuela; en la Constitución ha quedado estipulado que la educación impartida por el Estado debe ser laica, gratuíta y oblicatoria (artículo 3º constitucional mexicano). Así, aún antes de ingresar a la institución, ya preexiste una norma que obliga al pequeño a permanecer aproximadamente 5 horas diarias, de lunes a viernes, en un total promedio de 180 días hábiles anuales en la escuela primaria, observándose como un derecho de todo mexicano, mas sin embargo, se podría decir que es un imperativo para cumplir socialmente.

Dentro de la escuela, además del tiempo aproximado ya mencionado, el niño cumple con un horario rígido, con iguales armentos ideológicos aceptados por todos: un tiempo para permanecer en el aula, un tiempo para el recreo, una hora de entrada y otra de salida, una hora para cada materia, etc. La participación del maestro y del alumno no se escapa de esos tiempos rígidos, existen determinados momentos donde se cree necesario la aportación de los alumnos y del profesor quien acapara el tiempo con su verbalismo, incluso cuando los niños están realizando actividades, no deja de dar información.

a). La práctica docente en el proceso enseñanza-aprendizaje

Hablar de la práctica docente implica abordar muchos aspectos de la educación escolarizada. En primer término se puede decir que el rol asumido por el profesor no es analizado por éste, simplemente toma su trabajo como algo que "debe ser"

y "cómo debe ser"; tradicionalmente se piensa que es necesaria la intervención constante del maestro en el aprendizaje del educando, surgiendo una preocupación por encontrar el procedimiento más sencillo para tal efecto; esto lleva a plantear dos consideraciones con respecto a la enseñanza: primero, vista como algo muy sencilla de realizar, y para lo cual no es necesaria mucha preparación, pudiendo desarrollar esta función cualquier persona con estudios escolares de secundaria, incluso nada más de primaria; segunda, considerada como una tarea muy compleja por el "deber" del manejo de conocimientos de primero a sexto grado de la escuela primaria y la capacidad para mantener la disciplina grupal, en una concepción restringida de ésta. Quizás esta sencillez o dificultad aparente obedezca al concepto que se tiene de enseñar y aprender dentro de una sociedad global, donde el maestro tiende a reproducir la práctica escolar tradicional de cuando era alumno; sencilla: en tanto no se dedica la atención requerida a las cuestiones educativas implicadas en dicho proceso; compleja: en la medida de que el profesor no encuentra una solución a sus problemas académicos.

Con estas visiones del proceso enseñanza-aprendizaje se ha estado llevando a la práctica una educación mecanicista y memorística que imprime la teoría conductista del aprendizaje: el maestro es quien dispone las actividades a realizar con la consigna de obligar al alumno a reaccionar de acuerdo a lo requerido, utilizando premios o castigos según la conducta pre--

sentada por el niño. Dentro de este paradigma educativo, subyace una concepción equívoca, no solo del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también del alumno: se tiene una idea generalizada de éste como un sujeto de comportamiento ideal, de tal forma que se exigen ciertas conductas que requisiten al modelo de alumno estereotipado institucionalmente, ocurriendo una desvalorización de las diversas respuestas de los alumnos, producto de las particularidades de cada uno de ellos y del esfuerzo por alcanzar un aprendizaje exigido de los contenidos académicos en acción, paralela a la tendencia a satisfacer las peticiones de un determinado maestro (permanecer en silencio, ponerse de pie solo cuando el profesor lo juzgue necesario, elaboración de trabajos semejantes a un modelo, etc.). Buholavsky nos dice que esta manera de proceder, es una manifestación agresiva por parte del maestro en la escuela:

> "Se puede observar un vínculo de dependencia en el acto de enseñar expresando como:
> 1). El profesor sabe más que el alumno.
> 2). El profesor debe proteger al alumno de cometer errores.
> 3). El profesor puede y debe juzgar al alumno.
> 4). El profesor puede determinar la legitimidad de los intereses de los alumnos.
> 5). El profesor puede y/o debe definir la comunicación posible en el alumno". [4]

Los procedimientos utilizados por el docente pueden estar motivados por la formación que ha venido obteniendo, no solo-

4. BUHOLAVSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno". El profesor como agente socializante. SEP. México 1985.

cuando estudiante, sino también como maestro; es común encontrar situaciones donde los maestros conversan acerca de sus experiencias en el papel de alumnos ensalzando paradójicamente las restricciones de que eran objeto, dándoles un valor muy alto a aquellos profesores "estrictos" y "duros"; en el mejor de los casos centran el interés en el niño para llevar a cabo la enseñanza, pero esta preocupación se desvía debido a la concepción que se tiene del alumno. Puede parecer una buena relación educativa entre los profesores cuando intercambian opiniones acerca del grupo que atienden, sin embargo esta conversación gira alrededor de temas carentes de significado para reestructurar positivamente el proceso enseñanza-aprendizaje, a saber: se habla de terminar el programa implantado institucionalmente y se nota un apresuramiento por abarcarlo por completo; se discuten conductas de ciertos alumnos etiquetándolos como buenos, regulares o malos. Rara vez se pone en tela de juicio la acción del maestro, los procedimientos, los materiales, las relaciones interpersonales, y mucho menos se hace una autoevaluación crítica del trabajo docente. Se tiende a imitar a los profesores con más experiencia, quedando atrapados los más jóvenes en esa maraña de actitudes frente a un grupo de niños pareciendo todavía funcionales en el aprendizaje de éstos.

Es necesario buscar nuevas alternativas que conduzcan a una pedagogía con resultados más significativos en la educación del niño, pero las nuevas posturas deben ir acompañadas de una concientización de los padres de familia, pues éstos

110607

continuamente están presionando a los maestros para que continúen con prácticas obsoletas.

b). El aprendizaje escolar.

Se puede hacer una diferenciación de dos tipos de aprendizaje que "debe" lograr el alumno: el de los contenidos académicos y el que algunos autores han denominado "curriculum oculto". El primero se encuentra en el programa institucional y debe ser abordado en su totalidad por estar legitimado institucionalmente, no importando por lo regular la manera como sea tratado, simplemente se debe "terminar" con el programa con la finalidad de llegar a un examen, el cual arrojará resultados válidos para definir si se acredita la unidad o el grado que se está cursando; al aprobar el sexto grado, se considera que el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios para seguir estudiando en la secundaria y para tal efecto se le expide un certificado de primaria legitimizando su educación elemental, válido en la sociedad para ser catalogado como poseedor de un nivel cultural. En la relación educativa con el educando suele pasarse por alto que el aprendizaje a cualquier edad constituye un proceso constructivo, en el que cada quien se responsabiliza del mismo y que necesariamente dicho proceso requiere de un marco acorde a las características del individuo; contrariamente se observa una presión para con el alumno en un afán para que éste acumule y repita la mayor cantidad posible de información otorgada por los libros o el maestro.

Así, los contenidos curriculares además de ser enseñados y por lo tanto aprendidos, se presentan de una manera estandarizada, con una mecánica única para que todos los alumnos los aprendan tal y como se les enseña*. Si bien una información puede complementar un aprendizaje, de ninguna manera podrá ser el factor decisivo de tal acción cognoscitiva; las explicaciones o informaciones externas, no pueden definir dentro del sujeto un determinado aprendizaje, de tal forma que se vayan introyectando conocimientos cual si fuera un archivero, sino que es el propio individuo quien va asimilando todo aquello que le parezca interesante en su vida, dependiendo de sus capacidades intelectuales.

Al niño no se le permite en ningún instante que tome la iniciativa en las actividades a desarrollar, no se le da disyuntivas donde pueda elegir el sendero que considere más pertinente para obtener un aprendizaje de los contenidos, no se le da libertad y confianza en su accionar para que vaya construyendo su conocimiento, por lo tanto no es posible asegurar que el alumno al terminar un período de estudios haya alcanzado aprendizajes consistentes para enfrentarse de la mejor manera a la vida y a los futuros objetos de conocimiento que se le presentarán en el espacio escolar.

El otro tipo de aprendizaje que adquiere el alumno dentro de la escuela, no está legitimado explícitamente, sino que se

*Ver anexo No. 1 Un cuento en relación a la realidad escolar.

encuentra implícito en el momento mismo de llevar a la práctica la programación de los contenidos; así, se puede detectar situaciones donde el niño debe acatar las disposiciones del profesor en un constante binomio: orden-acatamiento. El alumno debe aprender a realizar los trabajos como se le piden, su pena de ser etiquetado como un mal alumno sin aspiraciones de continuar en el grado superior; debe aprender a "respetar a los maestros, pues ellos tienen una jerarquía mayor, incluyendo al director, al inspector, y a todas las autoridades educativas que pueda tener contacto, pues institucionalmente el niño observa esa pirámide jerárquica donde los de rango inferior deben acatar las órdenes de los de rango superior. Esto conduce a pensar en una preparación del individuo para que en la edad adulta desempeñe su trabajo docilmente respondiendo a los intereses del sistema político capitalista del país.

La separación de alumnos "buenos", "regulares" o "malos", traducen a la sociedad clasista que se está viviendo, reproduciendo así, la valoración que se hace de los individuos según las conductas presentadas, e incluso tomándose en cuenta el color de la piel.

La particularidad que tiene el "curriculum oculto" es que existe una obviedad de la situación, y no se es consciente de lo que se está realizando, aprendiendo de esa manera el alumno muchas cosas que al integrarse como ciudadano activo en la sociedad, tenderá a presentar un comportamiento análogo al

exigido en la escuela.

B). Educación informal

Ya se ha visto algunas situaciones de la educación formal pero no se puede decir que ésta sea la única para que el individuo logre una educación global que le permita realizarse como ser social. El sujeto se va socializando en la interacción con las demás personas, y el seno familiar es el lugar inicial para que se adapte a la sociedad; la socialización es un proceso donde se adquieren conocimientos y habilidades para responder a los requerimientos de una sociedad basada en convencionalismos; convencionalidad en tanto existe un común acuerdo entre las personas de un mismo grupo para aceptar tal o cual norma. No es posible adjudicar toda la responsabilidad a la escuela en la formación del individuo, sino que fuera de ese espacio adquieren muchos conocimientos y habilidades que deberían ser reafirmados en la institución escolar sin embargo la concepción que se tiene de la escuela no propicia la vinculación; por lo contrario, existe una desvinculación casi total entre escuela y comunidad otorgángole más valor a la educación formal. El sujeto por medio de su acción cognoscitiva se apropia de los elementos a su alrededor coordinándolos en un proceso autorregulado interior y llega a relacionar, no siempre, por las limitaciones existentes, lo aprendido en la escuela y lo aprendido fuera de ella.

El pequeño realiza muchas acciones en las cuales no necesita de la escuela para llevarlas a cabo; como hablar, caminar, saludar, sentarse de una determinada forma, estos aprendizajes los adquirió conforme se fue desenvolviendo en una sociedad y seguirá obteniendo otros nuevos, incluso puede llegar a leer, a escribir, cantar, dibujar, realizar operaciones algorítmicas de suma, resta, divisiones y multiplicaciones, todo lo que se aborda en el espacio escolar sin ser preciso que asista; sin embargo, estos conocimientos y habilidades no estarán ligitimadas institucionalmente y por lo tanto no tendrán el mismo valor de quienes si los obtuvieron en la escuela.

