



UNIDAD
SEAD
191

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 191

EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA
LECTO-ESCRITURA Y SU APLICACION
EN EL AULA

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION BASICA
PRESENTA

MARIA DE JESUS ALONZO RAMIREZ

MONTERREY, N. L., 1988

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Monterrey, N.L., a 20 de mayo de 1988.

C. PROFR.(A)

MARIA DE JESUS ALONZO RAMIREZ

Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo, intitulado: "EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO- ESCRITURA Y SU APLICACION EN EL AULA",

opción TESIS modalidad INVESTIGACION DOCUMENTAL - - a propuesta del asesor C. Profr.(a) MA. DEL CARMEN LAMADRID MARIN , 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.

Atentamente,

PROFR. ISMAEL VIBALES DELGADO
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Unidad 191 Monterrey

INDICE

	Página
DICTAMEN	
I. INTRODUCCION	1
II. CORRIENTES FILOSOFICAS	5
A. Empirismo	5
B. Racionalismo	7
C. Interaccionismo	10
III. TEORIAS CONDUCTISTA Y GESTALT	12
A. Conductista	13
B. Gestalt	16
IV. TEORIA PSICOGENETICA	19
A. Antecedentes y Generalidades	19
1. Jean Piaget	20
2. Concepto de psicología genética	24
B. Desarrollo de la inteligencia	28
C. Concepto de aprendizaje	34
D. Factores que intervienen en el aprendizaje	38
V. EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA	41
A. Definición	41
B. Antecedentes	42

VI. CARACTERISTICAS DEL SISTEMA DE LECTURA Y ESCRITURA	45
VII. NIVELES DE CONCEPTUALIZACION	47
A. Presilábico	47
B. Silábico	49
C. Alfabético	50
VIII. NIVELES DE CONCEPTUALIZACION EN LA ORACION	53
IX. APLICACION EN EL AULA DE LA LECTO-ESCRITURA	56
A. La lecto-escritura en la escuela tradicionalista	56
B. La lecto-escritura en la escuela constructivista	59
X. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	65
BIBLIOGRAFIA	69

I. INTRODUCCION

Dentro del ámbito escolar se dan una serie de situaciones a nivel afectivo, social y cognoscitivo.

A través de la práctica docente, se manejan varias áreas de conocimiento. La adquisición de la lecto-escritura, constituye una de las principales.

El presente trabajo versa sobre el proceso de adquisición de la lecto-escritura y el manejo que se le da en la escuela dependiendo del marco teórico que a ella subyace.

Parte de la importancia del tema radica en que la adquisición de este conocimiento es meritorio por sí mismo, pues siendo medio de comunicación es una magnífica herramienta para elaborar otros conocimientos.

Al elegir este tema se consideró también la observación de una situación que ocurre frecuentemente en las aulas.

El hecho de haber aprendido o no a leer y escribir alfabética y convencionalmente, suele ser factor decisivo para la promoción del alumno del primero al segundo grado de educación básica.

Así, el objetivo de este escrito es presentar la interpretación del proceso de aprendizaje desde el punto de vista del sujeto que aprende. Entendiéndose como tal el camino que el niño recorre para comprender el valor, función y características de la lectura y la escritura.

Se utilizó la investigación documental, al extraer datos de diversos libros y documentos.

En los capítulos iniciales se pretende darle sustentación teórica al tema.

Presentando las corrientes filosóficas empirista y racionalista, así como la interaccionista, se reconoce cómo cada una ha dado origen o base a algunas teorías de aprendizaje.

El conductismo y la teoría de la Gestalt, tienen su fundamento en el empirismo y en el conductismo respectivamente. El primero pone énfasis en el objeto y el otro, en el sujeto.

La tercera de las corrientes mencionadas, el interaccionismo, da lugar a la teoría psicogenética, misma que pone el acento en la interacción del sujeto con el objeto.

A esta teoría se le da cierta importancia y extensión dentro del desarrollo del tema. Es así porque ella da pie a la concepción de aprendizaje que en él se expresa.

Al abordar las ideas centrales del tema, se muestra que a lo largo de su desarrollo, la inteligencia atraviesa por una serie de procesos.

Se mencionan los factores que intervienen de manera determinante en la construcción de este proceso a cargo del individuo.

Se detalla el proceso que sigue el niño para lograr adquirir la lecto-escritura.

Se hace alusión al modo como este conocimiento es manejado

dentro del aula, en la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se menciona después la aplicación de la lecto-escritura en el aula, tanto en la forma de trabajo tradicional como en la constructivista.

En la primera, se refuerza la dependencia, se emplea el estímulo-respuesta, se sanciona al alumno y no se le reconoce mucha actividad estructurante, concibiendo el aprendizaje desde un marco conductual en unas ocasiones, mientras en otras es racionalista la forma de trabajar.

En la otra forma de trabajo lo importante es el proceso que el niño sigue para adquirir las nociones que se pretende aprender y la forma de presentarle situaciones que sirvan a su avance.

Esta manera de tratar el aprendizaje implica a la teoría psicogenética.

Considera la participación activa del niño en la construcción del conocimiento, pues ante todo objeto de conocimiento él - hace una interpretación propia de acuerdo a las estructuras que posee para apropiárselo.

En ambos manejos del proceso enseñanza-aprendizaje, son señaladas algunas de las actividades que actualmente llevan a cabo para que el alumno adquiriera la lectura y la escritura.

Finalmente, en conclusiones y recomendaciones, se marca la importancia de favorecer la actividad cognoscitiva del niño y sea él quien descubra relaciones y vinculaciones de los objetos.

Es esencial que el niño cuente con la posibilidad de una verdadera comprensión del modo de producción del conocimiento.

Si bien las posibilidades en este sentido son amplias, la escuela por lo regular se centra en la adquisición de conocimientos y hábitos sociales pero no en los procesos necesarios para su construcción.

Por el contrario, la línea que se propone es la que corresponde a una concepción de aprendizaje y de la enseñanza constructivista.

En ella, alumnos y maestros asumen un papel activo y creativo en la elaboración del trabajo que se realiza en las aulas.

Se posibilita la reflexión conceptual sobre la propia actividad educativa, la planificación del trabajo teniendo en cuenta al niño, a la escuela y a su medio.

Esta modalidad permite ver al aprendizaje como una actividad humana que conlleva un sentido y una realidad.

II. CORRIENTES FILOSOFICAS

La filosofía es un saber, un tener noción de las cosas y sus relaciones, logrando darse cuenta de lo que ellas son.

El hombre siempre se ha interesado por conocer lo existente ya sea pequeño, grande, real o ideal, lo que es permanente y lo que cambia.

Trata de obtener un conocimiento de lo que le rodea, de explicarse qué es y cómo se llega a éste.

Así, se desarrollan dos estilos de filosofía, el empirismo, el racionalismo y más tarde, el interaccionismo.

Pretendiendo un concepto de filosofía como ciencia que se propone obtener un marco racional al que no contradigan los datos que la experiencia proporciona, es como surgen estas tres corrientes filosóficas.

En este capítulo se citan especialmente estas corrientes por constituir un marco de referencia para las teorías de aprendizaje que se emplean en el quehacer escolar.

A. Empirismo

A través de la historia se han dado una gran diversidad de formas de empirismo, pero el inglés es el más clásico.

Los precursores de esta corriente fueron Francis Bacon (1561-1626) y John Locke (1632-1704), aunque su mejor elaboración

estuvo en el trabajo desarrollado por David Hume. Su influencia ha sido determinante en muchos de los pensadores más importantes del siglo XIX.

La postura empirista pone mayor énfasis en lo que constituye el aspecto experimental, sostiene que "la fuente del conocimiento es la experiencia" (1).

Se pretendió analizar el origen y clasificación de nuestras ideas. Según Hume, lo que percibimos es lo único que conocemos de los objetos, o sea, el fenómeno, teniendo con ello solo - "impresiones" o "ideas" del exterior.

Al momento de nacer, el sujeto es como una "tabla rasa", carente de ideas innatas. Estas irán surgiendo de las impresiones, como producto de las sensaciones externas, o bien, de los sentimientos ligados a ellas.

Las ideas pueden ser reproducciones fieles de una impresión, ser producto de la memoria, incluso brotar de la imaginación.

Para producir las ideas ha de haber una conexión entre ellas, nunca se dan sueltas, pueden conectarse por ser algo semejante por su contigüedad en el espacio y el tiempo, también porque una idea es causa de otras.

1) Enciclopedia Salvat. México, 1976, p. 1179.

El problema fundamental del conocimiento reside en averiguar de qué impresiones provienen las ideas o representaciones.

Las impresiones son en sí la realidad misma, mientras que las representaciones son reproducciones y requieren un análisis para saber de cuáles impresiones se derivan.

Cuando a una idea no se le puede encontrar la impresión correspondiente, es porque no conviene a alguna realidad y por tanto es ficción.

Hay impresiones que aportan conocimiento, e impresiones del sentimiento y la voluntad. Unas y otras suelen transformarse en ideas, por ejemplo las figuras, los colores, etc., que se recuerdan o se imaginan.

También son ideas las representaciones sentimentales de alegría o de dolor y de deseos o voliciones que, como las anteriores, son resultado de un recuerdo o de la imaginación.

Se niega la existencia de ideas abstractas, pues carecen del dato empírico que las sustente.

