



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 083

**Aprendizaje de la Lengua Escrita en Primer
Grado de Educación Primaria**

BLANCA ROSA RICARTTI ESPINOZA

Propuesta pedagógica presentada para obtener
el título de Licenciado en Educación Primaria

Hgo. del Parral, Chih. 1990

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

HGO. DEL PARRAL , CHIH. , 30 de ENERO de 1990

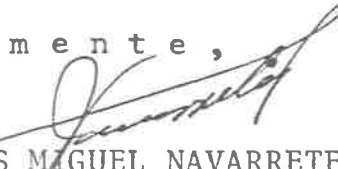
C. PROFR.(A) BLANCA ROSA RICARTTI ESPINOZA
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo - - intitulado: "APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN PRIMER GRADO - DE EDUCACION PRIMARIA".

, opción PROPUESTA PEDAGOGICA
a propuesta del asesor C. Profr.(a) LIC. SOFIA EFIGENIA SOTO MARQUEZ, 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 ,


PROFR. JESUS MIGUEL NAVARRETE PALMA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN

I N D I C E

Pag.

I. DEFINICION DE UN OBJETO DE ESTUDIO	1
A. Delimitación del problema	
II. JUSTIFICACION OBJETIVOS E INTERES POR ESTUDIAR EL PROBLEMA	2
A. Objetivos	7
III. REFERENCIAS TEORICAS Y CONTEXTUALES QUE EXPLICAN EL PROBLEMA	8
A. Marco Contextual	
B. Marco Teórico	12
1. La Sociolingüística	17
IV. ESTRATEGIA METODOLOGICA	28
A. Principios Funcionales	30
B. Principios Lingüísticos	31
1. Principios Ortográficos	32
2. Principios Sintácticos	34
3. Principios Semánticos y Pragmáticos	
C. Principios Relacionales	35
1. Relacionar la escritura con el objeto y con su significado	36
2. Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía	
3. Relacionar la escritura con el lenguaje oral ...	
4. Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráficos y fonológicos.....	37
V. RECOMENDACIONES GENERALES	39
A. La lengua escrita como objeto de conocimiento	

B.	Características del sistema de escritura	39
1.	Principios funcionales y utilitarios	40
2.	Principios lingüísticos	
3.	Principios relacionales	
C.	Leer no es descifrar, escribir no es copiar	41
1.	El muestreo	
2.	La predicción	42
3.	La anticipación	
4.	La inferencia	
5.	La confirmación	
D.	Niveles de conceptualización de la lengua escrita	43
1.	Nivel Presilábico	44
2.	Nivel Silábico	45
3.	Nivel Silábico - Alfabético	47
4.	Nivel Alfabético	
E.	Evaluación	48
VI.	APENDICE METODOLOGICO	51
A.	Los programas de estudio en la didáctica crítica	52
B.	Conceptualización de instrumentación didáctica	53
C.	Problemática de los objetivos en la didáctica crítica .	58
D.	Formulación de los objetivos de aprendizaje	59
E.	Selección y organización del contenido en el contexto de la didáctica crítica	
F.	Planeación de situaciones de aprendizaje	62
G.	Problemática de la evaluación en la didáctica crítica .	65
H.	Evaluación y Acreditación	67

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

¿Cómo facilitar el aprendizaje de la lengua escrita en el primer grado del nivel de educación primaria?

A. Delimitación del problema.

Por el lenguaje oral y por los valores y costumbres que se propugnan, la escuela responde a un contexto cultural en el cual se sienten extraños los alumnos provenientes de las clases populares, especialmente los que viven en situaciones de precariedad y marginalidad.

El curriculum como plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje, interrelaciona conceptos y proposiciones, estructurando en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; es una construcción conceptual que desprende evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones no a las acciones mismas, sino a la planificación escolar, que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje y no la del alumno.

Toda la conducta del niño parece surgir de la interpretación -- que el maestro hace de la situación social dentro del salón de clases; en la explicación de los acontecimientos no tiene cabida la perspectiva recibida ni siquiera la reflexiva. Todo parece indicar el modo verbal, como un instrumento insuficiente de comunicación entre maestros-alumnos, que puede cerrar la brecha entre la práctica educativa del docente y los fines educativos -- por tratar de conservar el control social y el compromiso con la estructura subyacente de relaciones con autoridades políticas, administrativas y sociales, y, por consiguiente su acepta

ción en la sociedad.

El niño de clase trabajadora debe asimilar no sólo el contenido de conocimiento del currículo, sino también los valores de la escuela de clase media pues, de lo contrario, su educación no tendrá sentido. Para los alumnos que lo cumplen, no se trata sólo de una situación de aprendizaje, sino de iniciar el proceso de comprometerse con un sistema de valores aprobado por la sociedad.

En las conductas de comunicación según el programa integrado, se le pide al niño un desarrollo del lenguaje que le permita dialogar, expresar verbal o corporalmente lo que observe o sienta, para lograr estos aprendizajes necesita experiencias previas ya sistematizadas.

Con las actividades no verbales se desea que el niño interprete mensajes, partiendo de códigos como sería el mímico y el pictográfico. Mientras el aspecto verbal, pretende que avance desde la traducción de expresiones corporales y gestuales hasta expresiones lingüísticas más precisos y cargados de significado.

El maestro debe comunicarse oportuna y permanentemente con los padres de familia cuando el alumno presente fallas, pese a haberse descartado la presencia de trastornos visomotores y haber realizado las actividades de adaptación a un ambiente de relación e intercambio con sus compañeros.

En la escuela se hace evidente una contrastación entre la concepción de lo que el maestro cree ser y la realidad en un doble proceso de legitimación.

La experiencia docente en el contexto formativo del niño, le pre

presenta al maestro elementos alternativos.

La presente propuesta pedagógica pretende dar respuesta al siguiente problema:

¿Cómo facilitar el aprendizaje de la lengua escrita en un grupo de primer grado donde se emplea el Método Global de Análisis -- Estructural en el Nivel de Educación Primaria?

II JUSTIFICACION, OBJETIVOS E INTERES POR ESTUDIAR EL PROBLEMA

La enseñanza de la ciencia y la cultura en la escuela, es un problema complejo sobre el cual es necesario avanzar en la caracterización de los objetos de conocimiento escolar y en las determinantes específicas como el medio socio-cultural, libros de texto, la relación maestro alumno etc., en el proceso enseñanza----aprendizaje y apropiación de cada objeto.

Sustentar una postura pedagógica en el aprendizaje de la lengua escrita; implica reconocer los espacios y formas que adopta el -lenguaje en la institución en relación con la sociedad, pensa---miento y la cultura, ya que no es su gramática sino la diversidad de usos pragmáticos posibles, particularmente de la lengua-escrita y su proceso de adquisición.

El lenguaje no sólo acompaña a la actividad práctica, sino que -también desempeña un papel fundamental en su realización; la unidad dialéctica de estos sistemas en el ser humano adulto es la esencia de la conducta humana.

El niño de primer grado de educación primaria llega a la escue-la con lo que es y el capital cultural popular que trae, esa materia principal donde se construyen los éxitos y fracasos esco-lares, la realidad del niño garantiza su propia acción; es el -ensamblamiento el que contribuye a reformular predisposiciones-familiares anteriores.

La capacidad de negociación, esa lucha diaria por conseguir me-jores condiciones de vida, son parte importante de la imagina--ción popular para sobrevivir: "yo me voy a lavar ajeno", "mi esposo busca trabajo", "aquél lo pongo a vender periódicos", "voy a

la escuela sin almorzar", son testimonios cotidianos.

Tienes que ir a la escuela", "a ver si a ellos les va mejor que que a mí", son parte del discurso diario, elementos del proceso de socialización.

Tal vez el sector más dinámico sea el de clase media, que por un lado mostrará nuevos modelos familiares, algunos más acordes a la sociedad, pero, por otro lado, familias cada vez más cerradas e intentando parecerse a los burgueses.

La familia conforma una unidad de consumo, en la que los satisfactores vitales básicos (alimentación, vivienda, agua, luz) --son adquiridos a través de ellos, y consumidos por el total de los miembros.

En función de que son los padres los que sostienen económicamente a la escuela, exceptuando el pago de los maestros, su intervención en los asuntos administrativos escolares es necesario y además importante para la propia institución.

Ellos no sólo costean parcial o totalmente la construcción escolar (1 o 2 aulas al año, sanitarios, bardas) sino que sostienen el costo del mantenimiento y aseo del edificio escolar y material didáctico (banda de guerra, libreros, mapas, tocadiscos, gises). Sería importante agregar que la norma constitucional de lo gratuito de la enseñanza es completamente segada a la realidad, ya que los gastos mencionados no son todos los que hacen los padres de familia. Además están los gastos que se les supone obligados a hacer, como la compra de 1 o 2 uniformes al año por cada hijo, lista de útiles escolares, trajes para festivales, trabajos manuales, etc.

La delimitación de los contenidos de la educación familiar no son formulados explícitamente en un programa que reúne lo mínimo a cubrir; tampoco lo son la selección y preparación de sus agentes y, por supuesto, son realizados de acuerdo con las particularidades de la pertenencia de clase y grupo. En las familias populares, los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan a través de la observación-experimentación-la madre le dice a la niña cómo hacer las cosas haciéndolas; la niña aprende a realizarlas imitando y ejecutándolas.

El proceso enseñanza-aprendizaje no se separa de la vida diaria sino que es parte de ella. La adquisición de destrezas corresponde a un aumento en la participación de las actividades de la vida familiar. El tipo de la colaboración se define por criterios de edad, sexo y recursos disponibles. El qué y cómo depende del número de hijos, del tipo de actividades a realizar, y de diferenciación del status social.

La familia es una instancia de reproducción socio-cultural, a parte de sus prácticas, se reproduce la estructura de la desigualdad social. La herencia familiar es parte de la distribución del capital cultural.

Su herencia no se limita a una herencia genética; es, ante todo reproductora de una herencia social. Los signos y palabras sirven a los niños, como, medio de contacto social con las personas las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje, se convierten en la base de una nueva forma de actividad en los alumnos.

Los maestros deben partir de lo que los niños han aprendido en

otros medios e incluso, en los cuales ha participado como: su hogar, escuela, libros, comunidad, etc., creando una conciencia de cómo funciona el lenguaje en general y cómo es su propia lengua. Lo estimula para descubrir las leyes y estructura del español, analizando por sí mismo su habla, manipulándola, jugando con ella y practicándola en el contexto socio-institucional en el que se desenvuelve, verificando el aprendizaje de la lengua escrita.

Resulta pertinente abordar desde un enfoque crítico, las aportaciones de la Socio-lingüística, donde el lenguaje guía, determina y domina el curso de acción; su función planificadora hace su aparición.

A. Objetivos.

Facilitar el aprendizaje de la lengua escrita, atendiendo el proceso individual de cada alumno a través de las oportunidades de acción que determinarán los usos y formas que tiene la lengua para un óptimo aprovechamiento de los niños de primer grado de educación primaria.

Que el alumno sea capaz de descubrir las características básicas de la lengua escrita para que pueda apropiarse de ella, y llegue a consolidar su propio conocimiento.