En estas circunstancias, no queda otra opción mas que ingresar a la escuela ganando ésta paulatinamente primacía entre todos los elementos educativos que inciden en la vida del niño; con frecuencia el niño fuera de la escuela realiza tareas que son producto de las disposiciones escolares, incluso la manera de querer apropiarse de algún objeto de conocimiento se asemeja a como le enseña el profesor, memoriza, mecaniza; los padres de familia contribuyen en gran medida para que sus hijos continúen realizando actividades de una educación tradicionalista que ha quedado fijada en varias generaciones. No se puede decir que el niño no aprende con esta manera de enseñar, pero la importancia radica también en lo cualitativo y no únicamente en lo cuantitativo. De esta manera el niño no encuentra variedad de situaciones para llegar a aprendizajes significativos pues en su casa se tiende a reproducir las mismas

condiciones que en el aula, en lo que a la apropiación de conocimientos se refiere.

La vida cotidiana tiene un gran valor para los aprendizajes que va a obtener el niño dentro de la escuela, sin embargo existe una desvalorización de ella en cuanto ingresa a la institución; es preciso que se tomen en cuenta todos esos conocimientos que posee el alumno originados en el medio ambiente en general.

El niño aprende según su medio social en donde se desenvuelve; dentro de la escuela no se pueden considerar que los niños poseen las mismas características sociales y por lo tanto las expectativas y el trato no puede ser el mismo para todos. Existen algunos niños que desde muy pequeños aprenden a valorar el trabajo, la convivencia familiar en un clima de carencias, la humildad, y tantas cosas que el medio en que viven les enseña; estos alumnos son inscritos a la escuela con la esperanza de alcanzar una movilidad social que les permita a ellos y a sus familias ascender en la escala socio-económica; se observa que son los mas favorecidos dentro del espacio escolar por las características de las instituciones que obedecen a intereses de una clase no acordes a las propias, y los conocimientos que ya poseen los niños no son considerados válidos pues se imponen otros muy diferentes.

Ante ciertos comportamientos de la niñez actual, suele--

pensarse que los pequeños ya no poseen las mismas características de las generaciones pasadas, adjudicándoles cambios biológicos propiciadores de una determinada conducta, la cual causa queja en la mayoría de los maestros en el aspecto disciplinario, sin embargo, la personalidad biopsíquica del niño es única como ser humano, el entorno ha cambiado, los agentes externos influyen en las conductas aprendidas y el niño se tiene que "defender" de los nuevos elementos en el ambiente, en el sentido de responder según la situación problemática presentada; ante más insentivos, el pequeño desarrolla más su inteligencia, y por lo tanto requiere otro tipo de trato. Esto no es nuevo, el niño siempre ha necesitado de un ambiente propicio para aprender, sólo que ahora con los avances científicos y tecnológicos y las recientes teorías del conocimiento han motivado un cambio en la sociedad que repercute en todos los ámbitos, lo cual incide directamente en la educación; la prueba de ello son los medios masivos de comunicación, los medios de transporte, la construcción de escuelas modernas, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior y apegándose al objetivo del trabajo docente se puede comprender en parte al alumno cuando presenta diversas conductas que son catalogadas como características funcionales del sujeto.

4. Consideraciones respecto a la adopción de nuevas actitudes en la enseñanza.

La época actual posee características propias y el sistema educativo nacional ha ido cambiando según las condiciones imperantes en cada momento histórico, por lo cual los objetivos de la política educativa son distintos; si antes se requería urgentemente que los egresados de primaria aprendieran un cúmulo de conocimiemtos en gran cantidad, para ser considerados como aptos en la labor educativa escolarizada fungiendo como maestros, o se incorporaran de inmediato a las fábricas donde había necesidad de personal "letrado" que sin embargo trabajaban como obreros; ahora la situación es distinta, ya no urge personal para trabajar, ya los puestos no se ocupan con cualquier persona, se requiere de personal altamente calificado para ingresar a un trabajo, se exige un grado de escolaridad mínimo en competencia con otros que solicitan el mismo empleo. Esto viene a redundar a lo dicho en apartados anteriores: la escuela deja de ser opcional cada vez más, la Constitución Méxicana en su redacción, obliga al individuo a ingresar a la escuela; la problemática es compleja, pero ya en medio de todo ese ambiente educativo escolarizado, al docente le corresponde rescatar lo más provechoso para formar individuos autónomos que puedan responder satisfactoriamente a las de la sociedad actual, pero no se habla de una simple "socialización-adaptación", sino de una peculiar que le permita enfrentar críticamente la mayoría, sino todas, de las situaciones que le ofrece

el medio.

Partiendo de lo escrito en el Artículo 3º Constitucional- y enfocado al caso particular de este trabajo, se tiene que - "... la educación impartida por el Estado tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...", por lo tanto es necesario esforzarse para alcanzar este objetivo en - el alumno debido a la bondad que encierran estas palabras.

Pero lo anterior no se va a lograr con las prácticas tradicionales limitantes y obsoletas; el alumno está exigiendo un trato distinto para poder realizarse como ser humano.

Ya no es posible mantener a los alumnos encerrados en cuatro paredes sin permitirles externar sus ideas. El alumno necesita un respeto como ser humano cognoscente forjador de su propia vida en sociedad. Esta va cambiando evolutivamente y las - condiciones escolares ya no son ni deben seguir siendo las mismas de antaño pues tienen que responder a las exigencias de - las nuevas formas de vida. El mismo niño en la escuela se rebela ante las imposiciones, que si bien nunca ha estado de acuerdo a las disposiciones institucionales, ahora lo expresa abiertamente. Una manera de protesta de los niños ante la situación tradicional de enseñanza, se puede notar en la reprobación o - en la mala conducta del alumno, sin embargo ya no solo se está manifestando de esta forma, si no que el niño lo expresa verbal y directamente hacia el maestro en turno.

Los niños comentan entre ellos las vivencias experimentales con tal o cual maestro de grados anteriores o en el que cursan en ese momento; al intercambiar opiniones se van formando conceptos acerca de los tipos de maestros que trabajan en una escuela, incluso pueden llegar a conocer la manera de trabajar de profesores de otras escuelas. Así, al inicio de un nuevo año escolar se pueden escuchar las expresiones de los niños de temor, angustia, júbilo, alegría, etc. según vayan presentando a los profesores designados a cada uno de los grupos.

La experiencia del docente debe ir rescatando todos los detalles de este tipo para reconceptualizar su trabajo docente en un análisis cualitativo del mismo.

No se puede pedir al docente en servicio que de un momento a otro cambie su proceder en el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a los diversos factores que han incidido en sus conceptualizaciones formadas hasta ese momento en su vida, pero si se pueden iniciar modificaciones paulatinas a medida que se vayan aceptando las nuevas ideas de manera crítica susceptibles a ser reformadas en el momento mismo de ser llevadas a la práctica; si al principio se dificulta trabajar de una manera distinta a la acostumbrada, surgiendo dudas y temores o ansiedad a los resultados, con un poco de paciencia, entereza y un respaldo teórico, se obtendrán los resultados esperados, tendiendo al abandono definitivo de las enseñanzas tradicionales. A medida que se observe la dinámica en que se verá envuelta la clase,

con un procedimiento acorde a los intereses de los alumnos, és tos sugerirán nuevas actividades, de tal suerte que la partici pación surgirá espontáneamente y no habrá necesidad de artifi- cios con finalidades de motivación. Para tal efecto se deben - desarrollar los trabajos con un enfoque constructivista del co nocimiento, donde cada niño trabaje dependiendo de su nivel de desarrollo cognitivo y al ritmo que él vaya márcando, sin apre suramientos frustrantes y limitaciones estrictas, para que fi- nalmente él construya su propio conocimiento.

Con este enfoque constructivista del conocimiento, el - aprendizaje de la lecto-escritura se puede obtener llegando a- un manejo firme de ésta, si el propio alumno la va reestructu- rando, siendo así más productiva en el momento de adquirir - otros conocimientos, pues se convierte en un instrumento muy - valioso para tales casos; de lo contrario, con los procedimien tos tradicionales de enseñanza de la lengua escrita, como es - el silabario utilizado por muchos profesores, el alumno se en- cuentra con serios problemas al intentar comprender un texto - globalmente; desafortunadamente el niño se enfrentará a exi-- gencias mayores de maestros tradicionalistas donde tiene que - usar la lecto-escritura de manera fluída, por lo tanto resulta vital que el niño adquiera un aprendizaje lo más sólido posi-- ble de este objeto de conocimiento para que responda a lo exi- gido de una forma tal que le permita no reprobar o no volver a reprobar, para el caso particular del grupo en que se trabaja.

Con el apoyo de la teoría psicogenética y la teoría psicolingüística, que consideran al niño como un sujeto activo que interactúa con la lengua escrita como un objeto de conocimiento desde el momento que se enfrenta a ella, la cual va ser interiorizada y reconstruída, se deja de lado lo puramente perceptivo-motriz, para internarse en la obtención de significado en la lectura y en la comprensión de los diferentes aspectos de la producción de textos.

Así, de esta manera se intenta evitar en lo posible que el alumno viva situaciones traumáticas, no solo en la apropiación de la lecto-escritura sino en su aprendizaje global en la escuela, y si ha perdido los ánimos por seguir estudiando, propiciando una deserción, rescatarlo para que continúe en la institución, con la esperanza de lograr una formación apegada a sus intereses como persona en sociedad.

En el presente trabajo, la pretención no es sugerir posibles soluciones a casos realmente patológicos en la población escolar infantil por escapar de los límites del trabajo docente, simplemente es un esfuerzo por modificar la concepción que se tiene del proceso enseñanza-aprendizaje, y más especificamente del sistema de escritura y sus alteraciones, que permitan desarrollar estrategias más apegadas a la naturaleza de la situación, y por ende, más efectivas.

Objetivos del presente trabajo.

1. Brindar una alternativa más al docente para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.
2. Invitar al docente, a que tome en cuenta, en el aprendizaje de la lengua escrita:
   - el proceso evolutivo conceptual del niño en el aprendizaje de la lengua escrita
   - la funcionalidad de la lecto-escritura en la vida diaria.
   - la lecto-escritura como objeto de conocimiento para ser construido por el sujeto.
3. Contribuir a que el docente se forme un concepto constructivista del conocimiento.
4. Otorgar al docente disyuntivas de comportamiento ante un grupo de niños.
5. Plantear una situación escolar, general para propiciar una reflexión de la práctica docente.
6. Coadyuvar al sistema educativo nacional a elevar la calidad de la educación.