Con Hume, el empirismo rechaza todo principio o conocimiento innato. Debido al proceso por el cual las impresiones se transforman en ideas, tiene lugar el saber. No hay nada que proceda de algo distinto a las experiencias.

B. Racionalismo

Un nuevo rumbo toma la filosofía con Renato Descartes: el

racionalismo moderno. Su enorme interés por saber, por la vida puramente intelectual y por la verdad, son la esencia de su personalidad.

La filosofía precedente se había preocupado preferentemente por el problema del ser, mientras que la filosofía moderna se inicia con la cuestión del método.

Antes de lanzarse a la búsqueda del ser, el pensar filosófico se afana por descubrir el camino que pueda conducir allí.

Se formula la idea de que una investigación sobre la razón humana debe preceder al conocimiento del mundo.

En efecto, Descartes busca los principios racionales que han de normar todo conocimiento, los principios racionales de los que han de derivarse las nociones.

Por principio de cuentas, la pregunta es si la razón humana puede lograr tal o cual saber. Si se quiere investigar la verdad, debe examinarse en primer término su propio intelecto, su razón.

Para buscar estos principios, se emplea la duda metódica. Es la única forma de liberarse de los diversos prejuicios y llegar a un conocimiento firme y seguro.

Se declara la autoconciencia mediante la experiencia inmediata, por una "intuición del espíritu", por la "luz natural" de la razón, por una "representación clara y distinta".

Una de las pruebas que ofrece Descartes para la existencia de Dios, es la limitada capacidad del hombre, como ser finito, para poseer por sí mismo la idea de lo infinito. Trayendo con ello un aporte fundamental: las ideas innatas.

Los conceptos, la lógica y Dios, son conceptos sembrados por algo superior en nuestra razón, de manera tal que ya los traemos al nacer. Esa es la causa que nos permite derivar de ellos otros conceptos, como por ejemplo los teoremas.

Los conceptos innatos son los fundamentos posibles del conocimiento científico del universo, a diferencia de los contenidos de la experiencia, cuyos conceptos nunca están libres de confusión.

De manera general, la corriente filosófica racionalista, considera que "la razón puede obtener conocimientos verdaderos"(2).

Concede primacía al sujeto sobre el objeto de conocimiento y sostiene que, la razón, por sus propios medios, es capaz de obtener conocimientos verídicos.

Es opuesto al empirismo al considerar que no se precisa de las experiencias para adquirir conocimientos.

Tiende a manejar que los conceptos de la razón son universales y necesarios, de carácter innato por no ser en modo alguno inducidos de una experiencia particular.

2) Ibid. p. 2790.

C. Interaccionismo

Esta corriente, al tratar de establecer la relación objeto de conocimiento y sujeto conocedor dentro del acto de conocimiento, considera al sujeto como alguien que pondrá en juego una estructura mental, es decir, las experiencias acumuladas en forma de esquemas.

Los esquemas que el sujeto posee, influirán en la manera como aprenderá de la realidad, la cual a su vez se encontrará determinada por el tipo de estructura con la cual es aprehendida.

La búsqueda de una explicación psicológica del comportamiento, debe partir de las acciones del organismo para así determinar la naturaleza de la "realidad" que corresponde a este tipo de actividades.

Piaget considera que los objetos de conocimiento no se registran pasivamente, ni se reproducen por imitación, por el contrario, el sujeto actúa sobre ellos y los recibe a través de la acción.

No hay conocimiento sin actividad intelectual por parte del sujeto, pues éste no se limita a recibir estímulos, sino que realiza una actividad interpretativa de ellos. Cuando los asimila a su propia estructura de conocimiento, los modifica.

El niño aprende a través de la acción, la reflexión y el intercambio con los otros.

El aprendizaje es posible cuando hay una asimilación activa.

Como todo el énfasis se coloca en la actividad del sujeto mismo, toda asimilación supone un acto de creación del propio sujeto.

Tal actividad creadora es válida no solo para las actividades llamadas "creativas", sino para cualquier conocimiento.

Por ejemplo, si para comprender la suma, el niño se limita a repetir lo que le enseñaron, sin haberlo inventado, no lo comprenderá y lo olvidará fácilmente. Y, sobre todo, no tendrá medios para reparar lo olvidado.

Las acciones realizadas por el niño van más allá de la simple manipulación de objetos, se refiere a acciones intelectuales efectuadas sobre objetos concretos.

Estas acciones interiorizadas, sin ser concretas ni manifiestas, siguen considerándose acciones.

En resumen, el interaccionismo asigna mayor importancia, no al sujeto como hacen los racionalistas, ni al objeto como ocurre con los empiristas, sino a lo que está entre ambos.

Muestra interés en la actividad misma del sujeto, en las acciones intelectuales que consigue a través del contacto con la realidad.

El modo como el niño actúa sobre la realidad depende de la etapa del desarrollo del pensamiento en que se encuentre.

III. TEORIAS CONDUCTISTA Y GESTALT

Existen múltiples teorías, que el maestro puede tener presentes al asumir la actividad ante el grupo.

En la práctica cotidiana, como maestros, tomamos decisiones que se sustentan principalmente en alguna teoría del aprendizaje, en lo que al aspecto psicológico se refiere.

La elección de la teoría perteneciente al enfoque estímulo-respuesta y la teoría de la gestalt para este capítulo, obedece a que actualmente se observa que en la práctica docente son muy utilizados ambos enfoques.

Especialmente con la primera de las teorías, la conductista, pueden identificarse sus elementos dentro de la práctica en las aulas.

El hecho de incluir ciertas actividades en una clase, organizarlas de una manera determinada y pensar que los alumnos aprenderán lo que nos proponemos si realizan esas actividades, expresan la forma como cada maestro concibe el aprendizaje.

Más aún, si explicamos verbalmente el por qué de las actividades de la clase, reflejamos de una u otra forma las ideas que tenemos acerca de cómo aprenden los niños.

Nuestras ideas acerca del aprendizaje, pueden ser originadas por lo que hemos leído, por nuestra experiencia como maestros o alumnos, o bien, en lo que hemos escuchado a personas que han investigado al respecto.

A. Conductista

Las teorías psicológicas que reciben el nombre de estímulo-respuesta, parten de que el individuo, para aprender, recibe un estímulo y da una respuesta; con base en esto dichas teorías tienen algunas variantes.

Plantean ideas de reforzamiento, casos pequeños y ley del uso, entre otras.

Por sus elementos de observación en experimentos con animales, Thorndike dedujo dos leyes fundamentales del aprendizaje, la ley del ejercicio y la ley del efecto. Ambas tienden a la formación de hábitos.

La ley del ejercicio inicia con la ley del uso: cuando a cierta situación le sigue con frecuencia determinada respuesta, el vínculo entre estímulo y respuesta se fortalece con el ejercicio obtenido.

La ley del ejercicio ha sido muy criticada por algunos psicólogos, considerándola demasiado mecánica y que no presta suficiente atención a factores tales como el interés, la motivación, etc.

La ley del efecto, por su parte, es anterior a la ley del ejercicio, explica cómo es que se selecciona en primer término la respuesta que conduce al éxito.

Por su parte, el neconductismo sostiene que la conducta es el resultado de estímulos ejercidos sobre un organismo.

El aprendizaje es considerado como un proceso donde se modifican tanto las conductas verbales como las no verbales.

Las conductas son enseñadas por los adultos, quienes manipulan dirigen, guían, recompensan, castigan y, a veces, obligan a niños y jóvenes a realizar determinadas actividades.

Con ello, la enseñanza depende de que los adultos establezcan estímulos que les aseguren que sus alumnos alcancen las metas previstas.

Así, para los neoconductistas, el aprendizaje es un cambio de la conducta, que se produce con la práctica.

En base a estas ideas, el proceso de aprendizaje se da por impresiones de nuevos patrones de reacción sobre organismos flexibles y pasivos.

Hasta cierto punto, el aprendizaje se debe a una acción recíproca de los organismos y sus ambientes, teniendo como conceptos básicos los estímulos y las respuestas.

Puesto que el enfoque se dirige siempre hacia la conducta, en la aplicación práctica, un maestro orientado conductualmente se esforzará en modificar las conductas de sus alumnos como lo desee, proporcionándoles los estímulos adecuados en el momento oportuno.

El condicionamiento E-R se divide en: condicionamiento clásico (sin reforzamiento) y el instrumental, que se produce mediante el reforzamiento.

Mientras que el condicionamiento clásico se basa en un principio de adhesión, el instrumental lo hace en el principio de la retroalimentación.

Existe también un condicionamiento de tipo negativo, esto es, la extinción. Empleando éste se pretende que el organismo pierda hábitos o respuestas.

La extinción ocurre cuando un organismo muestra repetidas veces un hábito o respuesta y no se le acompaña de algún estímulo reforzante, entonces ese hábito se va perdiendo de manera gradual.

El reforzamiento puede ser primario o secundario. Con el primario, se fortalece alguna conducta, ya sea la satisfacción de una necesidad biológica básica o un impulso. El secundario es ya de un orden un tanto más superior.

Por sus posiciones respecto a la naturaleza específica del aprendizaje, los conductistas se pueden dividir en grupos.

Algunos consideran al condicionamiento como la parte crítica del proceso de aprendizaje, sostienen que no se precisa de un reforzamiento para que se produzca el condicionamiento.

Otro grupo está a favor de las teorías de reforzamiento o de la ley del efecto. El tercer grupo, incluye partidarios de ambos factores, sostienen que hay dos procesos de aprendizaje básicamente distintos: el condicionamiento independiente del reforzamiento, y el basado en los principios del reforzamiento.