III REFERENCIAS TEORICAS Y CONTEXTUALES QUE EXPLICAN EL PROBLEMA

A. Marco Contextual.

El artículo Tercero Constitucional y la Ley Federal de Educación son claros y congruentes, pues señalan que la educación impartida por el estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, al mismo tiempo que fomente amor y respeto por México y la conciencia de solidaridad social e internacional, en la independencia y la justicia.

Por otra parte, perder de vista esos objetivos, conduciría a una educación incompleta y obstaculizaría la formación integral del educando que nuestra política educativa propone.

El propósito fundamental de la educación primaria es que el educando se desarrolle de manera armónica, para que participe activamente en la búsqueda de mejores formas de convivencia entre las personas y entre éstas y la naturaleza.

En consecuencia, se pretende que el niño a través de una educación más formadora que informativa, adquiera y desarrolle conocimientos, hábitos, actitudes y habilidades que le permitan durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, organizar sus observaciones por la reflexión y que participe responsablemente en la vida social. Significa también, el respeto por los intereses y los problemas de los niños, para ser considerados como tales, no sólo como futuros adultos; puesto que la actividad lúdica es característica de la infancia, el juego debe aprovecharse en su carácter, de hecho natural, para encauzarlo hacia la comunicación y la sociabilización; hacia el aprendizaje de la ciencia, tecnología y arte.

Al entrar el niño a la escuela ya lleva una vasta experiencia ⁹ y una visión de la realidad. Esta experiencia es global; integra y aglutina los más diversos aspectos de la vida.

Por lo anterior, se proponen, para primero y segundo grados de educación primaria, programas y textos que presentan de manera integrada los contenidos y actividades de las diversas áreas.

Es indiscutible que en la actualidad son bastantes los conocimientos acerca del desarrollo integral del educando, demostrando que el niño es una persona con características propias en su manera de pensar y sentir; destacando que su desarrollo integral es decir, la estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de su propia actividad sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital. Por lo tanto, toda acción tendiente a propiciar, respetar y orientar la actividad física del niño, debe considerarse como imprescindible para favorecer dicho desarrollo.

La labor de la escuela primaria como institución, consiste en -- apoyar al niño en los elementos básicos para enriquecer los --- aprendizajes previamente adquiridos en el ambiente del que proviene y las actitudes positivas para consigo mismo y con los -- demás. Una serie de recomendaciones intentan ser apoyo a la labor docente: observar los rasgos de madurez de los alumnos, promover una relación afectiva entre el niño y el maestro, pues -- uno de los principales temores infantiles, es la separación del núcleo familiar y el ingreso a un ambiente que, a primera vista puede parecerle hostil. Su ingreso a la escuela no debe significar una ruptura en el proceso de desarrollo, y sustituir el am-

biente lúdico del niño por un ambiente formal, sino entenderse¹⁰ como una etapa de transición y tratar de respetar las características infantiles.

El programa integrado está encaminado a descubrir las posibilidades reales de cada niño y crear un clima apropiado para que sus intereses se manifiesten, evitando todo tipo de discriminación del alumno, sin establecer comparaciones.

La planificación del curriculum y las actividades del docente establecen analíticamente las oportunidades educativas que el alumno debería lograr a través del aprendizaje; seleccionando y organizando los medios que facilitarán el alcance de los objetivos que se adecuen al nivel y grado del sistema educativo, -- una organización metódica y sistemática y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Para el maestro el control social puede depender de que sea capaz, en el aula, de sostener públicamente su concepto de la situación que ya de por sí, es conflictiva, de lo contrario, darse cuenta de la falta de continuidad que surge de su práctica y -- procure compensarla; quizás encuentre problemas. Una solución -- consiste, en adoptar curriculum que parezcan estar más estrechamente relacionados con las vidas y las condiciones de la comunidad local.

En realidad, se ha sugerido muchas veces que todo el curriculum podría estar vinculado con las situaciones vitales cotidianas -- que se producen dentro del radio de acción de la escuela.

La lecto-escritura constituye uno de los aprendizajes básicos -- del alumno que le permite afirmar y sistematizar los diversos --

conocimientos adquiridos y aplicarlos de acuerdo con los patrones culturales que predominan en su comunidad. Saber leer y escribir contribuye, a la larga, a un dominio más amplio y sólido de la lengua.

Para la enseñanza de la lecto-escritura, el programa integrado propone emplear el Método Global de Análisis Estructural; definido por la idea de vincular una enseñanza, basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua.

El método se apoya en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general, ya que ésta se produce siempre en determinados contextos (familia, amigos, escuela, comunidad, etc.). Por esta razón, el método global se basa en el principio de leer es comprender la lengua escrita, utilizando la letra script, por ser la misma que aparece en los libros de texto, lo que permite afirmar la escritura a través de la -- lectura. Este hecho, además, da al alumno la posibilidad de corregir por sí mismo, lo que él escribe.

La realidad Socio-lingüística de México y los requerimientos de aprendizaje del niño, son los hechos en los que se apoya el programa. Se puede decir, que nuestro idioma es uno y es múltiple, que es único y heterogéneo a la vez, puesto que subsiste como -- algo general, gracias a una estructura común, y admite diferentes formas y usos, influido por los hablantes y sus formas de -- vida.

Por ahora, es necesario tener presente el enorme caudal de nue-

vas experiencias que el niño va a encontrar en el primer gra-¹²do. Tan sólo en el área de Español va a adquirir la base de su cultura: a aprender a leer y escribir; a incrementar su capacidad de expresión oral, adquiriendo el conocimiento del sistema lingüístico (lectura-escritura) como complemento del sistema -- fónico y lo utilizará iniciando la observación de cómo es y cómo funciona su lengua.

En el proceso anterior, la comunicación desempeña un papel fundamental. No habrá de ser completo, es decir, que se conozca y se de a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. El cultivo del lenguaje responde a un concepto general de lo -- que debe ser la educación y que debe conducir al desarrollo integral del hombre, como individuo y ser social. Concebido de esta manera, los objetivos generales de primer grado y los correspondientes a la enseñanza del español en la educación primaria, fundamentan la adquisición de la lecto-escritura en el princi--pio de la percepción global del habla y en la modalidad de uso de la lengua que el niño maneja, lo cual, también es válido para la comunicación oral.

Lograr mayor eficacia comunicativa es el objetivo de la lengua oral y escrita durante la primaria, formar el hábito de la lectura y lograr que el niño exprese su pensamiento oralmente y -- por escrito.

El lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve.

B. Marco Teórico.

El lenguaje constituye un sistema de comunicación social donde,

a partir de la formulación de abstracciones, el niño se consolida como ser social en una relación dialéctica: actividad práctica y creación de signos; así, en virtud de su uso, es como el hombre lo crea, recrea e incide en su modo.

Al lenguaje se le asigna una función instrumental, planificadora de la acción y partícipe del desarrollo de una nueva organización estructural de actividad práctica.

La Socio-lingüística toma una lengua tal como es en un momento dado y un lugar dado, la somete a cuidadosos y detenidos análisis; descubre su estructura interna y la describe. Se desea que los niños desde que empiezan a ir a la escuela, se acerquen a la lengua como a un objeto digno de atención. Esto será posible si la lengua se acerca a ellos; esa lengua que va a estudiar debe ser la misma que conocen, la que oyen todos los días. O sea, una lengua sencilla, cotidiana, que el niño sienta plena confianza; debe comprender lo que lee, escribe y oye decir en un grupo social.

La lengua no es, en efecto, un simple instrumento técnico: es indisociable de los contenidos que transmite, de los que excluye y de los significados que designa. En principio, parece necesario deslindar tres procesos de apropiación que están en juego simultáneamente:

El primero se refiere, a la estructura de la lengua escrita en sí, como objeto de conocimiento, a los supuestos de base que se relacionan con la lengua oral, y a las relaciones y elementos mínimos necesarios para poder leer y escribir.

En segundo lugar, los alumnos se enfrentan a otro objeto de co-

nocimiento, los usos específicamente escolares de la lengua es¹⁴crita, y la necesidad de encontrar el sentido a este sistema de reglas, que supone un proceso adicional de apropiación, no siempre coincidente con el primer proceso.

Por último, los alumnos se encuentran frente a la posibilidad o la exigencia de apropiarse de otros conocimientos, los contenidos del curriculum académico, que se comunican o expresan, en cierta medida, a través de la lengua escrita, en general y la nuestra en particular.

Vigotsky, activo investigador, considera la cuestión de la interdependencia es decir, el desarrollo es producto de la interrelación de dos procesos fundamentales: el proceso de maduración prepara y posibilita un determinado proceso de aprendizaje mientras que el proceso de aprendizaje, por así decirlo, estimula al de maduración y lo hace avanzar hasta cierto grado.

Y por último, concede una ampliación del papel de aprendizaje en el desarrollo del niño; el problema de la disciplina formal-enlazado con la idea de que cada materia enseñada tiene una concreta importancia en el desarrollo mental general del niño, y que las diversas materias difieren en el valor que poseen para dicho desarrollo general. El aprendizaje no es en sí mismo, desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva a un desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente.

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social especí-¹⁵
fica, y un proceso mediante el cual, los niños acceden a la vi-
da intelectual de aquellos que les rodean.

Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con -
creces el límite de sus propias capacidades. A través de su imi
tación, son capaces de realizar más tarde, en colectividad o ba
jo la guía de los adultos.

El sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa
específica tanto por el grado de desarrollo orgánico del niño -
como por su grado de dominio en el uso de los instrumentos.

La experiencia social ejerce su efecto a través de la imitación:
cuando el niño imita el modo en que los adultos hacen uso de las
herramientas y objetos, domina ya el principio de sentirse invo
lucrado en una determinada actividad.

Lo anterior revela la integración del lenguaje y pensamiento --
práctico en el curso del desarrollo. Relaciones entre lenguaje-
y el uso de instrumentos.

El origen y desarrollo del lenguaje, así como de todas las acti
vidades que utilizan signos, han sido tratados al margen de la-
organización de la actividad práctica en el niño.

Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje,
así como la de sus ojos y sus manos; ésta unidad de percepción-
lenguaje y acción, que en última instancia produce la interna--
lización del campo visual, dando origen de las formas de conduc
ta específicamente humanas. Los signos y palabras sirven a los-
niños como medio de contacto social con las personas.

La lengua escrita está implicada en muchos de los distintos pro

cesos que se dan en la escuela: la transmisión de conocimientos¹⁶, la socialización, la destrucción o la resistencia cultural. En este caso, la opción se centra, en el uso de la lectura y la escritura en el proceso de apropiación del conocimiento, en -- términos sociales y no individuales, no el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino la relación y prácticas institucionales, cotidianas, a través de -- las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir.

La investigación social muestra la gran variedad histórica y social en prácticas que implican la lectura y la escritura, descubre procesos previos a la escuela, tanto en el caso de niños -- sin escolarización, como en sociedades sin escolarización, donde el inicio de la lengua escrita no incluye los requisitos formales que la escuela define para aprender a leer.