CAPITULO II

HACIA UNA PEDAGOGIA CONSTRUCTIVISTA EN LA LECTO- ESCRITURA

1. Influencia de la Psicología en la Pedagogía

Grandes aportaciones ha otorgado la Psicología a la Pedagogía en el sentido de que trata de explicar la conducta del sujeto considerando que la enseñanza puede ser más efectiva si se toma en cuenta al alumno y dejar de centrar la atención en el instructor como un poseedor del conocimiento único; sin embargo esta influencia en la educación ha originado diversos comentarios en contra: se critica que la aplicación de test para medir la inteligencia en un intento por indicar la disponibilidad de cierto sujeto ante los objetos de conocimiento, no puede ser operable debido a la complejidad de la mente humana; se critica que la elaboración de materiales para estimular el aprendizaje de los alumnos carecen de funcionalidad en la vida diaria, se considera no adecuada la aplicación de premios y castigos en la educación por tratar a una población humana racional y no animales (irracionales). Es pertinente valorar todas estas aportaciones de la Psicología a la Pedagogía a pesar de que se han encontrado varias deficiencias; cada aportación fue de acuerdo a las condiciones operantes de cada época y de cada país. En la actualidad la teoría Psicogenética es considerada como la más adecuada para la educación; la conductista, en su época, era aceptada como la más efectiva. Los conocimientos cambian constantemente en el esfuerzo por alcanzar niveles más altos de efectividad. Así, las nuevas teorías se han apoyado en las construídas anteriormente para perseverar el avance científico.

Con un interés por comprender el proceso de aprendizaje - que sucede en el sujeto, se ha descuidado el proceso de enseñanza; los estudios deben ir encaminados también a comprender- el proceso que sigue el maestro en su práctica docente. Es decir, se está incurriendo en una falta similar como cuando se - tenía centrada la atención al maestro, pero a la inversa: se - trabaja unilateralmente enfrascados en comprender las conductas del alumno y adecuar las actividades, olvidando la actividad del profesor para establecer una interactividad.

Se mostrarán algunas aplicaciones que se han hecho de la- Psicología Genética en la educación para hacer notar la tendencia a la atomización de esta teoría en el momento de la práctica educativa.

Cuando se intenta aplicar el concepto de actividad de la- Psicogenética (Piaget) en el campo educativo se lleva conceptualmente deformado, pues ese concepto se entiende como una - simple manipulación de objetos y por lo tanto se procede a proporcionarle al alumno los más posibles para que "actúe", o es- deber del maestro tenerlo siempre ocupado con la finalidad de- obtener "buenos aprendizajes", sin proceder a cuestionar u observar lo que está haciendo para tratar de interpretar su conducta.

La aplicación de pruebas operatorias con intenciones de- diagnosticar las posibilidades intelectuales de los alumnos -

en la apropiación de conocimientos, han orillado a algunos - maestros a la agrupación de alumnos, considerando que todos - ellos responderán de la misma manera ante los estímulos que se le presentan, sin tomar en cuenta la procedencia socio económica de cada niño, las características individuales, las condiciones del medio escolar, etc.

El desarrollo de ciertas actividades de un "mismo tipo" - de acuerdo a la clasificación hecha por el maestro según su - criterio; es decir, cada grupo de alumnos realizan determina-- das actividades según como se encuentren clasificados. La finalidad consiste en "sacarlos" de algún período de desarrollo para que lleguen a la inmediata superior o para que avancen en - el proceso evolutivo conceptual de algún objeto de conocimiento. Estas actividades se repiten tantas veces sean "necesa---- rias", o sea, si un alumno no logra pasar a otro período o etapa al terminarse la serie de actividades programadas se tiene- que iniciar en ese mismo bloque, sin considerar el perjuicio - que se puede causar, en detrimento de su aprendizaje.

2. Un enfoque constructivista del conocimiento.

La preocupación de encontrar una explicación a la manera- de cómo el sujeto adquiere los conocimientos, ha originado diversas posturas. De ellas se ha considerado pertinente abordar dos posiciones epistemológicas opuestas acerca de esta- cuestión para llegar después al enfoque constructivista - - -

del conocimiento.

Por una parte, el empirismo asegura que la influencia del medio ambiente es determinante en el aprendizaje del sujeto, - de tal suerte que se le considera como una tabla rasa, la cual es necesario ir llenando de conocimientos cada vez más complejos en la medida que el sujeto vaya asociando los ya aprendidos con los nuevos por aprender.

Por la otra, el racionalismo asevera que el sujeto posee- conocimientos sin necesidad de la experiencia, es decir: innatos; la razón, es el factor fundamental para que el sujeto interprete lo externo, los sentidos podrían proporcionar ideas - falsas de la realidad.

Una posición epistemológica más acerca de ésto, es la defendida por los constructivistas basados en una interacción - constante entre sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento; en el acto de conocer, el primero asimila a sus estructuras al segundo, de tal forma que la acomodación de las estructuras está en función de las características del objeto por - conocer. También estos conocimientos construídos son relativos precisamente por el proceso de construcción que se presenta en el objeto por el sujeto.

Es importante dilucidar la manera cómo el niño adquiere - los conocimientos para proceder a la enseñanza de la lecto---

escritura y para tal efecto se ha considerado conveniente basarse en este último enfoque epistemológico brindados por los estudios de Jean Piaget. Cabe señalar que las explicaciones aquí presentadas necesitan ser complementadas con el estudio por parte del docente acerca de la Teoría Psicogenética, con la finalidad de crear una base teórica conceptual firme para llevar a cabo lo que en este escrito se propone.

Mientras que los empiristas adjudicaban una importancia primordial a la experiencia en el acto de conocer y los racionalistas en oposición a ésto argumentaban un conocimiento a priori en el sujeto, el constructivismo trata de dar una explicación en la cual los elementos del medio ambiente por conocer como el sujeto cognoscente son indispensables en el aprendizaje. En el sujeto existen dos funciones constantes que permiten elaborar estructuras cognitivas cada vez más elevadas en función de las características del objeto por conocer. Las funciones a que se refiere el constructivismo son la organización y la adaptación. La primera permite que el sujeto organice e integre sus estructuras en sistemas coherentes de tal manera que de un nivel de conocimientos se alcance un nivel superior. La segunda se subdivide en dos que son complementarias: la asimilación y la acomodación; el sujeto al enfrentarse a un objeto de conocimiento interactúa con él y lo asimila a sus estructuras las cuales tiene que acomodar de acuerdo a las características inherentes de ese objeto de conocimiento propiciándose una estructura mayor en el sujeto.

En lo anterior se suscita una actividad del sujeto interno, donde la abstracción reflexiva se hace patente, pues no se puede decir que el sujeto responda mecanicamente a los estímulos externos condicionándolo sino que éste, en base de esa reflexión modifica el objeto de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo que en esos momentos haya alcanzado a través de su vida; es decir, el sujeto a diferentes edades posee una conceptualización de algunas cosas y cuando se enfrenta a ellas, su conducta estará en función de lo que él piensa de aquello. Pero cuando el "comportamiento" de algunos objetos de conocimiento no están acordes a su conceptualización, se produce un desequilibrio en su interior e intenta compensarlo por medio de su actividad mental llegando así a un nuevo equilibrio pero a un nivel más alto.

En otras palabras, el sujeto necesita reflexionar acerca de lo que se le presenta en base a una hipótesis que él elabora de ello, lo cual confronta constantemente con la realidad modificándola cada vez que llega a niveles más altos de conocimientos, he aquí la relatividad. Mientras más tiempo interactúe el sujeto con el objeto, más oportunidades tendrá el primero para lograr apropiarse del segundo. En este sentido se puede decir que el sujeto construye su propio conocimiento en tanto internaliza a sus estructuras mentales las características de ciertos objetos modificándolos de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo. La relación objeto-sujeto en el acto de conocer, no es unidireccional como lo plantea el empirismo o el-

racionalismo, sino dialéctico: el sujeto asimila al objeto a - sus estructuras y éstas se acomodan dentro del sujeto en fun-- ción de las características del objeto.

Con ésto el aprendizaje no puede concebirse como una relación simplista de estímulo-respuesta, donde el estímulo externo condiciona la respuesta del sujeto, sino que debe enfatizarse la acción del sujeto en una autorregulación interna del mismo. Al respecto Piaget nos dice:

> "En el esquema estímulo-respuesta, la relación entre respuesta y el estímulo debe entenderse como una relación de asimilación. Definiré la asimilación como la integración de cualquier- tipo de realidad a una estructura y esta asimilación es la que me parece fundamental en - el aprendizaje... Todo énfasis se coloca en - la actividad del sujeto y yo pienso que sin - tal actividad, no hay pedagogía que pueda transformar significativamente al sujeto".[1]

Por último es necesario mencionar los cuatro factores que influyen directamente en el proceso de aprendizaje.

Maduración. Existe la necesidad de algunas condiciones fisiológicas para que el sujeto sea capáz de efectuar una determinada acción o adquirir un conocimiento; a medida que avanza su - desarrollo físico se abren nuevas y más amplias posibilidades- de efectuar acciones y adquirir conocimientos.

---

1. GOMEZ, Palacio Margarita (Compiladora) Psicología Genética y Educación SEP. México 1987 p. 193

Experiencia. Esta se adquiere al interactuar con el ambiente, al explorar y manipular objetos, y aplicar sobre ellos distintas acciones; aquí se adquieren dos tipos de conocimientos: del mundo físico y el lógico-matemático.

Transmision Social. El niño constantemente recibe información de las personas que se encuentran a su alrededor, las cuales poseen una experiencia, sin embargo, esta información debe ser asimilada por él, por lo tanto es necesario el cuarto factor.

Equilibración. Esta coordina los tres factores anteriores; por él ante cada nueva experiencia, el individuo se ve impulsado a encontrar soluciones satisfactorias; en el intento de adaptarse a las nuevas condiciones ambientales, el intelecto reorganiza cada vez el cúmulo de conocimientos existentes, creando nuevas estructuras siempre más amplias y complejas.

Con este enfoque constructivista del conocimiento, se intentará dar algunas sugerencias para que el niño pueda asimilar la lengua escrita como un objeto de conocimiento más de su vida cotidiana.

3. El lenguaje humano.

En la historia de la humanidad se han ido necesitando instrumentos cada vez más complicados producto de los modos y relaciones de producción; cada sociedad en tiempo y espacio norma la vida cotidiana comunitaria con la finalidad de que exista armonía entre los integrantes, y cada una de ellas se

organiza dependiendo de sus características. La comunicación - ha venido a convertirse en un instrumento vital en la vida social, pero si antes, desde la aparición del hombre se utilizó posiblemente para fines de subsistencia únicamente, ahora el - lenguaje es un instrumento para expresar nuestras ideas, nuestros deseos, nuestros sentimientos, etc. Ahora bien, el lenguaje es convencional con finalidad de comprensión para los usuarios; un gesto, un sonido quizás fue el inicio del lenguaje, - pero tuvo la característica de ser repetitivo para que, a medida que fue significando una acción o un objeto en el proceso - de trabajo colectivo humano, llegara a ser representativo en- lo sucesivo.

