



ESTUDIO SOBRE ALGUNOS DE LOS FACTORES QUE FAVORECEN U
OBSTACULIZAN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA COMPRESIVA

Tesis que con el fin de obtener el grado
de licenciado en Psicología Educativa --
presenta:

Mercedes González Casillas 017
Noviembre de 1986
Universidad Pedagógica Nacional
México, D. F.

A Roberto, mi esposo, que me hizo sentir la necesidad del estudio y la superación personal, quien desde hace veintiún años me ha enseñado con su ejemplo, el aprecio por la cultura en general y por la lectura en particular.

A mis hijos, Mercedes y Roberto, que en aras de mi licenciatura sacrificaron cuatro veces sus vacaciones grandes e infinidad de tardes de diversión.

A mis papás, Paco y Lupe, que aunque no jugaron ningún papel en estos estudios, sí me dieron la formación anterior que sirvió de base y prerrequisito para este logro.

A Magdalena, mi hermana mayor,
que aparte de haber hecho un -
bellò prólogo para mi tesis, -
siempre me sirvió de modelo, y
fomentó en mí, desde niña, el_
aprecio por el saber.

A todos mis hermanos,
Francisco, Cecilia, Cristina, Concha y Jorge,
quienes en mayor o menor grado
contribuyeron a la formación -
de mi personalidad dándome la_
oportunidad de conocer con su_
trato cotidiano, el valor de -
la solidaridad y la fuerza que
dá la unión.

A Malena,
por la mecanografía de este grueso volumen, que además de hacerlo muy bien, lo hizo siempre con mucho -- gusto, mostrando entusiasmo e interés, haciendo un gran esfuerzo por descrifrar mis rompecabezas y de-- mostrando su gran amistad.

A todos mis maestros y compañeros Dolores, Zoila, Arabella, Laura Elizabeth, Lourdes y Ernesto, con quienes compartí el gran - esfuerzo que implicó el estu-- dio de mi carrera con todo y - sus angustias, penas y alegrías.

I N D I C E

INTRODUCCION

CAPITULO I

"MARCO TEORICO"

1. Psicología del desarrollo	.....	1
1.1 Psicología contemporánea del desarrollo	.....	2
1.2 Teoría estructural psicogenética	.....	4
1.2.1 Supuestos básicos	.....	4
1.2.2 Conceptos fundamentales	.....	9
1.2.3 Etapas del desarrollo	.....	13
1.2.4 Propuestas didácticas	.....	17

CAPITULO II

"DESCRIPCION PSICOLOGICA DEL NIÑO QUE CURSA LA ESCUELA PRIMARIA"

2.1 Actividad corporal	.....	21
2.2 Actitud mental y actuación	.....	22
2.3 Desarrollo mental en los primeros años de primaria	.....	23
2.4 Funciones que intervienen en el aprendizaje	.....	25
2.4.1 Percepción	.....	25
2.4.2 La memoria	.....	28
2.4.3 El pensamiento y la formación de conceptos	.....	30
2.4.3.1 Formación de conceptos	.....	30
2.4.3.2 Los conceptos en la edad escolar temprana	.....	32

2.4.3.3 La comprensión de las relaciones	.....	33
2.5 Etapa de operaciones concretas	.....	35
2.5.1 Logros de las operaciones concretas	.....	37
2.5.1.1 La conservación	.....	37
2.5.1.2 La reversibilidad	.....	38
2.5.1.3 La clasificación	.....	40
2.5.1.4 Pensamiento relacional	.....	41
2.5.1.5 Egocentrismo	.....	41
2.6 El niño escolar y su desarrollo social	.....	44
2.6.1 La relación del niño con su maestro	.....	45
2.6.2 La estructura de los grupos	.....	46
2.6.3 Factores que influyen en la adaptación social del niño al grupo	.....	47
2.7 Desarrollo moral	.....	48
2.7.1 Génesis de la autoconciencia	.....	48
2.7.2 Los juicios morales	.....	49
2.7.3 Clasificación de Kohlberg	.....	50
2.7.4 Desarrollo emocional	.....	53
2.8 Potencialidades educativas de acuerdo al desarrollo	.....	55
 CAPITULO III		
<u>"ADQUISICION DE LA LECTURA"</u>	.....	57
3.1 El niño y la escuela	.....	58

3.2 Vinculación del aprendizaje de la lectura con la teoría de Piaget	64
3.3 Niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita	67
3.4 Aprendizaje de la lectura como adquisición de significados	73
3.5 La lectura como un proceso único	76
3.5.1 El proceso de la lectura	77
3.5.2 Estrategias de la lectura	78
3.5.3 La lectura como proceso cíclico	82
3.6 La lectura como destreza	83
3.7 Métodos didácticos utilizados en la enseñanza de la lectura	89
3.7.1 La lectura inicial en la didáctica moderna	95
3.7.2 Métodos fonéticos en contraste con los métodos globalizadores	98
3.8 Programa actual de educación primaria	100
3.8.1 Principios de Piaget en los que está basado el programa integrado	103

CAPITULO IV

<u>"FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA"</u>	105
4.1 El sistema nervioso central	106
4.1.1 Desarrollo del lenguaje	108
4.1.2 Percepción visual	109
4.1.3 Relación espacial	109

4.1.4	Diferenciación derecha-izquierda	.....	110
4.1.5	Percepción auditiva	.....	110
4.1.6	Coordinación motora fina	.....	112
4.1.7	Búsqueda auditiva, visual y táctil-cinestésica	.....	112
4.2	Desarrollo del lenguaje	.....	113
4.2.1	Precursores del habla	.....	116
4.2.2	Primeras palabras	.....	117
4.2.3	Primeras oraciones	.....	118
4.2.4	Aprendizaje y lenguaje	.....	119
4.2.5	Cambios en el lenguaje durante los años escolares	.....	123
4.2.6	Punto de vista de Piaget acerca del lenguaje	.....	124
4.2.6.1	Lenguaje y pensamiento	.....	125
4.2.6.2	El papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo	.....	128
4.3	La inteligencia	.....	129
4.3.1	Consideraciones de inteligencia según mediciones -- del C.I.	.....	133
4.3.2	Curva del desarrollo de la inteligencia	.....	134
4.3.3	Constancia del C.I.	.....	135
4.3.4	Efectos de los factores ambientales en la ejecución -- del test de inteligencia	.....	135
4.3.5	Diferencias sexuales	.....	136

4.4 Factor socio-económico	.....	138
4.4.1 La escuela y el niño des privilegiado	.....	142

CAPITULO V

"ALGUNAS DE LAS PRINCIPALES CAUSAS DE
DIFICULTAD PARA EL APRENDIZAJE EN GE
NERAL Y DE LA LECTURA EN PARTICULAR

5.1 Concepto de dificultad para el aprendizaje	.....	148
5.2 Etiología de los trastornos de aprendizaje	.....	150
5.2.1 La lesión cerebral	.....	150
5.2.2 La disfunción cerebral mí nima	.....	151
5.2.3 Deficiencia mental leve	.....	153
5.2.4 Trastornos de las funciones cerebrales superiores	.....	154
5.2.4.1 Alteraciones gnósico- práxicas	.....	154
5.2.4.1.1 Retardo - gnósico- práxico simple	.....	156
5.2.4.1.2 Retardo - gnósico práxico patológico	.....	157
5.2.5 Trastornos lingüísticos	.....	158
5.2.6 La dislexia	.....	166
5.3 El factor ambiental	.....	173
5.3.1 Causas pedagógicas	.....	173

5.3.1.1	Los errores de lectura y el maestro	.....	174
5.3.2	Causas emocionales	.....	178
5.3.2.1	El sentido del propio valor, el temor al fracaso y la capacidad de aprovechamiento	.....	181
5.3.2.2	El bajo nivel de frustración	.....	184
5.3.2.3	La tendencia a la regresión	.....	185
5.3.2.4	El rendimiento deficiente en clase	.....	186
5.3.2.5	La madre sobreprotectora.	.....	187
5.3.2.6	Ansiedad y aprendizaje escolar	.....	189
5.3.2.7	Los padres incompatibles	.....	190
5.3.2.8	Padres versus escuela	.....	192
5.3.2.9	Las causas circunstanciales de bajo rendimiento	.....	192
5.3.2.10	Cuando no hay empatía con el maestro	.....	193
5.3.2.11	Cuando otros niños lo molestan	.....	193
5.3.3	Factor socio-cultural	.....	193
5.3.3.1	Desnutrición	.....	199
5.3.3.2	Enfermedades crónicas	.....	200

A P E N D I C E

Casos que ejemplifican la repercusión de la lectura comprensiva en el <u>rendi</u> miento escolar	..... 201
CONCLUSIONES	..... 213
SUGERENCIAS	..... 228
BIBLIOGRAFIA	..... 232

PROLOGO

La aventura de leer...

Voraz lectora desde edad temprana, la letra impresa ha sido para mí alimento feroz de fantasías; compañía en soledades de las gratas y, también, de las ingratas; fuente cierta de conocimientos varios; espejo que me ayuda a comprenderme y a comprender todo género de complejidades psíquicas; luz que esclarece las confusiones socio-históricas por las que mi historia personal se cruza con la historia universal; ha sido placer conversacional, con individuos que selecciono de acuerdo con mi humor y - mi deseo, no tedio coloquial con personas que la existencia me impone...

Yo me debo a mis lecturas tanto como a las restantes circunstancias de mi vida; aquéllas han dejado, en mi memoria, una huella mucho más profunda muy frecuentemente. Como ejemplo, puedo citar lo fascinante que era - el mundo plagado de vivísimas imágenes de mis primeras -- lecturas: los Cuentos de Hadas de los cinco continentes, -- pero no soy capaz de repetir el nombre de la maestra que -- tuve en primero de primaria.

Se podrá alegar que aquellas lecturas eran un -- alimento enajenante de la realidad; yo creo que no. Al -- identificar la calidad óptica de gnomos, duendes y brujas con la de los grandes personajes de la teología dominante en el Occidente, sin dolores de parto dí a luz un agnosti

cismo sano y feliz, sin más asidero que el científico, lógico o experimental, las fantasías que nutrieron mi infancia fueron, precisamente, mis mejores anclas de la realidad...

A través de la lectura trascendí tiempos y lugares, prolongué mis límites existenciales multiplicándolos por millares; he oído la voz de las muchedumbres asirias_ aclamando a la Gran Diosa Madre en los textos más antiguos del mundo y me ha azorado el leer, en la más arcaica de todas sus tabletas de arcilla, la queja de un poeta anónimo, 5,000 años anterior a mi existencia, que dijo:

"Yo mejor ya nada escribo, porque todo ha sido dicho.."

Y me ha quedado clavada en la curiosidad, la pregunta que quizá un día se responda: ¿Qué fué lo que, antes de la escritura que conocemos, se dijo?

Atrás, en el pasado, mucho ha quedado oculto de las voces que emitieron los humanos; mañana ¿qué se dirá?.

Magdalena González Casillas.

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

La investigación acerca de la adquisición de la lectura es de gran relevancia social, ya desde 1868 Ignacio Ramírez en su exposición de motivos de Ley de Instrucción Pública dijo " 7 millones de mexicanos en completa - ignorancia, 500,000 apenas sabiendo leer, escribir y muchas cosas inútiles; 400,000 con mejor instrucción sin -- que por ello se levante a la altura del siglo; y cosa de 100,000 pedantes" (1)

La alfabetización es la primera y principal herramienta con que se cuenta para aprehender toda la cultura universal.

La tarea de educar, por su propia naturaleza tiene valor, contenido y significado eminentemente político; de reproducir la estructura social prevalente a fin de - desarrollarla y perpetuarla, o bien para promover un proyecto diferente. Es por ello que el Estado Mexicano siempre ha tenido la preocupación de acabar con el analfabetismo, preocupación que queda plasmada en el Artículo 3o. de la Constitución.

En nuestros días, Miguel de la Madrid dice mediante un documento hecho en noviembre de 1981, titulado "Declaración de México", lo siguiente:

(1) Oria Razo Vicente, El desarrollo nacional, p. 20

"Una nación desarrollada es aquella cuya población es informada, culta, eficiente, productiva, responsable y solidaria" (2)

"Es conocido que en el país se registra una escolaridad en extremo reducida. Conforme a los datos del último Censo General de la Población, México cuenta actualmente con 6 millones de adultos analfabetas, 15 millones que no terminaron la educación primaria y más de un millón de indígenas que no hablan español. La población tiene un índice de escolaridad que no llega a 60. de primaria; la escolaridad media apenas alcanzó un nivel de 2.9 años. El extremo superior corresponde al D.F., cuya población contaba con 5 años de estudio mientras el 17% carecía de ella. En tanto que en los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas se encuentra el extremo inferior, con una escolaridad media de 1.6 años y con 54% de población analfabeta y sólo el 17% de la población contaba con 4 años de estudios. Entre ambos extremos se encuentran todas las demás entidades federativas" (3)

Hoy en día, estar alfabetizado es condición indispensable para poderse ganar la vida, lo cual confiere una nueva dimensión a la crisis de la lectura.

(2) Oria Razo Vicente, El desarrollo nacional, p. 21

(3) Secretaría de Programación y Presupuesto, La población de México, su ocupación y sus niveles de bienestar.-

El actual Presidente de México en un discurso -- que ofreció como candidato, en el estado de Michoacán en diciembre de 1981, propuso acabar con el analfabetismo, -- dijo: "Hay que plantearnos como una de las metas prioritarias de nuestra política educativa la alfabetización total de todos los mexicanos. Y creo que podremos lograrlo, si podemos generar entusiasmo popular para acabar con esta vergüenza" (4)

Siendo la lectura la principal y primer herramienta que necesita cualquier ser humano para apoderarse de la cultura; para conocer las experiencias de otros, separadas por el tiempo y el espacio y para comunicarnos -- por medio de la palabra escrita, me pareció de sumo interés conocer cuáles son los factores que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje inicial y su comprensión -- posterior.

Por otra parte, tengo esta inquietud desde los 18 años de edad, en 1965, que me inicié como maestra normalista con un grupo de preprimaria en un jardín de niños particular, en ese año me tocaba enseñar a los niños las primeras letras. En los 4 años posteriores trabajé con -- ler año de primaria donde me tocaba enseñar nuevamente la la lectura a los niños durante el turno matutino, y en el

(4) Oria Razo Vicente, La educación y el desarrollo nacional, p. 75.

vespertino alfabetizaba adultos, de sexo femenino, que laboraban como trabajadoras domésticas. Por ese tiempo descubrí intuitivamente que el proceso de aprendizaje de la lectura se daba exactamente igual con niños que con adultos analfabetas; que las dificultades surgían en los mismos momentos del proceso sin podersele atribuir al método. Los primeros años utilicé el método onomatopéyico del - - Profesor mexicano Gregorio Torres Quintero, que resultaba ser muy estimulante tanto para los niños como para los adultos, porque desde la primera lección podían descifrar palabras. Aprendían un fonema aproximadamente cada 3 días, inventaban palabras que lo contuvieran, copiaban la grafía y hacían dibujos de sustantivos que empezaran con ese sonido.

El primer obstáculo aparecía cuando debían comprender la palabra u oración completa, es decir, en el paso del deletreo a la lectura fluída.

En los últimos años, (1967-1969), utilicé un método global diseñado por la Profra. mexicana Carmen Basurto. Este método maneja el análisis y la síntesis usando palabras y oraciones de la vida diaria. Se inicia con el relato de un cuento en el que entra el fonetismo y la onomatopeya. El cuento debe ser narrado animadamente, con mucha mímica por el maestro, para después hacerlo por partes según vaya dándose el conocimiento de las vocales, a continuación, los niños realizan una serie de ejercicios

de expresión concreta y al final escenifican el cuento.

Fué para mi muy sorprendente que utilizando métodos opuestos, el producto o éxito del aprendizaje se veía aproximadamente después de vacaciones de navidad, aproximadamente por el mes de enero. Solo había una diferencia, con el Onomatopéyico (método fonético por excelencia) el avance se veía día a día; con el método global, que era novedoso en ese tiempo, parecía que nadie aprendía; los padres se desesperaban, se quejaban, comparaban a su niño con el primito que leía, etc., presionaban y me preocupaban, ahí el conocimiento surgía por insight, repentinamente, sin deletreo PERO AL MISMO TIEMPO.

Cuando empecé a conocer los trabajos de Emilia Ferreiro en la materia de Seminario de la Investigación, me sentí fuertemente motivada porque respondía a preguntas que me había formulado hacía tiempo.

Otra pregunta que aparecía, era el porqué si todos los niños e incluso muchos adultos de mi alrededor saben leer, casi a ninguno le interesa como actividad cotidiana, gratificante y enriquecedora.

La siguiente duda apareció durante mi servicio social (1983) realizado en una escuela primaria oficial, donde observé que los niños que tenían una lectura deficiente, lenta deletreada, sin puntuación y en consecuencia sin comprensión, tenían un rendimiento escolar general reprobatorio o en el límite. Me preguntaba que tanto influ

ía la lectura en las demás asignaturas; si esto tenía que ver con una inteligencia pobre que afectaba también la -- lectura, o si era sólo la lectura la que impedía el aprendizaje de lo demás.

De ahí surge exactamente el interés por conocer los factores que intervienen para favorecer u obstaculizar la aprehensión de una lectura comprensiva.

No elegí para mi investigación un único marco teórico, porque ninguno que yo conozca contesta todas las -- preguntas que me planteo.

Por un lado, tomo lo que la psicología contemporánea del desarrollo nos aporta; como el conocimiento de la norma en cuanto a aptitudes, habilidades y destrezas que un niño debe tener a determinada edad cronológica, conocimiento que nos indica lo que podemos esperar que un niño asimile o le interese, así como los antecedentes o requisitos que debe tener en cada etapa de desarrollo.

Hago especial hincapié en la Teoría Estructural Psicogenética de Jean Piaget, por ser el principal teórico del desarrollo cognoscitivo, y por ser la lectura un -- proceso que requiere de cierto nivel de desarrollo, de -- cierto grado de maduración, de determinadas estructuras y de cierto nivel psicolingüístico.

Su idea del niño como sujeto cognoscente, es para mí muy alentadora, porque es el niño quien construye -- su propio conocimiento, y al adulto solo le corresponde --

alentar y no obstaculizar, proporcionar los medios y guiar la libre acción constructora del niño.

El concepto de maduración nos ayuda a ser tolerantes con aquéllos que se atrasan en el camino.

La idea de equilibrio, y por oposición desequilibrio, nos dá la pauta del tipo de didáctica a utilizar; -- que será aquélla que mueva al niño a solucionar, investigar y a descubrir; nos ayuda a no caer en la postura fácil de dar los conocimientos como verdades acabadas, sino presentarlas como duda, inquietud, algo no resuelto, siempre como un reto.

Sus principios básicos y supuestos fundamentales son muy adecuados para tratar de responder la mayoría, aunque no todas las preguntas planteadas. Por tal razón, tuve necesidad de valerme de otros conceptos y herramientas que incluso podrían considerarse opuestos, pero que en -- cierta forma, desde mi punto de vista, completaban la información. Además, no creo conveniente ver la realidad -- (un niño de carne y hueso con dificultades en la comprensión de la lectura) con una sola lente, es decir, aferrarse a una sola teoría, la psicología actual está dividida -- en muchas teorías que tienen supuestos y fundamentos; subyacentes filosóficos e ideológicos con frecuencia opuestos.

Nadie le prohíbe al psicólogo educativo echar mano de lo que pueda para lograr un objetivo -- ayudar al sujeto a superar sus deficiencias.

De esta forma justifico el usar conceptos como -- medición del C.I., que puede ayudar, jamás determinar a un diagnóstico más aproximado del problema y orientar sobre -- su posible solución.

La búsqueda de problemas emocionales también queda fuera de la Teoría Estructural Psicogenética, sin embargo, creo que todos estaremos de acuerdo en reconocer su -- importancia como obstructor activo y constante del aprendizaje.

Piaget tampoco considera la variante socio_cultural (aunque la escuela de Ferreiro lo hace) en el aprendizaje inicial y hábito posterior de la lectura, por ello, -- aunque sin apoyo explícito de ninguna teoría, lo tomo en -- consideración dentro de mi investigación.

El orden que seguí en mi trabajo fué el siguiente--
te:

Inicié por aclarar el principal marco teórico señalando sus principios básicos o supuestos fundamentales, -- que al final del capítulo complemento con lo que la didáctica puede sacar de provecho de la teoría.

Como siguiente punto, trato de dar una descripción -- ción lo más amplia dentro de mis posibilidades, del niño -- que cursa la escuela primaria (época en que debe iniciar -- su conocimiento de la lectura y lograr la fluidez y comprensión definitiva).

Esta descripción abarca su actividad corporal

actitud mental, su desarrollo social y moral, el estado - de desarrollo de las funciones que intervienen en el apren- dizaje, así como los logros y las limitaciones de la eta- pa de las operaciones concretas.

Termino el capítulo señalando las potencialida-- des educativas de acuerdo a su desarrollo, es decir, men- cionando qué, le podemos enseñar, qué es capaz de asimilar, qué logros es posible que el niño obtenga.

En el siguiente capítulo menciono el inicio con_ la lectura, sus prerrequisitos, los niveles de conceptua- lización que poseen los niños antes de leer, los principa les métodos pedagógicos para enseñar las primeras letras; porque si bien no son determinantes del éxito o del fraca so, sí pueden facilitar o retardar su aprendizaje y ser - más o menos estimulantes.

Concluyo el capítulo mencionando cuál es la posi ción del programa integrado que propone la S.E.P. en los_ primeros dos años de primaria; grados cruciales para el - niño en relación al aprendizaje de la lectura; porque al_ ser su primer contacto formal con ella, puede de acuerdo_ a su experiencia gustarle o no, interesarle o no, de ello depende la actitud hacia la lectura como algo tedioso, -- que hay que hacer por obligación, o como un horizonte in- finito de imaginación, fantasía e inagotable fuente de co- nocimiento.

Enseguida en el 4o. capítulo, trato de describir

qué factores intervienen en el aprendizaje de la lectura, qué relación tiene con la integridad sensorial y perceptiva, con la definición de la lateralidad, la coordinación motora y articulación, de la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo, del papel que juega la inteligencia y el factor socio-económico con la destreza cognitiva de leer.

Y por último, en el Capítulo V describo algunas de las principales causas de dificultad para el aprendizaje en general, y de la lectura en particular pudiendo separarlas en 3 aspectos fundamentales; las fisiológicas relacionadas con el cerebro y sus funciones.

Del ambiente familiar y/o emocionales y del ambiente social o socio-culturales; reconociendo de antemano que generalmente se interrelacionan porque las fisiológicas tensionan el entorno familiar y escolar, ocasionando desajustes en las familiares.

Y el socio-cultural puede tener, aunque no necesariamente, relación con el fisiológico; tal podría ser el caso de la desnutrición, la enfermedad crónica, el medio insalubre, etc.

En el segundo caso se unifican más las características, predominando las causas emocionales, bajo consciente intelectual y problemas emocionales.

Siempre se relacionó la habilidad de comprensión de la lectura con el rendimiento escolar general.

* /

Lo que no me queda claro y propongo para investigaciones posteriores es, si el problema de aprendizaje -- global, afecta como parte del cuadro la deficiencia en la comprensión de la lectura, o si por el contrario, la lectura deficiente es el principal causante del bajo rendimiento en otras asignaturas.

Lo que me puede aportar la experiencia como psicóloga educativa en una escuela primaria, es que el niño que presenta una lectura deficiente, tiene un cuadro completo de aprendizaje deficiente, lo cual implica - a excepción de conocer más sobre el problema - que se podría tomar la habilidad para comprender la lectura como un indicador de problemas de aprendizaje, detectar la causa, y trabajar sobre ella, ya que probablemente sea la misma, - porque es claro que existe una relación entre el bajo rendimiento académico y la lectura comprensiva deficiente.

Por último, anexo un apéndice que contiene algunos casos que ejemplifican a sujetos que leen y comprenden por encima de la norma y su relación con el rendimiento escolar general; y a sujetos que están por debajo de la norma también relacionándolos con sus calificaciones en otras materias.

* /

CAPITULO I

Marco Teórico

Uno de los principales obstáculos con que tropieza el maestro de escuela primaria y con mayor razón, el profesor de enseñanza media en su labor docente, es el hecho de una marcada indiferencia, cuando no un abierto rechazo por parte del alumno, hacia todo lo que se relaciona con la lectura.

La escuela no puede quedarse indiferente frente al hecho de que en nuestra época, la lectura está cediendo lugar a pasatiempos recreativos tales como el cine y la TV, lo que ocasiona que su práctica sea cada vez más esporádica.

Considerando que a pesar de las alternativas audiovisuales como las mencionadas, el medio más efectivo y eficaz de apropiarnos del acervo cultural sigue y seguirá

siendo la letra impresa; me pareció interesante investigar cuáles serían los factores que intervienen en el logro de una lectura comprensiva, los medios y métodos más adecuados para su enseñanza, la forma en que se podría fomentar su hábito, así como las posibles consecuencias que existen desde el punto de vista académico para un lector mal entrenado y poco eficaz para comprender el contenido de lo que lee.

Para llevar a cabo esta investigación, tendré que basarme en la psicología contemporánea del desarrollo en general y más específicamente, en la teoría estructural psicogenética.

1. Psicología del Desarrollo.

La Psicología del Desarrollo no es como pudiera parecer una psicología puramente aplicada, ya que hay teóricos que trabajan constantemente en la investigación referente a los problemas relacionados con la naturaleza fundamental de los niños y del desarrollo humano en general.

La primera Psicología del Niño, Pestalozzi, -- Darwin, Rosseau, etc., se ocupó casi exclusivamente de -- las tendencias ligadas a la edad, es decir, a la descripción y medición de los cambios que sobrevienen con la -- edad en las respuestas físicas, motoras y cognoscitivas; -- era un análisis detallado de las series sucesivas de pa-- sos o etapas en la adquisición de diversas destrezas que

adquieren los niños como las de caminar, manipular objetos, hablar, etc.

De manera semejante el estudio de la inteligencia y del pensamiento consistió en trazar curvas de crecimiento intelectual, es decir, señalar las edades en que los niños podían resolver, a determinada edad, por término medio, diferentes clases de problemas y ejecutar las diferentes tareas.

Es hasta fines del siglo XIX que se inicia el estudio sistemático de grupos mayores de niños. Uno de los precursores fué Stanley Hall quien trató de investigar los contenidos de la mente de los niños, porque al igual que Darwin, estaba convencido de que el estudio del desarrollo tenía importancia esencial en la comprensión de los seres humanos.

Una disciplina científica madura tiene fines que son más significativos y complejos que la mera descripción y medición, entre ellos figuran ^{la} explicación de los fenómenos descritos y la predicción de acontecimientos futuros.