La actividad de aprender a leer y a escribir supone en el alfabetizado, otros muchos conocimientos y estrategias no incluidas en el esquema más sencillo que fundamenta su introducción en el primer grado: el lector debe enfrentarse a una variedad de tipos, e identificar la letra script, constante en representaciones gráficas; se enfrenta a materiales diferentes, y utiliza todo tipo de información que le proporciona tanto formato como -- contexto para entender lo escrito; debe descifrar componentes -- ideográficos que rompen con la supuesta relación fonética; debe conocer la distancia entre lo escrito y lo hablado, tanto por -- el carácter selectivo de lo que escribe (que no representa por -- ejemplo, la entonación) como por aquello que caracteriza a lo --

escrito (separación de palabras) y que no tiene referente en los procesos del habla.

El lector competente además, debe ser cada vez más independiente del signo gráfico para poder leer con fluidez y comprensión; cuenta más lo que él lleva al texto escrito, el conocimiento con textual y temático que permite anticipar y encontrar el sentido de lo que está leyendo.

La lengua escrita se presenta en la escuela bajo estas dos formas: las actividades que se realizan con ella, pueden clasificarse en dos grupos: unos tienden a reproducir las características de la enseñanza de la lectura y escritura (la copia y el descifrado); otras, a mostrar el uso de la lectura y escritura en que se ve la interpretación y la producción del texto escrito.

La Socio-lingüística es el estudio de las reglas normativas del uso del lenguaje que operan a través de contextos situacionales dentro de una cultura y de cómo difieren estas reglas de un grupo cultural a otro en contextos situacionales similares"... Desde esta perspectiva, se propone desarrollar una estrategia metodológica fundamentada en una Didáctica Crítica, ya que los estudios transculturales frecuentemente aclaran e iluminan elementos clave del proceso y, por lo tanto, develan nuestras percepciones culturales; podemos ver la Socio-lingüística desde el punto de vista conceptual, el lenguaje escrito es específico tanto en lo cultural como en lo contextual.

1 Harste, Jerome. Antología: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. p.233

De acuerdo con la psicología evolutiva de Piaget, la construc-¹⁸ción de los conceptos por el alumno, siguen un proceso en desarrollo cuyas etapas vienen señaladas por la capacidad operativa para procesar la información que el alumno alcanza en el estadio de su desarrollo. En consonancia, debido al carácter operativo de la formación de los conceptos, el maestro deberá ser cada vez más consciente de la necesidad de poner en práctica estrategias activas y dejar a un lado la mera transmisión de información cerrada, así pues, los métodos activos de enseñanza son hoy ya tópicos en la literatura educativa.

En numerosas ocasiones los hallazgos de Piaget han sido traducidos en estrategias didácticas que se califican de inductivistas. Para algunos maestros, los métodos activos consisten en ofrecer al alumno ejercicios a través de cuya solución éste llegue a -- construir por sí mismo, un conocimiento elaborado.

Sin menospreciar el papel fundamental que tiene la actividad -- del niño en el desarrollo de sus procesos de pensamiento, Vi---gotsky llama la atención sobre la importancia capital que tiene el aprendizaje y la internalización del lenguaje en este proceso, como poderoso sistema simbólico que guía e impulsa el desarrollo intelectual del niño. En la vida real, los diferentes -- procesos de pensamiento que tiene lugar respectivamente en las mentes de los niños y del adulto se hallan cubiertas por la aparente similitud con que ambos utilizan una misma palabra.

Las palabras de los niños y de los adultos coinciden en el referente pero divergen en el sentido que les asignan. El niño, por lo tanto, sigue un proceso espontáneo hacia la abstracción y la

categorización de los fenómenos que percibe, cuyos resultados¹⁹ finales serían muy distintos a los del adulto, si no fuera por el papel conductor del lenguaje.

Ahora bien, este papel dirigente y ordenador de la palabra adquiere un carácter mucho más marcado en el desarrollo de los conceptos científicos. Estos, nos dice Vygotsky, se desarrollan gracias a la instrucción. Sin embargo, en su proceso de construcción, estos conceptos establecen una rica interacción con los conceptos cotidianos. Mientras que estos últimos, aportan experiencias y detalles concretos con que rellenar de significado los términos, vacíos al principio de los conceptos científicos; los científicos proporcionan estructuras sin las cuales, algunas palabras nunca llegarían a ser precisas y conscientes en la mente del niño.

²"Vygotski, por otra parte, nos advierte sobre el hecho de que el desarrollo de los conceptos científicos no es simple y lineal, pues su proceso real, se ajusta a las etapas generales seguidas por los niños en su desarrollo intelectual: el alumno no puede, en modo alguno, asimilar directamente estas nociones, su construcción es lenta y dificultosa a veces. Vygotsky valora de forma más positiva, el papel de la instrucción. Según él, ésta proporciona a través de los conceptos especializados de la ciencia, sistemas de ordenación de la experiencia, que el alumno por sí sólo, nunca llegaría a inventar"...

2 DOMINGUEZ, Jesús. Antología: Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. p. 394

³"Dos ideas importantes podemos extraer de estos comentarios a las tesis de Vygotsky: en primer lugar, que las estrategias didácticas conocidas como "método investigador" son necesarias, -- pero de ninguna manera suficientes en la enseñanza; no se puede esperar que el alumno sea capaz de rehacer por sí sólo, lo que el conocimiento histórico ha tardado siglos en elaborar sólo -- parcial y provisionalmente. Se requieren, por lo tanto, estrategias que apunten a la construcción conceptual.

Como dice J. Bruner: "La esencia del proceso educativo consiste en proporcionar ayuda y diálogo a fin de trasladar la experiencia a sistemas más poderosos de notación y ordenación".

En segundo lugar, que al tratar de enseñar a nuestros alumnos -- los conceptos, debemos ser conscientes de un importante peligro. Como se ha visto, los conceptos cotidianos (en su distinto grado de maduración) contribuyen sustancialmente a llenar de significado las nociones especializadas que el alumno recibe en la escuela. No es preciso subrayar que resulta imprescindible hacer que el alumno hable y exponga sus propias ideas y supuestos; -- hay que escucharlo"...

Las actividades de enseñanza deben ser funcionales: es decir, -- deben ser instancias reales y naturales de usos de lenguaje y -- no extraídas de su contexto situacional natural.

La lectura y la escritura deben estar funcionadas en el programa de enseñanza, así como lo están en el uso natural del lenguaje. Podemos tomar como punto de partida, lo que el niño ya sabe so-

bre el lenguaje y que se puede empezar con aquellos contextos - de escritura que le son familiares.

La función del maestro en la lectura, estará mejor orientada si se dedica a ayudar al niño a descubrir la predictibilidad de la escritura tal como funciona en los diversos materiales impresos.

⁴"La predictibilidad, como perspectiva para considerar la lectura, permite apreciar los elementos visuales y no visuales de la alfabetización; comprender no solo las relaciones naturales de la señalización de la escritura en su contexto, sino también la forma en que nuevas señales y significados se crean personal y culturalmente.

La predictibilidad tiene amplias implicaciones tanto para la investigación como para la enseñanza. Sugiere que el aprendizaje de la lengua escrita se maneja contextualmente. Si nuestro objetivo es dar a los alumnos una alfabetización universal (es decir, si queremos que adquieran la habilidad para leer cuentos, materiales narrativos, materiales de lectura en ciertas áreas, recetas, manuales, formularios, etc.) entonces tenemos que proporcionarles múltiples oportunidades para que tengan contacto con todo tipo de recursos dentro del salón de clases, el enfoque en la organización de éste, debe ser el de alternar los materiales. La aula, las relaciones predictibles entre escritura y contexto; estas relaciones tienen diferentes significados en culturas diferentes.

4 Harste, Jerome. Antología: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. p. 242

⁵"La manera en que visualicemos y percibamos la lecto-escritura²² será el punto central para darle importancia. Nuestro enfoque es primordial, ya que la visión que los niños tengan del lenguaje y de la lecto-escritura, se verá influida por la forma en que lo visualicemos nosotros"... Este modelo es importante-- como herramienta heurística para el estudio y la investigación-- del aprendizaje de la lengua escrita; permite ermarcar pregun-- tas importantes relativas a cómo el contexto de la lectura de -- un libro en la escuela primaria puede diferenciarse de la misma actividad del hogar; permite identificar transacciones claves -- entre variables que operan para hacer de las escuelas y de la -- enseñanza escolar, instancias para el lenguaje y la comprensión de este.

⁶"Los esquemas anticipatorios para el lenguaje no son sólo culturales y situacionales, sino eminentemente sociales (dirigidos hacia otros, sensitivos hacia otros, "situados con respecto a -- otros"). No puede existir una situación lingüística donde se -- pueda suprimir al interlocutor, aun cuando escribamos supuesta-- mente para nosotros mismos, por ejemplo: cuando escribimos una -- lista para las compras del mercado. En este caso, primero actua -- mos como escritores y luego como lectores de la misma, al utili -- zarla en el mercado. Así, de todas maneras, aparecen dos usua -- rios del lenguaje y no solo uno"...

El objetivo del lenguaje es la comunicación; por tanto, los sis

⁵ op. cit. p. 244

⁶ Op. cit. p. 237

temas centrales tanto en uno como en otro, es la significación.²³
En este sentido, el lenguaje es funcional. Provee de un vehículo mediante el cual, los dos usuarios pueden significar y compartir significados.

El lenguaje responde a la necesidad de comunicación, factor para el funcionamiento de las sociedades; se refiere a las diversas - funciones y actividades de la vida de los seres humanos. Por medio del lenguaje se puede manifestar todos los hechos de la historia humana, se organiza y se desarrolla el pensamiento para -- comunicarlo a los demás; permite expresar los sentimientos y emo ciones, así como adquirir y transmitir los conocimientos. El len guaje es un elemento básico para la educación.

Entre las diversas formas de comunicación, la más importante es el idioma o lengua, que expresa las particularidades culturales de un pueblo y que va modificándose a través de la historia; sin comentar por el momento los factores de cambio histórico, se pue de decir que todas las lenguas poseen una estructura, o sea, representan un conjunto de elementos que se articulan fónicamente y poseen un significado que cobra valor sólo dentro de éste conjunto, el cual se organiza con base en ciertas reglas que todo - hablante maneja de una manera intuitiva y que puede conocer estu diando su funcionamiento.

⁷"En México, el español presenta una diversidad de características que debemos tomar en cuenta, en la elaboración de pautas para la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria. La reali-

⁷ SEP, Secretaría de Educación Pública. Libro para el maestro. Primer Grado de Educación Primaria. 1a. ed., 1980

dad social y lingüística de México y los requerimientos de - 24
aprendizaje del niño, son los hechos en los que se apoya nues-
tro programa"...

En ocasiones se puede identificar la procedencia social o étni
ca de una persona, gracias a su manera de hablar; a estas ca--
racterísticas hay que agregar aquellos que surgen debido a la-
ubicación geográfica de la población en el país.

Los grupos sociales adoptan modalidades lingüísticas específi-
cas por el sentido especial que dan a algunas palabras del pa-
trimonio lingüístico común, por la utilización de algunos voca
blos que se usan en otros grupos, por la pronunciación, y la -
sintáxis, sobre todo, por una visión del mundo que se transmi-
te gracias a los aspectos mencionados y a su manera de vivir -
socialmente determinada.