Se puede decir también que el lenguaje evolucionó paralelamente con el trabajo, pues la vida primitiva exigía sobrevivir principalmente. Ernest Fisher nos dice al respecto:

> "...fue elaborando un signo un medio de expresión para esta actividad colectiva (el trabajo). Seguramente este signo surgió del mismo proceso de trabajo ...Indicaba una actividad específica y estaba relacionada con ésta manera tan directa...Estos signos... tenías una función organizadora dentro del grupo colectivo de trabajo, porque significaba lo - mismo para todos los miembros"[2]

El lenguaje oral exclusivo del hombre ha surgido de la _

2. FISHER, Ernest. El Lenguaje en "La necesidad del arte" Ed. Península, Barcelona 1978 p. 25

necesidad imperiosa de éste por ir consiguiendo una comunica-- ción más simplificada y efectiva; la abstracción a la que se - ha llegado no apareció mágicamente, sino que hubo de tener un proceso donde inicialmente quizás, se imitaba a los objetos y- a los seres vivos mediante sonidos que guardaran alguna similitud con ellos, hasta lograr diferenciar un elemento de otro, - asimismo representar algún acto de los seres vivos, entre - ellos el hombre.

Parece ser que el lenguaje tiene dos objetivos: expresarse y comunicar; sin embargo es preciso destacar la importancia del segundo sobre el primero, por la naturaleza del lenguaje - mismo; la simple expresión de las ideas de alguna persona no - tiene función si o no se entabla la comunicación con otra re-- ceptora. Así pues, el sujeto se ve envuelto en un mundo donde- tiene que comunicarse para poder vivir en sociedad, y la manera más sencilla de hacerlo en la mayoría de los habitantes humanos, es por medio del lenguaje hablado.

El individuo cuando pequeño empieza a enfrentar numerosas situaciones en las cuales busca la manera más sencilla posible para conseguir lo que desea, para ésto se vale de cualquier - instrumento próximo que le sirva para sus fines; el lenguaje - hablado se le presenta como instrumento más para la solución - de sus problemas. En el momento mismo del problema y ante la - dificultad de llegar a una solución satisfactoria, hace uso - del lenguaje hablado para pedir el auxilio de las demás -

personas, y cuando se da cuenta del valor que tiene este ins-- trumento, lo va desarrollando cada vez más al grado de colocar a la par con sus pensamientos anticipadores de sus acciones.

El valor comunicativo del lenguaje hablado se hace patente en la relación interpersonal, sin embargo el niño, y el - adulto en otro nivel de desarrollo, utiliza este tipo de len-- guaje para organizar sus pensamientos, de tal manera que puede anticiparse reflexivamente a los sucesos, permitiéndole una - elección de sus actividades en función de la situación presente. Vigotsky analizando este punto escribe:

> "La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas". [3]

El niño inicialmente se enfrenta a este objeto de conocimiento como algo ya preestablecido en la sociedad, sin embargo él ensaya haciendo sus producciones tendientes a imitar a los- adultos resultando primeramente sonidos similarea a los convencionales que va perfeccionándolos gradualmente de acuerdo a la conceptualización que posea. En cuanto adquiere las nociones -

3. VIGOTSKY, L.S. "El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores". Crítica grupo Ed. Grijalbo Barcelona 1979 p. 39

fundamentales del lenguaje, éste y pensamiento no pueden disociarse jamás.

Respecto al lenguaje escrito, se puede decir que el niño se inicia cuando dibuja; al hacer este tipo de trazos lúdicos, intenta representar a los objetos y a las acciones. Lo que para el adulto no significan nada las producciones de los pequeños por no guardar similitud alguna con la realidad, para el niño cada línea simboliza algo, lo cual induce a pensar en la arbitrariedad del lenguaje utilizado, pues de hecho el dibujo de las letras utilizadas en el lenguaje alfabético no tienen ninguna relación con la realidad; entonces no debe extrañar ni sorprender el significado que le asignan los niños a sus "escritos".

Las investigaciones que ha emprendido Vigotsky y otros, ha demostrado cómo el niño, que todavía no aprende la lecto-escritura, dibuja ante la petición de simbolizar una frase mas o menos compleja, de tal suerte que al momento de interpretar su "escrito", una simple señal en el papel le da la pauta para recordar lo expresado.

A medida que el pequeño va desarrollando su capacidad de dibujar y de hacer representaciones arbitrarias de los objetos y acciones, va diferenciando entre un dibujo y la escritura propiamente dicha. El medio donde se desenvuelve irá dándole consistencia a esta separación que hace, pues todavía necesita

saber que no solo puede escribir acciones u objetos, sino que también se pueden representar las palabras habladas. Vigotsky hace una distinción entre los símbolos de primer orden y los símbolos de segundo orden que producen los niños:

> "...resulta fácil comprobar que los signos escritos son símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones; el niño por su parte debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, que abarca la creación de los signos escritos para los símbolos hablados de las palabras. Para ello, el niño tiene que realizar un descubrimiento básico, a saber: que uno no solo puede dibujar objetos, sino también palabras".[4]

Para tal objetivo es necesario que se despierte el interés por aprender hasta ese nivel de dominio de la lengua escrita; la escritura debe de poseer cierto significado para el niño, para que cause inquietud y sea básico para su vida como lo es el lenguaje hablado, y como éste, sea enseñado de manera natural. "Para ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños...; debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de las letras".5

De hecho el niño va comprendiendo el significado de cada palabra y de las combinaciones estructuradas en la relación interpersonal e intenta comunicarse según el modelo de lenguaje-

4. VIGOTSKY L.S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Crítica Grupo. Ed. Grijalbo Barcelona 1979 pp. 178.
5. Idem.

utilizado a su alrededor; pero ésto no sucede de pronto, sino similar a como posiblemente se fue estructurando el lenguaje desde la vida primitiva. El niño le va asignando una palabra a un objeto o a una acción según su manera de pensar, al confrontar sus producciones con los demás, depurará ese lenguaje incipiente hasta comunicarse o expresarse de la misma forma como lo hacen las personas de su entorno. En este sentido se puede decir que existe un proceso evolutivo en la adquisición de la lengua por parte del sujeto, en la cual éste hace suyo su propio conocimiento, pero dispuesto a negociar y a renegociarlo, creándose así una cultura común.

Por otra parte, el lenguaje, además del conjunto de palabras estructuradas, toma un significado según -como lo dijera Bruner- la postura que asuma el emisor. En la educación este punto es importantísimo, pues dependiendo del sentido que se le den a las palabras en el momento del proceso enseñanza - aprendizaje, será el camino por el cual se conduzcan las actividades. Cabe señalar que la toma de posturas es inevitable, sin embargo si se plantean contraposturas, se estará permitiendo la reflexión a lo expresado y una creación de la cultura.

Aunque el aprendizaje de la lengua oral se asemeja en parte al aprendizaje de la lengua escrita, es muy importante hacer notar algunas diferencias escenciales entre las dos y es precisamente el tema siguiente a tratar. Pero antes de abordarlo es conveniente mencionar una idea de Vigotsky, parafraseado

por Bruner, que muestra el intercambio y negociación que existe entre un niño y un adulto (en la escuela: alumno y maestro) en la elaboración de la cultura, así como también algunas consideraciones previas al tema de la lengua escrita.

> "...el aprendizaje conceptual era una empresa realizada en colaboración por un niño y un adulto, que entra en diálogo con él de una determinada manera, permitiendo a éste como resultado, disponer de unas claves y accesorios que le facilitarán el inicio de nueva escalada y le guiarán en sus siguientes pasos, incluso antes de que sea capaz de reconocer su significado. Curiosamente, el adulto puede realizar ésto gracias a su conciencia de las coexiones que el niño todavía no ve. En cierto sentido, puede decirse que el adulto le proporciona un préstamo de conciencia hasta que el desarrolla la suya propia". [6]

4. Lengua oral y lengua escrita

Tradicionalmente se ha considerado la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral. Sin embargo actualmente se han establecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerándolas como dos alternativas de comunicación que comparten un vocabulario y algunas formas gramaticales, pero tienen funciones diferentes requiriendo construcciones y estilos específicos. En definitiva la lengua escrita no puede considerarse como un duplicado de la oral; el sujeto progresivamente puede darse cuenta del valor comunicativo de -

6. BRUNER, Jerome "Acción pensamiento y lenguaje" compilador - José Luis Linaza Psicológica México 1985 pp. 197-208

cada una, hasta llegar a la idea que la lengua escrita necesita explicitarse más, recurriendo a ciertos procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer más comprensible la comunicación de los pensamientos sin apoyos situacionales, lo que en la lengua oral si existe el apoyo del contexto situacional.

Ahora bien, cada lengua tiene sus ventajas en la comunicación dependiendo del momento y de la situación en que se necesite; la lengua oral puede tener redundancias para aclarar lo que se intenta expresar, se puede retroceder, corregir lo que no se entendió en ese mismo instante según la actitud del interlocutor, pero sólo se puede efectuar en el presente; si se quiere franquear los límites de éste, entonces se utiliza el lenguaje escrito donde tiene necesariamente explicar muy claro lo que va a decirse, por que no hay retrocesos para rectificar pero cuando ya se plasmó en el escrito los pensamientos, éstos quedan a disposición del lector para que los analice cuantas veces lo desee, siendo así una ventaja muy favorable al quedar fijados los enunciados.

En lo que respecta al aprendizaje de la escritura, el niño puede adquirir este conocimiento de manera similar a como aprendió a hablar; globalmente, si encuentra un elemento motivante surgirá por si solo el interés del niño para asimilar ese conocimiento. No se puede continuar sosteniendo la idea de asignar una gráfica a cada sonido inicialmente en la enseñanza

de la escritura pues carece de sentido en el medio social donde nos desenvolvemos, es necesario una comprensión de lo que está escribiendo, así como se llega a una comprensión al hablar o escuchar a una persona. Los textos se entienden en el sentido de que signifiquen todo un contexto; en el lenguaje oral contribuye en gran parte la situación del momento, y en el lenguaje escrito esta comprensión global vendrá supeditada al tipo de escrito del que se trate, pues en la sociedad existe una clasificación de ellos según la función desempeñada. Por ejemplo: en un periódico se puede anticipar qué tipos de textos se encontrarán y en cada sección sucederá lo mismo, y esta anticipación contribuirá a facilitar la comprensión.

Así como aprendimos a hablar, sin que nos enseñaran particularmente cada palabra y mucho menos el significado de ellas en la estructuración de enunciados, también la lengua escrita debe ser abordada de esa manera, no es posible que los adultos vayan enseñando a los pequeños palabra por palabra y lo que significa cada una y éstos las acumulen en su cerebro para utilizarlas en el momento que se les pida, y de hecho en la escuela se tiende a tomar esta postura; lo que sucede realmente cuando se llega a interpretar un texto o producir un escrito es porque el niño ha pasado por un proceso en el cual negoció y renegoció las conceptualizaciones que tenía acerca de la escritura, de tal forma se fue apropiando del uso funcional de todos los términos en relación con el referente. Por otra parte el sistema de escritura posee ciertas reglas específicas

que el sujeto va dominando a medida que practique la lecto-escritura; es vano el dedicar tanto tiempo en la enseñanza de reglas gramaticales que el niño las puede aplicar con el uso diario del lenguaje. Una información puede ayudar a la comprensión del texto a interpretar o escribir, pero no la determinará; la prueba la tenemos cotidianamente cuando se elaboran textos que jamás se habían estructurado de esa manera.