Los investigadores contemporáneos en el campo del desarrollo tratan de descubrir los factores que conducen al desarrollo de ciertas características y determinar si algunos rasgos de la personalidad infantil son estables o constantes, así como de las posibles anormalidades que se presentan durante el desarrollo.

1.1 La psicología contemporánea del desarrollo.

La psicología contemporánea del desarrollo hace hincapié en los determinantes del crecimiento y del desarrollo humano, en el subyacente de cambios, en los -- cómo y por qué de los orígenes y las modificaciones de la conducta.

La aplicación científica encierra la especificación de relaciones antecedente-consecuente.

En su búsqueda de antecedentes o explicaciones de la conducta observada, el hombre de ciencia formula una teoría y una hipótesis que dependen de su posición personal, en cuanto a las controversias relativas a las contribuciones de los factores ambientales y de las fuerzas biológicas como son los genes y la maduración fisiológica y neurológica al desarrollo y los cambios de -- conducta. Esta es la conocida disputa de la naturaleza (biología) en contraposición con la crianza (ambiente y experiencia).

Un tema controvertido relacionado con el desarrollo es el que gira alrededor de que si el niño es inherentemente activo o pasivo respecto del mundo, de las personas y de los objetos.

Otra gran controversia consiste en decidir si el desarrollo es continuo con cambios y progresos hacia la madurez, que se efectúan a manera de incrementos -- graduales, o si el desarrollo está segmentado o dividido.

en etapas en las que el desarrollo avanza a través de una serie de cambios abruptos donde en cada etapa aparecen -- nuevas aptitudes, maneras de pensar y de reaccionar.

Las teorías de las etapas, consideran que el desarrollo psicológico avanza a través de una relación fija e invariable de etapas y que cada niño recorre las -- mismas en el mismo orden sin poderse saltar ninguna, como se vé en la teoría psicoanalítica de Freud y la teoría -- cognoscitiva de Piaget. En ambos sistemas, las etapas re -- presentan pautas complejas de conducta que forman parte -- de una sucesión ordenada de desarrollo donde se describen plenamente las características específicas de cada etapa.

1.2 Teoría Estructural Psicogenética.

Piaget, epistemólogo suizo, es uno de los pensadores contemporáneos (fallecido recientemente), cuyas ideas han influido enormemente en: la investigación, -- los planes de estudio, los programas escolares y en mu -- chas otras áreas de la psicología y la educación contempo -- ránea.

Arroja nueva luz sobre nuestra compren -- sión del crecimiento intelectual de los niños. Pensamien -- to, conocimiento, percepción, rememoración, reconocimien -- to, abstracción, generalización, etc., en fin, de todos -- los procesos incluidos en el término cognición, los cua -- les se refieren a todas las actividades intelectuales de -- la mente.

Sus investigaciones basadas en observaciones amplias y pormenorizadas de las actividades espontáneas de los niños, así como de las respuestas que dieron a preguntas y problemas que les planteó, nos ayuda a comprender qué es lo que debemos esperar de los niños, cómo perciben ellos el mundo que los rodea, según sea la edad que tengan y por qué formulan preguntas e interpretan la información de manera que parece extraña a los ojos de los adultos.

Su investigación y producción que duró -- aproximadamente medio siglo, estuvo enfocada en descubrir cómo aprenden los niños a conocer y como ordenan ellos su conocimiento.

En opinión de Piaget, los niños tratan -- continuamente de captar el sentido de su mundo al relacionarse activamente con objetos y personas. A partir de -- los encuentros con los acontecimientos, el niño desplaza -- constantemente las coordinaciones motoras primitivas hacia diversas metas ideales entre las que figuran las capacidades de razonar en abstracto, pensar acerca de situaciones hipotéticas de manera lógica, organizar acciones -- mentales o reglas a las que Piaget llamó "operaciones", -- en estructuras complejas de orden superior.

1.2.1 Supuestos básicos

Para Piaget, la conducta humana es -- la resultante de la combinación de cuatro áreas o mecanis

mos del desarrollo: la maduración, entendida como la diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico, la transmisión social o influjo de la crianza y la educación y por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental: "el desarrollo es por tanto, en cierto modo, una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior". (1)

En la teoría cognoscitiva de Piaget, la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones, con los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio que las constituyen. La inteligencia es la adaptación por excelencia. Toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos. La inteligencia no procede por tanteos ni por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto, a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. La función fundamental de la inteligencia es comprender e inventar, o dicho de otro modo, construir estructuras formando lo real a través de la acción de estas estructuras sobre ello. En palabras -

(1) Piaget, cit por Jesus Palacios. La cuestión escolar -

de Piaget " La inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento y no solamente en copiarlo" (2).

La maduración del sistema nervioso es uno de los factores generales de la evolución mental. Es indudable que hay conductas que dependen más o menos estrechamente de los principios del funcionamiento, de algunos aparatos o circuitos, así como que la maduración desempeña un papel importante durante todo el crecimiento mental: el papel de la maduración, es sobre todo, el de abrir nuevas posibilidades excluidas hasta ciertos niveles de edad, constituyendo de esta forma, una condición necesaria para la aparición de nuevos conductos.

En la teoría Piagetiana, el papel de la acción es fundamental. Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación, en relación con las acciones transformadoras. Según Piaget, conocer es asimilar lo real a estructuras de transformación, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia, en tanto prolongación directa de la acción por lo que el conocimiento tiene la finalidad de ayudar a la persona a adaptarse al mundo en que vive.

(2) Piaget. Psicología y Pedagogía. P. 39

Esta suposición llevó a Piaget a concentrar su atención, en primer lugar, a las unidades y los procesos cognoscitivos que intervienen en la solución de problemas, para lo cual, la persona tiene que poseer reglas de inferencia y deducción.

En segundo lugar, a considerar al niño como un ser activo e inventivo porque trata activamente de captar el sentido de sus experiencias, intenta organizar sus procesos mentales, comprender lo que está ocurriendo y meter sus ideas en un todo coherente; por lo que concentra su atención sobre el hecho de que los niños inventan ideas y conductas que nunca antes habían presentado o que no se les habían reforzado.

1.2.2 Conceptos fundamentales

La adquisición de operaciones.

Uno de los conceptos capitales de la teoría estructural psicogenética es el de operación, entendiendo que ésta es una clase de rutina mental que transforma la información con algún fin y que tiene la característica de ser reversible. La operación es una regla dinámica especial derivada de las actuaciones de los niños con objetos, la cual contiene el conocimiento de que uno puede invertir un estado de cosas en la acción o en el pensamiento. Por ejemplo: el conocimiento de que 8 piedras pueden subdividirse en subgrupos de diferente tamaño, tales como 4+4, 6+2, 7+1, 5+3, etc. y volverse a combinar -

luego en un solo conjunto de 8.

La operación le permite al niño regresar mentalmente al punto en que comenzó. La adquisición de operaciones constituye el meollo del crecimiento intelectual. Piaget cree que el niño pasa a través de etapas adquiriendo diferentes clases de operaciones y que gradualmente -- llega a la etapa más madura de todas durante la adolescencia.

La adaptación.

La adaptación es para Piaget otro concepto fundamental en su teoría, ya que es la esencia del funcionamiento biológico. Significa la modificación del medio ambiente según nuestros fines.

La adaptación tiene una naturaleza dual: consiste en procesos gemelos que se desarrollan continuamente; estos son la asimilación y la acomodación, las cuales son a su vez, los mecanismos principales que le permiten al niño pasar de una etapa a la siguiente.

La asimilación es el proceso de incorporación de un objeto, una idea o esquema que el niño ya posee.

La acomodación es la tendencia a ajustarse a un nuevo objeto, a cambiar los propios esquemas de acción para acomodarlos a un objeto nuevo; por ejemplo: un niño que escuchando a la gente de su alrededor aprende las inflexiones, el fraseo y el significado del lenguaje mucho antes de estar capacitado para hablar por sí mismo, aquí

dicho niño está asimilando todo aquello que escucha y gradualmente lo transforma en algo de su pertenencia.

La asimilación está continuamente equilibrada por la acomodación. Cada vez que el niño se acomoda a un -- acontecimiento o a un problema nuevo, su crecimiento intelectual avanza un poco más hacia la maduración, a consecuencia de un cambio de ideas acerca del mundo y de la generación de un esquema más adaptativo. A esta adaptación se le llama equilibrio. Inicialmente, el niño trata de -- comprender una experiencia nueva usando viejas ideas y soluciones, cuando no le dan resultado, el niño se vé obligado a cambiar su comprensión del mundo de manera que -- eventualmente el suceso nuevo está en armonía con creencias anteriores.

La asimilación y la acomodación son procesos complementarios que tienen lugar simultáneamente. Es necesario equilibrarlos para adaptarse existosamente al mundo y según Piaget, la manera como el niño trata con el mundo -- tiende a un determinado equilibrio. El niño trata continuamente de organizar percepciones y pensamientos en estructuras coherentes y estables.

Llegará el día en que el funcionamiento intelectual del niño habrá madurado lo suficiente hasta el punto en que será capaz de una nueva manera de pensar acerca de un viejo problema. En ese preciso momento, el niño pasará de una etapa de su desarrollo intelectual a la siguiente.

El concepto de esquema designa las coordinaciones perceptivo-motoras del infante.

El niño que atiende a la conversación comienza a balbucear como respuesta al lenguaje que se desarrolla a su alrededor, se acerca paulatinamente a las palabras que ha asimilado y a medida que el niño continúa esforzándose acomoda sus palabras a aquéllas que escucha y su charla infantil se vuelve un parlamento inteligible, por lo tanto, se adapta a las exigencias del lenguaje del medio ambiente.

En su obra "El Estructuralismo" Piaget define una estructura como un sistema de transformaciones que se engendran unas con otras dentro de unas genealogías y se enriquece por el mismo juego de sus transformaciones sin que éstas lleguen a un resultado fuera de sus fronteras o reclame unos elementos exteriores. Una estructura comprende los caracteres de totalidad, transformación y autorregulación.

La característica de totalidad se refiere a que aunque la estructura está formada por diferentes elementos, no se reduce a una asociación acumulativa sino que confiere al todo su calidad de aquéllas de los elementos.

La característica de transformación se refiere a que las estructuras son a su vez estructuradas y estructurantes y esta constante dualidad, o más bien bipolaridad de propiedades, asegura su inteligibilidad por su mismo ejercicio.

La tercer característica de autoregulación o autoajuste entraña su conservación y un cierto cierre, porque estos caracteres de conservación con estabilidad de las fronteras, a pesar de la construcción indefinida de nuevos elementos, suponen pues una autoregulación de las estructuras. Usando palabras de Piaget "Estructuras en general: son los mecanismos de ritmos que se encuentran en todas las escalas biológicas y humanas. Ahora bien, el ritmo asegura su autoregulación por los medios más elementales fundados en las simetrías y las repeticiones" (3).

En la construcción de nuevas estructuras se deben distinguir dos grados de regulaciones. Unas siguen siendo internas a la estructura ya construida o casi terminada y constituye así su autoregulación logrando un estado de equilibrio. Otras intervienen en la construcción de nuevas estructuras englobando la o las precedentes e integrándolas bajo la forma de subestructuras en el seno de estructuras más vastas.

1.2.3 Etapas del desarrollo.

La teoría de Piaget supone la existencia de una serie sucesiva de etapas en el desarrollo cognoscitivo. Postula la existencia de cuatro grandes etapas. Estas etapas son continuas y cada una de ellas se levanta sobre la anterior y se deriva de ella. Piaget

(3) Piaget. El Estructuralismo p. 20

cree que ningún niño puede saltarse una etapa, ya que cada una de ellas toma algo de las realizaciones de la anterior o anteriores. Cada nueva experiencia se injerta en lo que existe y hay siempre una relación entre las capacidades y creencias presentes del niño y de su pasado.

El término etapa se emplea cuando dos o más procesos psicológicos nuevos surgen concurrentemente.

Las cuatro etapas a las que hace mención Piaget son las siguientes:

Etapa sensorio-motriz, que abarca de 0 a 2 años, aproximadamente, la cual para mayor funcionalidad está subdividida en seis estadios que son:

Estadio I - (0-1 mes) se caracteriza por los reflejos neonatales y movimientos corporales torpes y desprovistos de coordinación. Es un estadio de total egocentrismo en el que no existe distinción alguna entre el yo y la realidad externa no existe consecuencia del yo como tal.

Estadio II -(1-4 meses) se producen por azar modelos nuevos de respuesta a partir de las combinaciones de reflejos primitivos. El puño del bebé encuentra accidentalmente el camino hacia la boca mediante la coordinación del movimiento del brazo y la succión.

Estadio III -(4-8 meses) se coordinan nuevos modelos de -

respuesta y repiten intencionalmente con el propósito de mantener cambios interesantes en el medio ambiente.

Estadio IV - (8-12 meses) presenta coordinaciones más complejas de los modelos de comportamiento previos, tanto motores como perceptivos. El bebé echa a un lado los obstáculos o utiliza las manos de los padres para conseguir un fin deseado. Surge el comportamiento anticipatorio o intencional; se inicia la búsqueda de los objetos desaparecidos.

Estadio V - (12-18 meses) los modelos de comportamiento familiares varían de diferentes modos en la medida en que se observan resultados diferentes. Se produce la emergencia de tentativas dirigidas a un fin y de nuevas manipulaciones medio-fin para alcanzar los objetos deseados.

Estadio VI - (1-1/2-2 años) se produce la internalización de los modelos de comportamiento sensorio-motrices y el inicio de la representación simbólica. La invención de nuevos medios a través de la experimentación interna antes que por el ensayo y error externo.

Etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años de edad aproximadamente). Se caracteriza por el pensamiento egocéntrico expresado en el animismo, el realismo y la omnipotencia.

tencia mágica. Esta etapa se subdivide en dos partes:

Estadio preconceptual (2 a 4 años) desarrollo de la constancia perceptiva y de la representación a través de los dibujos, el lenguaje, los sueños y el juego simbólico. Comienzo de los primeros intentos muy generalizados de conceptualización, en los cuales los elementos representativos de una clase no se distinguen de la propia clase. Por ejemplo: todos los perros se les llama por el mismo nombre del perro del niño.

Estadio perceptivo o intuitivo (4 a 7 años aproximadamente) aparece el razonamiento psicológico, basado en apariencias perceptivas destempladas por la reversibilidad. Por ejemplo: la abuela con un sombrero nuevo ya no se reconoce como la abuela. El ensayo y el error puede conducir a un descubrimiento intuitivo de relaciones correctas, pero el niño es incapaz de tener en cuenta más de un solo atributo por vez. Por ejemplo: las cuentas marrones no pueden ser de madera a la vez.

Período de operaciones concretas (de los 7 a los 11 años de edad aproximadamente). Se caracteriza por el pensamiento lógico y reversible. El niño comprende la lógica de clases y de relaciones y puede coordinar series y relaciones

nes de parte-todo desenvolviéndose con cosas concretas.

Período de las operaciones formales (de los 11 años de edad hasta la madurez). Se caracteriza por la lógica de las proposiciones, la aptitud de razonar a partir de una hipótesis todas sus conclusiones, inclusive teóricas. Esto implica operaciones del segundo orden, o pensar sobre pensamientos o teorías antes que sobre realidades concretas.

1.2.4 Propuestas didácticas.

La educación es el influjo social sobre la evolución personal "educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquéllas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor" (4).

El objetivo de la verdadera educación intelectual no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas, una verdad que uno reproduce no es más que una semiverdad, la educación, más que una formación, es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental; educarse es en el marco de la teoría de Piaget aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo, educar consiste en definitiva en "formar individuos capaces de una autono

(4) Piaget, Psicología y Pedagogía, p. 157

mía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de las reglas de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos" (5).

Además de sobre el desarrollo intelectual, la educación actúa sobre la moralidad y la afectividad especialmente sobre los aspectos sociales de estos dos factores.

La evolución social del niño procede del egocentrismo, de la asimilación al sí mismo y de la indiferenciación caótica en el grupo, a la reciprocidad, a la comprensión mutua y la diferenciación fundada en la organización disciplinada.

Para Piaget la personalidad es "el término de una relación de reciprocidad" (6).

La orientación pedagógica piagetiana es constructivista, porque desde el punto de vista intelectual como el moral, conduce al niño hacia la construcción por sí mismo de los instrumentos que lo transformarán desde dentro.

La inteligencia infantil no puede ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividad, esto solo poblaría la memoria y no desarrollaría la inteligencia, formaría eruditos en lugar de investigadores.

(5) Piaget. A Donde Va la Educación. p. 43

(6) Ibid. p. 43

Piaget se opone a la sumisión de los alumnos a la autoridad moral e intelectual del maestro, a la obligación de asimilar unos conocimientos para rendir con éxito en los exámenes finales. Para Piaget el fin -- principal de la educación sería formar la razón intelectual y moral valiéndose de la autoafirmación en el plano de la instrucción y el autogobierno en el de la moral.

Se opone a la transmisión educativa - verbal que no proporciona al niño los instrumentos de asimilación como tales, instrumentos que solo se adquieren - mediante una actividad interna asimiladora, es decir, una reconstrucción o una reinención que el niño hace a partir y por medio de su acción.

Toda enseñanza verbal solo es útil si se encuentra precedida y preparada por una actividad previa y está dada en función de una actitud positiva.

Propone la ejercitación de la observación cuya importancia didáctica es fundamental. A la descripción entre los campos de causalidad más cotidiana y - más elemental.

Propone que la educación tenga un carácter holístico, totalizante e integrador usando una metodología interdisciplinaria de investigación, de la ciencia, de las materias escolares, ya que la realidad es una y atomizarla es falsearla y deformarla.

Propone que el maestro deje de ser un mero conferenciante que se contenta con transmitir solo --

ciones acabadas y se intenta que se dedique a estimular - la investigación y el esfuerzo.

Es necesaria una actividad racional, - deductiva para dar un sentido a la experiencia, para la - construcción de la razón en el niño, es también necesaria una estructura social que englobe no solo la cooperación_ entre los niños, sino también la cooperación con el adulto. Serán precisamente estas cooperaciones las que den - lugar a la autonomía en la reciprocidad, a la madurez social, al intercambio, constituyéndose así, una moral de - convivencia paralela a la moral del pensamiento.

La escuela activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias de ense_ ñanza en forma asimilable a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo.

Piaget le dá especial importancia a la educación preescolar, opina que en ella no debe forzarse_ nada artificialmente y se debe dedicar este período de -- iniciación a sentar bases sólidas para la educación poste_ rior.

CAPITULO II

Descripción Psicológica del Niño que Cursa

La Escuela Primaria

La causa de limitar la descripción psicológica de los niños a la etapa comprendida entre los 7 y los 12 años aproximadamente, es decir, el período en que normalmente cursan la escuela primaria se debe a que es precisamente durante ese lapso de tiempo, cuando los niños inician el aprendizaje de la lectura, mecanizan el proceso y deben lograr la comprensión de ésta.

Retomando las propuestas pedagógicas que Piaget señala en su obra Psicología y Pedagogía, considero necesario para mi investigación conocer las características psicológicas que normalmente tienen los niños de primaria pudiendo considerar que se encuentran en una fase de desarrollo único y continuo desde ambos puntos de vista: el

físico y el psíquico.

2.1 Actividad Corporal.

Desde el punto de vista físico nos dice G. - Clauss y H. Hiebsch, en su obra "El niño escolar", que al rededor de los 6 años se dá un cambio en la forma del - - cuerpo que diferencia al escolar del niño preescolar, es - decir, cuando los niños pierden esos rasgos característi- cos de niño. En relación con ese cambio físico está -- una mayor maduración del sistema nervioso central que tie- ne mucha importancia para la asistencia a la escuela, - - pues capacita al niño para coordinar y dominar sus movi- mientos, especialmente los finos y precisos que exige la_ escritura.

La madurez que va alcanzando el sistema ner- vioso central, permite también al niño poner su atención_ en un objeto durante más tiempo y concentrarse con mayor_ tenacidad en una actividad, aunque ésta sea monótona. Es- te proceso no se produce repentinamente, ni independiente_ mente de las actividades que realiza en esta etapa. Tam- bién es importante la ejercitación anterior, por ejemplo: los niños que con frecuencia han construido y pintado en_ el hogar o en el Jardín de Niños, aprenden a coordinar -- los finos y delicados movimientos necesarios para escri- bir más pronto y con más facilidad que los que no tuvie- ron muchas oportunidades de ejercitarse en esos juegos.

Respecto al movimiento físico, el pequeño --

escolar se caracteriza por su gran movilidad, es decir, - su gran cantidad de movimientos y su fuerte impulso a moverse. Muchos de los estímulos que vienen del exterior - y algunas imágenes excitan la tendencia del niño a transformarlas en movimiento debido a que para los pequeños el moverse continuamente podría considerarse una necesidad.

El maestro de los primeros grados, debe dar oportunidades a sus alumnos de que se muevan, no solo en el recreo, sino también de vez en cuando durante la clase.

2.2 Actitud mental y actuación

Se inicia el realismo que poco a poco sustituye el egocentrismo. Para él, el mundo y su propio yo, es decir, su persona integralmente, son contenidos de conciencia relativamente disociados. Razona con lógica objetivista.

El niño de edad escolar, adquiere conocimiento por la experiencia de la acción de ese mundo sobre él y viceversa, descubre que puede modificarlo en parte, pero desde luego, respetando las leyes que lo rigen, las cuales no dependen de nadie, ni nadie puede desacatar dejándose llevar por sus deseos y necesidades.

Es natural que el niño escolar no muestre todavía en todas las cosas, ni en todas las esferas de la realidad, la actitud recién descrita. El cambio de actitud mental, no se produce de una manera brusca sino poco a poco.

El niño de 7 años está atravesando por una -- etapa de REALISMO INGENUO, ingenuo porque se toma el mundo como éste se presenta y porque todavía no se buscan -- las relaciones y los vínculos que están detrás de las cosas; los niños se conducen frente a los fenómenos de una manera, en gran medida ingenua, sin encontrar una explicación lógica de causa y efecto. Aproximadamente, a los 10 años, el niño traspasa el hito que separan el realismo ingenuo del realismo crítico y reconoce ciertos vínculos -- que abstrae de la experiencia sensorial inmediata, porque ya es capaz de reconocer ciertos vínculos de causa-efecto.

El enfoque realista ingenuo, trae consigo una serie de tipos nuevos de conducta en cuanto a los intereses; estos se transforman radicalmente en estos años; -- mientras el niño pequeño se interesa en hechos o cosas -- que corresponden a su estado subjetivo del momento, el escolar se vuelve con más energía hacia los objetos de su mundo; en lugar de los intereses subjetivos determinados, hacen su aparición poco a poco los intereses objetivos determinados. Los niños de esta edad, se conducen frente -- al mundo de un modo más analítico en sus percepciones y -- observaciones, en su retentiva, en su forma de pensar; se fijan más en los detalles que los pequeñitos, quienes enfocan los hechos de manera difusa, globalmente.

2.3 Desarrollo mental en los primeros años de primaria.

La actividad más importante del niño en edad escolar es el aprendizaje. El niño aprende siempre que tiene experiencias y las toma en cuenta para sus actos y su conducta. Pero en la escuela se aprende de un modo especial, en un grupo de escolares de su misma edad y guiado por su maestro. Debe el niño hacer suya una parte del tesoro de experiencia transmitida, la que pasa al primer plano.

El problema está en que muchas veces, el fruto de esa experiencia se ofrece para el futuro, sin considerar que el niño de esta edad está preso todavía en el presente, por lo que el maestro debe valerse de actividades que motiven al alumno en el presente, haciendo que sus discípulos logren un aprendizaje significativo.

2.4 Funciones que intervienen en el aprendizaje.

2.4.1 Percepción.

Merani, en su diccionario de psicología define la percepción como "el proceso por el cual el organismo, como resultado de la organización de los sentidos y con la intervención de otras variables, adquiere conciencia del ambiente y puede reaccionar de manera adecuada frente a los objetos o acontecimientos que lo distinguen" (7).

(7) Merani, Diccionario de Psicología.

El desarrollo de la percepción es un proceso de diferenciación. En su origen, el funcionamiento de los órganos de los sentidos está íntimamente ligado a los movimientos del cuerpo (actos sensorio-motores). En el transcurso del desarrollo, esta trabazón se irá desatando cada vez más, es decir, la parte motriz y la parte sensorial se separan, se afinan las relaciones existentes entre las partes sensoriales y las motrices. En primera línea figuran los ojos y las manos, los cuales trabajan en una colaboración cada vez más eficaz.

En los primeros años de primaria, la percepción del niño se vuelve más detallada y analítica, por ejemplo: al niño le interesa desarmar sus juguetes, conocer sus partes y volverlos a armar. En esta edad, los niños disfrutaban mucho los juegos de rompecabezas.

El paso de la interpretación o percepción global a la analítica, permite a la escuela llevar a cabo su enseñanza, orientada hacia el análisis. Con ésta se asegura, afina y diferencia el enfoque recién adquirido, el cual se va extendiendo desde la visión hasta otras esferas sensoriales, especialmente la audición.

En esta etapa de la vida, se inicia en el niño la aptitud o posibilidad para la abstracción, sin que por eso se pueda decir que tenga la capacidad para el pensamiento abstracto, es decir, puede hacer abstracciones basadas de casos concretos o relacionadas con el mundo físico, por ejemplo, puede sumar, restar, escribir el - -

nombre de objetos, pero no puede aún hacer abstracciones sobre ideas, por ejemplo, fórmulas algebraicas o químicas.

En este tiempo, la percepción del niño cuenta con otra propiedad importante, que es la consolidación de las direcciones espaciales importantes como son izquierda-derecha, arriba-abajo, etc. es decir, se consolida el campo perceptivo. Las propiedades del mundo objetivo visible (tamaño, forma, color, iluminación) se hacen más estables o constantes para el niño.

La disposición constante de los ojos hace a nuestras percepciones independientes de la distancia posiciones e iluminación de los objetos observados. Su acción hace posible que percibamos a los objetos como en realidad son y no como nos parecen en un momento dado, atribuyéndose esto a la maduración y a la experiencia previa.

En las primeras etapas de la vida no hay todavía constancia perceptiva, entendiéndose por esto que el niño puede percibir de diferente manera el mismo objeto, debido a que se encuentra a mayor o menor distancia o dependiendo de la sombra o luz que lo ilumine. A los 3 años ya se ha formado lo suficiente para determinados tipos de espacio de la acción; el motor de este desarrollo es la manipulación de las cosas en el juego y el hecho verbal de darles nombre.

La constancia del mundo visual aumenta

considerablemente a los 7 años y alcanza su perfección -- relativa a los 10 años.

A esta edad (7 a 10 años) comienza a _relajarse la íntima vinculación entre la percepción y la _afectividad que caracteriza toda la niñez temprana. Perci_bir objetivamente, es comprender los valores y las leyes _propias de las cosas, sin darle un énfasis subjetivo ni - excesivo a la situación actual.