8 "Se puede decir que el Español es uno y es múltiple, que es -
único y heterogéneo a la vez, puesto que subsiste como algo ge
neral gracias a una estructura común, y admite diferentes for--
mas y usos influido por los hablantes y sus formas de vida. Se
trata más bien, de crear condiciones para que todos los mexica
nos se comuniquen con eficacia, así, el Español es un fundamento
de la Unidad Nacional"...

Con base en los elementos anteriores, se elaboró la metodolo--
gía que organiza gradualmente los contenidos de Español en cu
atro aspectos: comunicación oral, comunicación escrita, nocio--
nes de lingüística e iniciación a la literatura.

8 Secretaría de Educación Pública. Libro para el maestro, Primer
Grado de Educación Primaria. 1a. ed., 1980

1) Comunicación Oral.- primera y más importante etapa de la enseñanza, se desarrolla a lo largo de toda la primaria y se sustenta en el uso cotidiano que el niño hace de la lengua en su medio social; es necesario que se le permita al niño expresarse libremente, respetando su manera natural de hablar, es decir, la que aprende en su familia y en su comunidad.

La eficacia comunicativa del individuo, se basa en su capacidad para lograr una comprensión con los demás, mediante el ordenamiento y la expresión del pensamiento. Por lo tanto, el énfasis en esta etapa, debe recaer en la eficacia comunicativa de acuerdo con la modalidad lingüística que ya maneja el niño. Posteriormente irá adquiriendo el uso de las formas lingüísticas comúnmente aceptadas. Esto es, que el niño hable espontáneamente participe en diálogos y discusiones, opine y se exprese en forma clara, coherente y completa.

En la educación primaria, la adquisición de la lecto-escritura se fundamenta en el principio de la percepción global del habla y en la modalidad de uso de su lengua que el niño maneja, lo cual también es válido para la comunicación oral, cuando el niño comienza a leer, importa mucho que visualice enunciados con sentido para él, y que ya tengan una estructura gramatical, aunque muy simple, puesto que deben confiarse en que oralmente ya maneja una sintáxis relativamente compleja.

2) Comunicación Escrita.- permite la transmisión del mensaje a través del tiempo y el espacio; mediante ella, se ofrece información y conocimientos, y se manifiestan los sentimientos personales y la creatividad.

La comunicación escrita tiene condiciones específicas determinadas por las características de la lengua escrita. En la escritura es necesario emplear construcciones más estructurales gramaticalmente, para suplir la ausencia del contenido que ayuda a la comprensión en el diálogo oral. A medida que avance irá adquiriendo los criterios de corrección en cuanto a la escritura; se requiere suprimir la práctica de obligar al alumno a hacer planas enteras de ortografía y escritura, sería mejor que volviera a redactar o que el maestro le corrigiera las faltas en el cuaderno.

3)⁹"Nociones de Lingüística.- se introducen paralelamente a la comunicación oral y a la comunicación escrita. La lingüística es una ciencia cuyo objeto de estudio es la lengua como un todo complejo y organizado. La lengua es un sistema porque funciona con reglas y elementos que se relacionan entre sí"...

Gracias a las nociones de lingüística, el alumno irá comprendiendo el funcionamiento de la lengua: observará cómo se da el proceso de la comunicación; en la práctica, comprenderá las características de la lengua española y conocerá sus variedades geográficas, sociales y generacionales; también tomará conciencia de otras lenguas, entre ellas, las lenguas indígenas de México, como manifestaciones culturales diferentes, y se distinguirá algunas de las aportaciones que varias de estas lenguas han hecho al español de México.

4) Iniciación a la Literatura.- los niños han estado en contacto-

⁹ SEP, Secretaría de Educación Pública. Libro para el maestro. Primer Grado de Educación Primaria. 1a. ed., 1980

con ciertas formas de creación literaria antes de entrar a la ²⁷ escuela; por ejemplo: cuentos, canciones, poesías, libros de caricaturas, etc.

En primaria, el conocimiento oral de obras literarias, se vincula con el proceso de aprendizaje y afirmación de lecto escritura. La obra literaria debe ser un medio para formar y desarrollar la sensibilidad artística y, al mismo tiempo, un medio para obtener conocimiento y despertar el interés del alumno, por el mundo que le rodea.

La literatura constituye como elemento formativo al desarrollo - del conocimiento, la sensibilidad y la afectividad; es un fuerte apoyo para que el alumno profundice en la comprensión de la lectura y desarrolle algunos procesos mentales, como el análisis y la síntesis. Influye en la adquisición del juicio crítico hacia la obra literaria.

Con la iniciación a la literatura se fomenta la creatividad y se estimula al niño a escribir sus propios textos literarios; de -- este modo, se favorece la comunicación escrita y la expresión -- personal.

Analizando el contenido curricular anteriormente expuesto y retomando el planteamiento del objeto de estudio de la presente - propuesta con el título: ¿cómo facilitar el aprendizaje de la - lengua escrita en primer grado del nivel de educación primaria? se pretende dar respuesta posibilitando la apropiación, usos y formas de la lengua escrita para un óptimo aprovechamiento en - el aprendizaje de los alumnos que ingresan a dicho grado.

A continuación se detallan nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, que no se pretende otra cosa mas -- que los docentes reintegren ciertos elementos que faciliten el aprendizaje en los grupos respectivos.

Se trata del descubrimiento de cómo el niño desarrolla un sistema de escritura alfabético antes de ser instruido en la escuela. Se ha ocultado lo que los niños hacen antes de aprender a escribir, en el mejor de los casos, ignorándolo o, lo que es peor, - despreciándolo.

Se han destruido los comienzos del sistema de escritura en los niños: cuando hemos tirado a la basura hojas llenas de "garabatos", exploraciones sobre la forma de las letras y las funcio-- nes de la escritura. Hemos destruido al lavar paredes, mesas, - pisos, muchos de los intentos iniciales en la escritura.

Quienes creemos en una teoría del aprendizaje cuyo núcleo cen-- tral, es que los niños están activamente involucrados en su proprio aprendizaje, niños cuyo juego es significativo para su desarrollo conceptual y lingüístico; niños que se preocupan y tra-- tan de resolver enigmas de su vida diaria; seguramente hemos --

visto a los niños participar en muchas experiencias de escri-²⁹
tura. Esto debe ayudarnos a percatarnos de que los niños aprenden a escribir de la misma manera en que aprenden a hablar; --- aprenden la correspondencia uno a uno o aprenden a reconocer a su madre entre todas las mujeres del mundo.

Los principios que los niños descubren y aprenden a controlar a medida que desarrollan un sistema de escritura. Estos principios se desarrollan en relación tanto con la lectura como con la escritura.

L. Vygotsky (1962) destaca que el desarrollo de la escritura en los niños, ocurre en un contexto socio-cultural y esto debemos tenerlo en cuenta, cuando investigamos cómo el niño contribuye personalmente al aprendizaje.

La categorización de los principios que rigen el desarrollo de la escritura se mencionarán en tres grandes rubros:

a) Principios funcionales.- se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. Las funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.

b) Principios Lingüísticos.- se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen las reglas de ortografía, grafofónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

c) Principios Relacionales.- se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo lenguaje es--

crito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente,³⁰ los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura.

A. Principios Funcionales.

Los principios funcionales crecen y se desarrollan a medida que los niños usan la escritura y ven la escritura que otros usan en la vida diaria y observan el significado de los "eventos de lecto-escritura" en los que participan. Un evento de lecto-escritura es cualquier experiencia de lectura o escritura en que los niños participan. Estos pueden participar como espectadores cuando ven escribir a otra persona (padre, madre, hermanos, maestro). Un evento de lecto-escritura puede involucrar únicamente al niño cuando éste, usa cualquier instrumento de escritura en una hoja de papel; o el niño puede participar en alguna conversación cualquiera sobre escritura. Ejemplo: Un padre está -- haciendo una lista de compras y dice al niño: ¿qué más necesitamos?; el niño dice: "cocoa, compra cocoa" y el padre escribe algo en un papel. "Llega una carta del abuelo y el niño oye al padre leerla con excitación en voz alta y guardarla luego como un tesoro".

Cada evento de lecto-escritura proporciona al niño no sólo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad, sino además, sobre cuál es la función-actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura. Un niño que está mirando un evento de lecto-escritura construye una noción sobre la función de la escritura y sobre quién se supone que deba saber y escribir en tal contexto social.

Es posible hacer una lista de diversas funciones de la escritura³¹ que el niño usa, basada en una colección de muestras de escritura infantil hechas sobre todo en el hogar.

1. Para controlar la conducta de los otros
2. Interpersonal
3. Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias.
4. Lenguaje heurístico explicativo
5. Extensión de la memoria

¹"Algunos estudios sobre el desarrollo del lenguaje escrito de los niños en la casa, kinder, jugando, vacaciones con miembros de la familia, han sido hechos longitudinalmente y con la profundidad necesaria para revelar la variedad de funciones de la escritura que desarrollan los niños. Los niños deben comprender cómo se usa la escritura en un contexto particular y aprender a seguir desarrollando la función como participantes de los eventos de la lectura y escritura en esos mismos contextos"...

B. Principios Lingüísticos.

Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, van en una dirección particular y, es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación. No hay sistema ortográfico en el lenguaje oral, de modo que este aspecto del lenguaje escrito es un sistema totalmente nuevo, que

¹Goodman, Yetta. Antología: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. p. 65

el niño comienza a entender. Llega también a darse cuenta que el³² lenguaje escrito tiene reglas sintácticas y pragmáticas que en algunos casos pueden ser similares al lenguaje oral, pero en otros casos son diferentes.

² 1. Principios Ortográficos.

"La ortografía se refiere generalmente a las letras con que se escribe una palabra. Pero al pensar cómo cada niño llega a comprender cada aspecto de la escritura, resulta evidente que otros aspectos del lenguaje escrito son parte de estos principios que incluyen todas las formas de la presentación visual del sistema de escritura como totalidad, tales como: la cursiva y la manuscrita y las formas de los caracteres individuales como: las mayúsculas y minúsculas de la misma letra. Además, se incluyen en el análisis del desarrollo de la ortografía, la direccionalidad, la puntuación, las letras convencionales de una palabra.

La mayor parte de las escrituras que el niño ve que producen los adultos, están en forma horizontal, en cursiva. Por eso, no debe extrañarnos que los primeros intentos que el niño hace para escribir, lo haga igual que el adulto; que el uso temprano de las letras o casi letras, se parezcan a las mayúsculas y que su control sobre la dirección horizontal sea casi universal"...

Los niños que crecen en otras formas de sistemas de escritura, garabatean de manera diferente, sus casi letras se parecen mucho más, al sistema de escritura de su cultura, y escriben en la dirección convencional de esa cultura.

² Op. cit. p. 66

Es necesario comprender que los garabatos y las primeras series de letras, son los primeros estadios del desarrollo de la formación ortográfica.

³"Hoy en día tenemos la necesidad de relacionar ambos desarrollos; necesitamos nuevamente contar con estadios longitudinales de los mismos niños, desde los 2 hasta los 5-6 años de edad, para poder observar cuidadosamente el desarrollo de estas formas tempranas de la escritura. Reconocer el balbuceo y el habla holofrástica como los comienzos del lenguaje oral del niño; es tiempo de reconocer también a los garabatos, las series de letras y la ortografía inventada como los comienzos de la escritura"...