Escolarmente al niño se le induce a una forma técnica de expresarse respondiendo a un modelo de sujeto valorado lingüísticamente por la sociedad; o sea que existe un patrón donde se le exige al individuo usar un determinado tipo de lenguaje para ser considerado como una persona educada. En la escuela el maestro es quien avala los términos utilizados en la comunicación oral o escrita y muchas de las veces encuentra un apoyo, que más bien parece justificación, en el libro de texto del alumno; el tipo de lenguaje que utiliza el niño continuamente está siendo "corregido" por los maestros, conduciéndolo a una preocupación por esa corrección en limitación a su expresión libre. Con esta situación, se ha estado creando un aprendizaje de la Lecto-escritura con idea puramente escolar inicialmente, alejándose de la función tan amplia que posee.

El modelo ideal que se tiene de hablar y escribir definitivamente limita al sujeto en la expresión de sus ideas, sin embargo quizás no sea eso el obstáculo principal que provoca la dificultad en el niño en aprender la lecto-escritura,

110607

posiblemente es la forma como el profesor presiona al niño a un aprendizaje apresurado grafofonético donde se inicia con balbuceos hasta llegar a un decifrado mecánico de las grafías. Pues de hecho, si a un niño se le proporciona la oportunidad de escuchar y observar términos técnicos de tal forma que se llegue a familiarizar con ellos, logrará expresarse entendiendo perfectamente el sentido de las palabras, pero dependiendo de su nivel de desarrollo cognitivo, por supuesto.

5 Desarrollo evolutivo de la lengua escrita

En la escuela primaria, la mayoría de los niños realizan durante el primer año escolar, una secuencia evolutiva en el aprendizaje de la lecto-escritura, que se podría calificar como "natural", en el sentido que coincide con la evolución previamente constatada en niños preescolares*; se debe reconocer que a pesar de los esfuerzos de los docentes para hacer comprender de inmediato a los niños las correspondencias fonéticas que están en la base del sistema de escritura alfabético, ello no ocurre; sin embargo, esto no quiere decir que los niños no aprenden y no "avanzan"; ellos reciben información y la transforman (lo que Piaget denomina asimilación), según sean

* Investigación por Margarita Gómez Palacio, Emilia Ferreiro y otros en 1977-1978 Con niños en edad preescolar. "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura" Dirección General de Educación Especial OEA-SEP México 1979.

sus esquemas conceptuales asimiladores, y estos a su vez se - transforman marcando una secuencia evolutiva que los profeso-- res rara vez la consideran. Estos, empeñados en hacer que los niños aprendan la lecto-escritura, les exigen más de lo que - pueden ofrecer, y al no obtener respuestas "satisfactorias" - los etiquetan indiscriminadamente sin hacer examen minucioso - en los alumnos para conocer el tipo y nivel de aprendizajes - que se hayan producido, con la finalidad de proceder a realizar actividades posteriores partiendo de lo que se tiene:

> "...esto significa que no se puede exigir- al niño una actividad lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipamiento operatorio, pues esto traerá bloqueos generadores de fracaso. No se puede desconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo.- Por el contrario éste debe guiar el tipo de actividad que se exige al niño".[7]

El proceso por el cual pasa el niño en la adquisición de- lecto-escritura sucede sin que se le enseñe, únicamente se le- puede ayudar en la medida que se comprenda lo que trata de hacer, cuáles son sus reales dificultades, cuál es la razón de - ser de las respuestas, que no se parecen en nada a las que esperan y se desean.

En la clasificación de las producciones escritas de niños

7. GOMEZ P.M. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura Secretaría de Educación Pública OEA. México 1986 pp. 85

en edad de preescolar, realizada durante la investigación a - cargo de Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y otros, en- la ciudad de Monterrey,[8] se ha podido comprender este proceso - evolutivo identificándose los niveles de conceptualización por los cuales pasa el niño en la adquisición de la lecto-escritura; conocer su nivel conceptual no es con la finalidad de clasificarlos para rotularlos, si no para tratar de ayudarlos a - que avancen en su proceso evolutivo, ya que algunos no tienen- la oportunidad de un contacto constante y directo con elemen-- tos que puedan provocar un conflicto cognitivo en el medio ambiente donde se desenvuelven, y el espacio escolar viene a ser el primer momento de poder reflexionar acerca de las contradicciones presentadas entre su concepción y los diversos escritos a los que se enfrenta.

Se anotarón los niveles de conceptualización explicándose brevemente para dar una idea general del proceso; pero la in-- formación más amplia al respecto se encuentra en la investigación realizada por los autores mencionados en el párrafo anterior que se considera vital analizarlo ya que en ese trabajo - se pueden comprender muchas actitudes del niño con respecto al aprendizaje de la lecto-escritura procediendo así el docente - a programar sus actividades en bases sólidas

8 Emilia Ferreiro, Margarita Gómez y otros. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Programa regio-- nal de desarrollo educativo. de la OEA. Proyecto Especial - de Educ. Especial. Dirección General de Educación Especial- México 1979.

Se pueden establecer tres grandes niveles: presilábico, - silábico y alfabético.

1. Nivel presilábico: En este nivel de conceptualización, el niño no establece una correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla. En un - primer momento los textos no significan nada para él; no hace una distinción entre dibujo y escritura; la - lectura, considera él, que se efectúa en los dibujos- (en el caso de un cuento ilustrado u otro libro); las letras no tienen significado alguno. Posteriormente - el niño le asigna una función simbólica a los textos, pero todavía cree que la lectura se puede efectuar - tanto en el dibujo como en el escrito; el dibujo y el texto no pueden separarse para que exista un significado, o sea para que cobren sentido los signos gráficos se necesita la imagen.

   En un tercer momento el niño ya no necesita el dibujo para comprender que la escritura significa algo, pero sus producciones pueden ser muy variadas sin llegar a establecer todavía una relación sonoro-gráfico, y paulatinamente va considerando cierta cantidad de grafías para la representación de una palabra o enunciado. Para que quede claro pongamos un ejemplo de cada momento:

Al dictarle a dos niños que se encuentran en este nivel de conceptualización pero en diferentes momentos, tenemos:

1º Dibuja lo que se le está dictando.

2º Dibuja lo que se le dicta, pero además escribe un signo.

3º Escribe letras o pseudoletras sin dibujar.

2. Nivel Silábico. Aquí se descubre la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla. El niño empieza a fragmentar las palabras silábicamente de tal manera que logra hacer una correspondencia entre las sílabas que forman la palabra y los signos gráficos, resultando una escritura formada por tantas letras como sílabas la integren. Por ejemplo: si se le dicta a un niño con este nivel conceptual, la palabra "borrador" lo analizará oral o mentalmente "bo-rra-dor-" y procederá a escribir tres signos gráficos que pueden ser letras o pseudoletras.

3. Nivel Alfabético. El niño en este nivel llega a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema se puede representar por una letra. Sin embargo en este nivel existen diversos momentos, que en términos generales se pueden agrupar en dos: no convencional y convencional; el primero consiste -

en escribir tantos signos (letras) como fonemas, pero surgiendo "errores" consistentes en no asignar la letra establecida socialmente; en el segundo el niño ya logra escribir "correctamente" anotando las grafías correspondientes*

Ahora bien estos niveles no aparecen estrictamente en el proceso evolutivo del niño, sino que existen transiciones entre uno y otro de tal manera que un momento dado no se puede saber (por medio de sus escritos) en que nivel se encuentran, debido precisamente a la naturaleza del proceso de aprendizaje que se da en el interior del sujeto. Por ejemplo: el niño puede escribir una letra por cada sílaba, pero la confrontación con otros escritos lo inducirán a reflexionar y proceder al agregado de otra grafía, resultando una transición que se podría llamar silábica-alfabético por poseer características de los dos niveles. En esos momentos se puede decir que el niño está en un conflicto cognitivo, como lo llamara Piaget, donde se está produciendo un desequilibrio pero que tiende a un nuevo equilibrio más estable. Por esta cuestión se anotaron algunos puntos acerca del proceso de apropiación del conocimiento que está ligado definitivamente al proceso de conceptualización que sucede en el aprendizaje de la lecto escritura.

---

* Ver anexo # 2 donde aparecen ejemplos de producciones de estos tres niveles conceptuales.

Según la teoría psicogenética, el niño es un ser activo - que busca explicaciones acerca del mundo que le rodea, elabora hipótesis constantemente, las confronta y al hacerlo, las acepta o las rechaza según los resultados que se hayan obtenido en la aplicación de sus conocimientos. De esta manera, la escritura es un objeto más de conocimiento de todo aquello que lo rodea, que la irá redescubriendo hasta llegar a un dominio sobre ella.

Con este concepto de construcción del conocimiento el niño al intentar escribir "nuevas" palabras dictadas o que se le ocurran, estará "creando" ya que nunca antes las había visto-escritas, aún y cuando sus producciones no sean del todo convencionales, si se le permite seguir "creando" progresivamente alcanzará niveles más altos en el dominio de la lecto-escritura.

La importancia primordial, ante el problema que presentan los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura, radica en - entender al pequeño que no escribe como deseáramos nosotros;- de hecho el niño aprende cuando hace diferenciaciones en sus-escrituras utilizando los recursos a su alcance, cuando varía las letras en la escritura de palabras diferentes, y esto no-es azoroso, se puede observar la intención. Lo mismo sucede en la lectura: el niño cuando ve signos diferentes paulatinamente va dándose cuenta que no puede significar lo mismo, aún y cuando la imagen sea similar.

Cabe destacar en el proceso evolutivo que estamos tratando, la escritura del nombre propio. Cuando el niño llega a escribir todas las letras de su nombre resulta una fuente informativa propiciadora de un conflicto cognitivo, pues comunmente el saber escribir el nombre propio no significa que ya haya alcanzado el nivel alfabético; así, con una conceptualización presilábica o silábica, el niño se enfrenta a la problemática del proqué en su nombre aparecen tantas letras. Ante esta realidad, contraria a su conceptualización, buscará las causas de esa "contradicción", su nombre se opone a la idea que posee, lo cual le permitirá avanzar en el proceso, entendiendo que el orden de las letras no es aleatorio, que no cualquier letra puede servir para su nombre, etc.

6. La lengua escrita como un objeto de conocimiento en la escuela.

En consideración a los apartados precedentes se puede decir que la lengua escrita es un objeto cultural y un objeto de conocimiento; cultural en tanto es un instrumento inventado por los humanos con finalidades de comunicación sin necesidad de contar con el aspecto situacional, y objeto de conocimiento en el sentido Psicogenético del término, es decir, como un elemento que el sujeto va apropiarse reconstruyéndolo según sus capacidades intelectuales.

En la escuela se toma solamente como un objeto de conoci-

miento, (y no en el sentido psicogenético del término), como - si el alumno en edad primaria no pudiera aprender a leer a escribir en otra parte, y que debe aprender ésto por ser un contenido escolar, o sea, sin considerar una vinculación con su - vida cotidiana.