B. Gestalt

La corriente estructuralista se fue iniciando a manera de una secuencia de variadas y plausible investigaciones en el campo de las ciencias de la cultura.

Dentro de la psicología se inicia la actitud estructuralista, aunque no se hubiera empleado el término "estructura".

La llamada teoría de la forma, de Wolfgang Köhler y de Kurt Kofka (contribución a la Psicología de la forma), conforma una noción totalizadora para estudiar la psique humana.

Para algunos, Saussure es quien arranca propiamente el movimiento estructuralista, aunque él no habla de estructuras sino de "sistemas".

Con los trabajos de Claude Lévi-Strauss, el estructuralismo logra su entrada en los círculos filosóficos. De aquí se fue generando, efectivamente, el concepto general que actualmente se tiene de estructuralismo.

El estructuralismo se reconoce como un movimiento que considera todas las manifestaciones de la vida humana como expresiones de estructuras colectivas e inconscientes, pero que pueden regirse conforme a leyes científicas.

Gracias a las estructuras, el hombre existe socialmente.

Los principios de la metodología estructuralista sustentan la primacía de la actividad del espíritu sobre el contenido de

los conceptos; analizan los hechos espontáneos de la vida humana como materia de reflexión.

Toman en cuenta principalmente los aspectos sincrónicos, permanentes, formales, por sobre lo histórico, lo cambiante.

Formalizan al máximo los resultados, según el modelo ideal de la ciencia dado por la matemática.

Lo importante en el lenguaje, el arte, la moral, etc., no es la génesis de los conceptos, sino su sistema de relaciones y reglas. Tal sistema es algo invariante, trasciende el tiempo.

El estructuralismo nació en Francia, ahí conserva su foco intelectual y ha recibido un auge contemporáneo.

Aunque no posee propiamente jefe ideológico, tiene entre sus representantes a significados pensadores.

Uno de estos pensadores es, sin duda, Michel Foucault, quien imprimió a la corriente una perceptible inflexión. El concepto fundamental en este pensador es la existencia, que caracteriza como un a priori del saber.

En lo tocante al aprendizaje, esta teoría lo considera como la percepción de una estructura sin génesis a través de una relación estructural sin acomodación. Siendo la percepción lo que determina el modo de pensar, de aprender, es fundamental entonces la percepción de estructuras.

La causa del aprendizaje está en la captación súbita de la estructura, ya sea de manera visual, auditiva o táctil, pues es

a través de los sentidos como conocemos y aprendemos.

Además, defiende la tesis de que el conocimiento ocurre partiendo, no de la captación de datos sensibles aislados, sino por la consideración global de los objetos, de cada uno en particular, como un todo, el cual condiciona las partes.

IV. TEORIA PSICOGENETICA

A. Antecedentes y Generalidades

En contraposición con las teorías mencionadas en el capítulo anterior, se abordará a continuación la psicogenética de Jean Piaget.

Se intenta describir la evolución del niño sobre la base del concepto de equilibrio, utilizado por Piaget. Manifestando el desarrollo mental como una construcción continua, que se inicia desde el nacimiento.

Piaget se dió a la tarea de explicar cómo las estructuras de un recién nacido llegan a convertirse en las estructuras de una inteligencia adolescente, siendo el problema encontrar cuáles son los cambios, cómo y por qué se producen.

Al mencionar la descripción piagetana de los estadios del desarrollo intelectual, se observan una serie de cambios lógicos cuya cronología es aproximada.

Los límites entre los estadios no son estrictos, pero su orden sí, pues de lo contrario sería ilógico.

Se menciona un concepto de aprendizaje respecto a lecto-escritura, que es el tema central de este trabajo, así como los factores que ejercen influencia en el proceso de aprendizaje; haciendo hincapié en que ninguno de ellos, por sí solo, consigue que se dé el aprendizaje.

1. Jean Piaget (1896 - 1980)

Originario de Neuchâtel, Suiza. Alcanzó el doctorado en ciencias naturales, para posteriormente estudiar psicología y filosofía.

Entre 1919 y 1920, conoció a Th. Simon, antiguo colaborador de Alfred Binet, quien lo invitó a trabajar en un proyecto.

En ese trabajo se pretendía estandarizar alguna prueba de razonamiento, según el método clásico, clasificaría las respuestas correctas e incorrectas de los niños.

Como Piaget observa lo interesante de las respuestas erróneas, se pregunta qué razones habría para esos fracasos.

Su interés es tal que se plantea la posibilidad de considerar a las respuestas erróneas como una continuidad entre los errores y los aciertos.

Clasificó las respuestas acertadas, además de darse la habilidad de clasificar las "incorrectas". Esa actitud de Piaget obedece a que, siendo biólogo de profesión, tenía más de 8 años clasificando plantas y moluscos, incluso había hecho publicaciones sobre ello.

Pretendía estudiar las relaciones entre el conocimiento y la vida orgánica, por lo que consideró necesario estudiar psicología experimental, encontrando que había muy poco y era muy limitado como para descubrir cosas nuevas.

Optó por incluir el interrogatorio libre con los niños, y así, se dió cuenta de que lo que se proponía era sumamente difícil, más no imposible.

Un año más tarde, tenía algunos artículos donde incluía sus primeros resultados, mismos que envió a Claparède para su publicación. Al conocerlos, Claparède lo invita a trabajar sobre sus planteos dentro del Instituto Jean-Jacques Rosseau que él dirigía.

A la postre, Piaget sería sucesor de Claparède en la dirección de ese instituto de Ginebra, dedicándose al estudio de la génesis del pensamiento, especialmente en el niño.

Ahora bien, las investigaciones de Piaget, llevan como objeto implícito conocer al hombre y tienden a la elaboración de una epistemología.

Su idea central es que es indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño, para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto.

Para él, la producción del conocimiento es un proceso de asimilación. La asimilación como concepto biológico, significa que, al absorber el alimento, el organismo asimila el medio.

Análogamente, en psicología, un dato externo es asimilado a la estructura interna cognitiva, integrándolo a la misma.

Para esto la estructura se transforma, pues tuvo que hacer un

ajuste y dar origen a la acomodación, volver a transformarse y así sucesivamente.

Al lograr un equilibrio entre la asimilación y la acomodación ocurre como consecuencia la adaptación. El equilibrio total no se alcanza nunca; se trata más bien de un proceso progresivo cada vez más móvil, más equilibrante.

Para Piaget, la inteligencia es un proceso de adaptación que resulta vital en todas las especies. En el hombre se dan las mismas invariantes: adaptación, asimilación y acomodación, solo la estructura varía.

La estructura no está dada de antemano, pasó por un proceso de construcción, posee una génesis.

El conocimiento es así, un proceso constructivo.

A principios de siglo, prevalecían dos explicaciones contrapuestas del conocimiento. Una pone énfasis en el sujeto, la racionalista, la otra en el objeto, la empirista. Piaget, sin embargo, pone el acento en lo que está entre ambos, en la interacción.

El verdadero problema es la creación de nuevas estructuras. Y allí interviene la génesis. La estructura es siempre un sistema de transformaciones, que va de más simple a lo más complejo, haciendo posible la construcción de nuevas estructuras.

Según Piaget, en la ciencia ocurre algo similar, pues hay una

continuidad biológica entre lo vital y el conocimiento; y a su vez, del conocimiento creador y espontáneo al científico también hay una continuidad.

Cuando descubre cómo trabajar con el razonamiento espontáneo del niño, está dispuesto el inicio de su proyecto.

Lleva una idea epistemológica que comprueba para sí en 1920, en París; luego continúa en Ginebra y ya después inicia formalmente su proyecto.

A lo largo de sus casi 30 años de trabajo experimental, había evolucionado el método de investigación. Desde la pura observación y el interrogatorio, a la creación de situaciones nuevas y la combinación del método clínico y la formalización.

Había colaborado ampliamente a la construcción de una Psicología de la Inteligencia, había descubierto y elaborado lo que necesitaba.

En 1950, publica una "Introducción a la Epistemología Genética" donde anuncia su concepción sobre la epistemología, una epistemología científica.

Sus métodos serían la psicología genética y la historia crítica del conocimiento científico (sociogénesis), ambos métodos son empíricos, más no empiristas.

Con esto se puede ver que a Piaget le interesa la psicología solo como método. Su interés central es la epistemología. Incluso el niño solo le interesa como sujeto ideal epistémico.

Es autor de una serie de artículos y obras sobre la psicología genética y evolutiva, especialmente de la inteligencia.

Sus obras se han traducido a diversos idiomas, publicaciones como: La formación del símbolo en el niño, Psicología de la Inteligencia, Introducción a la epistemología genética, Les mecanismes perceptifs, L'image mentale, Psicogénesis e Historia de la ciencia, etc.

2. Concepto de psicología genética

Al igual que la historia crítica del conocimiento, la psicología genética es uno de los métodos de la epistemología científica, de la epistemología genética.

Se interesa particularmente en el desarrollo de las funciones cognoscitivas, de hecho la investigación en psicología científica, partirá del desarrollo y la formación de los mecanismos mentales en el niño, por ser la que mejor explica su naturaleza y funcionamiento en el propio adulto.

La psicología del niño "procura la dimensión genética indispensable a la solución de todos los problemas mentales" (3).