Una orientación completamente objetiva no se dá ni en el adulto, pero la orientación hacia el -- mundo objetivo carente, o en todo caso pobre de afectivi-- dad, es un requisito previo y necesario para la apropia-- ción del acervo cultural en la escuela. Esta orientación permite al niño penetrar en la naturaleza, conocerla y -- comprenderla más profundamente como algo independiente de sus propios sentimientos.

2.4.2 La memoria.

A partir de los 7 años o menos, la me-- moria va presentando cada vez menos espacios vacíos. Esto se debe a que en la edad escolar, la serie de los recuer-- dos está dividida por espacios precisos de tiempo. En la escuela, la vida del niño está ordenada de una manera más exacta que antes, por las medidas objetivas de tiempo pro_pias de nuestra civilización, y así aprende él a hacer -- uso de ellas. Es muy conocido que los niños de esa edad, manifiestan de modo espontáneo su interés por las medidas

de tiempo, como hora, día, mes, estación del año, etc. A esta edad predomina la afectividad en la formación de recuerdos que constituyen el caudal de la memoria, por ejemplo: ¿Cuánto falta para que sea Navidad?, etc.

Los niños de 6 a 10 años carecen todavía de la riqueza de expresión que les permitiría describir sus recuerdos con toda claridad. Además, ellos no reflexionan todavía lo suficiente sobre sus propias vivencias, como para ser capaces de expresarlas de manera amplia y detallada.

En los niños que asisten a los primeros años de la primaria, domina en la memoria las representaciones concretas, intuitivas; las cuales son además, dinámicas, vivaces, por estar ligadas de una manera íntima con experiencias en las cuales lo que más se ha destacado ha sido la acción. Esto se echa de ver especialmente en los verbos que expresan movimiento; todo niño cuenta algo, realiza algunos movimientos que remedan el movimiento definido por el verbo que él emplea.

Al principio de esta fase del desarrollo, las representaciones son aún bastante globales. Sólo bajo la influencia de la interpretación analítica pueden dividirse o fragmentarse las representaciones al fijarse la atención en los aspectos parciales.

La capacidad de rendimiento de la memoria aumenta con la edad. A los 10 años o menos, tiene lugar el desplazamiento de una forma de retención más mecánica

nica que lógica a otra forma que es al contrario, más lógica que mecánica, lo que no significa ni una disminución ni un menoscabo de la memoria.

2.4.3 El pensamiento y la formación de conceptos.

Piaget sostiene que la raíz del pensamiento es la acción práctica y llama al pensamiento "acción interiorizada". El poder disponer interiormente de los objetos del pensamiento se origina por el lenguaje. "Se le llama de una manera muy general concepto, a todo objeto del pensamiento que está provisto de un signo verbal, lo que permite utilizarlo en operaciones lógicas internas" (8).

2.4.3.1 Formación de conceptos.

El aprendizaje conceptual tiene una destacada posición en la vida escolar porque los conceptos constituyen parte sustancial del conocimiento organizado en materias, tales como las matemáticas, las ciencias, los estudios sociales y el lenguaje. Los niños comienzan a aprender conceptos en el kinder y continúan este aprendizaje a través de los años de escolaridad. "El aprendizaje de conceptos es el objetivo más importante de la educación" (9).

(8) Clauss, Psicología del Niño Escolar. p. 64.

(9) Klausmier, Psicología Educativa, p.251

las relaciones supraordenada-subordinada contenidos en el concepto logrado y en otros conceptos de una taxonomía; - para comprender los principios que tienen una relación entre el concepto logrado y otros conceptos y para resolver problemas.

2.4.3.2 Los conceptos en la edad escolar temprana.

Estos conceptos se caracterizan por-
que:

1. Tienen todavía una coloración intensamente subjetiva.
2. Son intuitivos. Los niños definen todos los conceptos, aún los más abstractos, valiéndose de -- contenidos intuitivos, (la enfermedad es cuando le salen a uno manchas rojas).
3. Definen sus conceptos dando ejemplos o describiendo los objetos, (el niño es el que puede saltar). Los conceptos están pues, como amarrados a una - situación o a una vivencia determinada.
4. Definen el concepto, diciendo lo que el objeto - hace o para qué se usa, (botella es para beber). Los conceptos se interpretan de una manera diná- mica funcional.
5. Utilizan conceptos demasiado generales, éstos -- suelen usarse la mayoría de las veces en un sen- tido sumamente amplio sin ofrecer los rasgos ca- racterísticos diferenciales más detallados, (el

tendero es un hombre).

En resumen, los conceptos de los niños de 6 a 10 años no son todavía claros, son fluctuantes e imprecisos.

En el curso de la etapa escolar todo esto va variando poco a poco, hasta que después de la pubertad, los conceptos alcanzan los niveles clasificatorio y formal. Aunque se aclara que muchos adultos no han alcanzado la madurez conceptual quizá precisamente por no haber tenido suficiente escolaridad.

2.4.3.3 La comprensión de las relaciones

Los adultos infieren, extraen de manera inmediata las relaciones en el manejo práctico de los objetos reales. Con los órganos de los sentidos, sólo se experimentan directamente las relaciones espaciales, en las que están incluidas las relaciones de tiempo, ya que el espacio y el tiempo son dos categorías de nuestra experiencia, acopladas de manera muy íntima la una a la otra.

Desde pequeño, se forma también la relación todo-parte, ya que en la práctica el niño desarma, arma y rompe juguetes. A un tipo parecido de relación pertenece la relación cosa-conducta (automóvil-manejar, pájaro-volar, etc), que ya hace su aparición en la etapa pre-operativa.

También el conocimiento de la relación causa-efecto se deriva de las experiencias tempo-es-

paciales, que hasta la etapa de operaciones concretas, la relación causal consiste para el niño en un práctico "si...entonces" o "cuando...entonces". Piaget, en el estudio de las relaciones causales que hacen los niños, investigó el uso que le dan a la conjunción PORQUE, donde encontró formas de relación con tres sentidos distintos; la primera es el POR QUE causal (el niño se cayó porque se resbaló). El segundo es el PORQUE psicológico (le pegué porque me sacó la lengua). El tercero es el PORQUE lógico (la mitad de 9 no son 4, porque $4 + 4 = 8$).

Hasta los 7 años, el niño no hace un uso específico de las tres formas. Sólo a los 8 se aplica el PORQUE causal de manera correcta en la mayoría de los casos.

Mientras el niño preoperacional pide constantemente explicaciones a las personas que lo rodean, al inicio de las operaciones concretas, surgen esfuerzos espontáneos para explicarse las cosas y hasta teorías propias sobre determinados fenómenos apoyados sobre una base no racional, es decir, aún no es lógica sino pre-lógica, a las que por su semejanza con fenómenos observados entre los pueblos primitivos se les llamó "explicaciones mágicas" y se calificó de mágico ese tipo de pensamiento.

El hombre, o el niño en este caso, necesita explicarse las cosas y los fenómenos, pero a veces, su poca cultura, la pobreza de sus conocimientos, no le permiten llegar a la explicación científica correcta.

Entonces la necesidad de una explicación no puede ser satisfecha más que por medio del pensamiento mágico, es decir, cuando el niño resuelve mentalmente un problema basándose más en su afectividad que en su raciocinio, más a su deseo que a la posibilidad real.

La conducta mágica (deseos del niño - que no puede satisfacer por medios naturales) y el pensamiento mágico, toman sus materiales de los restos del pensamiento primitivo que aún sobreviven en nuestra cultura, tales como leyendas, mitos, supersticiones e ideas religiosas.

El pensamiento mágico, se ve favorecido por una propiedad del niño que está en los primeros -- años de la primaria y que se caracteriza como un rasgo -- fundamental de su actitud, a la que en hechos anteriores se llamó "realismo ingenuo", ya que su capacidad crítica aún no está suficientemente desarrollada.

Para concretizar el pensamiento del niño que cursa la escuela primaria, es necesario retomar el nivel de desarrollo de su inteligencia que de acuerdo a Piaget, se debiera encontrar en la etapa de operaciones concretas.

2.5 Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años aproximadamente)

Piaget emplea el término OPERACIONES para hablar de la actividad de la mente en oposición a las acti-

vidades corporales del período sensorio-motriz. "Las operaciones, son fruto de una especie de deshielo de las estructuras intuitivas y de la movilidad repentina que dá vida y coordina a las configuraciones hasta este momento rígidas en diversos grados, a pesar de las articulaciones progresivas" (11).

El niño preoperacional puede conformar imágenes mentales o representaciones simbólicas tal como lo evidencian sus dibujos, sus juegos de "como si..." (utilizar un palo como si fuera una pistola) y su empleo del lenguaje. Sin embargo, él no funciona lógicamente, sino que lo hace de manera intuitiva dependiendo de la percepción inmediata y de la experiencia directa.

A diferencia de los niños preoperacionales, el niño operacional está librado del impacto de la percepción inmediata. También es capaz de ordenar hacia adelante y hacia atrás el tiempo y espacio a nivel mental. Esta circunstancia acelera inmediatamente el proceso del pensamiento y le proporciona mayor movilidad y libertad. Por ejemplo: el niño preoperacional que pierde un juguete, lo buscará en todas las habitaciones en las que haya estado; el niño operacional puede sentarse tranquilamente y pensar en los lugares en que haya estado hasta decidir lógicamente donde puede haberlo dejado. Este proceso de-

(11) Cellerier. El Pensamiento de Piaget, p. 97-98

muestra la cualidad de reversibilidad que caracteriza al niño de 6 ó 7 años que ha alcanzado el período de las operaciones concretas. "A pesar de su nueva libertad, sin embargo solo es capaz de pensar acerca de objetos y personas concretas existentes" (12).

2.5.1 Logros de las operaciones concretas.

2.5.1.1 Conservación.

Un logro muy importante de las operaciones concretas es la conservación de las propiedades de los objetos, como cantidad, longitud, número, peso, densidad, área y volumen. Si se pasa un líquido de un recipiente a otro de distinta figura, seguirá habiendo la misma cantidad de líquido en el segundo recipiente; si se separan 10 objetos que se encuentren en fila, o si se ordenan en forma de círculo o si se amontonan, sigue habiendo 10 objetos.

Pero lo que es tan evidente para niños mayores y adultos, no lo es para niños preoperacionales. Piaget fué el primero en descubrir esto, aún cuando el fenómeno es tan antiguo como los niños mismos. En la prueba de conservación, Piaget cree que las razones que tienen los niños para dar sus juicios son más importantes como prueba de que están o no conservando las propiedades, que los juicios mismos que dan, ya que los niños pueden dar una respuesta correcta por razones incorrectas.

(12) Pulaski, Para comprender a Piaget, p. 61

El hecho de fijarse sólo en una característica visible (alto, grueso, etc.) sin considerar las demás, es un aspecto general del pensamiento preoperacional) al que se llama CENTRACION. Sin embargo, -- los niños operacionales concretos ya no tienen esa limitación, su pensamiento es DESCENTRALIZADO, lo que implica -- que pueden comprender la relación que los cambios aparentes tienen entre sí, y pueden comprender que los cambios se compensan unos a otros, de suerte que aunque la disposición transformadora aparezca diferente, el atributo en cuestión se conserva el mismo.

2.5.1.2 Reversibilidad

Es un segundo cambio muy importante que acompaña a la adquisición de las operaciones -- concretas y que se relaciona con la descentración. Los niños llegan a ser capaces de realizar operaciones y transformaciones mentales. Pueden volver mentalmente sobre los diversos pasos de un problema. Hay varias formas de reversibilidad. Los niños que dicen que la propiedad permanece la misma porque se dan cambios simultáneos y se compensan mutuamente están usando el concepto de reciprocidad o compensación. Los niños pueden decir que la disposición cambiada sigue siendo la misma porque no se le añadió nada ni se le quitó nada; o pueden decir que si volvieran a poner todas las cosas en la misma forma en que -- estaban antes, sería lo mismo que antes; estos niños es--

tán usando un tipo de reversibilidad de identidad. Es el caso del niño que puede deshacer mentalmente el cambio -- que hizo el experimentador.

Gracias a la descentración y a la reversibilidad, el pensamiento de los niños en esta etapa se hace más flexible y móvil, comparado con el pensamiento estático de los niños preoperacionales.

Los niños no empiezan a conservar todas las propiedades de los objetos al mismo tiempo, tienen que ir aprendiendo a conservar cada propiedad por separado. Se da lo que Piaget llamó DECALAGE HORIZONTAL, cuya traducción podría ser retraso o desfase.

Además de los decaalages horizontales en donde los niños aplican las mismas estructuras intelectuales a diferentes áreas de contenido, también se dan los DECALAGES VERTICALES, en las que un conjunto de estructuras intelectuales tiene que ser dominado a nivel diferente de organización a otro cuando se desarrollan nuevas estructuras. "En los que por continua que sea la evolución mental, esta ascensión por escalones da lugar a algunas repeticiones que a veces parecen casi -- vueltas atrás, como si una parte de las coordinaciones adquiridas en un plano o una esfera debieran ser aprendidas de nuevo en el paso siguiente, o cuando la esfera precedente se inscribe en una esfera concéntrica más extensa".

(13)

(13) Piaget, El Mecanismo del Desarrollo Mental. p. 79

2.5.1.3 Clasificación

Es otra importante serie de -- cambios que se verifica en la etapa de operaciones concretas, la clasificación de los conceptos.

Para que haya una aptitud plenamente desarrollada para clasificar, se necesita que se conozcan los atributos que definen los diferentes objetos, -- así como las relaciones que hay entre las clases subordinadas y las superiores.

Si a los niños preoperacionales se les dá un conjunto de objetos tales como juguetes querepresenten animales, personas, edificios, etc. y se les pide que agrupen los que deben ir juntos, lo harán en forma inconsciente porque todavía no aprovechan los atributos definitorios de los objetos mismos para formar clases. -- Suelen agrupar los juguetes en alguna forma que corresponde a narraciones o temas que relacionan los objetos entre sí. Estas colecciones se basan en cualquier noción que -- pueda surgir en la mente del niño en ese momento, son distintas de una ocasión a otra y de un niño a otro.

Más tarde, los niños empiezan a agrupar los objetos conforme a los atributos de los mismos. Colocan juntos todos los bloques del mismo color o de la misma forma, al igual que las personas, animales, -- edificios, etc.

Los niños que tienen sistemas -- de clasificación, comprenden muy bien la relación que hay

entre las diversas partes de un sistema y pueden reconocer fácilmente la función de cada una de las partes del sistema. Entienden bien que ciertos objetos pueden ser simultáneamente miembros de diferentes clases subordinadas.

2.5.1.4 Pensamiento relacional.

La comprensión que tienen los niños de los conceptos relativos como hermano-hermana, izquierda-derecha, etc. que expresan relaciones entre objetos o sucesos, también cambia con la adquisición de operaciones concretas. Al principio los niños usan estos conceptos solamente en sentido absoluto. Esta confusión con respecto de izquierda-derecha perdura a prodimadamente hasta 2o. año y durante más tiempo para muchos niños. Esta incapacidad para comprender conceptos relativos se manifiesta en contextos bastante diferentes, por ejemplo: El extranjero es un concepto relativo que depende del lugar del cual se es ciudadano y del lugar en que se encuentre actualmente.

El pensamiento relacional no aparece al mismo tiempo para todos los problemas relacionales. Aquí también se encuentran frecuentemente los decalajes horizontales.

2.5.1.5 Egocentrismo

"El egocentrismo es un sistema de relaciones imposibles de agrupar y se pueden definir por la propia irreversibilidad y por lo tanto, por el no

agrupamiento" (14), es decir, es la característica del -- pensamiento infantil en el que no se logra establecer una diferenciación entre el yo y el no-yo, o sea, entre el su jeto y los objetos, o entre el sujeto y otros sujetos.

El concepto opuesto al egocen- - trismo, es la agrupación que en palabras de Piaget "con-- siste psicológicamente en coordinar los mismos objetos y cualidades mediante un acto de descentración, es decir, - de separarlas del yo que los liga momentáneamente, para - ligarlos a otros mediante un sistema reversible y asocia- tivo de transformaciones" (15).

Cambios en el egocentrismo. Sien do el egocentrismo la incapacidad para distinguir el obje to del sujeto, el yo, de la experiencia y que nace direc tamente del nivel de funcionamiento intelectual del suje to, los niños empiezan la vida como seres completamente - egocéntricos porque al principio no distinguen entre los_ sucesos externos y la experiencia que tienen de esos suce sos. Al final del período sensorio-motriz, su egocentris mo, con respecto a los objetos, ya ha sido superado; la - aparición de la permanencia de los objetos es señal de -- que efectivamente distinguen entre los objetos y ellos -- mismos y entre los objetos y el contacto sensorial y mo--

(14) Piaget, El Mecanismo del Desarrollo Mental, p.77

(15) Idem, p. 77

tor que tienen con ellos. Posteriormente, el egocentrismo reaparece en una nueva forma. En la etapa preoperacional los niños están atrapados dentro de su propio punto de vista, son incapaces de tomar una perspectiva diferente de la propia.

En la etapa de operaciones concretas, los niños ya caen en la cuenta de que existen otros puntos de vista, pero no tienen todavía la habilidad suficiente para reconocer cuales pueden ser esos otros puntos de vista o para coordinarlos con los suyos propios.

Egocentrismo e interacción social

Los cambios del desarrollo del pensamiento influyen inevitablemente en la conducta interpersonal y en la solución de problemas. El mismo Piaget sostiene que la inteligencia y el afecto no se pueden separar, "Siempre hay sentimientos vinculados con el pensamiento, y siempre se tiene algún tipo de conocimiento acerca de los propios sentimientos" (16).

Inclusive cuando los niños apenas van superando el egocentrismo preoperacional, va apareciendo cada vez una nueva forma de egocentrismo, vinculado con las mismas operaciones concretas, el cual se debe a la incapacidad entre hechos o hipótesis. Se toman los postulados y las hipótesis como si su verdad estuviera firmemente establecida.

(16) Stromman, Psicología del Desarrollo, p.72

Como consecuencia de esto, la evidencia contraria no logra cambiar la mente de los niños, no se procura verificar sus postulados ni las interpretaciones de los sucesos. Quizá estas realidades presuntuosas, se deben al conocimiento de una realidad de la que tienen una información muy limitada. Por ejemplo: El niño que teme al ropavejero porque cree que en el costal trae a los niños que se robó, si se insiste, el señor puede abrir y mostrar al niño el contenido de su costal. El niño no se convencerá y argumentará que también es brujo puesto que convirtió a los niños en cosas.

Limitaciones de la etapa de operaciones concretas. Los niños de operaciones concretas son capaces de pensar lógicamente ante los problemas, pero se dan todavía algunas limitaciones sobre su pensamiento. Todavía no pueden formular hipótesis, ni coordinar operaciones para resolver problemas multidimensionales, ni concebir mentalmente posibles alternativas que no existen en la realidad.

2.6 El niño escolar y su desarrollo social.

El niño toma la estructura social de su familia como modelo para la formación de las relaciones sociales, pues durante un tiempo bastante largo es la familia el único grupo social que él conoce.

El ingreso a la escuela es un paso importante para el desarrollo social, ya que esta institución está -

organizada en forma de disposiciones, reglas y formas fijas de conducta.

La rigurosa división del tiempo, el tipo de actividades y la forma de relación con los maestros es distinta y exige una adaptación social. Sin duda, esto lleva algún tiempo. El maestro puede facilitar esta adaptación no exigiendo demasiado a los niños en sus trabajos escolares.

2.6.1 La relación del niño con su maestro.

La relación con el maestro puede ser muy variada, dependiendo de la personalidad de éste. Pero en general, se puede asegurar que en los tres primeros años de primaria, el maestro cuenta con gran autoridad, tanto mayor cuanto mayor sea el número de cualidades dignas de estimación que el niño pueda observar en él. La casi ilimitada autoridad del maestro está indudablemente en relación con la actitud no crítica de los niños en esta fase.

La relación del alumno con su maestro, no depende tan sólo de las peculiaridades del desarrollo psicológico, sino también a ello contribuyen en gran medida la atmósfera que se respira en la escuela, así como el aprecio que en general manifiesta la opinión pública por la escuela y los maestros.

La atmósfera escolar, por su parte, está condicionada por el estilo que se le imprima a la dirección pedagógica y por la armonía que reine en el grupo

de maestros.

2.6.2 La estructura de los grupos

Los niños de primero de primaria no --
tienen la vivencia de la clase como un todo, como un gru-
po unido; ellos tienen la vivencia de pequeñas unidades -
cuyo tamaño es aproximadamente, el mismo de los grupos de
juego libre que se forman en recreo. Para juntarse en --
grupos, operan aquí como motivos, la necesidad sentida --
por algunos para jugar a algo determinado, o el camino co-
mún que algunos toman para ir a la escuela, o la vecindad
de las familias, o por estar sus pupitres juntos, el haber-
se conocido antes, etc.

La estructura interna de estos peque--
ños grupos está todavía poco diferenciada y no es firme.-
Sus miembros tienen poco más o menos los mismos derechos.
El tamaño y la composición de estos grupos varía con fre-
cuencia. Ocasionalmente, hay señales de que algunos ni--
ños quieren dominar a los otros, señales que indican la -
formación de un papel de líder. Pero en general, falta -
en esta edad la actitud que podría hacer posible el surgi-
miento de un orden jerárquico en el interior del grupo de-
bido a que les faltan normas y aún no volaran críticamen-
te a sus compañeros.

A partir de segundo año, hay señales -
de una estructuración más fuerte de los grupos del aula y
del aula entera, esto puede comprobarse en la siguiente -

dirección:

1. Algunos niños se destacan como jefes.

2. En relación con la comparación de los rendimientos de los alumnos surge un orden jerárquico. Es cierto que al principio del rendimiento escolar no es por de pronto decisivo, aunque en alguna medida se hace sentir. Existen otros rasgos característicos de la personalidad en esta jerarquía como son: la fuerza y la habilidad corporales, la popularidad en el trato social, la posesión de objetos codiciados, juguetes por ejemplo, etc.

Paulatinamente, la formación de grupos va abarcando la clase entera, se crea una atmósfera de grupo unitario, un clima social característico al que Lewin ha llamado "espíritu de clase" (17). Comprende ciertas tradiciones, normas y reglas de juego de la conducta, así como cierta exigencia a los integrantes del grupo en relación con el rendimiento y la conducta. La creación valiosa de este espíritu de clase tiene una gran importancia pedagógica, desgraciadamente se olvida y a menudo se subestima.

2.6.3 Factores que influyen en la aceptación social del niño al grupo.

En la edad escolar temprana, son altamente apreciadas las propiedades y la superioridad de na-

(17) Lewin cit por Clauss, Psicología del Niño Escolar, -

turaleza física tales como la fortaleza corporal, la agilidad y el arrojo. Pero además, otras categorías entran en juego como son la abundancia de ideas en la organización de los juegos y travesuras, la posesión de algo muy codiciado.

Los maestros tienen magníficas posibilidades de influir en el desarrollo de la personalidad infantil y de la autoconciencia, influyendo en el clima del grupo y en la formación del ideal del grupo. También el maestro, si sabe proceder correctamente, puede ser jefe de su clase y está en sus manos hacer efectiva, desde el punto de vista pedagógico, la atmósfera social del grupo.

2.7 Desarrollo moral

2.7.1 Génesis de la autoconciencia

Cuando el niño ingresa a la escuela ya tiene cierta conciencia de sí. Conoce su propio cuerpo y su aspecto físico, dispone de un arsenal de recuerdos en alguna medida concatenados y que se relacionan con su yo, y ya sabe algo, aunque este algo sea un poco nebuloso sobre la capacidad de sus funciones físicas y psíquicas. Pero esta conciencia de sí mismo, no procede de una valoración que el mismo haga, sino más bien, de lo que le han dicho. No posee todavía normas seguras con las cuales pueda valorar su rendimiento, su conducta y su propia personalidad. El sólo tiene ciertos hábitos y sabe por las afirmaciones y juicios de valor expresados por otras per-

sonas, lo que es bueno y lo que es malo y en cierto modo, lo que debe o no aceptar.

2.7.2 Los juicios morales

El estudio de los juicios morales versa sobre el modo como los niños deciden si una cosa es buena o mala. Piaget, quien fué el primero que inició esta línea de investigación con niños, describe los principales cambios que se dan en el razonamiento moral de los niños durante los años de la escuela. Cuando los niños entran por primera vez a la escuela, llevan consigo ideas bastante rígidas e inflexibles acerca de qué es lo que hace que una acción sea buena o mala. Tienen la convicción de que las reglas de conducta son absolutas, fijas e inmutables, y que estas reglas las determina una autoridad externa. - A esto se le llama REALISMO MORAL.

El que juzguen que un acto sea bueno o malo depende de sus consecuencias. Si causa daño o produce castigo, es un acto malo. A esto se le llama RAZONAMIENTO MORAL OBJETIVO, ya que el juicio se basa en consecuencias externas al sujeto activo.

Sin embargo, para cuando los niños llegan a los años intermedios y cuando salen de la escuela primaria ya están avanzando, hacia una concepción de las reglas como convencionalismos o consentimientos humanos - que se pueden cambiar, porque se basan en el consentimiento recíproco de la gente que los emplea. A esta etapa se

le llama RELATIVISMO MORAL.

El que los niños juzguen ahora que un - acto sea bueno o malo depende más de las intenciones del sujeto activo que de las consecuencias del acto mismo. Como los estados internos subjetivos del acto son la base - para estos juicios, a esto se le llama RAZONAMIENTO MORAL SUBJETIVO.

El cambio o paso de los juicios objetivos a los juicios subjetivos se verifica en el transcurso de los años de la primaria.

2.7.3 Clasificación de Kohlberg

Kohlberg ha amplificado y completado -- las ideas de Piaget acerca de los juicios morales. En uno de sus estudios comparó el razonamiento moral de niños de 7, 10, 13 y 16 años de edad. El resultado es el siguiente:

Los juicios preconvencionales que predominan en -- los niños de 7 años poco a poco van desapareciendo según -- avanzan los años de la escuela, mientras que los juicios -- convencionales van aumentando hasta que al llegar a los -- 13 años la mayoría de los juicios de los niños está en el nivel convencional. Esta tendencia continúa también en -- el caso de los niños de 16 años, aunque el cambio no es -- tan grande como el que se dá entre los niveles anteriores de edad. Inclusive a los 16 años, una pequeña parte de -- los juicios está todavía a nivel post-convencional.

A continuación muestro la clasificación que Kohlberg elaboró acerca de los niveles de juicios morales.