De hecho la lecto-escritura es un objeto de conocimiento- en el momento de situarse en la escuela primaria, pero depen-- diendo de la forma como sea iniciado su aprendizaje escolar, - ésta será simplemente un objeto más por conocer, o un instru-- mento indispensable en la vida general del individuo.

En base a la psicogenética, la lecto-escritura debe abordarse de una manera que el alumno interactúe con ella lo más - posible para que la manipule, y en tanto vaya teniendo un concepto de ella, éste evolucione en una constante confrontación- de hipótesis, hasta llegar a las producciones convencionales - del sistema de escritura; es decir, si el sujeto construye su propio conocimiento, la lengua escrita debe ser asimilada por el sujeto gradualmente.

Al ingresar a la escuela, el niño ya posee un concepto de este sistema; partiendo de aquí, el sujeto confrontaría su conceptualización con otras distintas a la suya y por lo tanto, - si existe un interés, se producirá un conflicto cognitivo (interno en él, ante esa necesidad de comprender la discrepancia) encaminado a encontrar la razón de esa diferencia (lo cual se-

puede decir que está presentando un desequilibrio), y al no - coincidir su idea con otras, el sujeto se activa mediante la - abstracción reflexiva tendiendo a la asimilación de los "nue-- vos" elementos lingüísticos a la acomodación de sus estructu-- ras ante las características de esos elementos, para así lle-- gar a una adaptación del sujeto a la manera de escribir una - parte de la lengua escrita; ésto va sucediendo consecutivamen- te hasta llegar a un dominio del sistema de escritura, (lo que se llamaría un equilibrio más estable cada vez). Pero la cons- trucción de este objeto de conocimiento no es posible si las - condiciones imperantes en la escuela descontextualizan al pe-- queño de la realidad, sumergiéndolo en un mundo sin sentido, - donde repite palabras y enunciados a la orden del profesor a- la vez que anota grafías varias veces; esta manera de acercar- se a la lengua escrita no tiene relación alguna con la finali- dad comunicativa que reviste. Contrariamente a ésto se necesi- ta un clima de libertad, en el cual el niño entienda el valor- de ese conocimiento por si mismo (no solo), pues la comprensión será el motor aprendizaje de la lecto-escritura y, por ende, - su dominio.

Así, por ejemplo, un niño en un nivel silábico, al enfren tarse en producciones hechas por un niño de nivel silábico-al- fabético se desconcertará ante la discrepancia y buscará la ex plicación de esa situación; por más que insista el profesor en darle una razón aclaratoria, no podrá el niño llegar a cambiar su concepto si interiormente no ha sucedido autorregulación -

de sus estructuras cognoscitivas; para tal efecto es necesario una constante confrontación entre el niño de nivel silábico - con el de nivel silábico-alfabético acompañada de un cuestionamiento acerca de los dos tipos de producciones. La lecto-escritura no debe presentarse aisladamente, con enunciados o palabras que consideren únicamente la estructuración de las grafías, (formadoras de palabras y éstas de oraciones) si no que también los textos vayan teniendo características del mundo en que viven diariamente los niños en sus casas, en la calle, en el recreo, en la playa, en el monte, etc., con temas de Matemáticas, C. Naturales y C. Sociales; es decir que la lecto-escritura no solo sea clasificada como el área de Español, pues de ser así, se estará regresando a la separación de las áreas de aprendizaje que se presentaban anteriormente en el libro de 1º y 2º grado (ahora es integrado), sino que se continúe abordando todas las áreas de acuerdo a la situación que se vaya presentando.

C A P I T U L O III

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS-DIDACTICAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

1. La actividad del alumno y la actividad del maestro.

Se ha puesto gran énfasis en la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje de algún objeto de conocimiento, pues es él quien lo construye interiormente al asimilarlo, sin embargo la intervención del maestro viene a ocupar un lugar muy importante en ese proceso; la intención es equilibrar las participaciones, de tal manera que las actividades, tanto del alumno como del maestro, no queden separados, ó se llegue a tomar la postura tradicional donde se valora más la intervención del maestro.

Esta valoración que se hace en el proceso enseñanza-aprendizaje propicia que el maestro sea un expositor-instructor-modelador colocando al alumno como un seguidor-ejecutor-modelado; en esta situación el alumno, sigue lo que se le pide y como se le exige, consiguiéndose un trabajo parecido a un modelo preestablecido, incluso se prevee algunas respuestas que el niño puede presentar. Esto último es muy común en el manejo de fichas utilizadas en niños de primer grado o en pruebas de diagnóstico, donde la consigna ya está estipulada y se espera una posible respuesta del pequeño para proceder a confirmar con la actividad, utilizando el método clínico, pero lo que realmente esta sucediendo es un encasillamiento a un modelo preexistente sin disyuntivas; en consecuencia, el maestro se turba sin saber que hacer ante una respuesta no esperada, procediendo en la mayoría de las veces a volver a repetir la consigna hasta-

hasta obtener una de las respuestas del modelo.

Contrariamente a lo anterior, se propone una posición de-interactividad entre el maestro y el alumno donde el segundo - sea libre de sus acciones en un respeto de su proceso evolutivo conceptual acerca de la lecto-escritura y la participación-del maestro sea como facilitador-observador-interventor en función de lo que realiza el alumno y en el interés del mismo. No se debe confundir la interacción maestro-alumno con la interactividad del maestro y el alumno; la primera de hecho sucede en-el momento mismo de estar en el espacio escolar pero puede ser muy variada y no estar acorde a las características inherentes de los niños, y la segunda es una relación significativa entre lo que realiza el maestro y lo que realiza el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje; significativa en el sentido de que el niño vaya construyendo su conocimiento.

En ese proceso dialéctico (de acción) entre el maestro y-el alumno este trabajo pretende ser un apoyo en la práctica docente; se enuncian algunas posturas que puede asumir el maes--tro en su trabajo para la enseñanza en la lecto-escritura, deduciéndose lógicamente la participación del alumno ya comentada, teniendo en cuenta que son solo sugerencias y por lo tanto puede cambiarlas o reconsiderarlas en condiciones teóricas-empiricas que justifiquen un cambio.

Que el maestro:

- Recuerde en todo momento las características psicológicas del niño respetando el proceso que debe recorrer en la construcción de sus conocimientos.
- Se preocupe por conocer los niveles de conceptualización de la lecto-escritura en sus alumnos, al principio, durante y al final del año, con la finalidad de organizar y reorganizar el grupo y propiciar actividades cada vez más complejas acordes al nivel alcanzado hasta ese momento y su realidad.
- Propicie un clima de libertad que estimule a los alumnos a buscar soluciones de los problemas planteados y favorezca el intercambio de opiniones abandonando el modelo ideal de grupo donde existe silencio y carencia de consultas entre ellos.
- Proporcione confianza a los alumnos para que no teman equivocarse, y cuando se equivoquen considerar que esos "errores" son producto de su proceso evolutivo conceptual, lo cual requiere de aliento para que confronte su hipótesis y aprenda de ese conflicto cognitivo.
- Atienda a los intereses de los niños recordando que las acciones lúdicas son recursos muy valiosos en la planificación de actividades; así también estar atento en el "cuándo" iniciar, suspender o prolongar cierta actividad según el comportamiento del grupo.
- Deseche definitivamente "las planas" que no responden a ninguna necesidad real en el aprendizaje de la lecto-escritura; procure que se escriba una sola vez un texto.

- Participe entusiástamente en todas las actividades como un - integrante más del grupo, de manera que esté en constante interacción con todos y cada uno de los alumnos permitiendo un ambiente ameno.
- Abandone el "estrado" donde comunmente se coloca el profesor y recorra los equipos para charlar con los alumnos particu-- larmente o en pequeños.
- Otorgue información cuando los niños lo soliciten complementando su aprendizaje, pero que en ningún momento esa información se convierta en la parte medular del trabajo escolar.
- Organice actividades donde participen los padres de familia, los demás maestros, el director y alumnos de otros grupos y- de otras escuelas.

2. Participación de los padres.

Es importante que exista una comunicación estrecha entre- el maestro y el padre de familia con la finalidad de ayudar al pequeño conjuntamente, y éste se sienta apoyado en todos sus - trabajos, lo cual viene a redituar una confianza en si mismo - para el desarrollo de sus acciones.

Frecuentemente los padres no comprenden la magnitud de - las consecuencias que se presentan en el niño cuando no se le- escucha, no se le permite intervenir en charlas de los adultos, cuando no se preocupan por atender a los trabajos realizados - en la escuela, que para el pequeño ha sido una gran obra de -

arte no valorada, en fin, una falta de atención de los padres-
hacia los hijos. A medida que el maestro se comunique con am--
bos, irá acercándose cada vez más a la meta, en la formación -
educativa del niño.

Se puede hacer una reunión de padres de familia cada mes,
donde se explique de manera general, la forma de trabajo en la
enseñanza de la lecto-escritura, incluyendo el material que se
va a pedir, la participación de ellos, el tipo de actividades,
de tal suerte que los padres paulatinamente se vayan inmiscu--
yendo en el aprendizaje de sus hijos.

También de manera individual, se discutirán los avances -
de cada niño y las dificultades que han presentado en su apren
dizaje. Esto se puede realizar ocasionalmente, cuando el padre
va a dejar al niño a la escuela o a llevarle su comida a la ho
ra del recreo; así también se podrá llamar específicamente al
padre para tratar algún punto o cuando por iniciativa propia -
éste asista. Es importante que estas entrevistas sean escucha-
das por el niño, para que él mismo se de cuenta de su esfuerzo
puesto en su educación y se responsabilice de ello, pero evitan
do que se le repruebe si no ha logrado un cierto nivel de -
aprendizaje.

Un padre responsable se preocupará por mantener ese con--
tacto y hará todo lo posible para que su hijo salga adelante,-
pero es preciso orientarlo para que no realice actividades -

similares a la escuela tradicionalista, y para ésto es necesario una concientización primero por parte de los profesores,- para que gradualmente la sociedad se vaya formando otra idea - de la enseñanza.

3. Organización del grupo.

Para que se vayan logrando los objetivos propuestos men-- cionados y de acuerdo a las consideraciones acerca del aprendizaje de la lecto-escritura, es importante que los niños trabajen en grupos de cuatro o cinco alumnos, de manera que estén - uno frente a otros, parecido a la colocación en una mesa, con la finalidad de que puedan intercambiar opiniones en el transcurso del trabajo, pues de lo contrario, cada quien trabajaría por su cuenta sin confrontar sus ideas.