⁴"La direccionalidad es otro principio ortográfico que los niños exploran y desarrollan. A los 4 o 5 años, exploran una escritura horizontal, aunque por algún tiempo, puedan escribir de derecha a izquierda o hagan su primera línea de izquierda a derecha y luego vuelvan en la dirección opuesta. La evidencia preliminar acerca del desarrollo de la direccionalidad sugiere que las explicaciones sobre las inversiones de dirección en la escritura de los niños, pueden ser entendidas, explorando los principios estéticos y lingüísticos y pueden no deberse a ningún problema de disfunción cerebral como algunos han supuesto"...

Los niños desarrollan reglas sobre la ortografía sin necesidad de instrucción específica.

⁵"La puntuación es otra convención que los niños empiezan a desa

³Op. cit. p. 66

⁴Op. cit. p. 66

rollar conforme van escribiendo. Cuanto más usan los niños el lenguaje escrito con puntuación y para fines que tienen sentido para ellos, tanto más aumenta su control sobre la puntuación.

Ejemplo: una niña usó el diálogo en sus escritos del primer grado escolar cuando tenía 6 años de edad, pero sólo a los 7 años la puntuación relacionada con el diálogo, apareció en sus cuentos escritos, Los niños pueden desarrollar principios ortográficos tanto a través de la lectura como de la escritura"...

⁶"Los signos de admiración en los programas de caricaturas de la televisión, muestran ¡CRASH! ¡BOOM!, pueden explicar el uso del signo de admiración a temprana edad. Algunos autores como Frank Smith piensa: "los escritores que aprenden a controlar la ortografía y los aspectos del sistema sintáctico, lo logran fundamentalmente a través de sus lecturas"...

2. Principios Sintácticos.

⁷"El aprendizaje de los principios sintácticos dependerá, una vez más, de las funciones de la escritura en la que participan los niños. En los primeros escritos de los niños aparece el control paulatino sobre el principio de que algunas terminaciones morfémicas se mantienen iguales, independientes de su composición fonológica. Por ejemplo: a los 5 y 6 años, los niños pueden deletrear palabras como: caminó, saltó, besó, etc"...

3. Principios Semánticos y Pragmáticos.

⁶Op. cit. p. 67

⁷Op. cit. p.p. 67,68

⁸"Así como los niños aprenden la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere sintácticamente del lenguaje oral, también aprenden si el significado está representado en el lenguaje escrito, de la misma manera que está en el lenguaje oral. Los niños que escriben "er^ase una vez" al principio de un cuento, indica tener conciencia de la estructura del mismo"..

Cada uno de los principios que se han enunciado tienen su propia pauta evolutiva. Cada uno depende del uso y de la significación del evento de lecto-escritura para el niño. Cada uno necesita -- ser explorado más profundamente; dependiendo del estadio evolutivo de cada niño y de su contexto. Cada uno merece mayor atención por parte de los profesores. Sin embargo, lo más importante, es que para cada una de las funciones del lenguaje escrito, el escritor principiante llega a conocer no sólo la función del evento y su significado, sino también los sistemas ortográficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos para producir una escritura.

C. Principios Relacionales

⁹"El lenguaje es un sistema de símbolos, tanto para el lenguaje oral como para el escrito.

En el lenguaje oral, el hablante debe relacionar el símbolo oral (ya sea una palabra, una frase, una metáfora o una oración) con un significado o idea, tanto como la realidad que cada uno representa; en el lenguaje escrito, los niños escriben, van desarro--

⁸Op. cit. p. 68

⁹Op. cit. p. 69

llando estos principios relacionales. Los niños deben relacionar su escritura con las ideas, conceptos, significados sobre lo que están escribiendo. Si se trata de niños que crecen en un sistema de escritura alfabético, también aprenden que hay aspectos del habla y de la escritura que se relacionan entre sí. Tales relaciones no son simplemente correspondencias entre letras y sonidos; son mucho más complicadas.

Por lo tanto, en los principios relacionales, el escritor principiante debe llegar a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones"...

1. Relacionar la escritura con el objeto y con su significado.

Son las propiedades del objeto mismo, las que proporcionan la manera de nombrarlo. Los niños usan el mismo concepto al empezar a descubrir que el lenguaje escrito puede estar directamente relacionado con el objeto o con el significado de las cosas que se escriben.

2. Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía.- los niños empiezan a dar pruebas tempranas de tener idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado de ciertos modos organizados, aunque algunos rasgos llegan a ser más notorios que otros. Algunos datos sugieren que los niños aprenden cuántas letras debe tener una palabra particular y si olvidan las letras precisas, no dejan de indicar que algo está faltando.

3. Relacionar la escritura con el lenguaje oral.

READ (1975) piensa que el niño primero conoce el nombre de la³⁷ letra y lo relaciona con el sonido. Presenta la hipótesis de -- una secuencia evolutiva de la estrategia de nombrar las letras, para dominar ciertos tipos de vocales hacia la ortografía con-- vencional. Se cree que estas progresiones participan de una mar cada similitud aunque esten expresadas en diferentes sistemas - de escritura.

Se hace notar que el desarrollo de la relación entre el lenguaje oral y el escrito es más complejo que el desarrollo de la re lación entre la ortografía y los sonidos. El desarrollo de la - percepción visual de la ortografía puede tener lugar antes de - que aparezca la relación entre el lenguaje oral y escrito, aun- que muy pronto se interrelacionan, siendo entonces difícil sepa rarlos para someterlos a la investigación y al análisis. Los ni ños también desarrollan el principio de que los límites en el - lenguaje oral y en el lenguaje escrito raramente son isomórfi-- cos.

4. Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráficos y fonológico.-mientras los niños desarrollan sus prin- cipios de la lengua escrita, también deben desarrollar la no--- ción de que en algunos contextos, algunos principios son más -- significativos que otros.

Es necesario que como docentes, hagamos un esfuerzo de investi- gación a fin de entender el desarrollo de cada uno, el grado de universalidad y la naturaleza idiosincrática de cada uno.

Son tres los propósitos principales en el desarrollo del lengua je escrito en los niños:

Ayudarnos a estar conscientes del increíble desarrollo de la escritura que muchos niños han empezado a tener aún antes de entrar a la escuela.

Sugerir la complejidad involucrada cuando los niños van desarro-llando su sistema de escritura. Los niños deben tratar con los principios y sistemas que se han enumerado cuando aprenden a escribir. Ninguno de estos se presenta por sí mismos y separada--mente del niño. Aparecen en un ambiente socio-cultural complejo y en un orden complejo de formas para propósitos complejos. Es--desde tal perspectiva de complejidades que el escritor princi--piante tiene que hallar los propósitos funcionales para la es--critura, la organización o la forma del sistema escrito, y las--maneras en que todos estos, se unen y se relacionan con el sig--nificado y con el lenguaje oral.

Cuando los niños van descubriendo esto, deben someter a prueba varias hipótesis y descartar algunas conclusiones al decidir -- que son otras las más apropiadas. Tienen que aprender cuáles -- principios son más significativos y cuáles no lo son y cómo y -cuándo se da el cambio de significación.

¹⁰"Hay una función instructiva del lenguaje escrito que con frecuencia los niños desarro^llan como parte de su experiencia escolar. Desafortunadamente para algunos niños, empiezan a creer -- que la única función de la escritura es para propósitos de ins--trucción, con el maestro como única audiencia"...

¹⁰Op. cit. p. 72

V RECOMENDACIONES GENERALES

A. La lengua escrita como objeto de conocimiento.

Un objeto de conocimiento es todo fenómeno, objeto, problema o -- consecuencia de hechos o circunstancias que se encuentran en el entorno del niño y que es susceptible a despertar su interés por conocerlo. Este interés, va a depender de las estructuras mentales que posea de acuerdo a su nivel de desarrollo.

¹"Se ha hablado ya de que el niño construye su propio conocimiento y para esto, se vale de los conocimientos previos adquiridos con otros objetos que ha logrado comprender; los aplica al objeto nuevo para probar si responde igual o diferente a estos otros experimenta con nuevos procedimientos u obtiene la información que necesita con los adultos. Es así, que los niños modifican -- sus viejas creencias e ideas relacionándolas a sus nuevos descubrimientos.

Dependiendo de la fuente de donde se origina, se puede considerar al conocimiento como físico, lógico-matemático y social. La lecto-escritura constituye un conocimiento de tipo social"...

B. Características del sistema de escritura

Para comprender cómo el niño reconstruye el sistema de la escritura, es necesario conocer los principios anteriormente expuestos, para entender lo que los niños tienen que descubrir y aprender a usar; resumiendo:

¹SEP Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. Antología: El maestro y las Situaciones de Aprendizaje de la lengua. p. 309

1. principios funcionales y utilitarios.-como: el hacer posi-⁴⁰ble la comunicación a distancia y evitar el olvido cuando el niño presencia actos de la lectura realizados por otros, no solo - recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino también descubre la actitud que los adultos y niños alfabetizados de su entorno, tienen hacia la lecto-escritura. A medida que el niño usa la escritura al tratar de "escribir" o "leer" algo que le interesa, cuando puede hacer uso de los instrumentos - necesarios para realizar dichos actos: lápices, hojas, libros, -- textos, etc.; al poner su nombre en los dibujos para identificar los, al escribir algo que quiere recordar o decir, etc., descu- bre la necesidad de recurrir al lenguaje escrito.

2.- Principios lingüísticos.- la lengua escrita y en particular, nuestro sistema alfabético, se organiza de una manera convencio- nal: se representa en ciertas formas, se lee y se escribe en de- terminada dirección, tiene convenciones ortográficas y de puntuación, así como reglas sintácticas y semánticas que en algunos ca sos pueden ser similares al lenguaje oral pero en otros no.

3. Principios relacionales.- se desarrollan a medida que se re- suelve el problema de cómo el lenguaje escrito representa al len guaje oral y como éste a su vez, es la representación de objetos conceptos, ideas, sentimientos, etc., Para esto, el niño tiene - que descubrir la relación de la escritura con su significado, la escritura con el lenguaje oral y la relación entre los sistemas- gráficos (letra) y fonológico (sonido).

El desarrollo de estos tres grupos de principios va a marcar los niveles de conceptualización en el niño: presilábico, silábico --

silábico-alfabético y alfabético.

A continuación se describirá las estrategias de lectura y los -- requerimientos de escritura que todo, usuario de este sistema rea liza y conoce para hacer de la lecto-escritura un instrumento de comunicación útil y significativo.

C. Leer no es descifrar, escribir no es copiar.

²"Los estudios lingüísticos actuales han demostrado que leer es un acto inteligente de búsqueda de significado en el que el lec tor, además, del conocimiento del código alfabético convencional pone en juego otros conocimientos que le permiten extraer el sig nificado total de lo que lee"...

Necesita por un lado, la información visual proporcionada por el texto a través de los signos gráficos y por otro lado, la no vi- sual, que corresponde a los conocimientos que el lector posee -- sobre: la lengua, el tema que está leyendo, y lo que espera en - el texto a través de la identificación del portador.