Por ejemplo, para dar una interpretación psicológica exacta de las operaciones lógicas, nociones de número, etc., es necesario estudiar antes su desarrollo en todas sus facetas.

3) Jean Piaget. Seis estudios de psicología. México, Ed. Seix Barral, 1985, p. 166.

En la posición genética de la epistemología, Piaget básicamente se pregunta cómo es que un sujeto en un estado de menor conocimiento, puede llegar a pasar a un estado de mayor conocimiento.

Con este planteo hay un punto de partida metodológico, esto es, la aceptación del concepto de conocimiento que surge de la práctica social.

Implica la eliminación de todo punto de partida epistemológico.

Parte de un nivel de conocimiento de un sujeto en un momento dado, cuando desde el punto de vista de alguien de distinto nivel desde el exterior, no es capaz de resolver ciertos problemas, preguntas y situaciones.

Al cabo de cierto tiempo llega un momento, en que ese mismo sujeto, resuelve fácilmente todo aquello que antes no podía.

El estudio de cómo llegó al estado de conocimiento que tenía en el mencionado primer momento, el sujeto del cual partimos, se puede transferir al estudio de grupos de sujetos que estén en un nivel inferior.

Podremos entonces remitirnos hacia atrás en la edad de los sujetos, incluso hasta el momento mismo de nacer.

Este estudio experimental corresponde al campo de la psicología genética, pero en un momento dado se enlaza con la biología.

La concepción básica más original de la epistemología genética

es que afirma a la acción como constitutiva de todo conocimiento. La acción es productora de conocimiento, pues éste depende de la acción.

Esta primacía de la acción se sustentará genéticamente a partir del análisis de las conductas más elementales del recién nacido.

El sujeto no conoce más propiedades de las cosas que aquellas que por su acción logra conocer.

Inicialmente, el mundo del recién nacido es de cosas chupables, agarrables, escuchables, etc., "cosas" que no son objetos del mundo físico, sino impresiones complejas, difícilmente atribuibles al mundo externo o interno.

Progresivamente, se irá produciendo un doble movimiento de integración del sujeto y del objeto: en la medida en que el sujeto coordine sus acciones comenzará a dar unidad al objeto con el que interactúa.

Poner en el punto de partida la acción es, por una parte, sustituir las opciones clásicas con un enfoque nuevo: primacía del vínculo práctico, la interacción efectiva y la acción objetiva.

Por otra parte, es el adoptar una perspectiva constructivista que maneje al sujeto como sujeto cognoscente y al objeto como objeto de conocimiento.

Mediante la acción, los objetos serán incorporados por el -

sujeto a esas categorías, serán asimilados a los esquemas de acción.

Para conocer, el sujeto debe poseer ciertas estructuras asimiladoras que funcionan como órganos de conocimiento. Esas estructuras no preexisten a la acción, sino que se constituyen en virtud de los requerimientos de la acción.

El progreso en el desarrollo del pensamiento consistirá en - coordinar progresivamente puntos de vista diferentes, en multiplicar las puestas en relación, es decir, en integrar sistemas parciales en estructuras de conjunto.

Mediante una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, se logra la adquisición de un dato provisto por la experiencia.

La teoría de Piaget propone un mecanismo para explicar en qué consiste tal interacción, constituyendo un proceso de estructuras sucesivas a través de niveles bien definidos.

Lo adquirido en un nivel da lugar a una reconstrucción de estructuras para poder integrarse a las elaboradas en niveles posteriores.

Así, cada nivel es un estado de equilibrio dinámico.

Concebido el conocimiento como una sucesión de estados de equilibración, se admite que necesariamente se da el desequilibrio en cada nivel, y el reequilibrio en el nivel que se alcance.

El punto de llegada en la evolución intelectual, es la posibilidad del pensamiento formal y abstracto que se alcanza aproximadamente en la época de la adolescencia.

Las teorías psicológicas con el enfoque que estamos tratando, consideran como punto medular la construcción de las estructuras de pensamiento. A partir de eso desarrollan variantes que enfatizan otros aspectos.

Para el aprendizaje, plantea ideas como la reflexión, la acción y el intercambio de opiniones.

A la epistemología genética se le ubica, en general, como "el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más rigurosos" (4).

B. Desarrollo de la Inteligencia

El desarrollar las capacidades del ser humano para que se adante crítica y creativamente hasta donde le sea posible a su medio ambiente social, es el objetivo de la educación.

Por tal motivo una de las pretensiones de la educación es desarollar la inteligencia, favoreciendo sus potencialidades y respetando su propio ritmo, hasta donde logre progresar.

4) UPN. Paquete del autor Jean Piaget. México, 1984, p. 211.

Para conseguir esta labor, la psicología genética ha contribuido con valiosas aportaciones sobre la inteligencia, con investigaciones y teorías.

Ha puesto su empeño en develar el camino que sigue el desarrollo de la personalidad del niño y los procesos que lo condicionan y lo posibilitan.

En su teoría Piaget explica cómo aprende el niño, pero no cómo ha de instruírsele; define la adaptación de la inteligencia como un equilibrio entre asimilación y acomodación.

Los procesos de asimilación y acomodación son permanentes, están presentes en todos los estadios.

La asimilación es al aplicar la experiencia pasada a una situación presente.

La acomodación es el ajustar esa experiencia para tomar consideración de la presente.

La equilibración entre ambas actividades se expresa como una adaptación, es decir, como una inteligencia adaptada.

En la vida del ser humano ocurre continuamente la pérdida de equilibrio al adaptarse a situaciones nuevas, a las que debe adaptarse en el sentido de encontrar su equilibrio con el medio.

A través del tiempo se va desarrollando la inteligencia, los procesos cognitivos van consiguiendo mayor profundización en la superficie de las cosas, y mayor entendimiento de las relaciones de causa y efecto. Tanto a nivel físico como social.

Para cada paso adelante en el desarrollo de la inteligencia, es preciso aplicar lo comprendido con anterioridad a las cosas por comprender, ajustando y modificando lo conocido mediante lo no conocido.

Cada avance solo tiene lugar mediante la pérdida de equilibrio y, como consecuencia, puede decirse que el desarrollo de la in teligencia es un proceso de restablecimientos de equilibrios.

Entre nacimiento y adolescencia se ubican los estadios del desarrollo de la inteligencia:

Sensorio-Motor.- El niño elabora el conjunto de subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones intelectuales y afectivas posteriores.

Ante la actividad representativa, existe una inteligencia prá ctica, tendiente a resolver problemas de acción, organizando lo real en base a un conjunto de estructuras espacio-temporales y causales.

Estas construcciones se hacen de acuerdo a los movimientos y a la actividad perceptiva.

A partir de los movimientos espontáneos, se generan los primeros hábitos adquiridos en una continua progresión.

El desarrollo cognoscitivo del niño ocurre de acuerdo a los me canismos de asimilación y acomodación. Para asimilar una experiencia es necesaria una organización que permita esta incorp

ración en el campo de la inteligencia.

Pueden observarse tres esquemas de asimilación cognoscitiva: asimilación reproductora o funcional, asimilación generalizadora y asimilación reconocitiva.

Esa asimilación sensorio-motriz del mundo exterior, sufre entre los 18 meses y los 2 años, una transformación. Al comienzo, el recién nacido lo refiere todo a sí mismo, a su propio cuerpo; luego, cuando se inicia el lenguaje y el pensamiento representacional, se ubica como un elemento entre los demás.

A finales de este periodo las conductas se multiplican, se diferencian hasta llegar a conseguir registrar los resultados de la experiencia.

La evolución intelectual se caracteriza por la construcción de las categorías del objeto, del espacio, de la causalidad y del tiempo.

El esquema práctico del objeto, es la permanencia sustancial atribuida a los cuadros sensoriales y a la creencia de que una figura corresponde a algo que seguirá existiendo aun cuando deje de percibirlo.

La elaboración del espacio, se debe esencialmente a la coordinación de los movimientos, mostrando la relación entre este desarrollo y la inteligencia sensorio-motriz.

La causalidad se halla al principio relacionada con la propia

actividad, debido a su egocentrismo, es una relación que durante mucho tiempo seguirá siendo casual para el sujeto entre un resultado empírico y una acción cualquiera que lo ha producido.

Preoperatorio.- En continuidad con el sensorio-motriz, aparece la función semiótica, que permite representar objetos o acontecimientos que no son actualmente perceptibles.

El niño hace evocaciones por medio de símbolos o signos diferentes, a través del juego simbólico, imitación diferida, la imagen mental del dibujo y el lenguaje.

En este período se aprecian dos etapas: el pensamiento simbólico y preconceptual y la correspondiente al pensamiento intuitivo.

Para que el niño domine la representación, es necesario que distinga significantes, y que al evocar uno, pueda referirse a otro.

Para esta diferenciación utiliza dos tipos de significantes: el símbolo y el signo.

La imitación proporciona los primeros significantes al niño y puede representarle interiormente el significado ausente.

Para conformar la representación y continuar la construcción del pensamiento, intervienen los mecanismos complementarios de la adaptación y la asimilación, a través del juego simbólico.

La imagen mental y el lenguaje son otros de los significantes

que participan de la representación.

Desde la aparición del lenguaje hasta alrededor de los 4 años, hay un primer período de inteligencia preconceptual, en cuanto al razonamiento.

En este período preoperacional el niño vincula preconceptos a través de razonamientos transductivos. Este razonamiento pasa de lo particular a lo particular.