Ahora bien, se han descrito los niveles de conceptualización que pueden poseer los alumnos acerca de la lecto-escritura entonces resulta conveniente que, mediante una previa caracterización de los niños, se coloquen en equipos con diferente-nivel de conceptualización entre los integrantes para que se - propicie la discusión y se produzcan los conflictos cognitivos que inevitablemente conducirán a un avance en la apropiación - de la lecto-escritura. Cabe señalar que, a medida que vayan - avanzando en el proceso evolutivo conceptual los alumnos, se - intercambien los integrantes de los equipos formando otros nuevos, pues de lo contrario, los de niveles más bajos solo -

"alcanzarán" a sus compañeros de equipo con un nivel más alto, y éstos tendrán un avance más lento debido a que sus hipótesis son aceptadas por los demás y por lo tanto reafirmadas; sin embargo ésto se puede evitar en la medida que se propongan actividades grupales donde se propicie la discusión general. También es importante cuidar que los alumnos de un mismo equipo no difieran mucho en cuanto al nivel de conocimientos construídos y que sus dificultades estén relacionadas; por ejemplo tratar de colocar niños de nivel presilábico con los del nivel silábico, o éstos con los del nivel silábico-alfabético, etapa de transición.

Solo cuando sea necesario se podrán colocar niños de un mismo nivel de conceptualización, ya sea por que no existen niveles de transición y las respuestas a las situaciones son acaparadas por los niños más avanzados quitándoles a los más lentos la oportunidad de reflexionar, porque lo que se propone no es de interés para algunos de cierto nivel y prefieren realizar actividades más complejas, etc.; ésto es a consideración del profesor, pero siempre recordando que la discusión se debe propiciar constantemente, si no en equipo, si grupal.

Cuando participen los padres de familia, maestros u otras personas ajenas al grupo, se intercalarán en los equipos paraque se establezca una relación interpersonal significativa que produzca experiencias nuevas en el educando.

Así también los alumnos se organizarán para realizar visitas a otros grupos escolares, ya sea en la misma escuela u otra que se encuentre cerca, con la finalidad de propiciar interés por aprender otros conocimientos rompiendo gradualmente la secuencia restringida que comunmente se establece del conocimiento escolar, de tal suerte que el educando se apropie de cualquier objeto de conocimiento en el momento adecuado y de acuerdo a sus posibilidades.

4. Actividades.

Las actividades deben ser apropiadas a los niveles de conocimiento de los niños, y a partir de las respuestas de éstos se propicie la confrontación de ideas y se planteen conflictos cognitivos que los ayuden a llegar por si mismo a la solución acertada de los problemas planteados; en un equipo, como existen niños con niveles de conceptualización diferentes, se deben plantear situaciones que no produzcan soluciones sencillas e inmediatas, pero tampoco tan complejas que no permitan encontrar nunca las respuestas.

Como se describía en los fundamentos teóricos, los niños van pasando por un proceso evolutivo conceptual y la pretensión es que lleguen al nivel alfabético convencional, pero antes se tienen los niveles pre-silábico, silábico y silábico-alfabético, entonces las actividades deben ser tan variadas de tal forma que estén distribuídas para todos los alumnos, se -

deben tener varios tipos de actividades, a saber: "tipo pre-silábico", "tipo silábico", "tipo silábico-alfabético" y "tipo - alfabético". De esta manera se podrán emprender trabajos en - función de las características de cada grupo de niños, por - ejemplo, con niños de nivel silábico se deben ofrecer actividades que estén en contradicción con su conceptualización: al escribir ellos una grafía por cada sílaba de la palabra y después observar otras producciones con más letras, necesariamente tiene que provocar un conflicto cognitivo. Cabe señalar que en la clasificación de actividades no necesariamente se tienen - que definir para siempre cada actividad en un solo tipo, sino más bien estará en función de la creatividad y espontaneidad - el grupo de niños y el maestro.

Estas actividades deben surgir en lo posible, de problemas reales cotidianos; de los juegos que realizan los niños se pueden obtener infinidad de trabajos, por ejemplo cuando juegan a las "tienditas", se pueden colocar letreros (respetando sus producciones, aunque no sean convencionales) en los "aparadores" o en los "víveres" que se están vendiendo; al establecerse la compra-venta se confrontarán las hipótesis conceptuales en el intento del decifrado de cada letrero.

Hay que tener mucho cuidado en saber qué se pretende lograr con cada actividad; si bien el maestro debe planificar - los trabajos a realizar, en el momento mismo de la clase, pueden surgir otros no previstos, pero no por eso adolecerán de un

objetivo determinado.

También es importante elegir las actividades que hayan - gustado a los alumnos para volverlas a repetir con algunas variantes, siempre y cuando sigan provocando conflictos cognitivos en el niño.

Ahora bien, las actividades no deben hacerse con una separación categórica entre las grupales y las individuales. Frecuentemente se hace una delimitación de cuáles trabajos se deben realizar de forma individual y cuáles de manera grupal, - obligando al pequeño a que no copie a sus compañeros o a que - participe en equipo según sea el caso. Más productivo será que todas las actividades se propongan abiertamente, donde se trabaje opcionalmente, y cuando se quiera saber en qué nivel se - encuentra un alumno determinado, se observe particularmente o- simplemente se le llame a trabajar "un ratito con el profesor".

Debido a las características organizativas de las actividades no se puede definir el tiempo exacto que se puede necesitar para llegar al aprendizaje de la lecto-escritura, sin embargo se considera que en menos de un año escolar es suficiente para lograrlo.

5. Recursos y materiales.

Los materiales a utilizar en el transcurso de las activi-

dades no tienen que ser muy costosos; tanto el maestro como el alumno pueden reunir un conjunto de elementos donde se encuentren textos pequeños, letreros, marcas, etc. que estén acordes a lo que se vaya a realizar: una lata de alimentos, una revista, un cuento, un periódico, etc. Mientras más material se reuna, le será cada vez más familiar la lecto-escritura, sobre todo si se caracteriza por ser elementos de la vida diaria y no-palabras con figuras carentes de significado para los niños.

También el material se puede elaborar entre todos los integrantes del grupo ya que en muchas ocasiones se necesitarán letras móviles, figuras con enunciados propuestos por los alumnos, etc.

En el espacio no escolar o en el recreo, suceden muchas cosas que el niño está ansioso por platicar, lo cual puede dar pie a iniciar una actividad de escritura entusiástamente, pues será obtenido de la vida práctica.

Es importante reiterar que las acciones lúdicas son recursos muy valiosos para el desarrollo de muchas actividades.

6. Evaluación.

Es conveniente tener un control del proceso evolutivo del niño en el aprendizaje de la lecto-escritura, pero no con fines de etiquetación o reprobación, sino como un diagnóstico -

que permita proceder a iniciar, continuar o dar por finalizado los trabajos, según el nivel alcanzado por el alumno hasta ese momento.

Por costumbre se requiere de una evaluación por escrito - con ciertas características para "evaluar" cada punto de los - contenidos escolares y regularmente se efectúa al finalizar alguna etapa de estudios (el semestre, el año escolar, el bimestre, etc.). Pero si se ha considerado el aprendizaje como un - proceso, así como los diferentes niveles de conceptualización- mencionados, entonces la evaluación que se proceda a realizar- debe ser para organizar el grupo y las actividades que sean - pertinentes; así también la evaluación debe ser constante. Si- bien es necesario que el niño deje constancia de su aprendizaje, no precisamente se le tiene que colocar en una situación - tensa, donde debe responder a lo que se le pide, bien puede - observarse al niño constantemente mediante sus trabajos diarios, su comportamiento con los demás, sus respuestas a las situaciones conflictivas, etc.

Es pertinente tener una recopilación de trabajos significativos del niño y hacer algunas anotaciones de sus comportamientos para formar una especie de expediente, de tal suerte - que se pueda observar claramente su proceso evolutivo conceptual, y así continuar o rectificar el camino.

Enseguida se muestra un ejemplo de una clase que podría -

aplicarse en el primer grado de la escuela primaria acerca del aprendizaje de la lecto-escritura.

Plan de clase

Propósito: Reflexionar acerca de la convencionalidad de la escritura.

Nota: El grupo se dividirá en dos equipos: "vendedores y marchantes".

Material: Pelotas, canicas, botes de jugo, bolsas, cartulina, hojas, lápiz y fichas.

Actividad. "Juguemos al mercado"

1. Un equipo los "vendedores" se organizará para asignarle el nombre a cada artículo que se va a vender y el precio como ellos consideran conveniente.
2. Otro equipo, los "marchantes" elaborará el dinero en papelitos o fichas, como ellos consideren conveniente.
3. Se colocarán los artículos como en un "tiradero o mercado-rodante" de manera que se pueden ver los letreros.
4. Los "marchantes" van a comprar y "leen" los letreros para-saber que se vende y cuanto cuesta los "vendedores" no dicen que está escrito, solo si les preguntan.
5. Cuando se hayan vendido todos los artículos, escribirán en el cuaderno lo que vendieron o compraron según corresponda, como ellos puedan escribir.

6. Se invita a comparar los letreros con los que se escribió - en los cuadernos, tanto los "vendedores" como los "marchantes".
7. Se escribe en el pizarrón los nombres de las cosas que se - vendieron, tratando de que participen todos en cómo se es-- cribe cada palabra; se permitirá borrar o agregar a cada -- escrito.
8. Se discutirá el porqué se escribió de esa manera y no de otra: ¿Cómo empieza la palabra? ¿en qué termina? ¿qué debe - llevar? etc.

Evaluaciones. Esta se puede ir dando conforme se desarrollan -- las actividades registrando los comportamientos de algunos ni-- ños. Pero también al final se les puede dictar palabras acerca- de los artículos vendidos para saber en qué nivel de conceptualización se encuentran. Esfe dictado puede ser diario ya sea -- en el pizarrón o en el cuaderno, y en cualquier tipo de actividad.

Nota: De tarea se pedirá copiar un letrero de un mercado o -- tienda para la siguiente clase proceder a comentarlo.

RECOMENDACIONES

Planteada la situación general y particular en que vive el niño en edad primaria y más especificamente en el aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado, se hace patente una imperiosa necesidad de cambiar algunas formas de enseñanza.

Ya no es posible continuar con procedimientos pedagógicos obsoletos, desprovistos de un sustento teórico, limitándose a la mecanización y memorización de términos enciclopédicos; el profesor no puede seguir con una actitud de capataz para que los alumnos lo obedezcan ciegamente argumentándose una necesidad disciplinaria; la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado de la escuela primaria no debe permanecer estancada en relación a las bases teóricas que los sustentan y a los resultados prácticos aparentemente significativos.

El cambio ante esta situación debe estar de acuerdo a ciertas características de los elementos intervinientes en la educación y entre ellos se encuentran el niño y el maestro; alrededor de éstos debe girar la atención que se preste en la renovación educativa, los demás irán siendo incorporados al marco de actitudes que se vayan presentando. No puede ser operativo de ningún modo cierto procedimiento, estrategia, método si el profesor no muestra disposición de aplicación en el momento mismo de interactuar con el educando, ¿de qué pueden servir tantos recursos y material posibles a proporcionar al profesor, si este no establece unos lazos pedagógicos firmes con el alumno con finalidalidades formativas de este último?.