Nivel I. Nivel Precon- vencional. 2-8 años aprox. Premoral	<u>Etapa 1. Orientación de Obedien- cia y Castigo.</u> Uno debe hacer lo que los de más le dicen y evitar cual- quier problema. Responsabili- dad objetiva. <hr/> <u>Etapa 2. Orientación Egoística_</u> <u>Ingenua.</u> Uno debe satisfacer sus pro- pias necesidades. Si cae - - bien, la cosa es buena. Si no cae bien, no sirve. Reci- procidad del tipo de "Yo te_ rasco la espalda si tú me -- rascas la espalda a mí".
Nivel II. Nivel Conven- cional. Juicios basados en hacer lo que "se debe" hacer, - según lo prescribe el -- consentimiento social. 8-11 años aprox, Realismo Moral	<u>Etapa 3. Orientación de "Niño -</u> <u>Bueno, Niña Buena".</u> Lo que se debe hacer gusta y ayuda a los demás. Conformi- dad con las imágenes estereo- tipadas de conducta. Juicio_ por las intenciones. <hr/> <u>Etapa 4. Orientación de manteni-</u> <u>miento de la autoridad</u> <u>y del orden social.</u> Mantenimiento del derecho y_ del orden, el respeto por la autoridad, y cumplir con el_ propio deber, son los crite- rios de lo que es correcto - hacer.

Nivel III. Nivel post-convencional

Juicios basados en principios que se aceptan por sí mismos.

11 años en adelante.

Etapas 5. Orientación contractual-legalista.

Lo que se debe hacer depende de principios convenidos por todos, con respeto por el relativismo de valores personales, y por los derechos y bienestar de los demás.

Etapas 6. Orientación de conciencia o de principios.

Lo que se debe hacer depende de principios generales de conciencia que se entienden por sí mismos y que por su misma naturaleza lógica son universales. Se insiste en el respeto y confianza mutuos.

(18)

Los niños recorren las etapas por orden y sin saltar ninguna, aunque puede suceder que lleguen a una etapa determinada a diferente edad.

En cuanto el niño empieza a valorar su propia conducta, se puede decir que surge la autoconciencia. Los criterios para aquilatar nuestra conducta los tomamos de las normas y valores que tienen vigencia en el grupo en que vivimos. El eco que una persona halle en su grupo, o sea, la manera como los otros miembros del grupo reaccionen frente a él, le hacen ser consciente de cómo

(18) Kohlberg cit por Strommen, Psicología del Desarrollo, p. 180

lo ven los demás, de qué lugar ocupa en la jerarquía social, qué pretensiones puede abrigar y cómo puede conciliarlas con las del grupo.

2.7.4 Desarrollo Emocional

Piaget habla poco acerca de la vida emocional del niño, en opinión de Pulaski, sus ideas son limitadas e inadecuadas.

Piaget no examina ni niega la importancia de los sentimientos o afectos, como él los llama, pero ha enfocado su interés en el desarrollo de la inteligencia, a la que concibe como elemento central en la vida de cada persona. Reconoce sin embargo, que cada acto inteligente está acompañado de sentimientos (de interés, placer, esfuerzo, etc.) y que estos sentimientos proporcionan la energía que produce el desarrollo intelectual, en consecuencia, cada acción incluye un aspecto estructural o cognoscitivo y un aspecto energético o afectivo. La inteligencia proporciona la estructura para las acciones, mientras que los sentimientos proporcionan la dinámica y dado que son interdependientes, el desarrollo emocional requiere el mismo proceso continuo de adaptación que el desarrollo cognoscitivo.

En el nivel preoperacional Piaget describe la emergencia de un sentido del yo-en-relación-con-los-otros, en este período, el niño adquiere nuevos intereses y valores, muestra la emergencia de sentimientos mo

rales y desarrolla emociones interpersonales.

El modo en que se comporta, la confianza con que aborda nuevos problemas, el interés que demuestra por aprender cosas nuevas están todos en función de la imagen que el niño tiene de sí mismo.

En la etapa de operaciones concretas, cuando el niño ya superó el egocentrismo y es capaz de comprender el punto de vista de otra persona, también es emocionalmente capaz de apreciar las emociones de los demás como fuera de ellos mismos, y aparece un nuevo sentimiento que consiste en un respeto mutuo, es decir, cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente.

Este respeto mutuo - que no siempre se logra - conduce a nuevas formas de sentimientos morales, tal como la transformación relativa al respeto de las reglas impuestas y relacionadas entre los niños y del niño hacia el adulto, esto lo podemos observar con claridad en los juegos que implican reglas como escondidillas, canicas, etc.

Una consecuencia notable del respeto mutuo sería el sentimiento de justicia, ya sea distributiva, basada en la estricta igualdad, o retributiva, que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno más que la materialidad de la acción. En esta etapa se fortalece la voluntad "La voluntad es una función de aparición tardía y su ejercicio real está relacionado - -

precisamente con el funcionamiento de los sentimientos -- morales autónomos. (19).

La voluntad aparece cuando hay conflictos de tendencias o de intenciones, por ejemplo, cuando se desea salir a jugar y se decide hacer la tarea escolar, en este caso, se dá un acto de voluntad.

La voluntad se ha hecho comparable a la operación porque consiste en una regulación que pueda ser reversible, es por eso que la voluntad se desarrolla durante el mismo período de las operaciones intelectuales, al tiempo que los valores morales se organizan en sistemas.

2.8 Potencialidades educativas de acuerdo al desarrollo.

El conocer las principales características -- psicológicas de los niños que cursan la educación primaria me permite concluir que:

- En cuanto a las características de movilidad que señala Gesell, la posibilidad de permanecer quieto por un espacio mayor de tiempo, se debe a la maduración del sistema nervioso central; esta maduración también lo capacita para una coordinación motora fina que le es indispensable para la adquisición de la escritura.
- Esta madurez también permite al niño fijar su atención por un tiempo más prolongado; requisito indispensable para la aprehensión de conocimientos intelectuales más

complejos como podría ser la lectura y la aritmética.

- Se inicia el pensamiento abstracto, siendo hasta este momento que el niño está capacitado para empezar con el aprendizaje de la lectura, ya que ésta consiste en la comprensión de un sistema de símbolos abstractos.
- Al tener gran necesidad de movimiento, el maestro puede promover actividades corporales y deportivas que ayudarán también a la integración social y al acatamiento de reglas, así como al conocimiento por descubrimiento del espacio en que se desenvuelve, tales como podrían ser el conocimiento del plantel escolar, las calles circundantes a la escuela, los puntos cardinales. Ayudará también a reafirmar las relaciones espaciales y temporales.
- Al encontrarse el niño en una etapa de realismo ingenuo, aprovechando su interés, se le puede fomentar el amor a los libros, proporcionándole la lectura de cuentos de hadas, aventuras y demás relatos fantásticos. El maestro puede proponer el uso de una biblioteca ambulante y hacer lecturas comentadas.
- Como el aprendizaje está íntimamente ligado a la afectividad, el maestro debe proporcionar la acción del niño, mediante la experimentación, lo que ayudará a que el niño encuentre un significado personal en el contenido del aprendizaje.

C A P I T U L O I I I

Adquisición de la lectura.

En este capítulo se pone de relieve la importancia que tiene la iniciación de la lectura en el niño, como principal herramienta de su aprendizaje escolar. Del éxito o fracaso en esta iniciación dependerá el concepto que el educando se forme de sí mismo y el desenvolvimiento de su vida académica posterior.

Se utilizó el concepto de sujeto cognoscente activo en la aprehensión de la lectura y se dan a conocer las condiciones que el niño posee cuando comienza el aprendizaje formal de la lengua escrita.

Se describe el proceso de lectura, con sus estrategias y ciclos correspondientes, así como las destrezas que se requieren para hacer del niño un lector eficiente.

Se describen y analizan los principales métodos -

didácticos que se utilizan actualmente para enseñar a -- leer, contrastándolos desde el punto d vista de la Psicología cognoscitivista.

Y por último, se hace un análisis de los progra-- mas escolares que actualmente pide la Secretaría de Educación Pública a todas las escuelas primarias del País.

3.1 El niño y la escuela

La educación se ha convertido en la mayor_empresa de nuestra sociedad.

El niño asume el hecho de que las escuelas son creadas y mantenidas por la sociedad para servirle fomentando su crecimiento intelectual y personal.

El niño ~~tiende~~ a formar su concepto de la - sociedad basándose en sus vivencias escolares, razón por_la cual, las primeras experiencias en la escuela no solocrean los cimientos sobre los que descansará la totalidad de sus posteriores experiencias pedagógicas, sino que influirá en gran medida en el concepto de sí mismo en relación con el mundo. Estos primeros contactos con el aprendizaje en la escuela suelen ser decisivos para la formación del concepto que el pequeño tiene de sí mismo como - parte de la sociedad, debido a que la única forma que tiene de medirse es la comparación con sus iguales por medio de su desdenvolvimiento social en el salón de clases y de - su rendimiento académico.

Carolina Domínguez, en su tesis para obte-

ner el título de Lic. en Psicología señala específicamente que:

"De las horas escolares son muy pocas en las que el alumno no es valorado en relación con los demás por sus profesores.

Son muy pocas las horas en que el alumno no está valorándose de acuerdo con los estándares impuestos por él mismo; por sus amigos, por los profesores o por la familia.

También es muy probable que cada estudiante sea -- evaluado muchas veces al día en función de su aptitud en relación con los demás, en su clase, grupo o escuela. Tanto si su trabajo es bueno como si es deficiente, el hecho de saber que existen trabajos superiores e inferiores al suyo lo llevan a autoevaluarse en relación con sus compañeros. Estos juicios relativos se deben a que el alumno realiza la mayor parte de su aprendizaje como integrante de un grupo^a (20).

A través del maestro, el niño entra en contacto con el sistema pedagógico. Si las cosas van bien, aprende a enfrentarse adecuadamente a las exigencias académicas, lo cual le satisface; si las cosas van mal, empieza a sospechar del maestro y de los objetivos del sis-

(20) Domínguez, Carolina, Tesis Profesional: El Uso de los Objetivos Afectivos en la Organización de Cursos, Una Alternativa, p. 171-172.

tema. Entonces cierra su mente ante los esfuerzos del educador y aprende a enfrentarse al sistema, se encierra en sí mismo o se convierte en un pequeño rebelde.

Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela, que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino de una vez por todas de su carrera académica.- Lo que ha experimentado en la escuela hasta el momento en que se le enseña a leer, sólo es una preparación para aprender en serio, esto ha hecho que le resulte más fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea de aprendizaje.

Si sus experiencias en el hogar y en la escuela le han dejado mal preparado, el modo de enseñarle a leer puede reparar el daño, aunque no será fácil. Si la lectura le resulta provechosa, todo irá bien, pero cuando no aprende a leer como es debido, las consecuencias pueden ser irremediables, porque su incapacidad obstaculizará el aprendizaje de otras asignaturas que debe estudiar en sus libros de texto, valiéndose exclusivamente de la lectura. Por eso es tan importante la forma de enseñar a leer; el modo en que el niño experimente el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona.

Que el niño aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga,-

dependerá de su propia capacidad y en grado considerable de su historial familiar. Esto último influye el nivel de desarrollo que haya alcanzado su capacidad de comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje; de que se le haya inculcado también confianza en su inteligencia y en sus aptitudes académicas.

Con independencia del bagaje familiar que el niño lleve a la escuela, una vez en clase el factor más importante para aprender a leer, es el modo en que el maestro le presente la lectura y la literatura (su valor y significado). Si la lectura le parece una experiencia interesante, valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone aprender a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que le brinda el poseer esta capacidad.

El objetivo de enseñar a los niños a leer, es que la lectura ocupe un lugar importante en sus vidas, que lean con regularidad tanto por gusto como en busca de significado, y sobre todo, que estén convencidos de que leer enriquece su experiencia. Para lograr este objetivo nuestros métodos de enseñanza deberían estar de acuerdo con la riqueza del vocabulario hablado del niño, su inteligencia, su curiosidad natural, su ansia de aprender cosas nuevas, su deseo de desarrollar la mente, su comprensión del mundo y su ávido deseo de que se estimule su imaginación; es decir, convirtiendo la lectura en una actividad con interés intrínseco.

Saber leer bien es de gran utilidad práctica en nuestra sociedad y en todo el mundo. Por desgracia, esta es la principal razón que los maestros dan a los niños cuando les dicen que van a aprender a leer, olvidando el valor más escurridizo, pero mucho más importante, que el saber leer puede tener para la vida de uno. Al niño no le motivan lo suficiente las recompensas que pertenecen a un futuro lejano, ya que como se mencionó en el capítulo anterior, el niño de operaciones concretas está -- preso en el presente.

Lo que se necesita para hacer que el niño -- desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer, abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, que rebasan el tiempo y el espacio, que le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino.

La tesis de la Escuela Ortogénica, cuyo representante es Bruno Bethelheim y Zelan de orientación -- psicoanalítica, acerca del aprendizaje de la lectura es -- que: "la lectura debe dar al niño la impresión de que a -- través de ella se abrirán nuevos mundos ante su mente y -- su imaginación" (21)

Cuando el aprendizaje de la lectura se experimenta así, intervienen en ello no solo las facultades --

(21) Bethelheim y Zelan, Aprender a Leer, p. 57

cognoscitivas de la mente del niño, sino también su imagination y sus emociones, resumiendo todos los niveles de su personalidad.

Por consiguiente, hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura y su aprendizaje; o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y la posibilidad de participar en las más excitantes y conmovedoras experiencias de los demás.

"La lectura y lo que ésta es capaz de aportar a la vida de cada uno, no es algo que pertenezca exclusivamente al ego y a la mente consciente, es también algo con raíces muy hondas en el inconsciente. Aquéllos que durante toda su vida conservan un profundo compromiso con la lectura, albergan en su inconsciente algún residuo de su convencimiento anterior, de que leer es un arte que permite acceder a mundos mágicos, aunque pocos de ellos se den cuenta de que albergan esta creencia" (22).

Al ingresar en la escuela, el niño se encuentra en una edad en que su racionalidad todavía no está bien desarrollada y en la que los sentimientos dominan al pensamiento. Así pues, cuando algo reviste verdadera importancia para él, tiende a investirlo de magia, y

(22) Bettelheim y Zelan, Aprender a leer, p. 58.

cuanto más lo haga, mayor importancia tendrá para él desde el punto de vista emocional. Pero si no ve magia en lo que hace, el pequeño mostrará poco interés.

3.2 Vinculación del aprendizaje de la lectura con la teoría de Piaget.

Hace ya tiempo que tanto psicólogos como educadores talentosos intuían que el aprendizaje de la lecto-escritura no podía reducirse solamente a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices ni a la "voluntad" o la "motivación" pensando que debía tratarse más profundamente de una adquisición conceptual.

El sujeto que Piaget mostró a través de su teoría, es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

El sujeto cognoscente está presente también en el aprendizaje de la lengua escrita.

En lo que respecta a la discusión sobre los métodos usados actualmente, es intrascendente el uso de cualquiera siempre y cuando, tomen en cuenta los procesos de aprendizaje del sujeto, procesos que tal o cual --

metodología puede favorecer, estimular u obstaculizar.

Como ejemplo, de esto puedo mencionar que cuando prestaba mis servicios como maestra normalista en lo. de primaria, tuve a mi cargo una alumna procedente de un pequeño pueblo de Michoacán que había aprendido a leer en forma defectuosa, de tal forma que deletreaba: E-S-A - esa C-A-S-A casa R-O-J-A roja, sin conseguir, a pesar de la velocidad y ejercitación, una comprensión del contenido. Su capacidad de entender la lectura al final del curso era mucho más baja que la de sus coetáneos que al inicio del curso no conocían las letras, debido al mal método que se utilizó en su enseñanza y al mal hábito que hubo de extinguir.

En un marco de referencia piagetiano, uno de los principios básicos es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto; en este acto de transformación el sujeto dá una interpretación al estímulo (al objeto en términos generales) y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible.

En la teoría de Piaget, entonces, un mismo estímulo (u objeto) no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean, lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje y no al que supuestamente conduce este aprendizaje (el método y el maestro que lo vehiculiza) lo que

hace que se establezca una distinción entre los pasos que un método propone y lo que efectivamente ocurre en la cabeza del sujeto.

Si los hombres durante generaciones han podido aprender a leer no ha sido ciertamente gracias a los métodos, sino a pesar de ellos.

La concepción de aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimientos) supone que - hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos, estos procesos pasan a través de ellos. El método, en tanto acción específica del medio puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. Como se menciona en el ejemplo anterior, la obtención del conocimiento es el resultado de la propia actividad - del sujeto.

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente ser asimilado por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante. El punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo.

El conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal; no nos aproximamos a él - paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son erróneas pero constructivas. Esta

noción de errores constructivos es esencial para la teoría de Piaget; por ejemplo, el niño puede tratar de escribir sus propios pensamientos, utilizando quizás letras equivocadas pero en número de símbolos correctos, o usando una b por v cuyo sonido es el mismo, o pegando el artículo al sustantivo, o simplemente haciendo garabatos.

Como resultado de este nuevo enfoque, Emilia Ferreiro y colaboradores presentan una serie de investigaciones que tienen por objeto estudiar el proceso de la construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita, a partir de: identificar los procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la lecto-escritura, comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles y descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

3.3 Niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita.

Como ya se dijo, Emilia Ferreiro y sus colaboradores se han dedicado varios años a investigar los niveles de conceptualización que tienen los niños acerca de la lengua escrita cuando todavía no saben leer.

Ellas utilizan el método clínico usado por la escuela de Piaget, es decir, interrogan a los niños, cuestionan sus respuestas para conocer el razonamiento subyacente.

En esta investigación, los niños interroga

dos sobrepasan a los 1000, son de distinta edad y pertenecen a diferente clase social. Se trata de sujetos de Buenos Aires, Ginebra, Barcelona y México (D.F., Monterrey, Mérida y recientemente Milpa Alta).

Si a un niño que aún no sabe leer, se le escribe una oración y se le indica lo que ahí está escrito, dependiendo de la etapa de desarrollo en que se encuentre puede deducir qué dice cada palabra.

Los datos obtenidos en español, francés y catalán dan cuenta de la regularidad en las diversas categorías de respuestas por parte de los niños. Tales categorías tienen progresión genética y se les ha catalogado de la A. hasta la G.

La investigación realizada por estas personas tiene el propósito de mostrar y describir las conductas de distinta progresión genética, así como explicar -- porqué se les considera válida desde el punto de vista -- piagetiano dicha progresión genética.

Categoría A. _ El niño de la categoría A, la más -- evolucionada, puede ubicar en el texto cada una de las palabras que conforman la oración y que previamente se le -- proporcionó en forma oral. Esto sin que signifique que el niño sepa descifrar; ejemplo: se le enseña un letrero que dice "papá martilló la tabla" y se le pregunta ¿Qué dirá aquí?, señalando cualquier palabra; por la ubicación el -- niño puede, (dependiendo de la etapa), deducir que dice -- "tabla" o "la" o "martillo", etc.

Categoría B.- Los niños pertenecientes a esta categoría tienen dificultad para ubicar el artículo, suponen que no se escribe o que está circunstancialmente pegado al sustantivo.

Se debe recordar que cuando se habla oralmente, uno no separa las palabras como cuando escribe.

En la categoría B, el niño diferenciará -- tres palabras aunque existan cuatro trozos de letras, -- ejemplo: "papá martilló latabla". El niño en esta categoría puede recortar los sustantivos y el verbo, pero no -- los artículos. La noción lingüística del artículo no ha sido adquirida aún, lo usan pero sin conciencia de cómo -- lo usan.

Categoría C.- Los niños que están ubicados en esta categoría, tienen dificultad para aislar el verbo. Logran aislar los sustantivos en la oración. Esta categoría se ha considerado como la transición en la conceptualización de la oración^o escrita; ejemplo: "papá martillólatabla". -- Cuando se les pregunta por la palabra donde está escrito -- el verbo repiten la oración completa.

Categorías D, E y F.- Se trata de una tríada cuyas categorías no se puede decir que sean unas más evolucionadas que otras. En realidad, se trata del mismo nivel cognitivo con tres manifestaciones diferentes o tres modos de concretarse. Su característica fundamental es -- que no se manejan en forma lingüística con la oración; -- ejemplo: En cualquier trozo de la oración dicen toda la --

oración e incluso pueden cambiar palabras como "papá golpeó la tabla".

Categoría G.- Esta categoría precede genéticamente a la tríada anterior; para los niños ubicados en este nivel, lo escrito, para que signifique algo tiene que ir -- acompañado del dibujo; ejemplo: "aquí dice "un pájaro vuela". El niño pide que se dibuje el pájaro, o dice si le preguntan donde dice "vuela" responde que afuera.

De acuerdo a los experimentos realizados, - resulta evidente que hay una progresión genética de G hasta A.

En relación a la explicación piagetiana, - es necesaria una aproximación a la formalización de los - procesos subyacentes empleados por los niños en las diferentes categorías, es decir, la formación del proceso psicolingüístico que está a la base del sistema de interpretación de una oración escrita.

Si se revisa el proceso a la inversa, es - decir, de G hacia A, se observa que para el niño del nivel G no cuenta para nada la forma gráfica escrita. La oración escrita no es observable de significación alguna, sin embargo, si a esta forma gráfica se le acompaña de un dibujo, dicha forma escrita cobra valor y significante. - Todo hace pensar que la escritura tiene su génesis real - en el dibujo, o mejor dicho, el dibujo y la escritura comparten el mismo mundo gráfico para el niño; he ahí su origen.

Si se pasa a la tríada D, E y F, tenemos una progresión importante. El niño admite la forma gráfica de la oración sin necesidad de que sea acompañada de un dibujo; aunque todavía se reconoce cierto parentesco hacia lo dibujable, ya que en este nivel, cambian las palabras porque para los niños no se escriben palabras sino objetos o en el mejor de los casos, el nombre de los objetos.

Las producciones en esta tríada fluctúan entre oraciones con similitud semántica y escenas parecidas representadas en las gráficas del texto. Para D, está claro también que las partes del texto no son las partes de la oración, son más bien representaciones de un todo no articulable, como trozos de un dibujo que como partes que son de un todo son de una pertenencia primitiva.

En la tríada se ha avanzado en relación a G, porque hay un manejo simbólico de los aspectos gráficos del texto, ya no por un dibujo sino por la parte oral que se le proporciona y porque el niño respeta siempre aunque sea monolíticamente el enunciado oral con la totalidad del texto escrito.

El caso de C, tiene particular interés porque al interior de esta categoría se incuba todo el proceso de transición, de un manejo de la oración, como referencia de lo real hacia una referencia de la entidad gramatical.

El C más primitivo, es el que parte la oración gramatical en dos, por un lado, el agente de la acción, y por otro, el recipiente de la acción; todavía se está remitiendo a lo real y no hacia la forma gramatical de la lengua.

Aquí el niño todavía no concibe la acción como un verbo, sino como una acción real. Por eso efectúa este tipo de análisis donde saca el sustantivo del sujeto por un lado, y el sustantivo del predicado por el otro; y lo que va en medio, para él es la oración completa.

La diferencia entre C primitivo y C intermedio, radica en que mientras el primero tiene dificultades de representación en una forma que ya no es dibujo, es decir, el texto escrito, en el segundo su problema no es de representación de lo real, sino de análisis estructural de la forma gramatical, y su dificultad radica en que no ha logrado descubrir la estructura clave de la oración -- compuesta de sujeto y predicado. Esto implica que antes de aislar el verbo en forma independiente, se debe pasar por la noción gramatical de sujeto y predicado, cuestión que C avanzado ya descubrió.

Lo que sigue en B y A, ya se dijo, que en B hay sobrantes que son compensados por la repetición de los elementos que ya se han descubierto.

Hay pues tres grandes etapas en este proceso cognitivo psicogenético: Una etapa concreta (G), una eta-

pa simbólica prelingüística (D,E,F) y otra etapa lingüística (C, B, A).

En C hay una etapa de transición que se encuentra entre la etapa simbólica o prelingüística y la lingüística propiamente dicho.

3.4 Aprendizaje de la lectura como adquisición de significados

Aprender a leer es aprender a percibir significado potencial de mensajes escritos, para luego relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo.

El lector principiante que ya es capaz de percibir el significado potencial de los mensajes hablados, debe adquirir ahora la misma habilidad en relación con los mensajes escritos.

Aprender a leer constituye una tarea cognoscitiva menos importante que el aprendizaje original del lenguaje hablado. En otras palabras, el principiante no está aprendiendo un código simbólico completamente nuevo, sino más bien, el equivalente escrito de un código hablado conocido, cuyo vocabulario y sintaxis ya domina.

La característica psicológica predominante del aprendizaje de la lectura es que el proceso del aprendizaje depende del dominio previo del lenguaje hablado, y también, de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos, De he

cho, el niño aprende a leer en su lenguaje materno, reelaborando mensajes escritos en forma de mensajes hablados. Trata de establecer la equivalencia representativa entre nuevas palabras escritas y sus correlatos hablados ya significativos.

Aprender a trasladar mensajes escritos o verbales, comprende por lo menos dos pasos principales: - primero, convertir palabras escritas en palabras verbales, problema que se resuelve con menos dificultad por la base alfabética que sirve para organizar la mayoría de los lenguajes escritos. Las palabras escritas son solo configuraciones de símbolos visuales que representan arbitrariamente a sus correlatos auditivos. Hay una relación legal entre la combinación de sonidos discernibles (fonemas) -- que constituyen la palabra hablada y la combinación análoga de letras (grafemas) que forman la correspondiente palabra escrita. El principiante debe aprender, por lo consiguiente, la manera de convertir grafemas y combinaciones de éstas en sus esquemas fonémicos y luego aprender a reunir combinaciones grafémicas y reconstruirlas en forma de palabras habladas.

El segundo paso para reconstruir el mensaje escrito, consiste en aprender a combinar y convertir grupos de palabras escritas en frases y oraciones habladas. - Con esto, el código sintáctico del lenguaje hablado puede emplearse para percibir el significado potencial del men-

saje escrito. El lector principiante, será capaz de --
aprehender directamente las funciones sintácticas de las_
palabras en el mensaje escrito, a fin de percibir su sig-
nificado proposicional potencial, las traduce por consi--
guiente a un mensaje hablado, confiando en su conocimien-
to intuitivo de la sintaxis del lenguaje hablado.

Aún en la lectura silenciosa, el lector no responde solamente a símbolos visuales, responde también_
a una clase de reconstrucción de un mensaje hablado que -
aquél deriva del mensaje escrito. El lector diestro, per_
cibe directamente tanto los significados denotativos de -
las palabras de una oración como sus funciones sintácti--
cas sin necesidad de reconstruir previamente las palabras
o frases en forma de correlatos hablados. Cuando ya se -
puede prescindir del proceso reconstructivo, estos signi-
ficados surgen como contenidos de conciencia (perceptua--
les) inmediatos. Entonces la capacidad para leer de mane_
ra normal, llega a ser funcionalmente autónoma de su aso-
ciación previa con el lenguaje hablado, sin embargo, se -
sobreentiende que los significados denotativo y sintácti-
co percibidos directamente tengan que relacionarse prime-
ro con las ideas pertinentes de la estructura cognosciti-
va antes de que produzcan el significado proposicional --
real.