Se da una fase de transición hacia las operaciones: el pensamiento intuitivo, donde el niño es capaz de descentrarse y tomar en cuenta otros aspectos correctivos del fenómeno.

El niño solo hace compensaciones parciales y momentáneas, llamadas regulaciones.

La intuición evoluciona por la descentración de una sola relación. El pensamiento intuitivo es corregido progresivamente por un sistema de regulaciones, mismas que darán lugar a las operaciones.

Período de las operaciones concretas.- Esta etapa del desarrollo intelectual abarca de los 7-8 a los 11-12 años, aproximadamente.

Aquí el niño elabora y construye sus primeras nociones científicas. Al igual que las anteriores, se caracteriza por acciones, aunque ahora con la gran diferencia cualitativa de ser interiorizadas y reversibles.

Las operaciones como la clasificación, la seriación y el número, se aplican a nivel objetos, de ahí su denominación de: concretas.

Operaciones formales.- El niño se desliga de las situaciones o de los objetos concretos, para referirse a enunciados e hipótesis posibles, ya sean reales o no.

Psicológicamente, una operación es una acción cualquiera, cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva.

Las acciones se hacen operatorias desde el momento en que dos, que pertenezcan todavía al mismo tipo, y estas diversas acciones, puedan invertirse o ser vueltas del revés.

C. Concepto de aprendizaje

En el caso de la lengua escrita, si bien es cierto que el niño requiere de información para comprender las reglas que rigen este objeto de conocimiento, hay ciertos hechos que sólo puede llegar a descubrir en función de sus propias reflexiones acerca de la escritura y ocurra así un verdadero aprendizaje.

Si a un niño la maestra le enseña que en "rojo" dice rojo, y le pregunta luego ¿qué dice aquí (en rojo)?, puede ser que responda correctamente.

Sin embargo, como este niño se encuentra en una etapa en que atribuye a cada grafía el sonido de una sílaba, cuando se le pide que lea esa misma palabra señalándola con el dedo, dirá una sílaba en cada grafía.

Así, este niño no podía entender ni aprovechar la información recibida, puesto que la interpretaba en función de su propia hipótesis.

En reiteradas ocasiones se argumenta que lo importante es que se visualice y se memorice la palabra, pero habría que considerar si realmente tiene alguna utilidad memorizar lo que no se entiende.

El niño desde los primeros días de vida, comienza a ser un investigador incansable.

Sus movimientos, al principio incoordinados, se combinan con estímulos y sensaciones recibidas para empezar a conocer tanto el propio cuerpo como el mundo exterior.

Se constituyen así las bases del proceso de estructuración del pensamiento.

Posteriormente, su necesidad de conocer y comprender el mundo circundante se expresa en los constantes "por qué" .

El hacer esta pregunta no significa que el niño carezca de una idea propia para explicarse el hecho o fenómeno, al que se refiere su pregunta.

En ocasiones el niño pregunta porque trata de verificar su propia hipótesis o busca ayuda cuando ha ensayado respuestas que no le satisfacen.

Muchas veces el niño rechaza la información veraz de otro, insiste en su hipótesis porque aún no ha alcanzado un nivel de

conceptualización que le permita asimilar tal información.

No es raro que un niño venga entusiasmado a presentarnos como un descubrimiento personal, información que tiempo antes había rechazado; después de todo es él quien construye su propio conocimiento.

Entre más pequeño es el niño, mayor es su dificultad para tomar en cuenta simultáneamente diferentes aspectos de un mismo hecho. Sus observaciones son parciales, no puede ver la contra parte y a veces generaliza en función de ellas.

La búsqueda de respuestas satisfactorias para ubicarse y desen volverse en el mundo, obliga al niño a reorganizar constantemente en forma global las estructuras cognitivas existentes.

Cuando ante un nuevo hecho, fenómeno u objeto, nos abemos cómo actuar o no nos lo podemos explicar, nuestro intelecto experimenta un desequilibrio.

Entonces nos vemos en la necesidad de buscar nuevas formas de actividad para resolver la situación y superar el desajuste.

La recuperación del equilibrio es como un estado transitorio ya que este proceso es el motor intelectual, alimentado por la estimulación constante del ambiente.

La equilibración como proceso dinámico que es, conduce al avan ce y al aprendizaje. Este nos impulsa a investigar, a conti-
nuas reestructuraciones y a construir estructuras cada vez más amplias, complejas y flexibles.

Este proceso es el mismo que el niño sigue para aprender.

Un concepto fundamental es el de objeto de conocimiento, esto es, lo que sea susceptible de despertar el interés de una persona.

Este interés depende ante todo del nivel de estructuración del pensamiento alcanzado por quien se enfrenta a ese objeto y que su nivel sea tal que le permita intentar comprenderlo.

Para interpretar los objetos de conocimiento a que se enfrentan, tanto niños como adultos, se valen de experiencias y conocimientos anteriores.

Construyen y prueban diversas hipótesis, buscan de dónde o de quién obtener la información que les permita completar los datos suficientes para reconstruir ese objeto y comprenderlo.

En estos intentos se cometen errores, frecuentemente el niño es quien comete más que el adulto porque su campo cognoscitivo es en general más reducido.

Sin embargo, en el intento de apoderarse del nuevo conocimiento las fallas no pueden considerarse errores en el sentido estricto de la palabra, puesto que ayudan a encontrar la respuesta correcta.

Más bien podrían llamarse errores constructivos, pues le hacen reflexionar, seguir investigando, y así lograr interpretaciones cada vez más acertadas.

El hecho de re-construir el nuevo objeto para comprenderlo

significa que para apoderarse de un conocimiento no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones.

La información es útil, más no suficiente. Como se ha venido sustentando, el conocimiento se logra a través de la reestructuración global que se da en el campo cognitivo cada vez que aparecen nuevos hechos a interpretar.

El niño, cuando llega en ocasiones a conclusiones no del todo correctas o incorrectas en relación a un hecho, estas le resultan satisfactorias en ese momento.

Sin embargo, cuando al contar con un mayor grado de desarrollo evolutivo, confronta sus hipótesis con los hechos que observa o con la información que recibe del exterior, puede descubrir su error.

En la medida en que el niño pone a prueba sus hipótesis, se equivoca y vuelve a ensayar otras nuevas, logrará acceder a etapas superiores de desarrollo.

D. Factores que intervienen en el aprendizaje

Existen cuatro factores principales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Ninguno de ellos actúa en forma aislada, todos están interrelacionados y funcionan en interacción constante.

La Maduración.- Para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita de algunas condiciones fisiológicas, esto es, los factores de maduración.

A medida que crece y madura, el niño adquiere mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar su campo cognitivo.

Si bien es cierto que son necesarias algunas condiciones fisiológicas para que el sujeto sea capaz de realizar determinada acción, o adquirir un conocimiento, estas no son por sí mismas suficientes para lograrlo.

La Experiencia.- Al explorar y manipular objetos aplicando sobre ellos distintas acciones, se adquieren dos tipos de conocimiento: el del mundo físico y el lógico matemático.

En el primer caso, el objeto mismo da la información, al aplicarle alguna acción se rompe, flota, etc.

En el caso del conocimiento lógico matemático, el niño construye relaciones lógicas entre los objetos, incluyendo comparaciones "más pequeño que..", etc.

Este tipo de relaciones están dadas por la actividad intelectual del niño que compara los objetos. Las relaciones lógicas solo existen si hay un sujeto que las construye.

La Transmisión social.- En su vida cotidiana, el niño recibe constantemente información proveniente de los padres, de otros niños, de los diversos medios de comunicación, de los maestros, etc.

Cuando esa información se opone a la hipótesis del niño, puede producir distintos efectos en él.

Puede ser que no logre asimilar la información en ese momento por estar lejana a sus hipótesis, que se confunda si se le obliga a aceptarla como "la verdad", o bien, causarle conflicto si ésta desafía su hipótesis.

El proceso de equilibración.- En cierto sentido es el más importante, por ser el que continuamente coordina los otros factores que intervienen en el aprendizaje.

Al lograr estados progresivos de equilibrio, las estructuras cognitivas se tornan cada vez más amplias, sólidas y flexibles.

El sistema de escritura constituye un objeto de conocimiento, cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social como de la reflexión por parte del sujeto.

El niño construye su conocimiento, apoyado en sus reflexiones y en la información que recibe del exterior.

V. EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA

A. Definición

El idioma español se usa de distintas formas en cada uno de los países de América y en España, aún dentro de un mismo país se habla de manera diferente según las regiones o las clases sociales consideradas.

Con todas sus variantes el idioma constituye nuestra lengua.

Dentro de ella se puede establecer una subdivisión: la lengua oral y la escrita. Cada una con características específicas, guardan cierta relación.

Cuando el niño ingresa a la escuela, su conocimiento de la lengua oral es amplio, pero con respecto a la lengua escrita le falta aún buena parte del camino.

Los estudios realizados sobre los procesos de adquisición del sistema de escritura alfabético por parte del niño, nos ha permitido ver la similitud entre éstos y el que recorre la humanidad a través de miles de años para lograr este mismo objetivo.

Al principio no es capaz de diferenciar el dibujo de la escritura, sus producciones de dibujo y de escritura son similares entre sí.

Actualmente los textos aparecen en forma permanente: televi-sión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, propaganda en la calle, etc.

El niño no permanece indiferente ante esos textos, pregunta sobre ellos, observa cómo los adultos o los hermanos mayores - leen o escriben, reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él.