Las modificaciones deben partir del propio maestro dejando a un lado los comentarios desalentadores cuando se anuncia un cambio a nivel nacional del sistema educativo; no puede pensarse en cambiar solo cuando alguien lo hace notar, sino continuamente el docente debe procurar ir mejorando su práctica educativa y para esto no basta solo una propuesta o un guía de enseñanza; hace falta una constante preparación como docente, donde surjan nuevas propuestas, si bien no arrojan los resultados esperados, si pueden dar pie a otras modificaciones futuras. La última palabra no la pueden tener ya las personas que planifican, investigan, organizan a nivel nacional el sistema educativo, sino más bien la tienen, pero no la han podido aprovechar, los docentes en servicio, que son los directamente involucrados, en el instante de querer llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

La realidad educativa escolar la están viviendo el profesor y el alumno, y solo se puede pensar en una intervención de los psicólogos como un apoyo a la pedagogía inherente a esta realidad, por lo tanto la teoría psicogenética en la cual se apoya este escrito, debe ser complemento de la experiencia del profesor, incorporando a la estructura pedagógica todas aquellas aportaciones que pudieran hacer otras disciplinas del conocimiento.

De esta manera, el profesor debe tratar de conocer al máximo a sus alumnos y hacerse conocer, con la finalidad de

llegar a respetarse mutuamente creando un ambiente propicio para el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ésto se deben tomar en cuenta el proceso evolutivo conceptual en el niño de la lengua escrita, los intereses infantiles, la realidad cotidiana que viven el profesor y el alumno, la construcción del conocimiento por parte del sujeto: cabe señalar que si el docente decide aventurarse en algunos cambios en su práctica, debe hacerlo con argumentos que defiendan esa postura por sobre otros que prevalecen tradicionalmente.

Por otra parte, como es inevitalbe y necesario la intervención de los planificadores educativos nacionales, para las modificaciones en la educación escolarizada por las condiciones actuales del sistema educativo general, sería pertinente que cuando se introduzcan cambios, quienes se encarguen del asesoramiento, sean cautelosos en el momento de capacitar a los docentes pues comunmente se presentan radicalmente, o así lo observan los profesores, y eso ocasiona un rechazo a las innovaciones, sino definitivo, si momentáneo propiciador de "mezcolanzas" de estrategias metodológicas que no definen los objetivos especificamente a alcanzar.

BIBLIOGRAFIA

1. * Análisis de la práctica Docente Antología U.P.N. 1987. -
2. * Desarrollo del niño y Aprendizaje escolar Antología - U.P.N. 1986.
3. * Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar Antología - U.P.N. 1988.
4. * El Lenguaje en la Escuela Antología U.P.N. 1988.
5. * Enseñanza de la Lengua Oral y Lengua Escrita Antología- U.P.N. 1988.
6. * Ferreiro E. Gómez Palacio M., Guajardo E., Rodríguez B., Vega A. y Cantú L. El niño preescolar y su comprensión - del sistema de escritura, Ed. O.E.A., México 1979. -
7. * Ferreiro E. Gómez Palacio M. y colaboradores. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, fasciculos I-S Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA México 1982.
8. * Gómez Palacio M., Farha I., y colaboradores Estrategias- pedagógicas para superar las dificultades en el dominio- del sistema de escritura SEP. México 1987.
9. * SEP. México M. (copilado) Psicología Genética y Educa--- ción SEP México 1987.
10. * Teorías del Aprendizaje Antología U.PN. 1986.

ANEXO I

UN CUENTO

"EL NIÑO PEQUEÑO"

Una vez... un niño pequeño fue a la escuela, era bastante pequeño y era una escuela muy grande, pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a un salón desde la puerta que daba al exterior estuvo feliz, y la escuela ya no le parecía tan grande; una mañana cuando había estado durante un tiempo en la escuela, la maestra dijo: "-hoy vamos a hacer un dibujo-", -Que bien -pensó el pequeño, le gustaba hacer dibujos, podía hacerlos de todas clases: leones, tigres, pollos, vacas, trenes y barcos; sacó su caja de crayolas y empezó a dibujar.- Pero la maestra dijo: -¡Espereni aún no es tiempo de empezar,- y esperó a que todos estuvieran listos, ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores...-¡Qué bieni- pensó el niño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer flores muy bellas con sus crayolas rojas, naranjas, verdes,y azules. Pero la maestra dijo:- -Yo les enseñaré como, esperen-y era roja con el tallo verde,- ahora, dijo la maestra, pueden empezar.

El niño miró la flor que había hecho la maestra y luego vió lo que el había pintado. Le gustaba más la suya mas no lo dijo; solo volteó la hoja e hizo una flor como la maestra, era roja con el tallo verde.

Otro día la maestra dijo: "hoy vamos a hacer trabajos con plastilina" ¡Que bieni pensó el pequeño, le gustaba la plastilina, podía hacer toda clase de cosas con ella: víboras, hombres

de nieve, ratones, carros y empezó a estirar y a revolver su - bola de plastilina pero la maestra dijo: ¡Esperen, aún no es- tiempo de empezar! y esperó a que todos estuvieran listos. Aho ra, dijo la maestra, vamos a hacer un plato,-¡Que bien!- pensó el pequeño, le gustaba hacer platos y empezó hacerlos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo: ¡Esperen, yo les - enseñaré como! y les mostró como hacer un sólido plato hondo.- "Ahora, ya pueden empezar". El pequeño miró el plato que había hecho la maestra, luego vió el que él había formado; le gusta- ba más el suyo pero no lo dijo. Sólo revolvió otra vez la plas tilina e hizo un plato como el de la maestra.

Muy pronto el pequeño aprendió a esperar, a ver y hacer - cosas iguales a las de la maestra, y no hacía mas de él solo.

Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra- casa en otra ciudad, y el pequeño tuvo que ir a otra escuela;- ésta era mas grande que la otra y no había puerta del exterior a su salón y el primer día que tuvo que ir ahí, la maestra di- jo: "Hoy vamos a hacer un dibujo" -Muy bien- pensó el pequeño- y esperó a que la maestra dijera, pero la maestra no dijo nada, solo caminaba por el salón. Cuando llegó con él le dijo: ¿No - quieres hacer un dibujo? -Sí- contestó el pequeño, y preguntó: ¿Qué vamos a hacer? -No sé, hasta que lo hagas, dijo la maes-- tra. ¿Cualquier color? -Cualquier color- dijo la maestr; si to dos hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores, cómo sabría yo quién hizo qué y cuál es cuál. -No sé- contestó. Y -

empezó a hacer una flor roja con el tallo verde.

ANEXO II

ESCRITURAS CON DIFERENTE NIVEL DE CONCEPTUALIZACION DE LA LENGUA ESCRITA

Nivel conceptual presilábico

Claudia Sánchez Martínez 6.3 Años de edad.

Cluai Sra R Martínez

Vnrávei venado

Srcnsi gaviota

loEaunCN ardilla

hcnchís cabra

Aarśrans lobo

Ihsivansi loba

honviasie toro

Chhsrára vaca

Cŕaerararei mosca

Qhdmsra mono

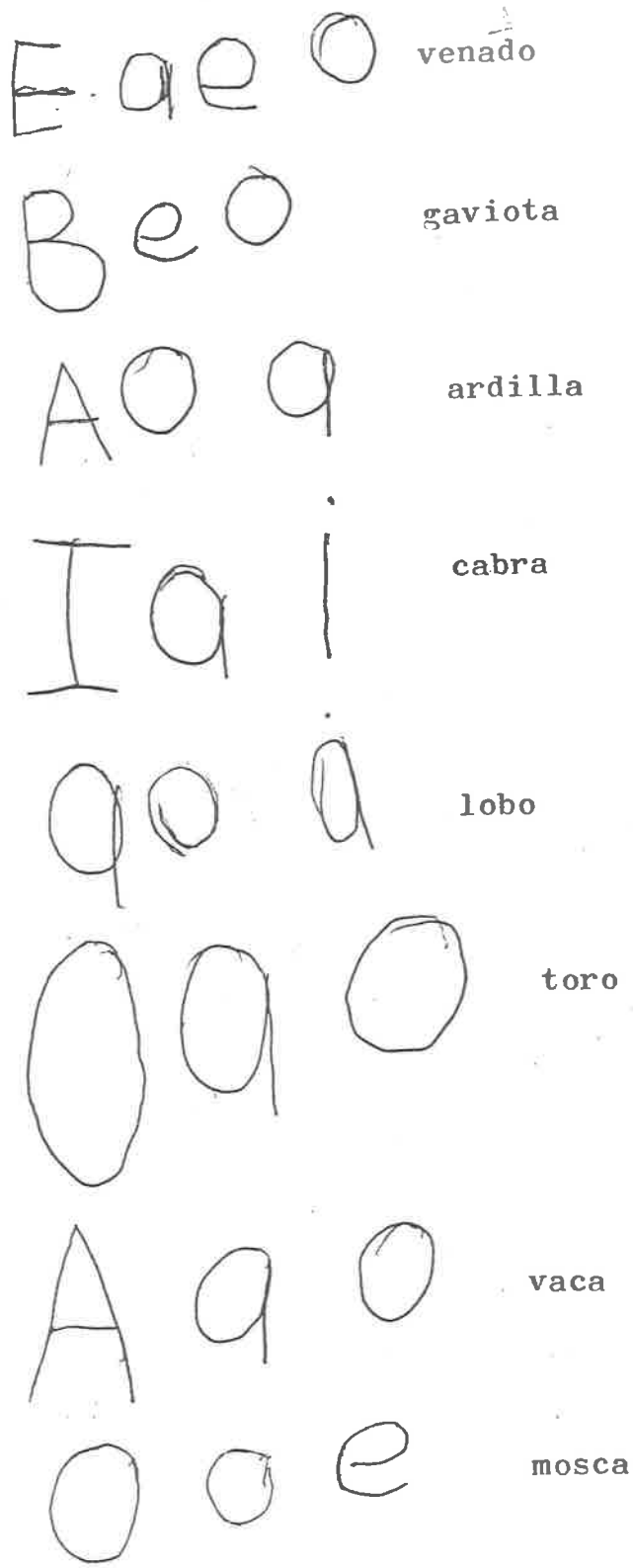
Mnsrara ratón

nscEngro ratones

[illegible] venadito

Nivel conceptual presilábico

Eduardo Castillo Sosa 6.5 Años de edad.



Boa mono

Oa ratón

Oea ratones

Ava venadito

Aoa caballito

IOIa puerta

Nivel conceptual silábico

Martín Zapata Anaya 6.9 Años de edad.

Martín

Eao venado

Aoa gaviota

aial ardilla

aa cabra

oo lobo

oa loba

oot toro

aa vaca

oa mosca

noo mono

aon ratón

aoes ratones

Eaio venadito

Nivel de transición silábico-alfabético

Pedro Javier Vélez Edad: 6.2

Pedro Javierveles

bemo venado

gdta gaviota

arna ardilla

cda cabra

lodo lobo

lova loba

toro toro

Vca vaca

mca mosca

moho mono

rato ratón

ratohoe ratones

Vento venadito

Nivel conceptual alfabético

Carlos Yunuel Contreras Zamorano 6.1 Años de edad.

Carlos Yunuel Contreras Zamoran

benado
gabiota
ardilla
cavra
lobo
loba
Toro
Vaca
mosco
mono
raton
ratones
benadito