El proceso cognoscitivo que caracteriza a_
la adquisición de una capacidad nueva no se aplica neces_a
riamente al ejercicio ulterior de tal capacidad.

Aunque lo común sea que los lectores pasen característicamente por una etapa de trasladar mensajes_ escritos en hablados, esta etapa de reelaboración no es - absolutamente necesaria en el proceso de aprender a leer. Por ejemplo: los sordo-mudos pueden aprender a leer sin - ser capaces de usar o entender el lenguaje hablado. Una_ persona puede aprender a leer otro idioma sin aprender a_ hablarlo o entenderlo, con solo convertir las palabras y las frases de otro idioma con los equivalentes de nuestro propio lenguaje.

3.5 La lectura como un proceso único

Hay uno, y solamente un proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferen_ cias en ortografía. No hay muchas maneras de dar sentido a un texto, sino solamente una.

Independientemente del nivel de capacidad_ con que este proceso único es utilizado, la diferencia en_ tre un lector capaz, y uno que no lo es, o un principian_ te, no reside en el proceso por el cual obtienen signifi_ cado a partir del texto, ya que no hay un modo diferente_ en que los malos lectores obtienen sentido del texto por_ que cuando se les compara con los buenos lectores, la di_ ferencia reside en lo bien o mal que cada lector utiliza_ este único proceso.

También hay un único proceso de lectura -- para leer cualquier tipo de texto, independientemente de_

su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer. Este único proceso de lectura debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías, en las características de diferentes tipos de textos y en la capacidad y propósitos de los lectores, es decir, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto que contenga alguna forma gráfica, el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

3.5.1 El proceso de lectura

Para comprender el proceso de lectura, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, porque la lectura implica la transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes como las características del texto.

La capacidad de un lector en particular, es obviamente importante para el uso exitoso del proceso, pero también lo es su propósito, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación, y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, depende fuertemente de -

lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto, variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Un sujeto puede interpretar solamente sobre la base de lo que conoce.

Las formas de lenguaje que el lector controla afectan fuertemente su lectura. La manera en que el texto representa al escritor, afectará también que el lector y el escritor puedan transaccionar significado a través de él.

El éxito de la lectura dependerá también del modo en que lector y escritor acuerden en las mismas maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales y en sus exigencias vitales.

Una diferencia vital entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es que en el lenguaje escrito las dos personas en comunicación rara vez están en presencia una de otra. De tal manera, que los lectores deben construir significado a partir del texto, en ausencia del escritor, tratándose de una transacción a larga distancia, el lector deberá depender únicamente del texto para construir significado.

3.5.2 Estrategias de lectura

"Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información" (23)

(23) Ferreiro, Emilia, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, p. 21

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. La lectura, como cualquier actividad humana es conducta inteligible. Las personas responden -- simplemente a los estímulos del medio, encuentran orden y estructura en el mundo, de tal manera, que pueden aprender a partir de sus experiencias, anticiparlas y comprender-- las. Los lectores desarrollan estrategias para tratar -- con el texto de manera de construir significado o compren-- derlo. Se usan estrategias en la lectura, pero también -- las estrategias se modifican durante la lectura, es decir, no hay manera de desarrollar estrategias de la lectura -- sino a través de su ejercicio.

Kenneth Goodman señala que mediante el ejercicio el lector desarrolla diferentes estrategias_ como:

La estrategia de muestreo.- El lector debe mues- - trear los índices de lectura, porque el texto provee índi ces redundantes que no son igualmente útiles; si los lec- tores usaran todos los índices disponibles, el aparato -- perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil e irrelevante. Pero el lector puede elegir -- solamente los índices más productivos a causa de las es-- trategias basadas en esquemas que el lector desarrolla pa- ra las características de cada texto y su significado; -- por ejemplo: un lector eficaz no lee todas y cada una de_ las palabras, es decir, se brinca artículos y conjuncio--

nes, leyendo sólo las palabras claves.

La estrategia de predicción.- Debido a que los textos tienen pautas recurrentes y ciertas estructuras de -- las que las personas construyen esquemas, en la medida en que se trata de comprender el orden de las cosas que experiencian, los lectores son capaces de anticipar el texto, es decir, de usar una estrategia de predicción, lo cual -- se puede utilizar para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una ora-- ción compleja y el final de una palabra.

La velocidad de la lectura silenciosa habitual, de muestra que los lectores están prediciendo y muestreando_ mientras leen. No podrían trabajar con tanta información, tan eficientemente si tuvieran que procesar toda la información. Predicen sobre la base de los índices a partir -- del muestreo del texto y muestrean en base a sus predic-- ciones.

La estrategia de inferencia.- La inferencia es un_ medio poderoso por el cual las personas complementan la -- información disponible utilizando el conocimiento concep- tual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. Utilizan_ estrategias de inferencia para entender lo que no está explicito en el texto. Pero también infieren cosas que se_ harán explícitas más adelante. La inferencia es utiliza- da para decidir sobre el antecedente de un pronombre, so- bre la relación entre caracteres, sobre las preferencias -- del autor entre muchas cosas, incluso puede utilizarse --

para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. Son tan utilizadas las estrategias de inferencia, que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba implícito o explícito.

Estrategias de autocontrol, o metacognición de la lectura.- El lector tiene estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones previas. Este proceso de autocontrol a través del uso de estrategias y de confirmación es la manera en que el lector muestra su preocupación por la comprensión. También es utilizado para ponerla a prueba y modificar sus estrategias. Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura. La lectura efectiva dá sentido a los textos escritos. Pero la lectura eficiente utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva. Utiliza solamente la información que se requiere del texto para obtener significado, y no más.

Los lectores deben tener también estrategias de autocorrección para reconsiderar la información que tienen, u obtener más información cuando no pueden confirmar sus expectativas. A veces, esto implica un repensar y volver con una hipótesis alternativa; pero a veces requiere una regresión hacia partes anteriores del texto buscando índices útiles adicionales. La autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura.

Estas estrategias no las poseen los principiantes (sean adultos o niños), se van dando a través del ejercicio y la práctica continuada en el acto de leer.

3.5.3 La lectura como proceso cíclico.

La lectura es un proceso cíclico porque su proceso está compuesto de varios ciclos: comenzando con el ciclo óptico, que va hacia el ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical y termina finalmente con un ciclo de significado. A medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra. De tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin.

El lector siempre está centrado en obtener sentido del texto. La atención está focalizada en el significado y todo lo demás (tales como letras, palabras o gramática) sólo recibe atención plena, cuando el lector tiene dificultades en obtener significado.

Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente al significado.

En una lectura eficiente, se necesitan pocos ciclos para completarla antes que el lector obtenga significado. En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones.

La lectura es una conducta inteligente; el cerebro es el centro de la actividad intelectual -

humana y del procesamiento de información. El cerebro - controla el ojo y lo dirige para que busque aquéllo que - espera encontrar, incluso desde el ciclo óptico, el lector controla activamente el proceso.

Una vez que hemos obtenido sentido -- del texto, tenemos la ilusión de que hemos visto todos -- los detalles gráficos del texto. Esto hace que el ciclo perceptual sea muy eficiente.

El ciclo sintáctico requiere fuertemente el uso de estrategias de predicción y de inferencia. Los lectores deben ser capaces de utilizar elementos claves de las pautas de oración, nexos y sufijos gramaticales y puntuación, para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas.

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que todo toma su valor.

El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido, ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación.

La lectura es pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

3.6 La lectura como destreza

La lectura es una destreza como cualquier

otra. Downing dice: "Desde el punto de vista psicológico, jugar al fútbol o al ajedrez, escribir a máquina, usar de una manera correcta la lengua, son actividades que requieren un conjunto complejo de respuestas, ya sean cognitivas, actitudinales o manipulativas" (24).

En el uso de cualquier destreza se requiere que el sujeto ejecute un conjunto de respuestas con facilidad, rapidez y economía. No se trata de un mero comportamiento motor, el sujeto debe comprender la finalidad de la actividad, gustar de ella y mostrar actitudes apropiadas.

Se aprende la destreza de jugar al ajedrez, jugando ajedrez; la destreza de pescar, pescando; a hablar hablando; y asimismo, se aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo.

A medida que hay más integración en las fases de la destreza o en las subdestrezas, tales como podría ser el reconocer diferentes grafías, el poder unir las en sílabas posteriormente en palabras, hay más progresos en la adquisición de una destreza o habilidad.

La destreza como acción, requiere el poder reconocer los elementos de una tarea, su meta y las medidas conducentes a su logro, los medios para convertir es-

(24) Ferreiro, Emilia, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p.232

ta información en acción; y la manera de obtener retroalimentación que permita comparar los objetivos deseados con los alcanzados.

En resumen: la lectura es una destreza, el elemento clave de la destreza es el proceso de integración de todo el conjunto de conductas que constituyen la habilidad total. La integración se aprende mediante la práctica. Sólo es posible practicar la integración cuando se ejercita la destreza en su totalidad, o por lo menos, la fracción de destreza comprendida en el paso preliminar del alumno. Así explica Downing la paradoja: "Muchos niños no leen libros porque no saben leer bien. No saben leer bien porque no leen libros" (25).

Los niños aprenden a leer casi con cualquier método; verdad que muestra la experiencia de tantas generaciones que a lo largo de muchos siglos ha aprendido a leer a través de una extensa variedad de métodos y materiales.

Los elementos necesarios para la lectura, están presentes en los materiales usados en cada uno de los métodos. El alumno que ha aprendido a leer con cualquiera de ellos pudo haber usado su capacidad para seleccionar su propia unidad de percepción, su particular sis-

(25) Downing cit por Ferreiro en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p. 234

tema de respuestas mediatizadoras conceptualizadas y pudo haber establecido su propia organización mental para lograr rapidez y capacidad de lectura, entendiendo por capacidad de lectura que el niño logre leer, dependiendo de su nivel, determinado número de palabras por minuto, hacer la puntuación correspondiente, lo que finalmente resulta en una comprensión del material leído.

En resumen: la lectura es una destreza y no importa qué métodos o materiales utilice el maestro si los procesos psicológicos esenciales están presentes, resultando así, que las bases biológicas y psicológicas son esenciales, son el apoyo básico para la lectura.

Los procesos cerebrales que determinan el progreso en la adquisición de una destreza, actúan de una manera constante en los alumnos, a pesar de la diversidad de métodos y materiales utilizados en la enseñanza de la lectura.

La escuela presenta los materiales en una u otra forma y el niño los usa para resolver el problema de la lectura.

El profesor y sus métodos y materiales son de importancia primordial en función del éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura, siempre y cuando, coincidan con el proceso natural del desarrollo de una destreza; ya que lo que aprende el niño depende del marco conceptual con que aborde la tarea. Cuando la instrucción va al paso del desarrollo conceptual del niño, casi cualquier --

metodología puede tener éxito; donde se desobedece este concepto, o donde va más allá de dicho alcance, casi cualquier metodología puede fracasar o crear dificultades.

El desarrollo de cualquier destreza comprende tres fases: la fase cognitiva, la fase de dominio y la fase de automatización. Siempre siguen este orden, aunque en realidad constituyen un solo proceso ininterrumpido, sin líneas divisorias.

En una destreza tan compleja como leer, las tres fases vuelven a presentarse constantemente a medida que el alumno encuentra cada nueva subdestreza en el transcurso de los muchos años que necesita para convertirse en lector competente y experimentado.

La fase inicial o cognitiva ha de determinar, en situación poco familiar lo que se debe hacer. Por lo tanto, al enseñar una destreza es importante que la tarea sea en sus etapas iniciales lo más clara y comprensible posible.

En la fase de dominio, los alumnos tratan de hacer más precisa la ejecución de la destreza. Se ejercitan hasta lograr un alto grado de precisión, casi sin errores. Esta fase puede prolongarse días, meses o años, dependiendo de la complejidad de la destreza y de la frecuencia de oportunidades para ejercitarla.

La fase de automatización, va más allá del mero perfeccionamiento. A estas alturas, el individuo está en condiciones de practicar la destreza sin esfuerzo,-

sin errores, automáticamente, casi sin pensar.

El aspecto cognitivo de la adquisición de -- una destreza, o aprendizaje de la información, en este ca so, el sonido de cada letra asociada a su grafía, es espe cialmente significativo en las primeras semanas o los pri meros meses de la enseñanza de la lectura. La falta de -- comprensión en las primeras lecciones imposibilita el pro greso a la fase de dominio y el niño queda atrapado en la cognitiva, por ejemplo, si el niño domina el nombre y sím bolo de cada letra aislada, pero no entiende como hacer -- sílabas y palabras, no conseguirá la fase de dominio y -- por consiguiente, tampoco la de automatización.

Cazden sugiere que en esta primera fase se -- haga una introducción de discusiones a las que él llama -- "experiencia", al comienzo de cada lección de lectura. -- Esta "experiencia", consiste en la comprensión y discu-- sión en grupos de pequeños acerca de las historias que se van a leer.

La característica fundamental y básica de -- los problemas de lectura, parece ser la confusión o dese- quilibrio en la fase cognitiva, es decir, la incapacidad_ de hacer evolucionar este proceso de razonamiento.

Desde este punto de vista, la lectura es ini cialmente, una tarea de resolución de problemas, lo que -- exige al niño aplicar sus habilidades de raciocinio para_ comprender las relaciones lingüísticas y comunicativas en

tre el habla y la escritura; por lo tanto, la claridad -- cognitiva debería ser la característica del lector exitoso. Sin embargo, no podemos esperar desde el principio -- una claridad perfecta, ya que como se dijo anteriormente, la lectura es un proceso que incluye una génesis y un desarrollo evolutivo.

3.7 Métodos didácticos utilizados en la enseñanza de la lectura.

Es evidente que la mayoría de los principiantes comienzan el aprendizaje de la lectura y escritura en un estado de desequilibrio o de confusión acerca de muchas de las características y objetivos de las actividades de la lectura.

La enseñanza inicial de la lectura ha -- planteado siempre el problema de obtener que los niños -- asocien a su lenguaje hablado los signos del lenguaje escrito, con un mínimo de esfuerzos, inversión de tiempo y el máximo de resultados educativos y prácticos. El método que el maestro utilice debe ser flexible para adecuarse a las necesidades y características de cada niño.

Han sido innumerables las soluciones propuestas ya aplicadas a través de muchos años de enseñanza y en ningún caso mejor que ^x éste puede recordarse aquel dicho de "cada maestrillo con su librillo".

Ningún esfuerzo empero, ha sido perdido, y todos han servido para alcanzar un grado mayor de per--

fección; aunque aún falta mucho por lograr para que esta iniciación no termine en un simple proceso de decodificación mecánica sin significado, es decir, una lectura sin comprensión.

Las diferencias entre los métodos que se han ido acusando poco a poco, a través del tiempo, han sido dos en realidad, los tipos fundamentales: el sintético y el analítico.

Responden al tipo sintético, los sistemas del ABC (el más viejo de todos ellos, el fónico y el silábico).

Responden al tipo analítico los de palabras normales, de frases y de cuentos que suelen componerse en la forma de MIRE Y DIGA.

Los de tipo sintético son anteriores en el orden evolutivo a los analíticos, lo que no quiere decir, que hayan sido eliminados y reemplazados por los que le siguieron; salvo el método del ABC - reliquia pedagógica que ya nadie se atrevería a exhumar - todos los demás están en uso, ya en forma pura, ya fusionados con los más modernos, que en realidad son síntesis hechas con los aportes de la experiencia, sin tener derecho, ninguno de ellos a reclamar originalidad absoluta.

Apreciación de los métodos tradicionales.

Métodos sintéticos.

Método del ABC.- Durante siglos los niños aprendieron a leer por el método del ABC, donde primero aprendían

el alfabeto, después las sílabas directas e inversas, com puestas, mixtas simples y mixtas compuestas; finalmente leían. Este método carecía de interés, era esencialmente abstracto y mecánico, e imponía una ejercitación inmodera da de la memoria. Ejemplo: MASA - eme con a, ma; ese con a sa - masa. La versión de este método usada en México - en el siglo pasado, es conocida con el nombre de "Silaba- rio de San Miguel", en cuya carátula, hasta la fecha, es- tá dibujado el Arcangel San Miguel azotando a Satanás. - Este método se atribuye al P. Nicolás García de San Vicen- te, S.J.

Método Fónico .- Un maestro alemán, Valentín Ickelsa- mer (1530), inventó el método fónico, que no se difundió_ hasta principios del Siglo XIX.

En México, a principios del Siglo XX, alrededor de -- 1915, aparece el ingenioso método "Onomatopéyico" , cuyo_ fundador fué el educador mexicano Gregorio Torres Quintero. Este método que aún utilizan muchos maestros, sirvió y -- sirve para que aprendieran a leer millones de mexicanos.

Por este método, se enseña en vez del nombre de la - letra (eme, erre, etc.) el sonido o articulación de la -- misma, utilizando como estrategia mnemotécnica el uso de_ una onomatopeya como la Sssss del cohete, la Eeee del sor_ do, etc. Se utilizan también ciertos gestos, como el po- ner la mano detrás de la oreja simulando a un sordo que - quiere oír mejor, al tiempo de decir y mostrar la letra -

Eeee.

Una vez que el niño se ha familiarizado con el valor fónico de las vocales y consonantes, las une en enunciación rápida formando sílabas y palabras. Este método -- guarda cierta relación con el del ABC, porque empieza con las letras aisladas, pero lo supera, puesto que utiliza -- el sonido de cada una en lugar del nombre, cosa que no -- tiene en la lectura ninguna utilidad, por el contrario, -- constituye una rémora para la pronunciación de las síla-- bas, ya que el niño debe olvidar el nombre de las letras al iniciar el silabeo.

Método Silábico.- Representa una evolución sobre los dos anteriores; se empieza con la sílaba como la unidad fonética. Si bien es cierto que las sílabas constituyen la unidad fonética, presentan el inconveniente, para un sistema racional, de no tener contenido ideológico, a -- excepción de algún monosílabo como mar, sal, etc.

Por el método silábico, se descompone la sílaba en sonidos, se reconstituyen las sílabas y con ellas las palabras.

Método analítico.-

Método de palabras normales. Es característico del método de palabras normales -- cuyo divulgador fué Vogel -- la simultaneidad del aprendizaje de la lectura y escritura.

Por este método se enseñan primero unas 50 palabras --

de dos o de tres sílabas, que expresan ideas familiares a los niños. Se procede de la siguiente manera para cada palabra:

1. Se presenta el objeto o la lámina que lo representa, relacionado con la palabra que el niño debe aprender a leer y escribir. Se promueve una corta conversación para completar y afirmar el contenido ideológico de la palabra y despertar interés por ella.
2. Se presenta la palabra escrita y se lee.
3. Se hacen ejercicios de reconocimiento de la palabra mezclada entre otras.
4. Los niños dibujan la palabra y la leen.

Cuando los niños poseen unas 20 palabras más o menos, empieza la descomposición o análisis en símbolos y sonidos que una vez obtenidos, sirven para formar palabras nuevas por composición o síntesis. Cuando ya dominan 50 palabras aproximadamente, los niños forman oraciones, continuando con la descomposición fonética, siempre que sea necesario para asegurar la posesión correcta de los sonidos o corregir un vicio de pronunciación o articulación.

Método de oraciones.- En este método, la unidad de lectura, en lugar de ser la palabra es la oración.

Las oraciones utilizadas son cortas y de contenido familiar a los niños. Como introducción al conocimiento de la frase escrita, se utilizan la dramatización y la objetivación. Une la lectura con la escritura; se vale tam--

bién del análisis silábico y fonético que debe ser, en -- este caso precedido por el análisis en palabras.

Métodos de cuentos.- Margarita Mc Closkey es la creadora de este método que se fundamenta en el interés de -- los niños por los cuentos y en la unidad del lenguaje al _ servicio de una unidad mental.

Se empieza generalmente con una historieta rítmica, - con una palabra o frase intercalada que se repite periódicamente, favoreciendo así la memorización y satisfacción _ de una tendencia natural del niño, mediante esa forma expresiva en la que están fundadas las canciones de cuna y _ las poesías infantiles relacionadas con sus juegos. Se - dramatiza el contenido después de narrarlo en forma viva _ e interesante y se le utiliza luego en rondas, juegos y - cantos, hasta que los niños lo saben de memoria. Enton-- ces la maestra escribe en el pizarrón la primera frase y _ la lee. Los niños hacen otro tanto, se hace lo mismo con las frases restantes.

Cuando reconocen y leen globalmente el primer cuento _ pasan a un segundo y luego a un tercero, y así sucesiva-- mente, hasta que están en condiciones de hacer el análisis fonético y llegar a los sonidos fundamentales. Este méto _ do se usa mucho en Estados Unidos, debido a que su escritura no es 100% fonética.

Métodos mixtos.- Todos los métodos a partir del fóni _ co, han aprovechado de los que le han precedido, aquello _

que era probablemente eficiente y a la vez, han evitado sus errores.

El método silábico que siguió al fónico, empleó el fonetismo; el método de palabras normales, fué fónico y silábico; y los de oraciones y de cuentos, utilizan según sus necesidades, la división en palabras, sílabas y sonidos.

Hay diferencias en cuanto al momento en que unos u -- otros inician el fonetismo, el silabeo o la división en palabras.

En la actualidad, ningún método es puro y todos emplean la síntesis o composición y el análisis o descomposición, según la oportunidad.

3.7.1 La lectura inicial en la didáctica moderna

Los procedimientos.- Son las distintas maneras prácticas de favorecer la fijación y reconocimiento de los signos del lenguaje escrito, con un máximo de velocidad, de corrección y de comprensión del contenido ideológico.

La didáctica antigua confió este resultado a la repetición mecánica y a coro de las letras del abecedario o de las sílabas leídas directamente del silabario, o de un cartel mural que recorría el puntero del maestro. Fué el tiempo de "la letra con sangre entra" que si tuvo sus genios, es porque los genios se bastan a

sí mismos y llegan a serlo a pesar de las circunstancias más adversas a su desarrollo.

La didáctica moderna aspira a dar a todos las mismas posibilidades de éxito y coordina sus esfuerzos para hacer productivo el trabajo escolar, adaptándolo a las capacidades individuales. Por eso ha creado y sigue creando, infinidad de procedimientos que tienden a hacer accesible a todos las capacidades, la adquisición de todas las técnicas de la lectura en la escuela primaria ya que es la que tiene mayor valor pedagógico.

Sin embargo, a pesar de la infinita variedad, los procedimientos para adquirir la técnica de lectura y escritura puede reducirse a tres clases: De reconocimiento o ciclo óptico - perceptual; de velocidad o gramatical y de comprensión o de significado.

De reconocimiento - es decir, de asociación de la imagen visual gráfica con la imagen auditiva y con el complejo motor de articulación.

De velocidad - o sea, de sincronización de la velocidad del reconocimiento con la articulación primero, para obtener después mayor velocidad en la lectura visual que en la articulada.

De comprensión - Esto es, de asociación del contenido ideológico con los signos del lenguaje.

Todos los procedimientos de la didáctica moderna, tratan de establecer en la lectura ini--

cial la relación entre la imagen auditiva con sus complejos de articulación, y la imagen visual gráfica con sus complejos motores de la escritura, por intermedio de la imagen del objeto o del hecho mismo que la palabra hablada o escrita simboliza.

Cuando se inicia en la lectura, el niño posee las imágenes auditivas del lenguaje hablado y los complejos motores de articulación correspondientes; posee las imágenes visuales de las cosas y de los hechos que ese lenguaje simboliza; lo único que debe adquirir son las imágenes visuales de los grafismos y los complejos motores para trazarlos.

"Aprender a leer y escribir es llegar a relacionar entre sí, un número limitado de signos gráficos y articulados" (26).

La didáctica moderna afirma que no es necesario enseñar al niño dicha relación, sino emplear procedimientos para que la descubra espontáneamente ¿Cómo? utilizando como clave las cosas y los hechos que las palabras simbolizan.

Desde ese momento con una suficiente repetición, interesante y adecuada, quedarán unidas las imágenes y los complejos que ya poseía (visual del objeto, auditiva de la palabra, complejo motor de la articulación).

(26) Guillén de Rezzano Clotilde, Didáctica Especial. p.23

3.7.2 Métodos fonéticos en contraste con los globalizadores de enseñar a leer

El llamado método fónico o fonético, tiene psicológicamente más sentido que el enseñar a los niños a reconocer palabras íntegras desde el principio. El enfoque fonético hace menos arbitrario el problema del reconocimiento de palabras, dándoles al niño un código legal con el cual puede reconstruir palabras escritas, por lo común sin sentido, pero potencialmente con él en forma de sus equivalentes hablados ya con significado, es decir, es un proceso de descifrar legalmente las palabras escritas desconocidas aplicando los conocimientos previos de las correspondencias entre grafemas y fonemas con la ayuda de otros indicios, como el contexto.

Por otra parte, el método de "ver y decir" convierte al idioma hablado en un lenguaje escrito pictórico y no alfabético como sería el chino.

Aunque los niños aprenden a leer con este método, tienden espontáneamente a adquirir algunas impresiones sobre la correspondencia entre grafemas y fonemas y también, a valerse de esas impresiones para descifrar palabras desconocidas. Pero este aprendizaje por descubrimiento entre grafemas y fonemas es azaroso, incidental y falto de guía, difícilmente constituye un procedimiento de enseñanza justificado; cuando este conocimiento puede transmitirse mucho más eficientemente en forma -

de recepción guiada sistemáticamente y programada convenientemente, además de que es más estimulante empezar a leer desde el principio y no tener que esperar varias semanas para reconocer las primeras oraciones.

El principiante en la lectura está mucho mejor equipado para enfrentarse con las irregularidades de la correspondencia entre grafemas y fonemas cuando ya domina las irregularidades y posee un vocabulario básico.

La defensa que se hace de los métodos globalizadores o analíticos, es que el lector maduro percibe palabras e inclusive frases completas de una sola vez y no letras o sílabas individuales, pero no toma en cuenta que el pensamiento de los niños es diferente, ni que para llegar a ser lector maduro se tuvo que ser lector principiante.

Es importante tener en cuenta que los enfoques fonéticos y globalizadores no tienen porque ser procedimientos excluyentes mutuamente, ni en la teoría ni en la práctica. Los partidarios del método fonético, enseñan ordinariamente, el reconocimiento de la palabra-todo, de algunos de los vocablos más comunes como medio para hacer posible primero la lectura de textos significativos, para con ello, aumentar el interés, la confianza en sí mismo y la motivación del lector principiante y los partidarios de métodos globalizadores, comienzan introdu-

ciendo varios grados de análisis fónico después de que -- sus alumnos adquieren cierta facilidad para leer.