Así, cuando los niños ingresan a la escuela ya han realizado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita.

Algunos han podido avanzar más que otros en este proceso, debido a que el medio cultural del cual provienen es diverso.

Sin embargo, a pesar de las diferencias entre unos y otros, las etapas de conceptualización por las que atraviesan son similares.

Si consideramos cómo los niños interpretan los textos que se les presentan o que ellos producen, analizando todo el proceso, podemos establecer tres grandes niveles de conceptualización: presilábico, silábico y alfabético, mismos que se detallarán en un capítulo posterior.

B. Antecedentes

La posibilidad de expresarse por medio de la escritura fue lograda gracias a un largo proceso que duró cientos de miles de años.

Desde los primeros tiempos, el hombre ha sentido la necesidad de expresar de manera perdurable sus sentimientos y creencias.

Realizó dibujos y pinturas, y esto le fue suficiente mientras

tuvo un estilo de vida nómada.

Con la formación de ciudades, la aparición de la agricultura y el gran cambio económico y cultural, se fueron organizando de modo distinto y un tanto complejo.

La escritura surge como una necesidad de los pueblos, y tanto sus características, como las funciones y la difusión que ella tiene en la humanidad, atraviesan un largo proceso evolutivo.

Al principio la escritura fue muy cercana al dibujo, los signos gráficos expresaban objetos y acciones, además de ideas. Sin estar vinculados con la forma particular en que se decían tales o cuales palabras, los signos ideográficos tenían una relación muy estrecha con el referente.

Los hombres, tratando de simplificar el sistema, comenzaron a representar palabras según sus características lingüísticas.

Claro que al principio la relación entre signo gráfico y palabra aún tenían muchos elementos propios del sistema ideográfico.

En el transcurso del proceso histórico, el problema de la escritura se fue centrando cada vez más en aspectos lingüísticos.

Los hombres inventaron luego, una escritura en que a cada sílaba del habla le correspondía un signo para representarla.

Aun así seguía siendo complicado, debido a que la variedad de signos era demasiado grande.

Fue alrededor del año 900 a.c. que los hombres inventan el sistema alfabético, en el cual cada signo representa un sonido.

Para llegar a esto se recorrió un largo camino, con una serie de pasos intermedios, por ejemplo cuando sistemas de escritura silábica, ya poseían marcas de tipo alfabético.

La historia de la escritura nos muestra que, antes de preguntarse cómo escribir, la humanidad tuvo que sentir la necesidad de que sus ideas quedaran establecidas en forma permanente.

La lectura y la escritura están ligadas, pues leemos lo que nosotros mismos escribimos además de lo que otros produjeron.

VI. CARACTERISTICAS DEL SISTEMA DE LECTURA Y ESCRITURA

Algunos de los aspectos formales que el niño necesita llegar a conocer respecto al sistema alfabético son: la dirección de la lectura, escritura, la diferencia que existe entre letras y signos de puntuación.

La adquisición de aspectos como estos está ligada, fundamentalmente, a la adquisición proveniente del medio.

Muy tempranamente, el niño se plantea el problema de la dirección en que se lee y se escribe, se va formulando hipótesis en torno a ella.

Uno de los aspectos importantes en la escritura, que el niño descubre bastante antes de iniciar el año escolar, es que los signos gráficos deben ponerse alineados.

Cuando observamos la escritura espontánea de muchos niños, podemos darnos cuenta que realizan muchos signos (letras y no letras), organizados en una línea y con una dirección que puede ser la correcta, o de derecha a izquierda.

Dentro del lenguaje escrito se pueden apreciar grandes diferencias entre los portadores de texto.

Es muy diferente el tipo de lenguaje usado en un libro científico, que el usado en uno de cocina, una noticia, una receta médica o una carta personal.

El conocimiento de la escritura convencional de las palabras

de su ortografía, facilita la anticipación del contenido de un texto. Muchas veces este conocimiento ortográfico conduce a comprender una oración que puede ser ambigua en el lenguaje oral.

La lectura no es solamente un proceso visual, en ella están involucradas dos fuentes de información.

Una de las fuentes que intervienen son la información visual, las marcas de tinta en la hoja y la otra fuente es el propio lector, quien suministra la información no visual.

La comprensión del lenguaje es información vital, no visual que el lector debe proveer.

Si el lector no tiene experiencia en el tema que está tratando de leer, la lectura que consiga será mínima.

Entre mayor cantidad de información no-visual usa él lector, menor información visual necesitará.

VII. NIVELES DE CONCEPTUALIZACION

A. Presilábico

Al principio del proceso, el niño no diferencia dibujo de escritura. Cuando se le pide que escriba o que ponga algo con letras, realiza trazos similares al dibujo.

Si le mostramos un cuento y le preguntamos dónde se puede leer, señala las imágenes del mismo, para él los textos no significan nada.

Después comienza a realizar algunas grafías diferenciadas: bolitas, palitos, pseudoletas, o similares. Si se le pregunta acerca de los signos escritos, podrá decir que en ellos "no dice nada" o que dice "letras".

Existe un paso más adelante en el cual considera que, por ejemplo la lectura de un cuento, puede realizarse tanto en imágenes como en el texto.

Posteriormente, sus reflexiones acerca de los textos le llevan a comprender que estos se refieren a algo no directamente representado en ellos.

A partir de este momento, el niño idea y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación.

Algunas de sus hipótesis las mantiene durante cierto tiempo, o

tras las abandona más rápido porque no le satisfacen cuando trata de interpretar textos propios o producidos por otros.

Algunas de las ideas que se forma el niño respecto al lenguaje escrito son las que se describen a continuación.

El niño considera que los textos dicen los nombres de los objetos o figuras próximas a ellos.

Los textos ya tienen un significado, pero para saber qué dice necesita que éste vaya acompañado de un objeto o dibujo.

Poco a poco, en sus producciones se va separando de la imagen.

En cuanto al número de grafías, comienza realizando un signo gráfico por cada objeto representado en la imagen y en él leerá el nombre del mismo.

Más adelante, tiene una exigencia de cantidad tanto para textos producidos por él como en los que otros construyen.

Considera que una escritura con menos de tres grafías no permite efectuar un acto de lectura.

A la hipótesis del nombre y a la de cantidad, el niño agrega una tercera exigencia: la de variedad de los signos usados.

En su proceso de re-construcción del sistema, llega a conocer otra característica de éste: nombres distintos deben ser representados de forma diferente. Antes de esto hacía escrituras i-guales para palabras diferentes, sin experimentar conflicto al

guno.

Como aún no ha descubierto la relación entre textos y aspectos sonoros del habla, intenta solucionar el problema modificando la cantidad de letras para producir diferentes escrituras.

A veces la cantidad de letras para escribir un nombre, tiene relación con el tamaño del referente. En otras ocasiones varía en forma arbitraria el número de letras utilizadas.

Otra opción que utiliza es modificar la variedad de grafías y además, emplea el mismo número de letras para la escritura de una palabra y otra, utiliza letras distintas.

B. Silábico

La formulación de las hipótesis ya mencionadas, básicamente la cantidad mínima de caracteres, viene a complicar la situación para el niño.

Para escribir un nombre coloca varias grafías, enfrentándose con el problema de hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarlas.

El buscar solucionar este conflicto, lo conduce a descubrir una característica esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla.

Comienza a fragmentar oralmente el nombre e intenta poner en correspondencia lo mencionado con las letras utilizadas, aunque en principio ésta no es estricta .

Poco a poco va perfeccionando su trabajo, hasta llegar a un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran.

Sin embargo, cuando se enfrenta con nuestro sistema alfabético surgen algunos conflictos, tales como hacer coincidir la escritura de palabras con su hipótesis silábica.

Algunas de sus soluciones son: considerar que le sobran letras a las palabras, saltarse letras al leer la palabra, o bien, leer silábicamente al comienzo y la totalidad al final.

En determinado momento, el niño conoce algunas letras y les da un valor sonoro silábico estable, donde una letra representa una sílaba.

En ocasiones puede usar las vocales, por ejemplo la A representa cualquier sílaba que la contenga (ma, sa, ca, la, pa, etc.) o trabajar con consonantes, en cuyo caso la B, por ejemplo, puede representar las sílabas ba, be, bi, bo, bu.

Lo más común es que los niños combinen ambos criterios usando vocales y consonantes.

C. Alfabético

El fracaso de la hipótesis silábica en reiteradas ocasiones, la información proveniente de los que saben leer y de los textos que encuentra escritos y que hay que interpretar, van conduciendo al niño hacia la comprensión del sistema alfabético.

El paso de la concepción silábica a la alfabética, no es en ab soluto repentino.

Durante largo tiempo trabaja simultáneamente con ambos siste-
mas, por ejemplo, para escribir "pato", su producción es del ti
po siguiente: P T O
y leerá: pa to

Al descubrir cierta correspondencia fonemas-letras, continúa re
cabando información y tiende a acercarse al valor sonoro esta-
ble de ésta.

Analizando las producciones escritas que le rodean, pensando,
pidiendo información o recibéndola de los que "ya saben", lle-
ga a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escri-
tura: cada fonema está representado por una letra.

En realidad, lo anterior es cierto solamente considerado en
términos generales, pues hay grafías dobles como la ll, rr, ch;
sonidos con varias grafías como la c, z, s; c, k, q; y grafías
que no corresponden a ningún sonido, como la h o la u de la
sílabas gue.