El lector toma del texto un mínimo de información visual, ya que tanto el cerebro como el ojo humano no son capaces de captar to- dos los signos gráficos que contiene el texto. La información no visual tiene un mayor peso en la búsqueda de significado, pues - el lector desarrolla una serie de habilidades a las que se le -- llama estrategias de lectura: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.

1. El muestreo es la habilidad que le permite al lector seleccio nar las formas gráficas que son los índices informativos más im-

²Op. cit. p. 312

portantes: obtienen más información de las consonantes que de ⁴² las vocales, de las sílabas iniciales de una palabra que de las finales, de los verbos y sustantivos que de artículos y nexos. Estos criterios de selección le permiten al lector obtener significados sin necesidad de leer letra por letra.

2. La predicción consiste en preveer el final de una historia antes de terminar de leerla; la lógica de una explicación; la estructura de una oración compleja: el contenido de un texto con - solo identificar el portador o conocer el tema o cualquier otro tipo de información sobre el texto.

3. La anticipación le permite al lector adelantarse a las palabras que va leyendo y saber cuáles continúan. Esta anticipación puede ser semántica- se adivina lo que continúa por el significado de lo leído- o de tipo sintáctico- después de un artículo esperamos un sustantivo - porque así se estructura nuestra lengua.

4. La inferencia es la habilidad de deducir información no explícita en el texto.

5. Todas estas estrategias requieren de confirmación, acción que se realiza constantemente. El lector confirma o rechaza lo predicho, inferido o anticipado de acuerdo al sentido de lo que se lee o de acuerdo a la estructura del lenguaje.

Así como leer no es descifrar, escribir no es copiar. Escribir es también un acto creativo para comunicar mensajes, en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos.

Para el niño, el descubrimiento del sistema de escritura constituye un largo proceso cognoscitivo, a través del cual, se apropió de este conocimiento al formular hipótesis, ensayarlas, pro-

barlas, rechazarlas y cometer errores". A lo largo de las distintas etapas, el niño pasa por distintas conceptualizaciones de lo que es escribir. Si tiene oportunidad de escribir como él cree - que se debe hacer, se le da la oportunidad de explorar sus hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con los textos reales y trabajar con lo que esas producciones espontáneas representan, -- es decir, con el significado.

D. Niveles de Conceptualización de la Lengua Escrita. (ver anexo)

³"Lectura y escritura son procesos íntimamente relacionados, ya que siempre que leemos lo que nosotros mismos escribimos o lo -- que otros escribieron estamos como lectores activos. Sin embargo el desarrollo de estos procesos no es paralelo, ya que los problemas que plantean en su adquisición, son de distinta naturaleza"...

Uno de los pasos importantes dentro de la búsqueda de significado, es cuando aparece la hipótesis de nombre. Este momento se -- puede observar fácilmente, cuando se le presenta al niño un texto con imagen, en la imagen el niño dice el nombre del objeto -- acompañado por un artículo: un perro, el pato; y en el texto el niño repite el nombre pero suprime el artículo : perro, pato. Es te momento es un paso importante para llegar a descubrir que la escritura representa al lenguaje, lo que ya tiene claro, es que no representa a los objetos como lo hace el dibujo. Pero los textos dicen algo, únicamente cuando están acompañados de una imá-- gen, sin imagen no tienen significado y si un texto se pone a --

³Op. cit. p. 314

otra imágen, el significado cambia en función de lo que representa la nueva imágen.

A continuación se presentan los niveles de conceptualización por lo que pasa el niño en su proceso de adquisición de la lecto-escritura; en ellos se señalan los avances significativos de cada nivel.

1. Nivel Presilábico (Ver Anexos, cuadro 1)

⁴"La característica principal de este nivel es que el niño no hace ninguna correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla. En este nivel, en un primer momento, para el niño:"...

La escritura no remite al significado.

No hay diferenciación entre imágen y texto, ni entre dibujo y escritura.

Al interpretar un texto dicen que es un dibujo, raya, letras, números, etc.

En sus producciones dibuja los objetos cuando se le pide que escriba algo.

En un segundo momento, el niño descubre la diferencia entre dibujo y escritura, imágen y texto y se pregunta que es lo que está representado, tratando de comprender esto, se plantean las siguientes hipótesis.

La lectura representa algo y puede ser representada, aunque no ha descubierto la relación escritura-aspectos sonoros del habla.

En sus producciones se observa la búsqueda de la diferencia en--

⁴Op. cit. p. 328

tre escritura y dibujo.

La escritura se separa del dibujo, pero conserva sus características figurales, a los objetos grandes corresponden más grafías o grafías más grandes.

Cuando se le pide que escriba algo que le quede bien a su dibujo interpreta su escritura, diciendo el nombre de los objetos representados en el dibujo.

En sus interpretaciones se observa que:

Al interpretar un texto dice que se puede leer en el dibujo y en el texto.

Los textos ya sean palabras o enunciados, representan los nombres de los objetos. (hipótesis de nombre)

Establece la búsqueda de la diferencia entre texto o imagen.

Exige variedad de grafías para que un texto pueda ser leído y -- cantidad mínima (menos de tres grafías no puede ser leído)

En el análisis de las partes de la oración escrita, el niño en -- cada una de las palabras de la oración, dice la oración completa o en cada una de ellas leer algo relacionado con el contenido de la oración.

Llega a un nivel de correspondencia global sin análisis entre -- lenguaje y escritura.

2. Nivel Silábico (Ver Anexo, cuadro 2)

⁵"Su característica principal es que el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla y que las palabras tienen partes diferenciadas"...

⁵Op. cit. p. 328

El problema que el niño se plantea es: qué participación en ⁴⁶ la emisión podrá hacerse para poner en correspondencia con las partes de la escritura. Para resolver este problema, el niño se plantea la hipótesis silábica que se caracteriza por hacer co--rresponder una grafía a cada sílaba.

Durante todo este nivel, el niño entra en conflicto con dos elementos:

Su hipótesis silábica se conflictúa con la exigencia de canti--dad mínima (al tratar de escribir palabras monosilábicas y bisílabas, el niño necesita tres grafías por lo menos, para que la partición pueda ser interpretada.

Los modelos de escritura propuestos por el medio (muy particu--larmente con la escritura del nombre propio).

En sus producciones, la hipótesis silábica puede aparecer:

Con signos alejados de las letras del alfabeto.

Con letras sin asignación sonora estable.

Con asignación de valor sonoro vocálico, consomático o combina--dos.

Asignar un mayor número de grafías de las que necesita al escri--bir palabras monosilábicas o bisílabas.

En su interpretación se observa que:

Los niños intentan interpretar los textos pero no logran com--prenderlos en su totalidad. .

Toma índices de letras o imágenes.

Al leer palabras le sobran letras.

En el análisis de las partes de la oración escrita, logra ais--lar el sustantivo, pero no puede separar el verbo.

3. Transición Silábico- Alfabético (Ver Anexo, cuadro 3)

⁶"La característica de este momento, es que el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético. El problema que se plantea el niño es que al interpretar aplicando la hipótesis silábica, comprueba que ésta no es la adecuada porque le sobran letras; como consecuencia de esto, el niño descubre que existe cierta correspondencia entre los fonemas y las letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro -- estable de ellas.

En sus escrituras y lecturas, la mayoría de las veces comienza silábicamente y termina alfabéticamente. En la lectura de enunciados no ubica el artículo, supone que éste no se escribe o -- que forma parte del sustantivo.

4. Nivel Alfabético (Ver Anexo, cuadro 4)

⁷"La característica principal es que el niño llega a conocer -- las bases del sistema alfabético de escritura; cada fonema está representado por una letra"..

Los problemas que se plantea el niño son: la ortografía-las letras y los signos de puntuación- que debe atender al interpretar y producir textos, y la separación entre palabras, éstas -- han comenzado a ser abordadas previamente, en tanto propiedad -- objetiva del texto, pero generalmente, ignorada al nivel de la producción de textos por parte del niño mismo.

⁶Op. cit. p. 329

⁷Op. cit. p. 329, 330

En sus producciones, a cada sonido hacer corresponder una grafía, puede o no utilizar las letras convencionales.

En sus interpretaciones se observa un mayor conocimiento de las bases del sistema alfabético, pero debe considerarlo en el contenido o significado de los textos y sus estrategias de anticipación. En el análisis de las partes de la oración escrita, logra ubicar cada una de las palabras, relacionando la palabra oral con la escrita.

Se ha dicho que la planeación - evaluación, son procesos participativos porque ambos intervienen tanto para el maestro como para el alumno.

Durante la planeación del niño, participa en la selección de situaciones y actividades: en la forma de organización del grupo, - si se hará de manera grupal, en pequeños grupos o individualmente - ; seleccionando los materiales y la forma de organizar el espacio. Por su parte, el maestro habrá de cuestionar y guiar la toma de decisiones, buscar la mejor manera de aprovechar las actividades y los materiales, así como preveer las condiciones que hagan posible el logro de los propósitos planteados. Al planear, el maestro puede anticipar en cuál de las acciones propuestas, es conveniente incluir algunos materiales que despierten el interés del niño por lenguaje escrito, o en cuáles es factible observar los niveles de conceptualización que en ese sentido han alcanzado cada uno de los alumnos.

E. Evaluación

Consiste en un seguimiento permanente del proceso de desarrollo del niño, misma que se manifiesta en la forma como el niño re-

suelve los problemas, establece relaciones entre objetos, comete errores, se comunica, se interrelaciona con otras personas, participa, etc., la presencia de estas conductas son las que da rán índices al maestro, para orientar y reorientar la acción -- educativa, esto significa ajustar la planeación, de acuerdo a las necesidades del niño detectadas en la realización.

La observación debe ser sistemática y apoyarse con un registro en el cual se anoten aspectos significativos de la conducta del niño, ésta evaluación es individual, recordando los diferentes niveles de desarrollo y evolución de los alumnos.

⁸"La evaluación y la coevaluación; el momento de la evaluación es cuando el niño expresa sus experiencias, sentimientos e ideas en forma grupal. Al recordar y mostrar lo que hicieron, los niños preguntan y hacen observaciones sobre el trabajo propio y el de los demás, expresan sus gustos, valoran su trabajo, señalan aciertos y errores y opinan sobre la actitud y participación del grupo, de la maestra y en algunas ocasiones de los padres de familia, convirtiéndose en coevaluación, además de evaluación.

Al hablar de lo que hicieron, cómo lo hicieron, de las dificultades que enfrentaron y la forma de resolverlas, los niños comprenden poco a poco la relación que existe entre el plan y las actividades que realizaron, toman mayor conciencia de sus posibilidades de acción y de sus ideas, lo que favorece en ellos -- los inicios de una actitud crítica y responsable.

La evaluación es una actividad grupal que da oportunidad a la maestra, además de ampliar las habilidades lingüísticas de los

niños, les permite aprender de sus experiencias y de las de los demás y confrontar puntos de vista diferentes, con lo que se favorece su autonomía y socialización. Al establecer la relación que existe entre lo planteado y lo realizado, el niño toma conciencia de la importancia de sus actos, lo que le da seguridad en sí mismo al verse como alguien capaz de llevar a cabo lo que piensa y proyecta.

Cuando la maestra o ellos mismos usan la escritura como medio para registrar los planes, los niños descubren que lo que hablan se pueden escribir y después leer y además pueden recurrir al plan para recordar lo que van a hacer.