La diferencia entre las dos escuelas de pensamiento, son en la actualidad de velocidad, de -- avance y de hincapié relativo; todavía no se dispone de -- testimonios empíricos definitivos.

3.8 Programa actual de educación primaria

"El programa escolar es una relación por -- grados del contenido de las asignaturas y actividades señaladas en el plan de estudios con indicaciones de:

- a) Los objetivos de cada materia en general y para cada -- grado escolar.
- b) Las actividades que los alumnos pueden realizar y
- c) Las instrucciones metodológicas que permiten al maes-- tro su debida aplicación" (27)

Considerando esta definición de programa -- escolar, cabe citar que a partir del ciclo 1980-1981 en -- el nuevo plan de estudios para 1o. y 2o. grados desaparecen las áreas programáticas, es decir, el estudio de las -- asignaturas como contenidos independientes, las cuales pa -- ra 3o, 4o, 5o y 6o constituyen el área de español, matemá -- ticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación -- artística, educación física, educación tecnológica y edu-

(27) Velázquez Sánchez cit por Patricia Escobedo en su -- tesis profesional La Tarea Escolar p. 24

cación para la salud. Para 1o. y 2o grados se adapta el programa integrado cuya fundamentación consiste en presentar al educando los hechos tal y como se presentan en la realidad, como un todo unificado que puede estudiarse por completo por todos y cada una de las áreas de aprendizaje.

En la elaboración de este programa, intervinieron personas de la Dirección de Contenidos y Métodos Educativos, maestros que probaron el método, además de las opiniones de educadores de todo el País que fueron recogidas a través de una Consulta Nacional al Magisterio realizada entre mayo y junio de 1980.

Los fundamentos en que se basa el programa integrado son de tipo psicológico y pedagógico.

Entre los psicológicos, el libro para el maestro de 1o y 2o de primaria que edita la SEP expone que:

1. Dado que el organismo no reacciona a un estímulo con respuestas aisladas, sino de una manera total, a un conjunto de estímulos, se ha considerado a la psicología de la Gestalt, como la corriente en que se basa la integración, pues los fenómenos del pensamiento infantil, se estructuran en forma de un todo.
2. El pensamiento del educando de 6 a 8 años es global, porque primero capta conjuntos y estructuras completas, es por esto que el programa integrado pretende reunir todas las cuestiones en torno a un punto unitario tratando de lograr un mejor aprendizaje infantil.

3. El valor de las vivencias infantiles para el aprendizaje es de vital importancia, pues de esta manera, -- los niños adquieren los conocimientos en una forma -- significativa, es decir, relacionada con su vida diaria.

Criterios Pedagógicos:

Se pretende con esta innovación ajustar el aprendizaje a los intereses y características de los niños, tomando en cuenta su percepción y pensamiento sincrético (es decir, la dificultad de ver las cosas o los eventos de la realidad por separado).

Los fundamentos pedagógicos son los siguientes:

- a) Reunir todos los contenidos con un punto unitario que dé significado a los demás, dando una estructura orgánica a los contenidos, objetivos y actividades.
- b) Fusionar las ocho áreas de conocimiento y organizarlas lógicamente y científicamente en una síntesis que sea rica en significado y contenido.
- c) Comenzar el aprendizaje por el todo y después hacia las partes que la integran.
- d) Sintetizar el proceso de aprendizaje economizando esfuerzos para el alumno y el maestro.
- e) Apoyar en situaciones vitales e intereses de los niños.
- f) Tratar de que el niño sea el agente activo de su propio aprendizaje.
- g) Emplear en su metodología el método científico.

h) Propiciar el desarrollo integral y armónico del niño.

La intención del programa integrado es aumentar la -- atención por el aprendizaje de las ciencias sociales y na turales, lo que disminuye la atención por el aprendizaje_ de la lecto-escritura y las nociones de matemáticas.

Respecto a este punto Jorge Noceda dice "El aprendiza_ je de la lectura-escritura y de las nociones de cálculo - requieren un mínimo de ejercitación y sistematización, -- por tratarse de habilidades mentales y destrezas difíci-- les de adquirir por los niños de 6 a 7 años" (28).

3.8.1 Principios de Piaget en los que está basado el programa integrado.

El libro para el maestro menciona -- que el marco teórico de este plan de estudio tiene sus raíces en la psicología de la Gestalt. Sabiendo que Piaget también partió de los principios Gestaltistas puedo en-- contrar algunas de sus sugerencias educativas en este plan de estudios.

1. El niño debe aprender partiendo de sus propias viven-- cias, de su realidad para que este conocimiento sea - interiorizado por el niño.

Este fundamento viene de lo que Piaget llama el fun--

(28) Noceda Curiel Jorge, El método de análisis estructu-- ral y el programa de lo. año integrado. p. 22

cionamiento de una estructura cuyo mecanismo se divide en dos: la asimilación del medio exterior a los esquemas generales y la acomodación del esquema a la estrutura particular.

2. El niño aprende mejor cuando los contenidos son interrelacionados, para que se grabe en la inteligencia -- con un sentido operativo. Para Piaget el sentido operativo se refiere a la acción de pensar; en el caso de los símbolos como serían letras o números, lo material sería el sentido figurativo y el aspecto operante sería el significado de este símbolo.
3. Dentro del programa integrado la mayoría de las actividades requieren de la observación, la experimentación y la expresión que constituyen los principales procesos operativos para aprender porque estimulan el pensamiento operativo.
4. Se concibe al niño como un sujeto cognoscente activo y el programa integrado favorece la acción del niño^o como agente de su propio aprendizaje.

CAPITULO IV

Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura

La lectura es un fenómeno que implica el uso de utilización de símbolos y no de marcas impresas per se.

Al leer material en una situación de escritura, lo impreso es sólo un componente integral de la situación.

En el acto de lectura siempre está envuelto el uso múltiple de destrezas y factores tanto internos como externos. Es por ello que en el presente capítulo se tra ta de analizar qué factores intervienen en la adquisición de la lectura, entre ellos se encuentran factores inter-- nos como son la integridad del sistema nervioso central y sus funciones relacionadas con los sentidos de la vista, _ el oído, el tacto y el movimiento o cinestésico.

Asimismo, es necesario poseer una inteligencia - adecuada, ya que el acto de leer requiere hacer uso de --

signos arbitrarios que simbolizan en forma abstracta los sonidos del habla.

Requiere también haber logrado un desarrollo conveniente del lenguaje oral o de señas en el caso de los niños sordos.

Interviene también para la facilidad o dificultad en la aprehensión de la lectura el nivel socio-económico y cultural al que pertenezca el sujeto, debido a que es importante el acceso que éste pueda o no tener a material impreso, así como la observación de modelos que hagan o no uso de la lectura en su vida cotidiana.

4.1 El sistema nervioso central

La lectura es un fenómeno de utilización de signos y no un fenómeno de marcas impresas per se. Al leer material en una situación de escritura, lo impreso es un componente integral de la situación.

En el acto de lectura siempre está envuelto el uso múltiple de destrezas y factores tanto internos, cuerpo con infraestructura neurofisiológica u organismo cuya integridad anatómico funcional garantiza la conservación de los esquemas y sus coordinaciones, como externos, salón de clases, material didáctico, método empleado, etc.

Entre los prerrequisitos de conducta que se necesitan para adquirir la lectura, se requiere que el niño pueda: sentarse quieto, atender a un estímulo externo, diferenciar el estímulo visual, auditivo y táctil-cinestésico.

sico de lo que sucede alrededor y pueda distraerlo; mantener cierto grado de control de impulsos; tolerar alguna frustración y esperar un tiempo razonable la gratificación.

Estas habilidades están ligadas al desarrollo del sistema nervioso central y sus reacciones al ambiente, de manera que la falta de estas habilidades puede ser el resultado de ambas causas. El niño puede no haber sido enseñado a manejar estos prerrequisitos (causa ambiental) o su sistema nervioso central en desarrollo, (funciones cerebrales superiores como los llama Azcoaga), puede dificultar mucho a los padres impartir esta enseñanza.

Azcoaga utiliza el término de funciones cerebrales superiores a las praxias, las gnosias y el lenguaje.

"Las praxias constituyen la consolidación de procesos de aprendizaje que tienen como agente principal al analizador cinestésico-motor" (29).

Las gnosias serían la facultad del reconocimiento sensorio-perceptivo que resulta de la adquisición previa de esquemas sensorio-perceptivos a los que Azcoaga llama estereotipos que resultan de la actividad analítico sinté

(29) Azcoaga, J.E. Alteraciones del aprendizaje escolar, p. 33.

tica de diversos analizadores como serían el auditivo, visual, táctil, olfativo y gustativo.

"El aprendizaje del lenguaje lleva también - a la organización de estereotipos motores verbales que -- son el fundamento fisiológico de la elocución del lenguaje y a la organización de estereotipos verbales que son de - la comprensión. Sus respectivos analizadores son el cinestésico-motor verbal y el verbal" (30)

Tomando en cuenta que el cerebro es un órga- no pensante a la vez que sensitivo, ¿Qué funciones parti- cipan en los procesos de aprender a leer y a escribir?-- El desarrollo del lenguaje, la percepción visual, la relación espacial, la diferenciación de derecha-izquierda, la percepción auditiva y la memoria visual y auditiva.

4.1.1 Desarrollo del lenguaje

Un niño vulnerable puede ser el que sufre de un retardo en el desarrollo del habla, que tiene - dificultades para hablar, cuya lengua materna es diferen- te de la que está aprendiendo a leer; aunque se considera que el retardo o desviación en el desarrollo del lenguaje constituye el factor más importante en los trastornos de aprendizaje en general y de la lectura en particular, por lo que este punto se enunciará más adelante con más amplitud.

(30) Azcoaga, J.E. Alteraciones del aprendizaje escolar, - p. 33.

4.1.2 Percepción visual

El recién nacido mira por primera vez - a su alrededor incapaz de distinguir nada que tenga senti- do para él, y ni siquiera sabe que todas las cosas que vé no son parte de él mismo. Sus ojos no enfocan bien y ope- ran independientemente, de manera que quizá vé un borrón. El lactante normal debe aprender a enfocar sus ojos, a -- coordinarlos sobre un mismo objeto, a distinguir lo que - está fuera de él, a aprender por experiencia tanto la se- gunda como la tercera dimensión, a distinguir una figura_ de lo que es el suelo; y puesto que sus ojos ven todo de_ cabeza y al revés, debe voltear la imagen. Este proceso_ de aprendizaje para percibir visualmente parece ser lento y largo, requiriendo mucho tiempo de práctica.

La percepción visual es indudablemente_ un proceso aprendido que probablemente continúa a través_ de toda la vida. En el proceso de aprender las formas, - el niño las palpa con sus manos y su boca ya que constitu- yen las partes táctiles más sensitivas del cuerpo.

4.1.3 Relación espacial

El niño aprende a conocer las distan- - cias, primero alcanzando los objetos que están lo bastan- te cerca para poderlos togar y después moviéndose en el - espacio y observando como se ven las cosas a medida que - se mueve, y qué tanto necesita moverse para alcanzar un - objeto. En esta forma, tanto su sentido táctil como su - sentido cinestésico se emplean también para desarrollar -

la percepción visual.

4.1.4 Diferenciación derecha-izquierda

Mientras aprenden a distinguir la b de la d y la dirección izquierda derecha de la lectura, muchos niños leen son en lugar de nos porque leen de derecha a izquierda. Cuando los niños se confunden, probablemente indica que el proceso de constancia de los objetos todavía está en una etapa de maduración. Su capacidad para aprender a leer depende en gran parte de esta maduración, pero a la vez se necesita ser enseñado para adquirir esta habilidad.

Para aprender a leer, el niño debe ser capaz de percibir las pequeñas diferencias en las relaciones espaciales de dos dimensiones. En el inicio, los niños pueden fácilmente confundir las secuencias de los símbolos debido a las similitudes gráficas en las vocales y consonantes. Ejemplo: la d, b, p, q, el 9 y el 6 son variantes de una línea vertical y un círculo. La m, n, h, u, c y e, son líneas curvas en distintas posiciones.

4.1.5 Percepción auditiva

Algunas veces el niño puede sufrir de suficiente pérdida de la agudeza auditiva como para no poder distinguir los sonidos comprendidos dentro de cierta altura de la escala. En tales casos, el niño requiere ayuda terapéutica semejante a la que se presta a los que son "duros de oído". Pero también hay niños cuyas pruebas audiométricas no revelan ninguna deficiencia auditiva,

sin embargo, tienen serios problemas en la diferenciación de los sonidos.

Los problemas de la audición son los -- obstáculos más importantes en relación con el desarrollo del lenguaje y la lectura. Tarnopol ha sugerido incluso que la mayoría de los niños con problemas para la lectura tienen un problema fundamental de percepción auditiva.

Muchos niños que tienen serios problemas para distinguir sonidos no dan muestras de ninguna deficiencia de oído en pruebas audiométricas. A estos niños, les resulta difícil entender o acordarse de lo que oyen en una secuencia temporal o en un patrón de secuencia. Lo característico es que si se les dan diversas órdenes, una después de otra, se precipitan a ejecutar la primera y no recuerdan las otras.

De la misma manera que existe un ofuscamiento visual, puede haber problemas de ofuscamiento auditivo. En este caso, el niño tiene dificultades en distinguir una palabra con claridad, o solo escucha parte de ésta. Este niño puede ser incapaz de corregir sus propios errores de lectura cuando pronuncia mal una palabra porque es incapaz de concentrarse en ella.

Los trastornos graves del lenguaje a menudo también implican problemas de la memoria y del recuerdo, a las que se suele llamar dificultades de almacenamiento y reintegración. Estos trastornos hacen muy difícil el aprendizaje del lenguaje y con más razón de la lec

tura.

Para aquellos pequeños que tienen complicaciones auditivas serias, el aprendizaje requiere que todos sus sentidos sean estimulados simultáneamente y que se utilice mucho la repetición y el sobreaprendizaje.

El niño debe también asociar el sonido con el símbolo, y por lo tanto, percibir pequeñas diferencias de sonido al principio, final y mitad de las palabras. Algunos niños tienen dificultad para distinguir la diferencia entre las vocales medias como por ejemplo: pon y pan; la primer consonante como cal y sal; o la última letra como ves y ver.

4.1.6 Coordinación motora fina

Mediante el funcionamiento de las neuronas motoras y sensoriales involucradas en el control de la coordinación motora fina, especialmente de sus dedos, el niño debe ser capaz de mover un lápiz en muchas direcciones diferentes sobre un papel para reproducir estas formas en una secuencia adecuada.

4.1.7 Búsqueda auditiva, visual y táctil-cinestésica

A fin de enseñar a los alumnos a leer y escribir, los maestros deben explicar la tarea por medio de direcciones verbales, ejemplos visuales y demostraciones táctiles-cinestésicas. Los niños varían en su habilidad para seguir y recordar estas secuencias. Uno de los problemas más comunes es la dificultad de algunos niños -

para recordar una explicación verbal, es decir, repetir - una secuencia de signos verbales auditivos (rastreo auditivo), especialmente si la secuencia es larga e implica - recordar varias cosas diferentes, por ejemplo: "Ahora niños, tomen su cuaderno de raya y su lápiz, escriban su -- nombre en la parte superior derecha y a la izquierda es-- criban la fecha, copien la lista de palabras que está es-- crita en el pizarrón y subrayen los verbos" . Para el momento en que el maestro termina la explicación, el niño - ha olvidado el principio de las instrucciones, de manera que, o bien, completa solo una parte de la tarea, o bien, la distorsiona, o se queda totalmente confundido, empieza a agitarse y tarde o temprano, perturba la disciplina de la clase con su consiguiente distracción y menor aprendizaje.

Existe una gran diversidad entre los niños en cuanto a su aptitud para estas complicadas tareas de aprender a leer y escribir, es inexplicable que si los teóricos de la Psicología Evolutiva marcan un período tan amplio para iniciar con la destreza de caminar (9 a 18 meses) la Pedagogía haya decidido que los 6 años es la edad en que los niños están aptos para aprender a leer; sería necesario checar si el niño tiene la maduración necesaria el nivel de desarrollo intelectual que se supone y si cumple con los prerrequisitos necesarios para su aprendizaje.

4.2 Desarrollo del lenguaje

El poseer un lenguaje es factor indispensable--

ble para la adquisición de la lectura. El niño tiene que asociar un sistema de símbolos hablados con un sistema de símbolos escritos, por lo tanto, el dominio que tenga del lenguaje hablado es de primordial importancia para el - - aprendizaje de este nuevo lenguaje impreso y escrito.

La adquisición del lenguaje es uno de los logros más complejos y notables del niño pequeño y es casi exclusivamente humano, ya que ninguna sociedad animal ha desarrollado jamás un lenguaje que posea la diversidad y complejidad del habla humana o que permita la transmisión y comprensión de una variedad infinita de mensajes.

El lenguaje permite comunicar información, - significados, intenciones, pensamientos y peticiones, así como organizar los pensamientos y expresar las emociones. La mayor parte de lo que sabemos nos ha sido transmitido mediante palabras, y la cultura - los conocimientos, la sabiduría moral y creencias acumuladas por una sociedad - se pasa de generación en generación primordialmente mediante la palabra hablada o escrita.

El lenguaje interviene también en general, en los procesos cognoscitivos, en el pensamiento, la memoria, el razonamiento, la solución de problemas y la planeación.

"Donde se adquiere el lenguajes es sobre todo en un contexto de imitación y ese factor imitativo parece constituir un auxiliar esencial, porque si el aprendizaje del lenguaje solo fuera debido a condicionamientos debería ser mucho más precoz. Pero el desarrollo de la -

imitación es por sí mismo solidario del de las conductas_ inteligentes en su conjunto, por ello se vé que si bien -- es legítimo considerar que el lenguaje juega un papel cen_ tral en la formación del pensamiento, lo es solamente en_ cuanto constituye una de las manifestaciones de la fun_ -- ción simbólica, teniendo en cuenta que el desarrollo de -- ésta está a su vez dominado por la inteligencia en su fun_ cionamiento total" (31)

Mussen dice que todos los niños de la mayo-- ría de las culturas dicen sus primeras palabras cuando -- tienen de 12 a 18 meses, y para la fecha en que han cum-- plido los 4 años, la mayoría de los niños habla con ora-- ciones bien formadas que a veces expresan pensamientos -- sorprendentemente complicados.

La adquisición del lenguaje no puede expli-- carse exclusivamente en función de la recompensa y el cas_ tigo o de la simple imitación; es importante la madura_ -- ción biológica que permite la realización de adelantos en las funciones cognoscitivas. Desde edad muy temprana, -- los niños captan y analizan el lenguaje que oyen a su al_ rededor, y de alguna manera, descubren las reglas que go_ biernan a ese lenguaje.

Aún cuando se dice que el lenguaje comienza_ con las primeras palabras habladas por el niño, los infan_ tes aprenden el significado de los sonidos y de las es_ --

(31) Piaget, Problemas de Psicología Genética, p. 136

estructuras sonoras de su lengua varios meses antes de emitir las primeras palabras.

A la edad de 5 ó 6 meses, los infantes comienzan a balbucear y combinan sonidos vocales y consonantes en sucesiones de sílabas. Estas emisiones de voz se parecen al lenguaje, las pautas a que someten su entonación suenan más a las de las peticiones, preguntas y rechazos de los adultos. El balbuceo continúa característicamente durante 6 a 8 meses y disminuye apreciablemente después de que emiten las primeras palabras verdaderas.

4.2.1 Precursores del habla

El lenguaje se origina en muchas fuentes. Una de ellas es la de los esfuerzos que hace el niño para comunicarse con otros, ya sea para expresar estados emotivos o peticiones de ayuda para la satisfacción de sus necesidades.

Antes de que aparezca el habla verdadera, el niño comienza a comunicar su necesidad de ayuda mirando al agente potencial (un adulto u otro niño) haciendo gestos, señalando y vocalizando.

"No existe un momento preciso y aislado en el que las palabras se convierten en símbolos o representaciones de acontecimientos, antes bien, el uso de palabras para referirse a objetos surgió gradualmente de la acción de comunicarse. Dentro del señalar, dar, tratar de alcanzar, emitir series de vocalizaciones, se descubre un paso gradual desde la vocalización simple hasta

esa vocalización como señal a la palabra como proposición con valor de referencia" (32)

4.2.2 Primeras palabras

El niño suele decir sus primeras palabras cerca de su primer cumpleaños. Característicamente, esas palabras consisten en una o dos sílabas, a menudo en una sílaba duplicada, por ejemplo: mamá. El número de sonidos utilizados en las primeras palabras es más limitado que el que usaban en la época del balbuceo. La gran mayoría de estas palabras se refieren a individuos y objetos muy destacados en el ambiente del niño, ejemplo: carro, nene, perro, etc.

Los niños pequeños se orientan hacia el movimiento y el cambio, y muchas de sus palabras se refieren a cosas que se mueven, a los propios actos del niño y sobre todo, a cosas sobre las que el niño puede influir tales como: dame, toma, adios, arriba, etc.

Ya desde esta etapa tan temprana, las diferencias individuales se ponen de manifiesto en las clases de palabras que los niños aprenden primero. Algunos propenden a especializarse en nombres de objetos (pelota, perro), mientras otros aprenden primordialmente nombres de personas o palabras empleadas en las relaciones sociales (quiero, por favor, deja, vete, hola, etc.)

(32) Elizabeth Bates. Desarrollo de la Personalidad, --

Unos niños ven la lengua principalmente como un instrumento para referirse, mientras que otros la ven como medio de expresión de sentimientos y necesidades o para la regulación de las relaciones sociales. Tales diferencias en el uso del lenguaje derivan de las diferencias observables en los estilos cognoscitivos prelingüísticos de los niños, o en la manera como organizan característicamente su experiencia.

Antes de que los niños comiencen a -- combinar palabras en frases u oraciones, sus pronunciaciones de una sola palabra funcionan como oraciones que nombran objetos, describen acciones, hacen peticiones, o con la debida entonación, expresan estados emotivos, como la sorpresa que les produce ver algo inesperado, las intenciones de los niños al usar una sola palabra solo pueden comprenderse plenamente en su contexto. Los gestos y entonaciones del niño pueden ayudar a aclarar sus intenciones, y los adultos son bastante hábiles para interpretarlas.

4.2.3 Primeras oraciones

Hacia las fechas en que sus vocabularios llegan a 50 palabras, a eso de los 2 años, los niños comienzan a combinar palabras en oraciones de dos vocablos como: "mira perro". Después de pronunciadas las primeras combinaciones de dos palabras, el número de combinaciones aumenta por lo general lentamente y luego comienzan a aparecer a chorro.

4.2.4 Aprendizaje y lenguaje

La cuestión de como se relacionan entre sí el lenguaje y el aprendizaje es muy importante, -- tanto a nivel teórico como práctico.

Strommen, en su libro *Psicología del Desarrollo*, menciona la controversia existente entre la -- opinión de que el aprendizaje y la comprensión tienen que preceder al uso efectivo del lenguaje; y la opinión de -- que el lenguaje proporciona a los niños cierta organiza-- ción al aprendizaje y a la comprensión. Las escuelas por lo general actúan de acuerdo a la segunda opinión, es decir, tienen mucha confianza en la transmisión verbal de -- los conocimientos: los niños escuchan, leen y memorizan.

Existe la controversia entre los educa-- dores acerca de las ventajas del aprendizaje por descubri-- miento y el aprendizaje de memoria. El aprendizaje por -- descubrimiento, que propone J. Bruner, quien plantea una -- teoría de la instrucción coincidente con los puntos de -- vista de Piaget, dá por supuesto que los niños aprenden -- mejor cuando descubren las cosas por sí mismos mediante -- la manipulación activa del material y mediante su propia -- experiencia, el aprendizaje de memoria dá por supuesto -- que los niños aprenden mejor por medio de la memorización -- pasiva del material verbal. Existe el peligro de caer fá-- cilmente en el error de considerar estas posturas como -- incompatibles; o el lenguaje le dá forma al aprendizaje, -- o el aprendizaje y la comprensión tienen que preceder al --

uso del lenguaje. Lo correcto será distinguir en qué circunstancias es mejor cualquiera de estas posturas. Ejemplo: El aprender a multiplicar, (su utilidad y procedimiento), será mejor aprenderlo por descubrimiento, pero aprender las tablas de multiplicar, es más funcional y conveniente que sea por memorización.

Para aprender conceptos y principios nuevos por primera vez, la comprensión tiene que preceder al lenguaje.

La investigación que se ha hecho con niños sordos confirman notablemente la idea de que ni los sordos ni los niños normales encuentran que el lenguaje sea necesario para aprender o para pensar. Sin embargo, una vez que se ha dominado un concepto, el lenguaje suele desempeñar un papel más activo.

Una vez que los niños tienen un repertorio relativamente considerable de diferenciaciones y un vocabulario que corresponda a tales distinciones (como lo tienen los niños de edad escolar), el lenguaje suele facilitar el rendimiento de dos maneras: una es que el lenguaje sirva para dirigir la atención, de suerte que se advierten cosas que de otra manera pasarían inadvertidas, ejemplo: Un niño que ya conoce tanto las formas como los colores, pero que está atendiendo solamente al color, se le puede decir que mire también la forma. La otra es que el lenguaje puede ser un auxiliar muy importante de la me

moria porque el niño que conoce el significado de una palabra o de un objeto podrá registrarlo fácilmente y por consiguiente, le será más fácil recordarlo más tarde.

Bruner opina que el lenguaje es lo más directamente instrumental para dar forma a los cambios en el aprendizaje y en el pensamiento. Sostiene que se dan tres modos principales de representación: el modo enactivo, que se asemeja mucho a la inteligencia sensomotora de la teoría de Piaget; el modo icónico o perceptual que tiene atributos parecidos al pensamiento preoperacional de Piaget y el modo simbólico cuya característica principal es el lenguaje y que empieza a ser prominente durante los años de la niñez media.

Bruner hace notar que el desarrollo de la sintaxis o gramática ya está bastante avanzado (aunque no completo) para los 5 ó 6 años de edad, y que los niños ya pueden para entonces construir frases que expresan relaciones que incluyan estructuras que los niños no pueden demostrar con tareas no verbales. Cree que estas estructuras gramaticales son transferidas poco a poco al pensamiento en general mediante un proceso en que los niños advierten las discrepancias que se dan entre su experiencia y lo que dicen. A consecuencia de esto, reorganizan o reestructuran su interpretación de la experiencia. " No es sino hasta que él (el niño) inspecciona su lenguaje o retrocede sobre su experiencia para inspeccionar la discordancia entre lo que ve y lo que acaba de decir. En una

palabra, ahora trata su pronunciamiento como una oración gramatical y capta la contradicción a ese nivel. Suele entonces retroceder y volver a ordenar la experiencia y ver el mundo literalmente diferente en virtud de los procesos simbólicos que reordenan la naturaleza de la experiencia". (33).