Luego de conocer el valor sonoro de todas las letras, es nece-
sario que coordine este conocimiento con algo que ya había des
cubierto al principio del proceso: los textos tienen significa
do.

En la lectura interviene tanto el conocimiento de las bases del
sistema alfabético, como la anticipación.

Cuando un lector se enfrenta a un texto, pone en juego una serie de conceptos relacionados, entre ellos el sistema de escritura y el valor sonoro estable de las letras.

Por otra parte, debe poder anticipar en base a los contenidos que espera encontrar, tener un conocimiento de la gramática, de las convenciones ortográficas, estructuras particulares de las palabras, etc.

Así como leer no es poder deletrear o silabear en forma más ó menos rápida, saber escribir no es solo ser capaz de realizar dictados o copias.

Saber escribir significa "ser capaz de usar el sistema de escritura con los fines para los que fue creado por la humanidad" (5).

5) Margarita Gómez Palacio. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, SEP-OEA, 1984, p. 75.

VIII. NIVELES DE CONCEPTUALIZACION EN LA ORACION

Un aspecto fundamental para comprender un texto es la posibilidad de predicción.

Como se mencionó en el capítulo anterior, esta posibilidad está muy relacionada con el conocimiento del tipo de portador de texto, las convenciones ortográficas y la gramática.

El conocimiento de las reglas sintácticas, proporciona al hablante la oportunidad de generar todas las oraciones posibles en su lengua.

Por lo anterior, es importante conocer los modos de aproximación que el niño va elaborando en su progresiva comprensión de la oración escrita.

Antes de llegar a la idea de que, en una oración están escritas todas las palabras que la componen, existen diferentes niveles de conceptualización previos.

Los niños establecen una diferencia entre lo que está escrito y lo que puede leerse.

Para conocer el pensamiento del niño respecto a la oración, se le ha de escribir una, y luego, señalándola con el dedo de izquierda a derecha se lee de corrido, asegurándose que entienda lo que está escrito en ella, así como ser capaz de repetir su contenido.

A continuación se le interroga sobre las partes componentes de

ese texto, señalando cada palabra en desorden y preguntando en cada caso: ¿qué crees que diga aquí?.

Para esto, el niño da diferentes respuestas y éstas se han dividido en las categorías siguientes:

A) Ubican en la oración cada una de las palabras que la componen.

Por ejemplo en la oración "El niño sube la escalera", ubica cada palabra sin dificultad y puede decir lo que está escrito en una palabra señalada.

Esta es la conducta de cualquier buen lector y es la más avanzada.

B) No ubican el artículo. Lo toman como una sola unidad con el sustantivo, o bien, suponen que no se escribe.

Por ejemplo en la oración "Papá martilló la tabla", solo existirían tres palabras: Papá - martilló - tabla, o Papá - martilló - latabla.

Al preguntarle lo que dice en "la", puede proponer quitarla o responder que ahí no dice nada, incluso decir que está escrita la primera sílaba de "tabla".

C) Logran aislar los sustantivos de la oración pero no pueden separar el verbo.

Consideran que el verbo está unido al sujeto o al objeto directo, o en algunas de las palabras de la oración leen la oración completa.

Los siguientes tres tipos de respuesta, se observan en un mismo nivel en que no trabajan en forma lingüística el análisis de las oraciones.

Tipo D. En cada una de las palabras de la oración, el niño dice la oración completa.

Tipo E. Sostiene la idea de que en cada parte de la oración, puede ser leído algo relacionado con el tema del enunciado mismo.

Tipo F. Piensan que solo se escriben los nombres de los objetos.

En las categorías D, E, F, los niños "leen" bien la oración completa, al preguntárseles qué dice en todo el texto.

G) No han comprendido aún la función simbólica de la escritura. Tienen la idea de que la escritura debe ir acompañada del dibujo para tener significado. Además, no toman en cuenta la escritura de la oración.

Existe una relación importante entre estas etapas y los niveles de construcción de la palabra escrita. Ambas evoluciones van a la par dentro de un mismo proceso de adquisición de la lecto-escritura.

IX. APLICACION EN EL AULA DE LA LECTO-ESCRITURA

En capítulos anteriores, se ha hablado de cómo ocurre la adquisición de la lecto-escritura en el niño.

Ahora se tratará de ubicar el trabajo de la escuela en términos generales, para luego situar cómo es abordada la lecto-escritura dentro del aula.

Se hará referencia a cómo se dan las relaciones entre maestro y alumnos, a la metodología que se utiliza para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a lo que es característico a las diferentes prácticas actuales, sean tradicionalistas o constructivistas.

A. La lecto-escritura en la escuela tradicionalista

La noción de "didáctica tradicional" es bastante relativa, en la práctica de esta didáctica se acude frecuentemente a la enseñanza intuitiva.

Basándose en la psicología sensual-empirista, a menudo origina conjuntos de ideas confusas que el alumno asimila difícilmente y apenas las retiene.

Por encima de todo, la escuela tradicional tiene significancia con el método y el orden.

Es al maestro a quien toca como función relevante, organizar el conocimiento, elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.

Los programas se basan en el esquema E-R y en el modelo del organismo reactivo, presentando con ello las características de un sistema cerrado.

Su objetivo prioritario son los comportamientos y los criterios de conducta que correspondan a objetivos académicos prede_{terminados}.

El nivel del contenido está necesariamente limitado al conocimiento de hechos que pueden ser recordados y habilidades que puedan observarse en una secuencia progresiva.

La estructuración de este tipo de enseñanza, es una especie de proceso lineal y acumulativo.

En cada etapa se prevee un éxito total a partir del dominio de las secuencias anteriores.

Por ejemplo en aritmética, se presume que el orden de dificultad inicia con numerar, luego sumar, restar, multiplicar y dividir.

La interacción entre las personas en el aula, está controlada por un sistema de premios y castigos. Se sanciona al alumno en las respuestas que se consideran no aceptables.

Para la enseñanza de la lectura y escritura, el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, propone emplear el método global de análisis estructural.

Ese método vincula una enseñanza basada en el sincretismo del

niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras.

Su manejo está dividido en varias etapas:

Primero, visualización de enunciados; como segunda, el análisis de los mismos en palabras; tercera, el análisis de palabras en sílabas.

Hay una cuarta etapa, esto es, la afirmación de la lectura y la escritura, que induce a la comprensión del enunciado, en to dos los elementos que lo estructuran, corresponde a la síntesis.

Al inicio de cada etapa se trabaja la conversación, luego la escritura y lectura de enunciados hecha por el maestro y final mente, la identificación de los enunciados.

Progresivamente, se va incorporando la copia de enunciados, la lectura y copia de las palabras, identificación de las palabras, identificación de las sílabas en estudio, formación de palabras y enunciados, trazo en script de la consonante de la sílaba, redacción de enunciados y , en cada etapa, la evaluación.

La secuencia en el programa es la siguiente:

"Unidad 3	Unidad 4
Módulo 1: a, e	Módulo 1: s, t
Módulo 2: o	Módulo 2: m, p
Módulo 3: i, y(fonema/i/)	Módulo 3: l, b, v(fonema/b/)

Módulo 4: u

Módulo 4: n, d

Unidad 5

Unidad 6

Módulo 1: ll, y(fonema/y/)

Módulo 1: g, gu(fonema/g/)

Módulo 2: c, qu(fonema/k/)

Módulo 2: r(fonema/r/); z, c(fonema/s/)

Módulo 3: r, rr(fonema/rr/)

Módulo 4: f, ch

Módulo 3: n, ñ, j(fonema/j/)

Unidad 7

Módulo 1: h

Módulo 4: k, x(diferentes fonemas)" (6).

B. La lecto-escritura en la escuela constructivista

Tiene como base el empleo de una pedagogía operatoria. Esta corriente se ha desarrollado a partir de los aportes de la psicología genética, respecto al proceso de construcción del conocimiento.

El programa en general, se basa en un modelo que sugiere el desarrollo de estructuras cognitivas de creciente complejidad, a través de continuas reorganizaciones.

Al programar un tema se toman en consideración diversos aspectos, como intereses, nivel de conocimientos previos sobre el mismo y los objetivos de los contenidos a trabajar.

6) S.E.P. Libro para el maestro. Primer grado. México, 1981, p. 75.

El estudio del desarrollo de los procesos cognoscitivos, muestra que el niño aprende a través de la acción con los objetos y situaciones que el medio presente.

Asimismo, aprende de la reflexión de su propia acción, sus resultados y del intercambio con los demás.

El niño construye su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de la realidad, para esto actúa sobre los objetos para comprenderlos.

Concebir la educación de esta manera, implica en el maestro una actitud de profundo respeto intelectual hacia el niño, respeto a sus posibilidades y por sus limitaciones.

El rol del maestro es crear las situaciones de aprendizaje adecuadas para ayudar a los niños a construir los conocimientos que están en condiciones de re-inventar.

Ha de descubrir en qué momento del desarrollo están los niños, para plantearles problemas, conflictos cognitivos que favorezcan su avance en la construcción del conocimiento.

Cuando el maestro evalúa a cada niño, lo hace en base al significado que el aspecto a evaluar tiene dentro de la historia particular de ese niño.

El objetivo fundamental de la evaluación es reorientar el aprendizaje. Por lo que ésta es permanente y forma parte del desarrollo del proceso.