Es conveniente tener en cuenta que los niños son capaces de recordar y hablar de las experiencias inmediatas, por lo que es necesario que la evaluación, en el inicio, se realice diariamente al finalizar el día de trabajo e ir avanzando hasta que el niño la realice al término de una situación que dure varios días y que propicia formas de interacción, favoreciendo su nivel de aprendizaje" ..

⁸Op. cit. p. 393

VI APENDICE METODOLOGICO

¹"Una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubica en un tiempo y un espacio concretos, nos conducen a la investigación participativa como vía de acceso al saber"...

En el sentido de la Didáctica Crítica, dos condiciones tendrá -- que cumplir la investigación en el aula:

Diluir la diferenciación entre el sujeto y el objeto; los maestros y alumnos deberán mantener una distancia suficiente con respecto a los hechos y procesos motivo de estudio, pero también, experimentar directamente el efecto de las acciones emprendidas del trabajo realizado. Así, los maestros y alumnos son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte y, por tanto, objetos de su propia investigación. Esto, es posible si se realizan acciones de acercamiento y distanciamiento en diferentes momentos, respecto de los procesos que se experimentan.

Propiciar un juego simultáneo y alterno de reflexión y de acción según lo exija la problemática respectiva: de elaboraciones teóricas o conceptualizaciones y de retorno a la realidad de la que surgieron y la que se pretenda transformar; de este modo se logrará una verdadera praxis pedagógica y colaboraremos en la construcción de una ciencia de la educación.

La tarea no es fácil: la producción de un saber en el campo de

la educación requiere de una metodología particular, es decir,⁵² de la realización de un conjunto de operaciones, orientadas hacia fines que tienen una connotación valorativa con respecto a la sociedad, al hombre, al conocimiento; ubicados en la didáctica crítica, porque aspiramos a una sociedad justa e igualitaria; a la formación de los hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participan en su transformación y en el cambio social, que colaboran en la construcción de un saber conectado con una realidad histórica social, la metodología debe rá ser coherente.

A. Los programas de estudio en la didáctica crítica.

Dentro de la concepción de la didáctica crítica, la tarea de elaborar programas de estudio, adquiere una dimensión diferente a los modelos conocidos como la didáctica tradicional y tecnología educativa. Esta diferencia se da tanto en el marco teórico que la sustenta, como en la interpretación y aplicación que los profesores hacen de ellos en su práctica cotidiana.

A los programas de estudio se les entiende es esta perspectiva como eslabones fundamentales de todo el engranaje que es el plan de estudios del que forma parte. Son asimismo, propuestas de aprendizaje mínimas que el estudiante debe alcanzar en un determinado tiempo, pero de ninguna manera se consideran exhaustivas y, menos aún, proposiciones acabadas.

Más bien se trata de una herramienta básica de trabajo del profesor, cuyo carácter es indicativo, flexible, dinámico. Este planteamiento tiene la ventaja de garantizar en alguna medida, la necesidad de interrelación y congruencia entre planes y progra--

mas de estudio; cabe reconocer que esta situación pocas veces⁵³ se manifiesta en nuestra realidad educativa.

Los programas de estudio modifican su propuesta de elaboración de acuerdo con el modelo curricular al cual responden. Esto es, que los programas de estudio presentarán características teóricas y técnicas distintas, según se inscriban en modelos curriculares por asignaturas o lineales, por áreas de conocimiento, o bien, por organización modular o interdisciplinarios. Esta afirmación se funda en el hecho de que cada modelo curricular, responde a concepciones diferentes de aprendizaje, conocimiento, ciencia y hombre.

La didáctica crítica rechaza definitivamente, que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y "prefabricados" por departamentos de planeación o por expertos tecnólogos educativos.

El planteamiento de Javier Palencia, es relevante cuando apunta que las instituciones educativas tienen el deber de proponer a los maestros, un programa básico, que no es de carácter obligatorio; es decir, que los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales; esto constituye un rescate de las atribuciones esenciales de todo profesor.

B. Conceptualización de Instrumentación Didáctica.

Hablar de instrumentación didáctica se hace necesario partir de un concepto de aprendizaje que sirva de marco de referencia, -- condición para atender y trabajar otros conceptos que le son -- consustanciales a la instrumentación didáctica, tales como: ob-

jetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje ⁵⁴ evaluación, etc. La concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica.

El concepto de planeación didáctica se presta a interpretaciones de acuerdo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y, de la postura que se adopte, será la forma específica de cómo se operacionalice.

Entendemos la planeación didáctica (instrumentación) como la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno.

El quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación, es lo que propone la planeación didáctica. Esto nos lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se desarrolla:

1. Un primer momento, en que el maestro organiza los elementos o factores que incidirán en el proceso, sin tener presente al sujeto (alumno) relativamente, más allá de las características genéricas del grupo.
2. Un segundo momento, en que se detecta la situación real de los sujetos que aprenden y en donde se comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica, tanto en sus partes como globalmente.
3. Un tercer momento, donde se reformula la planeación a partir-

de la puesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previstas. 55

Con la visión de estos momentos, el maestro puede estar en condiciones de emprender la tarea de planeación didáctica a nivel de unidad, cursos, seminarios, etc., pero lógicamente, esta acción será más congruente si se inserta en el contexto del plan de estudios de la institución.

Se concibe a la instrumentación didáctica no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir, disponer de todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso enseñanza aprendizaje, sino que el acontecer en el aula, se entiende como una actividad circunstanciada con una gama de determinaciones tanto institucionales como sociales.

Asimismo, al desarrollar el tema de instrumentación didáctica se abordará en sus tópicos siguientes, a partir de la óptica particular del enfoque que sustenta la didáctica crítica.

Se pretende reflexionar sobre algunas implicaciones teóricas y técnicas de su planteamiento de instrumentación didáctica.

La didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha, una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como otros enfoques. La didáctica crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica, necesita considerar de su competencia, el análisis de los fines de la educación y su tarea central será la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al profesor y al alumno

112402

102

como sujetos activos.

La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar -- una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. Es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en con junto.

Se es consciente de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, aplicando burocráticamente aceptando irrestrictamente, sino que las mismas deben ser producto de análisis y síntesis, y ante esto, la reflexión. La didáctica crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica.

Según Susana Barco: una didáctica crítica necesita tener presente dos consideraciones:

Que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico, no pueden ser vistas ya, como una implementación puramente tecnológica factible de ser aplicada, sin grandes trastornos en un contexto educativo previamente organizado y, en cuya estructura no se operan modificaciones.

Que las actitudes aisladas carecen de valor y en tanto, no se encuadran a un sistema de actitudes congruentes, que respondan a -- claros objetivos y valores asumidos conscientemente, resultan --

inoperantes. Las actitudes no se pregonan, se efectúan, y no ⁵⁷ se afectan a un aspecto aislado de la actividad docente, sino -- que comprenden a todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta-- tiene lugar.

Las reflexiones anteriores hacen ver que la instrumentación di-- dáctica no puede en ninguna circunstancia, asumirse como ascépti-- ca, descartadas de connotaciones ideológicas y políticas.

En este contexto, se piensa que las propuestas didácticas instru-- mentalistas intencionalmente, han dejado fuera el factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la con-- tradición en el acto de aprender, promoviendo así, una visión - individualista del aprendizaje, es decir, "contemplando al grupo únicamente, como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendi-- zaje.

La formulación del concepto de aprendizaje según Azucena Rodrí-- guez, es un proceso dialéctico; se apoya en que, el movimiento - que recorre un sujeto al aprender; no es lineal, sino que impli-- ca crisis, paralizaciones, retrocesos y resistencia al cambio. Estas crisis surgen porque la apropiación y transformaciones del objeto de conocimiento no está determinada sólo por la mayor o - menor complejidad de dicho objeto, sino también por las caracte-- rísticas del sujeto cognoscente. El sujeto que inicia un determi-- nado aprendizaje, no es un sujeto abstracto sino un ser humano, - en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y futuro, aún - para ser negado, está jugando en la situación.

Siguiendo a Bleger, opina que el ser humano participa siempre ín tegramente en toda situación en la cual interviene, por eso de--

cíamos que cuando se opera sobre el objeto de conocimiento, no sólo se está modificando el objeto, sino también el sujeto y, ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

Importante es tener en cuenta, que de acuerdo a la idea de proceso, cada una de las fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, es preparadora de la siguiente aún en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una fase todas las respuestas o la solución del problema. Algunos de los componentes sustantivos de nuestra propuesta de instrumentación son los siguientes:

C. Problemática de los objetivos en la didáctica crítica.

Los "objetivos de aprendizaje" se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada a todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su consecución y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo. No obstante, existe consenso acerca de que la ausencia de una clara formulación de metas, imposibilita la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la adopción de criterios de evaluación que proporcionen informaciones de diferente índole que apoyen sensatas tomas de decisiones.

Bruner destaca que es necesario establecer objetivos de enseñanza e incluso, que son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo. Pero concibe la formulación de objetivos en relación directa con la solución de problemas.

Destaca sobre todo la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situa-

ciones.

D. Formulación de los objetivos de aprendizaje.

Algunas de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje en la programación didáctica es dar bases para -- planear la evaluación y organizar los contenidos en expresiones -- que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, -- problemas eje, objetos de transformación, etc.

Otra función es, determinar la intencionalidad y/o la finalidad -- del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada, -- los aprendizajes que se pretenden promover en un curso.

Se advierte al profesor que emprenda la tarea de formular objetivos de aprendizaje, tener las siguientes consideraciones:

Que expresen con claridad los aprendizajes que se pretenden al -- canzar; la determinación de esta importancia, se basará en un -- análisis crítico de la práctica profesional.

Formularlos de tal manera que incorporen e integren, de la forma más cabal, el objeto de conocimiento o fenómeno de la realidad -- que se pretenda estudiar.

Esta tarea se facilita cuando ha habido una etapa de análisis y explicitación de los aprendizajes sustantivos que se plantea todo un plan de estudios; trátase de materias, áreas o módulos.

Teódulo Guzmán afirma que los maestros nos olvidamos que el deba te en torno a la definición de los objetivos de educación, es -- parte de la lucha ideológica y política que existe en la socie -- dad por mantener la hegemonía cultural y la reproducción del sis tema social, o por transformarlo.

E. Selección y Organización del contenido en el contexto de la -

didáctica crítica.

El problema de las relaciones entre el desarrollo de la persona lidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser re planteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente, no se trata solo de preguntarse qué con tenido es el pertinente a las necesidades de cada situación edu tiva, sino de preguntarse a quién corresponde seleccionarlo y - estructurararlo y si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien, si le compete participar en su análisis y determinación, incluso no es aventurado afirmar, que mucho del contenido estudiantil y de la propia - sociedad, obedece justamente a esta falta de significatividad-- del conocimiento y/o formación que adquieren en la escuela.

La cultura científica ha pasado a ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy. De allí la imperiosa necesidad de someter a revisión y replanteamiento constante los con tenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respon-- dan a las demandas de esta sociedad en constante cambio.