Desde este punto de vista, los cambios en el aprendizaje y el pensamiento que se verifican durante la niñez media están influenciados evidentemente por la misma estructura intrínseca del lenguaje. Bruner no cree que la transferencia de la estructura lingüística a la reestructuración de la experiencia sea un fenómeno automático o necesario. Se tienen que cumplir dos condiciones para que ocurra la transferencia : una es que se prepare la experiencia de alguna manera, de suerte que haya cierta correspondencia entre la experiencia y el lenguaje. Los niños tienen que haber dominado las aptitudes necesarias antes de que se pueda dar la reorganización. La otra, es que los niños tienen que ser instruídos de alguna manera acerca de las correspondencias que hay entre el lenguaje y la experiencia.

En resumen, entre el aprendizaje y la comprensión de nuevos conceptos y principios tienen que -

(33) Bruner, cit por Strommen en Psicología del Desarrollo p. 119.

preceder al uso del lenguaje que se refiere a ellos. --
(Bruner está de acuerdo en que el niño tiene que haber do-
minado las aptitudes relevantes respectivas antes de que_
el lenguaje pueda influir en el pensamiento). Al mismo --
tiempo, entre mayor sea el número de conceptos y princi--
pios que el niño haya empezado a dominar, más útil será --
el lenguaje para generalizar, para orientar la atención,-
y tal vez, inclusive, para reestructurar el pensamiento.-
Como los conocimientos y la comprensión de los niños se --
amplía tan rápidamente durante los años de la escuela, --
donde reciben entrenamiento para relacionar el lenguaje --
con la experiencia, es muy probable que el pensamiento y_
el lenguaje se hagan cada vez más dependientes el uno
del otro. Tanto el aprendizaje por descubrimiento como --
el aprendizaje mediante el lenguaje tienen su propio lu--
gar, por lo tanto, se encuentran cuestiones mucho más com-
plejas y mucho menos investigadas como son: determinar --
cuál de ellos será más eficaz para cuales niños y en qué_
circunstancias. Por lo que toca al aprendizaje de memo--
ria, a base de repetición, se tiene que tomar en cuenta --
también la naturaleza del material y el fin al que se --
orienta el aprendizaje.

4.2.5 Cambios en el lenguaje durante los años escolares

Para cuando los niños llegan a la escue-
la ya han logrado un dominio impresionante del lenguaje.-
Ya pueden comprender y elaborar frases de cierta compleji-

dad y ya conocen las reglas ordinarias y de uso frecuente como la formación del plural, la concordancia del artículo con el sustantivo, el tiempo pasado de los verbos regulares, etc. Aunque todavía falta por desarrollarse la articulación o habilidad para pronunciar ciertos sonidos de la lengua que no llega a su perfección sino hasta los 8 años aproximadamente. El vocabulario continúa ampliándose, aumenta el tamaño promedio de las frases y quedan por dominar formas irregulares y excepciones.

El rendimiento lingüístico de los niños está más relacionado con su edad mental que con su edad cronológica.

Es evidente que durante los años escolares se dan cambios muy importantes en el lenguaje; estos cambios están íntimamente relacionados con el desarrollo del conocimiento.

4.2.6 Punto de vista de Piaget acerca del lenguaje

Piaget sostiene que el crecimiento intelectual se logra por medio de la reorganización mental de la estructura y no mediante el lenguaje. Arguye que el lenguaje sigue al aprendizaje, ya que el niño apenas puede nombrar o hablar de cualquier objeto, atributo o suceso sin primero poder distinguirlo y responder a él. Un niño que no distingue entre círculos y cuadrados, no podrá nombrarlos correctamente y mucho menos podrá hablar de ellos inteligentemente.

Piaget cree que el lenguaje cumple una función muy importante como vehículo para la generalización de los conceptos. Una vez que los niños han adquirido una nueva estructura mental o que han llegado a dominar algún nuevo principio, el lenguaje les suele facilitar la aplicación de este principio a otros problemas con los que tiene algo que ver.

4.2.6.1 Lenguaje y pensamiento

Piaget se refiere a la relación entre el pensamiento y el lenguaje; en su teoría le da esencia al pensar y a su desarrollo sin tener que recurrir a un lenguaje social porque el pensamiento es una actividad que se regula a sí misma, comienza antes que el lenguaje y va más allá de dicho lenguaje.

El lenguaje se utiliza con el propósito de comunicarse y contribuye con la acción de pensar pero sólo de manera periférica.

Los libros de Piaget abundan en observaciones que ejemplifican cómo el lenguaje en vez de facilitar el pensamiento se convierte frecuentemente en un obstáculo para el mismo. Sin embargo, Piaget no considera al lenguaje como una causa principal de las dificultades en el pensamiento infantil. "Si el pensamiento de un niño es infantil, su uso del lenguaje también lo será"

(34)

(34) H.C. Furth/H. Wachs, La teoría de Piaget en la práctica, p. 39

Concretamente, Piaget señala -- con claridad los dos aspectos siguientes: Primero, la diferencia que existe entre una palabra (conocimiento de la palabra) y comprender una situación (inteligencia); y segunda, la necesidad de contar con mecanismos formales de pensar para dominar las dificultades del medio lingüístico. A pesar de que el primer punto es obvio, todo el peso de la tradición escolar lleva al maestro a oponerse a esta conclusión. Si es cierto que un niño de 6 años sabe lo que dice, se desprende de esto que su pensamiento es más avanzado que su lenguaje o más precisamente, que su pensamiento avanzado no está alimentado por el lenguaje.

Con frecuencia los libros para aprender a leer ofrecen a los niños materiales por debajo de su nivel de comprensión, de donde solo aprenden palabras; donde el significado de las oraciones no estimula su pensamiento. Estos libros son principalmente vehículos para el aprendizaje de una destreza, no enriquece el pensamiento.

El conocimiento de palabras no es garantía de una comprensión intelectual correspondiente o adecuada.

El segundo punto señala el papel del lenguaje dentro del marco del desarrollo y afirma que el lenguaje puede convertirse en un medio adecuado para la estimulación del pensamiento y para su posterior exploración. Pero para que el lenguaje pueda desempeñar --

este papel, el niño debe poseer mecanismos formales u -- operaciones proposicionales o hipotético-deductivas. Piaget entiende la etapa avanzada del desarrollo que es característica del pensar adulto, principalmente su capacidad para teorizar sobre las posibilidades y situaciones hipotéticas y de combinar y retener en la mente el significado y las interrelaciones de varias hipótesis.

Para poder prestar atención a -- estas posiciones teóricas y comunicarlas a otras personas es necesaria alguna forma de lenguaje.

En el caso de los niños de primaria, el lenguaje es el medio más difícil para el pensamiento y es inapropiado como principal alimento intelectual.

"Si el pensamiento de un niño -- está más avanzado que su capacidad de expresión verbal, -- resulta que el lenguaje no puede ser la fuerza principal que impulse su inteligencia" (35)

La consecuencia educativa de la posición de Piaget sobre el lenguaje es clara. "Para educar a los niños en forma que algún día sean capaces de -- utilizar el lenguaje inteligentemente, no hay otra tarea más importante que desarrollarles su inteligencia" (36)

(35) H.C. Furth/H. Wachs, La teoría de Piaget en la práctica, p.40.

(36) Del Val, Juan, Concepción piagetiana del papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo. p. 18

A través de las acciones y encuentros físicos se puede alcanzar la etapa intelectual - en la cual una persona pueda manejar cómodamente las proposiciones verbales, mientras que el énfasis prematuro en el lenguaje como medio principal para el pensamiento tiende a desembocar en actividades de nivel bajo que no nutren al desarrollo intelectual.

4.2.6.2 El papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo.

La fuente del desarrollo intelectual no se encuentra en el lenguaje sino en el período preverbal sensoriomotor, en el cual se elabora un sistema de esquemas que prefiguran algunos aspectos de las estructuras de clase y relaciones, así como las formas elementales de conservación y la reversibilidad operatoria.

Piaget nos dice en su obra Problemas de Psicología Genética que: la formación del pensamiento representativo es contemporáneo con la adquisición del lenguaje. Ambos pertenecen al proceso más general de la constitución de la función simbólica. Esta función simbólica tiene varios aspectos y son tipos diferentes de conductas que aparecen al mismo tiempo en el proceso de desarrollo los que indican su emergencia. Las primeras emisiones verbales están íntimamente ligadas y son contemporáneas del juego simbólico, de la imitación diferida y de las imágenes mentales en tanto que imitaciones interiorizadas.

El pensamiento tiene sus orígenes en la acción, al final del período sensoriomotor y antes de la aparición del lenguaje o de la función simbólica.

El lenguaje es sólo una función simbólica. La función simbólica puede definirse como la capacidad de representar la realidad a través de la mediación de significantes que son diferentes de lo por ello significado.

4.3 La inteligencia

La inteligencia es un constructo hipotético es decir, una abstracción que no posee existencia real separada de las operaciones que la constituyen. Asimismo, es una abstracción en el sentido de que un nivel general de desempeño cognoscitivo no tiene realidad separado de las clases particulares de funcionamiento cognoscitivo representada por una prueba de inteligencia. Sin embargo, en la medida en que este constructo disfruta de consistencia lógica, se relaciona con datos objetivos y procede de operaciones pertinentes y técnicamente adecuadas.

El concepto empírico de la inteligencia ofrece notas características pero que no explican íntegramente su esencia.

La inteligencia es una cualidad estrictamente humana, un atributo de la persona, un elemento que puede ser punto de comparación entre los individuos.

Las distintas definiciones que se han dado acerca de la inteligencia tienen el defecto de ser parciales, pues se han producido en razón de la función o del producto con que tienen más relación. Su variedad justifica la pobreza de cada concepto. He aquí algunas:

"Binet - Inteligencia es juicio, sentido común, iniciativa, habilidad para adaptarse".

"Burt - En la inteligencia, la atención voluntaria es el factor fundamental".

"Claparede - Inteligencia es la manera de ser de los procesos psíquicos, adaptados con éxito a situaciones nuevas".

"Gates - Inteligencia es la medida resultante de las habilidades para aprender".

"Sanford - Inteligencia y capacidad de aprendizaje, son prácticamente la misma cosa".

"Stern - Inteligencia es la capacidad personal para enfrentarse a las nuevas demandas, por medio del pensamiento".

"Terman - Inteligencia es la habilidad para pensar en términos de ideas abstractas".

"Thorndike - Inteligencia es el poder dar buenas respuestas, desde el punto de vista de la verdad y de los hechos".

"Woodworth - Inteligencia es la capacidad de adquisición"

(37)

(37) Villalpando, Psicotécnica Pedagógica, p. 111

"Ausubel - La inteligencia es considerada sola una capacidad funcional determinada de manera múltiple. Cuyo nivel en un individuo dado refleja la potencia relativa de estos varios factores tal como existen e interactúan en su caso particular" (38)

" La inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos" (39).

El concepto de inteligencia tiene un significado especial en la teoría de Piaget, para él el término de inteligencia designa la coordinación de operaciones -- que ayudan a la adaptación. Su significado no está implícito en lo que indica la puntuación de un test estándar de inteligencia.

La inteligencia adecuada permite a los niños sacar provecho de un buen trato familiar, de las oportunidades que les ofrezca su ambiente y de una buena instrucción. Si los niños se esfuerzan en la escuela, sus padres los alientan y si poseen una inteligencia fundamentalmente adecuada, triunfarán.

La inteligencia es influida por factores genéticos que determinan varias capacidades intelectuales,-

(38) Ausubel, Psicología Educativa, p. 230

(39) Piaget, Psicología y Pedagogía, p. 182

puesto que los procesos intelectuales están relacionados de alguna manera aún no conocida con la integridad de las neuronas y la bioquímica del cerebro, y puesto que los genes tienen que influir en la anatomía y la fisiología del sistema nervioso, las diferencias genéticas que se dan entre las personas probablemente contribuyen a las diferencias de la inteligencia. La inteligencia también es influida por factores internos como la motivación; y por factores externos como podrían ser el grado de estimulación ambiental, la cultura y la clase social.

4.3.1 Consideraciones de inteligencia según mediciones del C.I.

En esta tesis interesa utilizar el C.I. como predictor del aprovechamiento académico real de un individuo o el resultado favorable en distintas materias de estudio. Algunos de los componentes de los tests de aptitud académica como el vocabulario, el razonamiento y la información tienen más valor predictivo que otros. El nivel de la inteligencia influye también en los aspectos cualitativos del rendimiento (rapidez, profundidad, flexibilidad en la transferencia, etc.). Afectan a la rapidez con que se adquieren actitudes de aprendizaje, a la ejecución de tareas estructuradas de clasificación y a la estrategia para resolver problemas.

El test de inteligencia generalmente incluye preguntas que permiten distinguir a los niños que se desenvuelven bien en la escuela de los que están fallan

do. No contienen items que no guardan relación con el -- éxito escolar, por eso poco tiene de sorprendente que elevadas puntuaciones de C.I. puedan predecir quienes obtendrán elevadas calificaciones en la escuela primaria y enla educación superior.

Hildegard Hiltmann en su libro "Los -- tests psicodiagnósticos", define al test psicológico como: "Un procedimiento objetivo y normalizado destinado a lo--grar una prueba reveladora de un conjunto de fenómenos", - y al test de inteligencia como: "El resultado de la capacidad o rendimiento intelectual" (40).

En esencia, un test de inteligencia es un conjunto de preguntas que permiten descubrir el gradode alerta del niño, sus conocimientos adquiridos, su motivación y su capacidad de razonamiento, así como las des--trezas lingüísticas.

El C.I. se mide mediante los tests deinteligencia, los que según muchos psicólogos están diseñados para favorecer a los niños de clase media, cosa que en opinión de Ausubel se podría compensar siempre y cuando estas diferencias de clase social se considera al me--nos en parte como un reflejo de los factores ambientalesy motivacionales y no como una función completamente relativa de la dotación genética. Tales tests pretenden medir

(40) Hiltmann Hildegard, Compendio de los tests psico-
diagnósticos. p. 1

más que explicar las expresiones funcionales de la capacidad intelectual.

4.3.2 Curva del desarrollo de la inteligencia

La mayoría de los investigadores concuerdan en que el desenvolvimiento de la inteligencia es más rápido durante la primera infancia y en que de ahí en adelante tiende a incrementarse a una tasa progresivamente menor.

Los niños talentosos, los deficientes y los normales se desarrollan intelectualmente a velocidades diferentes y difieren con respecto a la organización y al patrón cualitativo de sus capacidades cognoscitivas. Aunque la edad terminal del desarrollo intelectual es la misma en los tres grupos, los niños deficientes alcanzan un porcentaje desproporcionadamente grande de su estatus intelectual último durante los primeros años y tienden a desarrollarse escalonadamente con pausas y con arrebatos.

Ausubel en su libro *Psicología Educativa* menciona que: Los niños normales manifiestan una tasa de desarrollo constante, mientras que los niños talentosos, muestran una tasa de desarrollo acelerado a fines de la infancia y ésta desciende algo a mediados y a fines de la adolescencia.

Los individuos deficientes muestran también mayor diferenciación de la inteligencia que los niños más pequeños y más talentosos de las mismas edades

mentales.

4.3.3 Constancia del C.I.

La utilidad práctica de la puntuación alcanzada en un test de inteligencia depende en gran parte de su estabilidad a lo largo del tiempo o sea de su constancia, es decir, de su capacidad para predecir puntuaciones semejantes en posteriores administraciones de tests. Los niños tenderán a retener el mismo estatus relativo dentro de su grupo de edad a medida que crezcan.

No obstante que el C.I. se vuelve más estable en etapas posteriores, no basta como único dato, hay necesidad de mostrarse cauto en el uso de las puntuaciones de los tests para predecir el futuro de un niño. Los cambios bruscos en el C.I. pueden estar relacionados con la salud, la estabilidad emocional y con cambios ambientales notables, ya sea mejoramientos o deterioros.

4.3.4 Efectos de los factores ambientales en la ejecución del test de inteligencia.

La teoría actual dice que tanto factores ambientales como factores genéticos contribuyen de una manera muy compleja y todavía no determinada a producir cierta gama de puntuaciones de C.I. y debido a que se conoce más de los determinantes ambientales tanto Ausubel como Piaget opinan acerca de la importancia que la experiencia y la motivación juegan en el desarrollo del C.I. Existen muchas investigaciones acerca de los efectos tan perniciosos inmediatos y a largo plazo de la privación --

cognoscitiva temprana, en el período sensorio-motriz, del lenguaje e intelectual.

El test de inteligencia es una medida de lo que el niño sabe, de lo que ha tomado de la cultura a que pertenece, y que influyen en ella variables de motivación. Si los niños están fuerte y constantemente motivados para mejorar la calidad de sus destrezas intelectuales y poseen normas elevadas de dominio intelectual, lo más probable es que obtengan puntuaciones más elevadas de C.I. que los niños que no están altamente motivados o que poseen normas bajas de excelencia. Como a los niños de la clase media se les estimula de manera más coherente y constante que a los niños de las clases económicamente inferiores para que aprendan a leer, a escribir, con buena ortografía, se debe esperar que la puntuación alcanzada por un niño en el test de inteligencia, su clase social y sus calificaciones escolares estén positivamente relacionadas entre sí.

4.3.5 Diferencias sexuales

En relación con la inteligencia general, las diferencias sexuales tienden a ser de magnitud insignificante y de dirección inconsistente. Los niños y las niñas difieren en direcciones opuestas.

Las niñas obtienen mejores puntuaciones en capacidades verbales. Con excepción de la fluidez verbal, la mayoría de las diferencias verbales relativas a las capacidades cognoscitivas no se evidencian a nivel

preescolar. Las niñas aprenden a hablar, a usar oraciones y a leer más pronto que los niños. Los niños son superiores en la capacidad de categorización durante el primer año de primaria, pero al llegar a 6o. año de primaria esta diferencia deja de ser evidente. (Bruner y Oliver -- 1963) (41).

Mussen en su libro Desarrollo de la personalidad, muestra una investigación hecha por Gray y -- Klaus en el Peabody College, y Ausubel en su obra Psicología Educativa platica de otra investigación hecha por Terman y Tyler en 1954. Ambos concluyen que: Aunque las niñas reciben generalmente mejores calificaciones escolares que los niños, las diferencias en los tests, en las pruebas de aprovechamiento tienden a desaparecer al comienzo de la secundaria. Este hecho también se puede deber a la identificación sexual con el maestro quien en la mayoría de los grupos de primaria es de sexo femenino.

Los niños tienen mejores puntuaciones en habilidades especiales, así como en raciocinio y razonamiento. Los factores diferenciales de motivación, expectativas culturales y oportunidades pueden explicar quizá en parte las diferencias sexuales en la inteligencia, pero no pueden constituir una explicación adecuada.

(41) Bruner y Oliver, cit por Ausubel, Psicología Educativa, p. 243.

4.4 Factor socio-económico

Al iniciarse en la lectura, la situación de los niños no es la misma para todos. Las diferencias permiten clasificarlos en varios grupos de acuerdo con Clo--tilde Guillén de Rezzano.

1. Los que vienen de hogares analfabetas sin intereses - de ningún género por la cultura.
2. Los que vienen de hogares analfabetas pero con intereres culturales.
3. Los que vienen de hogares cultos, pero despreocupados en lo que se refiere a la instrucción de tipo escolar de los hijos.
4. Los que vienen de hogares cultos y que se interesan - por la educación de tipo escolar de los hijos.

La tarea del maestro no es la misma como puede comprenderse, frente a los componentes de cada grupo; - debe pues organizar su plan de trabajo teniendo en cuenta estas diferencias.

Los factores ambientales parecen ejercer la mayor influencia tanto en la ejecución de los tests de inteligencia como en el aprendizaje de la lecto-escritura; - el éxito o fracaso está estrechamente vinculado a la clase social de la familia del niño.

En opinión de Ausubel, uno de los efectos -- irreversibles del marginado cultural es el déficit acumulativo, lo cual supone implícitamente la operación continuada de un ambiente de aprendizaje cuyo valor estimulan-

te se queda en el promedio o por debajo de éste durante los años cruciales y formativos de la niñez.

Las familias de clase económicamente inferior, proporcionan a sus hijos experiencias lingüísticas y cognoscitivas diferentes y hacen menos hincapié en la importancia del dominio intelectual. En comparación con los de la clase inferior, los de la clase media hablan más y emplean un lenguaje más rico y variado cuando responden a las preguntas de sus hijos y cuando les enseñan a resolver problemas. Les ofrecen mayores motivaciones intelectuales y más oportunidades de emplear el lenguaje y hablar acerca de sus sentimientos. En contraste con las madres de la clase inferior, las madres de la clase media utilizan oraciones de estructura gramatical más sutil y compleja, así como mayor número de conceptos abstractos.

Por lo tanto, los niños que provienen de familias de escasos recursos económicos y culturales fracasan con más frecuencia en el aprendizaje de la lecto-escritura. Anderson y Teale conceptualizan la lecto-escritura como "práctica cultural"... "término que alude a las actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin y que son construídas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos" (42).

(42) Ferreiro Emilia, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, p. 271.

Estos investigadores han realizado observaciones en ambiente natural con niños preescolares de bajos recursos durante dos años, en sus casas y sus comunidades, el foco de su observación han sido los eventos de lecto-escritura, es decir, las ocasiones en las cuales -- una persona produce, comprende o trata de producir o comprender la lengua escrita, para saber como la lectura y la escritura se inserta en la vida de estos niños y sus familias. Para ellos, el hecho de la lecto-escritura es mucho más que la sola producción o uso individual del lenguaje escrito en boca de ellos: "lo que hace que la alfabetización sea alfabetización no puede ser simplemente la lectura y la escritura" (43). Lo que quiere decir que no es suficiente saber descrifrar o copiar, estar alfabetizado implica que la lectura y la escritura forme parte de nuestras vivencias, que nos sea útil.

Como se menciona en el capítulo anterior, -- los niños de 3 y 4 años participan en actividades de lectura aunque no pueden leer y escribir en el sentido usual del término. Ellos lo logran inicialmente con la ayuda de un adulto o de otro niño que está alfabetizado. En su comienzo, son conducidos interpsicológicamente, es decir, -- por las interacciones entre la persona(s) alfabetizada y

(43) Ferreiro Emilia, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, p. 271.

el preescolar. Gradualmente, el proceso de conducción de la actividad se transfiere de lo interpsicológico a lo -- intrapsicológico, es decir, de lo social a lo individual, a medida que el niño logra ser capaz de dirigir su atención a las características del medio ambiente necesarios para el desarrollo de la tarea.

Por lo tanto, el uso y la frecuencia con que la familia tenga contacto con materiales escritos ayudarán al niño a alcanzar con mayor o menor rapidez los diferentes niveles de conceptualización de la lengua escrita, así como la relación interpsicológica será más adecuada para el desarrollo de la lecto-escritura mientras con más frecuencia se le lean cuentos u otros materiales. Ayuda también la observación de otras personas que participan en eventos de lecto-escritura; el niño puede apropiarse así información importante sobre las funciones de la lectura y la escritura y sobre las operaciones mismas observando a otros leer y escribir. Lo que el niño aprende de este modo se demuestra en las acciones relacionadas con la lecto-escritura que ellos mismos realizan.

Es por eso que también se puede predecir el futuro académico del niño, además de lo anterior, partiendo del conocimiento de la educación de los padres porque la posición económica de la familia depende el tipo de escuelas a las que asisten los niños, los valores del grupo de iguales, las oportunidades de tener estimulantes experiencias intelectuales y la identificación con padres

que parecen tener poder en el ambiente puede ser importante para la determinación del nivel de logro educativo futuro y de su papel en materia de ocupación como la aptitud intelectual mostrada en la infancia.

4.4.1 La escuela y el niño desprivilegiado

Desde los comienzos de sus carreras escolares, los niños pobres están en desventaja. La escuela les parece aburrida y frustrante, no tardan en quedarse atrás en sus estudios.

El fracaso escolar es una experiencia común. Consecuentemente, muchos de ellos tienen un mal concepto de sí mismos y sentimientos de incapacidad en cuestiones intelectuales.

La escuela es una institución esencialmente de la clase media, tiene un personal constituido en gran parte por miembros de la clase media y postula valores de esta clase. En comparación con sus coetáneos de la clase media, los de la clase inferior están mucho menos preparados para la escuela porque no han recibido tantas destrezas cognoscitivas como ellos antes de ingresar al jardín de niños (muchos no han asistido nunca).

En los hogares de la clase media se les incita a las realizaciones en materia de tareas cognoscitivas e intelectuales, pues los padres suelen alentar y premiar los adelantos académicos.

En los hogares de clases inferiores --

es más frecuente que la escuela es considerada como una institución autoritaria en la que la obediencia a normas rígidas tiene una importancia capital. Al iniciar sus hijos en la vida escolar, los padres de la clase inferior hacen hincapié en las exigencias disciplinarias, mientras que las madres de la clase media destacan la función cognoscitiva enseñante de la escuela y proporcionan explicaciones acerca de las reglas de la misma.

Además, por la propia formación intelectual limitada, los padres de la clase inferior son menos capaces de ayudar a sus hijos en sus estudios y no pueden hacer las veces de modelo efectivo para el logro educativo. Tampoco tiene el niño de la clase inferior iguales que le sirvan de modelos de éxito académico. Por el contrario, mientras que los niños de la clase media obtienen prestigio y rango merced a sus éxitos en la escuela, los niños de clase inferior suelen ser rechazados por sus coetáneos si salen bien en la escuela. Para el niño de la clase inferior, los iguales suelen constituir malos modelos del éxito académico.

Strommen, en su obra Psicología del Desarrollo, sostiene que: la mayoría de las escuelas a las que asisten los niños pobres suelen estar en mal estado físico, sobrepobladas, carentes de los medios y servicios físicos esenciales (como auxiliares de la enseñanza: biblioteca, talleres, áreas deportivas, audiovisuales, etc)

Los maestros, al pertenecer en su mayoría a la clase media, propenden a favorecer a los niños de su clase, dedicándoles más tiempo de enseñanza. Con sus alumnos de clase inferior actúan más como disciplinarios proporcionando más control y menos educación.

Muchos maestros no logran entender las diferencias de extracción social; experiencia y valores de los niños de la clase inferior y esperan su fracaso escolar.