Para la adquisición de la lecto-escritura, la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, de la SEP-OEA, sugiere realizar con los niños actividades individuales, de equipo y actividades de todo el grupo.

Este trabajo se basa en el proceso que el niño sigue para conseguir la adquisición de estos conceptos, mismo que fue expuesto en uno de los capítulos anteriores.

Tomando en cuenta el nivel de conceptualización de los alumnos es como se planifican las actividades, la organización del aula y de los materiales de trabajo.

Así, para favorecer el pasaje del nivel presilábico hacia un análisis de tipo silábico, se desarrollan actividades como las siguientes: *

1. "El barco cargado de...", donde al tener que pensar en palabras que empiezan con la misma sílaba, realizan un análisis de los aspectos fonéticos del lenguaje. Al observar la escritura de esas palabras, se dan cuenta de la relación existente entre sonidos y escritura.

2. "¿Cuántas palabras dije?"; para que avancen en su conceptualización acerca de la noción de palabra y su representación escrita.

Un ejemplo de las actividades que permiten realizar un análisis silábico de los textos y favorecen el pasaje hacia un nivel de conceptualización que les permita comprender las carac-

terísticas alfabéticas de nuestro sistema de escritura, son:*

1. "Completan palabras en forma oral"; reflexionan acerca de los componentes fonológicos de las palabras. Observan que las partes iguales de palabras diferentes, se escriben igual.
2. "Construyen palabras a partir de la inicial"; se le estimula a pensar palabras que empiecen con una letra dada y a intercambiar opiniones acerca de la corrección de la escritura de los textos producidos.

Para ampliar el conocimiento del lenguaje escrito a aquellos niños que ya han logrado comprender las características alfabéticas del sistema de escritura, se realizan actividades como las siguientes: *

1. "Escribo lo que sé de ti"; se pretende que efectúen un trabajo de registro y redacción de datos acerca de los miembros de la clase, incluido el maestro.
2. "¿Qué palabras puedo formar?"; cuando los niños piensan palabras con determinada combinación de letras, reflexionan sobre los aspectos sonoros de nuestro sistema de escritura.
3. "Acentuación"; se pretende que descubran la sílaba tónica y usen códigos para representarla.

*) Cfr. Margarita Gómez Palacio. Op. cit. pags. de fichas anexas de colores.

Además, hay actividades generales que se llevan a cabo durante todo el año, con la totalidad del grupo, independientemente de que cada alumno responda según su propio nivel de conceptualización.

El maestro selecciona en cada momento las actividades generales que considera adecuadas y abandona las que ya no le son útiles al grupo.

Ejemplos de estas actividades son:

Identificación de portadores de texto. Los niños advierten que cada portador de texto contiene diferente tipo de información, que la lengua escrita cumple diversas funciones y no pertenece solo a los libros, que existen distintos tipos de letra, etc.

Con varios portadores de texto distintos, pueden desarrollarse juegos de adivinanzas, para que anticipen el contenido de un texto.

Hay actividades donde el material principal es el cuento: leen cuentos, inventan cuentos, modifican cuentos, escenifican cuentos, etc.

Son actividades que pretenden mostrar al niño que la lectura puede ser una actividad agradable y entretenida, es decir, que también se lee por el placer de leer y no solo para aprender, estudiar o pasar de año.

También es importante que el alumno presencie actos de lectura, o bien, que participe en ellos.

Cabe aclarar que, las actividades mencionadas y las contenidas en el resto de la Propuesta, son trabajadas en enlace con temas de ciencias naturales y sociales, teniendo siempre presente el objetivo que se pretende.

Las fichas anexas de colores, de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, no se manejan con un orden preciso aunque su presentación sea a manera de fichas numeradas, pues no está diseñada para emplearse con rigidez.

X-CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. Conclusiones

1. La aportación que hace Piaget a la educación es fundamental, descubriendo la realidad psicológica del individuo. Lo considera como un sujeto que se autocontruye a través de su actividad con el mundo real y en interacción con los demás y consigo mismo.
2. El desarrollo del niño conlleva el equilibrio progresivo entre lo moral, lo afectivo y lo intelectual en su vida.
3. La acción, la reflexión y el intercambio de opiniones son ideas bases en la conducción del aprendizaje basado en la teoría psicogenética.
4. El desarrollo de la inteligencia ocurre a través de una serie de estadios, que se pueden ubicar entre el nacimiento y la adolescencia. Muestra una secuencia necesaria e irreversible.
5. En el proceso de aprendizaje intervienen la experiencia, la maduración, la transmisión social y la equilibración, en continua interacción.
6. En el proceso de adquisición de la lecto-escritura, podemos observar tres grandes niveles de conceptualización, que son: presilábico, silábico y alfabético.
7. Las hipótesis que un sujeto tiene con respecto al objeto de

análisis al que se enfrenta, deben tomarse en cuenta al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8. La escuela tiene la posibilidad de favorecer y no obstaculizar la asimilación del conocimiento.

9. La educación, más que una formación, se precisa que sea una condición para la formación de la razón moral e intelectual.

B. Recomendaciones

El aporte técnico que la psicología genética provee a la concepción del proceso de aprendizaje, da fundamento científico sólido a una concepción según la cual el niño, de ser objeto pasivo pasa a ser activo, creador y transformador de conocimientos.

El estudio del desarrollo de los procesos cognoscitivos indica que el niño llega con una organización cognoscitiva a la escuela, la que es válida y es preciso consolidarla y contribuir a su desarrollo.

El sujeto, con su actividad cognoscitiva, con su interpretación del estímulo que recibe, al tratar de asimilarlo, lo transforma. Realiza un acto de creación para apropiarse del objeto de conocimiento.

Es imprescindible que el niño adquiera los conocimientos mediante su propia actividad. Cuando los contenidos son dictados desde afuera solo favorecen una retención mecanística, parcial

y un olvido rápido, resultando imposible reconstruir el contenido olvidado.

Es necesario asumir una actitud de profundo respeto intelectual hacia el niño, respetando su modo de organización cognoscitiva en cada etapa de su desarrollo.

Si el maestro comprende adecuadamente el proceso por el que atraviesa el niño para adquirir el conocimiento, sabrá lo que puede esperar de él, qué respuestas debe valorar positivamente o cuáles son las nociones de base sin las cuales no es posible pretender una comprensión adecuada de otras.

Si no hay una real comprensión del proceso cognoscitivo, todos los "errores" se parecen y son sancionados de la misma manera.

El maestro debe propiciar que el niño comprenda que no solo puede llegar a conocer a través de otros, sino también por sí mismo, observando, experimentando, cuestionando y razonando.

Es fundamental conocer las hipótesis del niño respecto a la lengua escrita, para partir de ellas al iniciar el trabajo con ese contenido de aprendizaje.

La acción del docente no puede desarrollarse en forma aislada, también necesita un ámbito de intercambio que le permita confrontar sus descubrimientos con los de otros docentes.

Es de gran utilidad el reflexionar sobre las producciones de los niños, tomar en cuenta diferentes puntos de vista en la

planificación y evaluar las situaciones de aprendizaje.

La constitución de equipos pedagógicos, resulta bastante útil al crecimiento profesional del maestro y al desarrollo de la tarea misma.

El crear ámbitos que permitan a padres y maestros reflexionar conjuntamente sobre los problemas que se les presenten, logra coherencias entre las pautas educativas del hogar y de la escuela.

Respecto al trabajo sobre lecto-escritura dentro del aula, el maestro puede trabajar con los niños actividades individuales, como la lectura en silencio de un cuento o la confección de una tarjeta con dibujo y escritura.

También puede desarrollar actividades por equipo, donde participan niños de niveles de conceptualización próximos, en ellas el intercambio de opiniones e información es esencial.

Algunas de las actividades en equipo pueden ser, la ilustración y redacción de un cuento, la búsqueda de palabras con determinada letra, comparar la escritura del nombre de los del equipo, etc.

En la medida en que el maestro comprenda tanto el proceso de conceptualización del niño como el objeto de conocimiento, será capaz de inventar actividades que enriquezcan y hagan más variado el trabajo en el aula.

BIBLIOGRAFIA

- Normal de Especialización del estado de Nuevo León. Apuntes de Seminario Taller de estudio de casos. México, 1987.
- Enciclopedia Salvat. México, 1976.
- Plan Nuevo León. Escritos de apoyo para el trabajo escolar. México, 1984.
- GOMEZ PALACIO, Margarita (et. al.) Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP-OEA, México, 1984.
- GUAJARDO, Eliseo. Jean Piaget y la escuela. Plan Nuevo León, México, 1984.
- LARROYO, Francisco y E. Escobar. Introducción a la filosofía de la cultura. México, Ed. Porrúa, S.A., 1978.
- S.E.E. Libro para el maestro. Primer grado. México, 1981.
- MYERS Blair, Glenn (et. al.). Psicología educacional. México, Ed. F.C.E., 1979.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Barcelona, Ed. Seix Barral, S.A., 1981.
- U.P.N. Análisis pedagógico. México, 1983.
- U.P.N. Contenidos de aprendizaje. México, 1983.
- U.P.N. El niño: aprendizaje y desarrollo. México, 1983.
- U.P.N. Historia de las ideas. México, 1979.
- U.P.N. Paquete del autor Jean Piaget. México, 1984.
- U.P.N. Pedagogía: bases psicológicas. México, 1983.
- U.P.N. Pedagogía: la práctica docente. México, 1981.