Uno de los problemas más serios a que se enfrenta la propuesta de la didáctica crítica y de la educación en general, es el relacionado con los contenidos. Es decir, que ante la gran explosión del conocimiento, la variedad de los campos disciplinarios y la influencia de concepciones positivistas vienen a complicar y a comprometer la unidad y el sentido de integración de los -- contenidos.

Reiterando, el problema de los contenidos es un renglón funda--

mental en la tarea docente; no obstante, su tratamiento sufre silencios, vacíos y olvidos frecuentes tanto en la concepción-- como en la implementación curricular.

Manacorda, opina que el problema de los contenidos de la enseñanza es muy complejo, ya que comporta prácticamente toda la problemática pedagógica y detrás de esto, los problemas del conocimiento y de la ideología.

Y el problema del conocimiento por sus múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas, convierte al contenido en una verdadera encrucijada, cuyo análisis, enfoque y metodología de abordaje aún hoy en día, confronta carencias, dificultades y limitaciones.

A continuación se plantean algunas ideas de Ana Hirsch:

Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado.

Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.

La realidad y el conocimiento cambian constantemente, en la actualidad, la información y el contenido de los programas caducan más rápidamente. Existe pues, una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente. Es necesario historizar los contenidos de un programa, ver cómo una idea, una teoría, un hecho, una información, tuvo su origen, cómo fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado y su transformación en algo nuevo.

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conoci-

miento escolarizado se ha fragmentado excesivamente, impidiendo a profesores y alumnos, contemplar la realidad como una totalidad concreta y coherente.

Es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentar los contenidos menos fragmentados y promover con frecuencia operaciones mentales de síntesis y análisis que permitan aprehender conceptos y acontecimientos más completos. El conocimiento es -- complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente; -- se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiesta y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

F. Planeación de Situaciones de Aprendizaje.

En toda práctica docente subyacen diferentes concepciones, mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular; las situaciones de aprendizaje son parte importante de la estrategia global para operacionalizar este proceso, es decir, que se supeditan a la concepción de aprendizaje que se sustente.

Por supuesto que no es suficiente con definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el -- alumno realmente opere sobre el conocimiento y en consecuencia, -- el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el -- grupo, para convertirse en un promotor de aprendizajes a través de una relación más cooperativa. La responsabilidad del maestro y del alumno es mucho mayor, pues les exige: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discu-

sión, conocimiento del plan y programa de estudios, en donde ⁶³ realizan su práctica y mayor conocimiento de la misma práctica-profesional.

Las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos-contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. Su selección debe apegarse a ciertos criterios:

Determinar los aprendizajes que se pretenden desarrollar a través de un plan de estudios en general y de un programa de estudios en particular.

Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.

Que promuevan aprendizajes de ideas básicas o conceptos fundamentales.

Incluir en ellas diversas formas de aprendizajes: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, y de la misma realidad.

Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.

Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.

Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características del grupo, etc.

Y sobre todo, que generen en los alumnos actitudes de seguir -- aprendiendo.

En la perspectiva de la didáctica crítica, donde el aprendizaje

es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas de aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de allí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

Azucena Rodríguez, propone que las actividades de aprendizaje, se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento, a saber:

- a). Una primera aproximación al objeto de conocimiento.
- b). Un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas e interrelaciones.
- c). Un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido; correspondiendo a estas fases del conocimiento, diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis, elaboración y generalización.

Transfiriendo lo anterior, al aspecto didáctico, estos tres momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje, los concibe como: Apertura, Desarrollo y Culminación.

Las actividades de apertura, estarían encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar: tema problema, hecho, etc.) lo que implica, seleccionar situaciones-

que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la primera nueva situación de aprendizaje. Esta síntesis inicial (general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

Las actividades de desarrollo se orientarán por un lado, a la búsqueda de información del tema, hecho o fenómeno planteado desde distintos puntos de vista; y por otro, al trabajo con la misma información, lo que significa, hacer un estudio analítico y profundo, y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de la información. Estos procesos son los que permiten la elaboración del conocimiento.

Las actividades de culminación estarían encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema, problema, etc., en una nueva síntesis. Se cree importante señalar que ésta síntesis no es final, sino que a su vez, se convertirá en síntesis iniciales de nuevos aprendizajes.

G. Problemática de la Evaluación en la didáctica crítica.

La evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los alumnos a exámenes. Para Taba, esta tarea comprende:

Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.

Desempeño y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los alumnos.

Medios apropiados para sintetizar e interpretar evidencias, y

Empleo de la información obtenida acerca de si los alumnos progresan o no, con el objeto de mejorar el plan de estudios y la

enseñanza.

Así la evaluación es un proceso eminentemente planeada y didáctica; se concibe como una actividad, que convenientemente planeada organizada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.

Es importante destacar que existe una interrelación muy estrecha entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y evaluación. - De ahí que una redefinición de aprendizaje y de enseñanza implica necesariamente el de evaluación.

Según Villarroel, afirma que la evaluación del aprendizaje no -- puede ser propiamente objetiva pues filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación aún en el caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto - docente, quien es, en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

Se coincide con Angel Díaz, que es necesario explicitar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica de aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del ---- aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó. Así, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por personal

experto, por departamentos especializados de evaluación, etc., - sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participan de manera privilegiada en la misma.

H. Evaluación y Acreditación.

Esta propuesta consiste en distinguir operativamente entre acreditación y evaluación. La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos con ciertos resultados de aprendizaje; resultados de aprendizaje referidos a - una práctica profesional; resultados que pueden estar generados - en los objetivos generales o terminales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona.

Conviene aclarar, que cuando aquí se habla de evidencias de ---- aprendizaje, estas no se refieren únicamente a los exámenes, se incluyen en ellas, toda una gama de posibilidades: trabajo, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones - de campo, etc.

La evaluación vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al -- participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el de los demás, y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evalua+---ción entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad.

Abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo -- para favorecerle u obstaculizarlo; sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron -

en el abordaje de la tarea; las vicisitudes del grupo en términos de: racionalización, evasiones, rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos, -- que plantean una nueva concepción de aprendizaje, que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauza al -- grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

CONCLUSIONES

El objeto de conocimiento se constituye como tal, cuando la estructura cognitiva de quien se enfrenta a él le permite poner en juego diversas acciones orientadas a interpretarlo y comprenderlo: construye hipótesis en relación al fenómeno u objeto en cuestión, lo explora, lo observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis, busca otra cuando alguna no resulta efectiva, etc., hasta que encuentra la solución al problema o logra comprender lo que le interesa. Esto significa, que hay ciertas cosas que el niño puede aprender únicamente cuando él mismo pone en juego su intelecto para llegar a construir un conocimiento, en función de su proceso evolutivo; seguirlo de cerca para saber qué hechos o situaciones pueden ser útiles a este proceso en un momento dado, es una de las funciones que como maestros se deben poner en práctica.

La función del maestro será eficaz si éste es sensible a la actividad intelectual del niño como sujeto cognoscente, es decir, como sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que le rodea. Lo anterior implica una actitud de constante alerta y genuino interés para investigar lo que el alumno sabe, valora y aprovecha. Partir de lo que el niño conoce es la alternativa para ayudarlo a ampliar o consolidar su conocimiento, en lugar de iniciarlo en lo que sabe el maestro o supone que ignora.

Se recomienda primero, saber cómo se consigue realmente propiciar el aprendizaje y en qué consiste la verdadera estimulación. Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así

como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan - acerca de lo que se escribe y lo que se lee, son indicadores que permiten comprender los momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Los niños cuando ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita; como el medio cultural del cual provienen es diverso, algunos han podido avanzar más -- que otros en dicho proceso.

Así, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura tienen un mayor contacto con ellas y entonces sus - oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto, son - mayores que la de otros provenientes de hogares analfabetos o en los que la lengua escrita no es usada frecuentemente, Sin embargo, a pesar de las diferencias entre unos y otros, las etapas de conceptualización por las que atraviesan son similares.

Si se analiza todo el proceso y se considera cómo los niños interpretan los textos que se le presentan o que ellos producen, - es posible establecer los perfiles del grupo, esto es, los niveles de conceptualización: presilábico, silábico, silábico-alfabético, y alfabético; que caracterizan los niveles de desarrollo o momentos evolutivos: capacidad de asimilación, características de ritmo, tipos de materiales, formas de evaluación para cada -- niño en particular.

El aprendizaje de la lengua escrita se favorecerá si se toman en cuenta algunos factores como: elementos circunstanciales, calidad del medio, oportunidades de acción, determinando que se logre o no el desarrollo óptimo de los niños.

BIBLIOGRAFIA

- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.....Libro para el maestro.
Primer Grado de Educación
Primaria.1a. ed., 1980
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.....Libro del maestro para el
primer grado. Español. 5a.
ed., México, D. F., 1972-
211 900 ejemplares.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.....Antología:
Pedagogía: La práctica do
cente,1a. ed.,México,D.F.,
1985, 25000 ejemplares.
-Grupo Escolar,1a. ed.,Mé-
xico,D.F.,Octubre de 1985,
25 000 ejemplares.
-Escuela y Comunidad,1a.ed.
México, D.F., Octubre de -
1985, 25 000 ejemplares.
-Teorías del Aprendizaje,--
1a. ed., México, D.F., Ju
nio de 1986,25000 ejempla-
res.
-Desarrollo del Niño y ----
Aprendizaje Escolar,1a.ed.
México, D.F.,Mayo de 1986,
12 500 ejemplares.
-Planificación de las Acti-
vidades Docentes,1a. ed.,-

México, D.F., Diciembre de
1986. 6 500 ejemplares.

.....Medios para la Enseñanza,
1a. ed., México, D.F, Di-
ciembre de 1986. 6 500 --
ejemplares.

.....Evaluación en la Práctica
Docente,1a. ed., México,-
D.F., Junio de 1987,5 500
ejemplares.

.....Política Educativa,1a.ed.
México 22, D.F.,Junio de-
1987, 5 500 ejemplares.

.....Análisis de la Práctica -
Docente,1a. ed., México,-
D.F., Agosto de 1987,5500
ejemplares.

.....Técnicas y Recursos de --
Investigación V, 1a. ed.,
Septiembre de 1987,México
D.F., 5500 ejemplares.

.....El lenguaje en la Escuela
1a. ed., México 22, D.F.,
Enero de 1988, 3500 ejem-
plares.

.....Desarrollo Lingüístico y-
Curricular Escolar,1a.ed.

.....México 22, D.F., Agosto de
1988,

.....La Sociedad y el Trabajo -
en la práctica docente, 1a.
ed., Septiembre de 1988, --
México, D.F.

.....Sociedad y Trabajo en los-
Sujetos en el Proceso de -
Enseñanza-Aprendizaje, 1a.-
ed., México, D.F.. Agosto-
de 1988, 3500 ejemplares.

.....El Maestro y las Situacio-
nes de Aprendizaje de la -
Lengua, 1a. ed., Noviembre-
de 1988, México, D.F.,

SUBSECRETARIA DE EDUCACION
ELEMENTAL, DIRECCION GENERAL
DE EDUCACION ESPECIAL Y DE -
EDUCACION PRIMARIA

.....Propuesta para el Aprendi-
zaje de la Lengua Escrita,
Agosto de 1987, 7300 ejem-
plares.