En la práctica real, su déficit intelectual se agrega por el hecho de que no solo es menos capaz que sus compañeros de aprovechar las nuevas experiencias de aprendizaje, sino que también se vé abrumado por la exposición a tareas de aprendizaje que exceden su nivel de disposición cognoscitiva, entendiéndose por ésta "la adecuación del equipo de procesamiento cognoscitivo existente, o la capacidad para afrontar las demandas de cierta tarea de aprendizaje cognoscitivo en un nivel dado de desarrollo" (44). Por lo tanto, como no trabaja al nivel de maduración cognoscitiva requerida ni tampoco posee los conocimientos necesarios para el aprendizaje eficaz, lo más común es que fracase, pierda la confianza en su capacidad para aprender, lo desmoralice totalmente la situación escolar y se desentienda completamente de ésta. Mu-
cha de la alienación observada en los niños de clase ---

(44) Ausubel, Psicología Educativa, p. 188

inferior con respecto a la escuela, no es tanto reflejo - de actitudes discriminatorias o de rechazo por parte de - maestros y demás personal escolar, (aunque como se menciona anteriormente, la importancia de ese factor no debiera desestimarse), como de los efectos acumulativos de un currículo que exige demasiado de él y también de las cargas resultantes de frustración, resentimiento, menoscabo de - la confianza en sí mismo.

Dice Bruner: "Es el estudiante menos ap - to el que padece más por la enseñanza deficiente" (45).

Los niños pobres como todos los niños, - necesitan ambientes físicos decentes, servicios educativos y maestros dedicados y hábiles, pero necesitan también que se les motive; sus propios intereses tienen que ser atraídos y usados como base de los programas de enseñanza, tienen que idearse nuevas e imaginativas maneras - de impartir educación y es preciso poner a su disposición orientación vocacional, social y personal.^o

El currículum escolar debería formularse de manera que aprovecharse al máximo los datos y aptitudes particulares del niño de la clase inferior, independiente mente de que armonicen o no con los patrones tradicionales de la clase media.

Un ambiente óptimo de aprendizaje podría

(45) cit por Ausubel, Psicología Educativa, p. 313

detener e incluso invertir en parte el grado existente -- de retraso; tal ambiente habría de ser desde luego adecuadamente estimulante, adaptarse en especial al nivel particular de disposición del individuo marginado para cada materia de estudio y destreza intelectual, así como a su nivel total de madurez cognoscitiva y supondría mucha atención individualizada y trabajos correctivos guiados.

Las escuelas tienen que proporcionar una atmósfera que convierta el aprendizaje en una experiencia gratificante y que verdaderamente pueda importar, que dé lugar al desarrollo de la confianza, al respeto de sí mismo y a un sentimiento de identidad cultural porque ahora, las escuelas no sirven más que para reforzar conceptos negativos de sí mismos ya existentes, sentimientos de incapacidad y frustración.

Ausubel opina que la estrategia de enseñanza esencialmente consiste en las mismas que se utilizan en la enseñanza de cualquier niño pero proporcionando un ambiente cognoscitivo óptimo el cual se encuentra en dos aspectos complementarios de la disposición cognoscitiva para el aprendizaje: la disposición en función de los antecedentes de una materia específica y subraya por consiguiente cinco consideraciones:

- a) La prevención durante la etapa preescolar de los retrasos intelectual y lingüístico característicos del niño que crece en circunstancias culturales deficientes.

- b) La selección de tareas de aprendizaje en todas las -- etapas del currículo que concuerden con el estado de disposición existentes en el alumno.
- c) El dominio y la consolidación de todas las tareas de aprendizaje presente antes de introducir otras, a fin de suministrar los fundamentos necesarios para el éxito del aprendizaje en secuencia y para impedir la im-preparación con respecto a tareas de aprendizaje futuras.
- d) El empleo de materiales de aprendizaje estructurados y con los que el alumno pueda trabajar a su propio paso, organizados óptimamente para facilitar la eficiencia del aprendizaje en secuencia.
- e) La maduración requerida para ese conocimiento.

CAPITULO V

Algunas de las principales causas de dificultad para el -
aprendizaje en general y de la lectura en particular

5.1 Concepto de dificultad para el aprendizaje

" Un niño con dificultades para el aprendiza-
je es aquél que con una dotación adecuada de habilidad men-
tal, procesos sensoriales y estabilidad emocional, tiene -
problemas específicos en los procesos perceptuales, inte--
grativos o expresativos que obstruyen la eficacia en el --
aprendizaje" (46)

" Estas aberraciones pueden ser el resultado
de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas, le-
siones cerebrales perinatales y otras enfermedades o da--

(46) Tarnopol, Dificultades para el desarrollo, p. 27

ños sufridos durante los años críticos para el desarrollo y maduración del S.N.C. o provenir de causas desconocidas.
(47)

El retardo en el aprendizaje, por regla general, influye sobre otras funciones psicológicas. Rara vez encontramos un defecto perceptual, visual, desajuste emocional, o trastorno del lenguaje que se presente solo, usualmente, cada deficiencia afectará otras áreas del comportamiento y por lo tanto, el ajuste total del individuo a su ambiente. Por tal razón, no puede hablarse por ejemplo - de disfunciones perceptuales sin tomar en cuenta otros aspectos del desarrollo del niño.

Es frecuente que algunos niños que son incapaces de leer o calcular, desarrollen reacciones conductuales - secundarias a su incapacidad, como la ausencia de aten- - ción, labilidad emocional, distracción e hiperactividad.

El niño con problemas de aprendizaje se distin-- gue de los retrasados mentales, en que por lo general, no padecen ningún retraso intelectual, habitualmente posee - una inteligencia promedio y es capaz de aprender en la mayoría de las áreas, con alguna dificultad de aprendizaje en alguna área específica.

"Los niños con incapacidades de aprendizaje espe- ciales exhiben un desorden en uno o más procesos psicoló- gicos básicos, involucrados en la comprensión o el uso de

(47) Tarnopol, Dificultades para el aprendizaje, p. 26.

lenguajes hablados o escritos" (48).

No comprenden a los problemas de aprendizaje, -- los que se deben principalmente a problemas visuales, auditivos o motores, al retraso mental, a la perturbación emocional o a la marginación ambiental.

Es tarea del psicólogo educativo observar y evaluar la conducta y el desempeño externo del niño. El interés consiste en las manifestaciones de los problemas -- perceptuales, la impulsividad, perseverancia, pensamiento, nivel de conceptualización, abstracción, etc.

5.2 Etiología de los trastornos de aprendizaje

5.2.1 Lesión cerebral

Las lesiones cerebrales pueden ser de dos tipos diferentes: por una parte, estructurales, entre las que se encuentran las malformaciones determinadas por agresiones en el primer trimestre del embarazo y lesiones o áreas de destrucción originadas por factores nocivos durante el último trimestre de gestación o en el período -- postnatal (por anoxia, hemorragias, infección, traumatismos, etc.)

Por otra parte, están las lesiones cerebrales ocasionadas por factores congénitos adquiridos, -- es decir, los que actúan desde la concepción hasta el par

(48) Ausubel, Psicología Educativa, p. 265.

to y que no son hereditarios. Específicamente, enfermedades de la madre determinate de anoxia intrauterina como enfermedades respiratorias, cardiovasculares, sanguíneas, procesos infecciosos como rubeola y otras virosis, toxoplasmosis, etc.,; ingestión de tóxicos o medicamentos nocivos para el feto; enfermedades endocrinas o metabólicas como diabetes, hipotiroidismo y otras.

También son posible causa de lesión cerebral la prematurez, la postnaturez, la edad de la madre (menos de 16 o mayor de 35 años), el tabaquismo y el alcoholismo.

Los niños con lesión cerebral con frecuencia presentan algunas de las siguientes características: inquietud excesiva, agresividad, distractividad, rebeldía, apatía, desobediencia, torpeza, explosiones de mal humor, impulsividad, labilidad emocional o cambios bruscos en el estado de ánimo, terquedad, ansiedad, descuido, baja capacidad de atención, dificultades en las sensopercepciones, pobreza en la conceptualización temporoespacial, incoordinación motora gruesa y fina, disociación, inversión del campo visual, trastornos del lenguaje.

La mayoría de estos niños tiene una inteligencia normal o incluso superior y su apariencia física es agradable y simpática.

5.2.2 Disfunción cerebral mínima

No existe una enfermedad llamada disfunción cerebral mínima; el término se refiere a un estado o un síntoma; pero constituye una entidad en cuanto se

refiere a un grupo de individuos con problemas comunes cu
yas dificultades requieren un programa de tratamiento que
es único para ese tipo de individuos.

No conviene equiparar el término disfun
ción cerebral mínima con el de lesión cerebral, aun cuan-
do con frecuencia el niño padece este tipo de disfunción
como resultado de una lesión, pero en otros casos no hay
evidencia de que tal lesión haya ocurrido, no se encuen-
tra en su historia clínica datos de parto prematuro o di-
fícil, ni curso neonatal tormentoso, ni meningitis o ence-
falitis, ni ningún grave trastorno neurológico que haga -
suponer la existencia de una lesión.

"El término disfunción cerebral mínima
se aplica a los niños de inteligencia normal, cercana a -
lo normal o por encima de lo normal, que tienen algún im-
pedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta -
que van de lo leve a lo grave, que se asocian a desviacio
nes de función del S.N.C. Estas desviaciones pueden mani-
festarse a través de varias combinaciones de deficiencias
en la percepción, conceptualización, lenguaje, memoria y
control de la atención, el impulso o la función motora" -
(49)

Algunos de los síntomas de la disfun- -
ción cerebral mínima son: hiperquinesia, distractibilidad,

(49) Tarnopol, Didificultades para el aprendizaje, p. 26

impulsividad, trastornos perceptivos diversos, labilidad emocional, rigidez de conductas, perseveraciones, retardo psicomotor (o torpeza motora), retardo o alteraciones del lenguaje.

5.2.3 Deficiencia mental leve

La calificación de débil mental surge frecuentemente cuando se trata de apreciar las condiciones de aprendizaje escolar de un niño que rinde poco.

El criterio más generalizado para la calificación de la debilidad mental arranca de las pruebas que miden C.I. En ellas, se miden aptitudes que el niño debe haber alcanzado en una determinada edad. Los items son niveles estadísticos de logros (madurativos y de aprendizaje) que el niño debe haber consolidado de acuerdo con una media estadística de la población. De conformidad con este punto de vista, se considera con debilidad mental leve al niño que tiene un C.I. de 50 a 70; y como fronterizo a aquéllos cuyo C.I. va de 70 a 90.

Es de esperar que en los items no verbales se reflejan los niveles alcanzados en gnosias y praxias, y en los verbales, los del lenguaje. Por ello, cuando se advierte una diferencia de rendimiento entre unos y otros, se hace necesario postular una falla en las funciones cerebrales superiores.

Más legítimo es el diagnóstico que determina el nivel de pensamiento apreciado en los recursos del diagnóstico operatorio. Con ello, los niños débiles

mentales fronterizos de 8, 9 y 10 años evidencian hallarse en el término del período preoperatorio (logran resultados con las pruebas de conservación y clasificación más elementales, pero no logran las de nivel superior). No alcanzan el período del pensamiento hipotético-deductivo y a menudo los estadios más complejos del período operatorio.

La manifestación principal de deficiencia radica en la movilidad, cuyas características se manifiestan en la pobreza de estímulos capaces de suscitar su atención e interés y en las dificultades para organizar síntesis ajustadas a una buena organización adaptativa del comportamiento.

Dicha deficiencia en la movilidad con frecuencia se manifiesta como inercia que da lugar a las perseveraciones motoras y del lenguaje, y a las manifestaciones de buena memoria que con frecuencia descontrola a los maestros.

Ligada a la deficiencia, se encuentra la atención lábil y errática y una baja motivación, condiciones ambas que repercuten en el bajo rendimiento escolar.

En la problemática escolar se advierten dificultades a veces en su iniciación, y otras más tardías que afectan a la lectura, la escritura, la adquisición del concepto de número y el cálculo.

5.2.4 Trastornos de las funciones superiores

5.2.4.1 Alteraciones gnósico-práxicas

Gnosia, según el diccionario de

Psicología de Merani, es "la facultad que permite reconocer, por medio de uno de los sentidos, la forma de un objeto, de representárselo y de asir la significación" (50).

Merani define praxia como "la actividad psíquica y fisiológica dirigida a un resultado. - Se opone a gnosis y a teoría" (51)

En el aprendizaje de la lectura - son indispensables ciertas gnosis y ciertas praxias; las que van a ser utilizadas en los procesos de aprendizaje - pedagógico. Tales son los casos de las gnosis visuo-espaciales, temporo-espaciales y de las praxias manuales.

Azcoaga denomina alteraciones - - gnóstico-práxicas al desequilibrio en la interrelación entre distintas funciones cerebrales superiores, interrelación que también se da en el aspecto psicológico (estadio sensorio-motor y subsiguientes) y pedagógico (intervención en el aprendizaje de la lecto-escritura).

Es necesario hablar de la noción de esquema corporal y sus relaciones con el conjunto de - gnosis y praxias que intervienen en el aprendizaje escolar; y consecuentemente, la intervención que tiene dicha noción en el aprendizaje pedagógico mismo.

(50) Merani, Diccionario de Psicología, p. 71.

(51) Merani, Diccionario de Psicología, p. 121.

Azcoaga considera al esquema corporal como la más compleja de las gnosias porque incluye las nociones espaciales de derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás.

Una cosa es la noción del propio cuerpo y otra la actividad analítico-sintética del analizador cinestésico-motor que lleva al aprendizaje de praxias normalmente.

5.2.4.1.1 Retardo gnósico-práxico simple

Se trata de los niños - en que el nivel de determinadas funciones respectivamente gnósico-práxicas y lingüísticas, no se alcanzan según las pautas cronológicas esperadas. Estos niños no han logrado a determinada edad el nivel funcional de las gnosias visuo-espaciales, temporo-espaciales y las praxias manuales, sin embargo, no presentan patología y alcanzan esos niveles algo más tarde que los niños normales.

Puesto que en general, estas alteraciones se ponen de manifiesto en las pruebas diagnósticas que investigan actividades constructivas, se considera alteración gnósico-práxico simple la rotación - en los modelos geométricos (ordenación de modelos con cubos) donde los niños conservan la forma general del modelo, pero alteran la presentación. Por ejemplo: el test de Kohs y Wisc. También se manifiesta este tipo de alteración con el trabajo de ensamble de un rompecabezas (Wisc).

En las pruebas que utilizan la actividad gráfica pueden verificarse rotaciones -- del modelo que es girado en diversos ángulos, distorsiones -- diversas en la forma de las figuras y omisión de adición de ángulos, en la relación y proporción de las figuras, omisiones de parte del modelo o perseveraciones, -- (Bender).

Los niños con retardo -- simple gnóstico-práxico se presentan ante el observador como niños normales de menor edad que no ha alcanzado aun -- la destreza que es común a sus años.

5.2.4.1.2 Retardo gnóstico-práxico -- patológico.

A diferencia del grupo -- anterior, estos niños presentan manifestaciones que no se registran a una edad menor, a los que Ascoaga denomina retardo agnóstico-aprático debido a que tiene más precisión para la caracterización del trastorno.

Estos niños en las actividades constructivas proceden por ensayo y error con vacilaciones y lentitud más ostensibles que en el grupo anterior. Hay fenómenos de adhesión al modelo y dificultades evidentes en las actividades como el enhebrado y los -- juegos de encaje.

En las actividades gráficas se advierte la sustitución de puntos por círculos, -- adición de ángulos, rotación de la recta de puntos y agrupación en dos filas en lugar de tres (Bender).

Las alternativas gnósicas -
temporo-espaciales, se detectan en la incapacidad de lle-
var diferentes ritmos, y en la secuencia de figuras en la
actividad gráfica.

En la repetición de ritmos_
manifiestan alternativas auditivo-motoras o respectivamen-
te visuo-auditivo-motoras porque tiene el modelo a la vis-
ta.

En la ejecución de pruebas_
temporo-espaciales, también puede desempeñar un papel la_
dificultad práxica de ejecución, lo que requiere una bue-
na discriminación de los procesos que intervienen.

Es frecuente que en los re-
tardos agnósico-apráticos haya como acompañantes altera-
ciones de los dispositivos básicos, en particular de la -
atención y de aspectos selectivos de la memoria.

5.2.5 Trastornos lingüísticos

" La participación del lenguaje en el ^o-
aprendizaje escolar es un factor tan preponderante, que -
cualquier limitación en su adquisición tiende a afectar -
la capacidad de aprendizaje escolar" (52).

- El lenguaje participa como principal instrumento de la_
comunicación, de modo que la dirección del aprendizaje_
se establece mediante las instrucciones del docente. -
(Función pragmática y directiva del lenguaje).

(52) Ascoaga, Alteraciones del aprendizaje escolar, p.116

- El lenguaje es el protagonista principal de la adquisición del nuevo código lecto-escrito.
- El lenguaje interno debe intervenir acompañando el proceso pedagógico en la escuela y más allá de ella, cuando esto no sucede se resiente ese proceso (53).

De todo esto se desprende que las alteraciones lingüísticas inciden inevitablemente en el aprendizaje pedagógico. Según sea su naturaleza, así será la deficiencia que se determine.

Retardo simple en el lenguaje - Generalmente, se acepta que hacia los tres años de edad, un niño tiene ya configurado su lenguaje de acuerdo con las regulaciones gramaticales que caracterizan al lenguaje de los adultos; cuando llegada esta edad, el niño manifiesta comprender el lenguaje, utiliza monosílabos, emplea una forma de habla infantil con dislalias, o dificultad para la pronunciación de las palabras debido a malformación o a lesión del aparato exterior de la palabra (lengua, labios, dientes, laringe), y puede sólo comunicarse con su familia; Azcoaga sostiene que hay un retardo simple; que tiene importancia sea diagnosticado adecuadamente para detectar si se trata de un retardo anártrico; un retardo audiógeno leve o un retardo afásico o psicógeno; la diferencia consiste en que estos últimos sí pueden dejar secuelas --

(53) Azcoaga, Alteraciones del aprendizaje escolar, p.117.

que comprometen el aprendizaje escolar, mientras que no sucede con el retardo simple.

Retardo afásico - La identificación de este cuadro sí constituye un verdadero problema cuyas características son:

- a) Trastornos de la comprensión del lenguaje.
- b) Trastornos de la capacidad de síntesis.
- c) Parafrasia, entendiéndose por parafrasia, el trastorno en el empleo de las palabras, en el cual éstas no son usadas con su sentido verdadero (54). y por neologismo, vocablos, acepciones o giros nuevos que se introducen en una lengua (55), así como perseverancia en el lenguaje que pueden llegar a configurar una elocución escasamente comprensible (idioglosia).
- d) Fatigabilidad.
- e) Distractibilidad.

Los trastornos de la comprensión - Pueden afectar diversos planos de la comprensión del lenguaje. - En los casos más graves, el niño puede tener problemas para entender el significado de ciertas palabras. O bien, las dificultades pueden presentarse en la captación de proposiciones. En las formas más leves, la comprensión del lenguaje puede estar afectada solo en la captación -

(54) Merani, Diccionario p. 115.

(55) Larousse, Diccionario p. 665.

del sentido del contexto; el niño puede entender lo que se le dice literalmente pero no en el sentido profundo. Las dificultades en la comprensión a menudo determinan que el niño deba hacerse repetir lo que se le dice o simplemente, causa la impresión de no haber oído.

Trastornos en la capacidad de síntesis - Se advierten fácilmente en el curso del aprendizaje escolar, pero no se les advierte como tales si no se está prevenido acerca de la naturaleza del retardo afásico. Los niños con este problema logran comprender oraciones simples pero se olvidan cuando se trata de oraciones complejas de 2 ó 3 partes, también aparece la dificultad cuando se trata de oraciones con 2 ó 3 sujetos o 2 ó 3 predicados de un mismo sujeto (esta es una particularidad del retardo afásico, que a menudo se confunde con falta de inteligencia).

Las alteraciones en la elocución del lenguaje - Pueden consistir en modificaciones de la morfología de las palabras (sustituciones, inversiones, emisiones, agregados, etc.) lo que técnicamente se denomina parafasias. Estas alteraciones pueden hacer irreconocible la palabra y es el caso de los neologismos. Otras características afectan la forma de repeticiones en el discurso - de sílabas, de palabras completas - que contaminan la elocución y la hace más confusa todavía. El conjunto de estas modificaciones en la codificación normal del lenguaje recibe el nombre de idioglosia. Su complejidad -

puede ser tal, que requiera que alguno de los familiares habituados a la comunicación con el niño traduzca lo que éste quiere decir.

Los problemas en la comunicación se complican por la frecuente existencia de dislalias. Las dislalias en el retardo afásico son generalmente de tipo no sistematizado. Su producción depende de las insuficiencias funcionales, de la capacidad de análisis y síntesis que determinan sustitución de fonemas, de puntos de articulación, o gama auditiva próxima.

La fatigabilidad - Se caracteriza por un aumento de los errores a medida que se prolonga el examen o la labor del niño. La fatiga aparece corrientemente después de 10 a 20 minutos.

La distractibilidad - Es otra característica de los niños con retardo afásico. La atención no se mantiene sobre los mismos motivos durante mucho tiempo y contrariamente, el niño pasa de un objeto a otro de manera errática y desorganizada. Esta particularidad afecta los procesos de aprendizaje y pensamiento. Esta es una de las razones por las cuales, el niño con retardo afásico, más allá del período operatorio, va tomando características de deficiente mental.

Finalmente, hay que señalar alteraciones en la regularidad de la actividad nerviosa superior y del equilibrio emocional que son inseparables de la secuela del retardo afásico. Entre ellas mencionamos:

- Atención lábil, con crecientes dificultades para la concentración, rasgo distintivo del retardo afásico y consecuencia tal vez de la fatigabilidad.
- Fallas amnésicas, como dificultades en la consolidación de estereotipos lectográficos y sus significados (estas fallas amnésicas en realidad están más ligadas a la actividad de síntesis en el analizador verbal).
- Dificultades en los procesos de análisis y síntesis silábica y general.
- Se agrega el frecuente desborde emocional que se puede expresar en negativismo, actitudes catastróficas, hiperactividad, agresividad o combinación de estos desbordes.

C a u s a s :

Puesto que la adquisición del lenguaje es un proceso de aprendizaje fisiológico que tiene como base funcional la actividad de un sector definido de la corteza cerebral (el analizador verbal) los síntomas del retardo afásico dependen de las deficiencias funcionales de este analizador. Las limitaciones funcionales en la actividad de análisis y síntesis del analizador verbal comprometen este proceso de aprendizaje. Así es como la identificación o aprendizaje de significados, o de proposiciones, o de contextos, se ven obstaculizados y compromete la codificación del lenguaje.

"Si el niño con retardo afásico es tratado como deficiente mental, puede pronosticarse que al cabo de pocos años sí será un deficiente mental, porque su propio -

tastorno obstaculiza su capacidad de aprendizaje escolar y porque al no haber recibido oportunamente la ayuda adecuada, sus propias facultades se consolidarán irreversiblemente" (56).

A medida que transcurren los años, el niño con retardo afásico experimenta más limitaciones. En un principio, sus dificultades de comprensión y de síntesis se expresan en sus limitaciones para utilizar las palabras. Todo lo que pueda ir realizando en el período operatorio y haya adquirido en el preoperatorio, será difícilmente vertido al lenguaje. Gradualmente, los procesos de pensamiento que más allá de los 5-6 años van apoyándose crecientemente en el lenguaje interno sufren por esa insuficiencia de la comprensión del lenguaje.

Se hace inevitable que esta limitación afecte cada vez más a medida que el niño crece, sus procesos de pensamiento en general y lo que originalmente es un problema fisiológico y fisiopatológico llega a ser una deficiencia psicológica que afecta los procesos mismos del pensamiento.

Desde luego, cuando su lenguaje a partir de los 6-7 años sea sometido durante el proceso de aprendizaje escolar a las exigencias que le son inherentes, sus problemas irán en aumento. Se generará una cadena de difi-

(56) Ascoaga, Alteraciones del aprendizaje escolar, p.121.

cultades que abarcarán principalmente el aprendizaje de la lecto-escritura.

Retardo anártrico - Las dificultades en el retardo anártrico recaen en la elocución.

Más allá de la edad en la que aun tardíamente (retardo simple) se produce la integración del lenguaje persisten los retardos en la elocución. Sus características son:

- Trastornos en el aprendizaje de fonemas.
- Trastornos en el mismo flujo del lenguaje.
- Trastornos sintácticos.

Los fonemas se van adquiriendo mediante un proceso de aprendizaje fisiológico que tiene como protagonista al analizador cinestésico-motor verbal. Durante la actividad del juego vocal se adquieren primero y se establecen después. Pero en el niño con retardo anártrico, la capacidad de trabajo funcional del analizador está restringida. Por lo tanto, el aprendizaje de estereotipos fonemáticos está comprometida y el niño sustituye u omite fonemas que no ha logrado consolidar. De esto resulta un habla cargada de dislalias pero comprensible, ya que el niño se ayuda con la mímica y la gesticulación.

Los niños con retardo anártrico no tienen problemas en la comprensión del lenguaje, por eso el pronóstico escolar es mejor que el de los niños con retardo afásico.

No obstante la deficiencia que afecta la elocución del lenguaje restringe la emisión del lenguaje exterior

no en el período en que este constituye - como monólogo - del juego, como lenguaje egocéntrico - el punto de partida del lenguaje interno.

En el niño con retardo anártrico, hay cierta desorganización en el lenguaje interno, pero no constituye problemas para sus adquisiciones futuras.

Del mismo modo que el niño con secuela de retardo afásico seguirá teniendo sus problemas en la comprensión de vocablos abstractos y generalizadores, en la síntesis y en la captación de significados complejos; el niño con secuela de retardo anártrico tendrá sus dificultades principales en la actividad combinatoria que hace a la elocución del lenguaje. Esta es la razón por la cual, al ingresar a la escuela los problemas principales aparecen en el aprendizaje de la lecto-escritura.

5.2.6 La dislexia

El aprendizaje de la lectura es acumulativa. Cada fase sucesiva se basa en una creciente variedad y un sofisticado repertorio de habilidades mentales. Cada nueva habilidad se practica hasta que el niño la puede ejercer sin esfuerzo, pero en cualquier etapa un niño puede mostrar que está inmaduro en alguna operación mental que es necesaria para progresar al siguiente nivel de instrucción. A esto, Kinsbourg le llama "Impreparación selectiva para la lectura".

Aunque cada impreparación puede manifestarse por primera vez en cualquier etapa del aprendizaje

de la lectura, los mismos niños generalmente exhibirán dificultad en los niveles sucesivos, es decir, actuarán como si pertenecieran a una corriente de niños más jóvenes a medida que pasan por las etapas sucesivas del aprendizaje de la lectura.

Azcoaga también prefiere sustituir la denominación de dislexia por la de retardo o secuela, pues estas denominaciones genéricas arrancan de un criterio evolutivo que ya se han mencionado cuando se ha hablado de las funciones cerebrales superiores de los niños, lo que permite distinguir sus alteraciones de las que padecen los adultos.

Se denomina retardo a las dificultades que aparecen en los primeros años escolares y se superan en el curso mismo del aprendizaje con o sin ayuda de métodos pedagógicos correctivos especiales. La denominación secuela está reservada para aquellas dificultades que aunque muy atenuadas pueden perdurar en la lecto-escritura durante todo el ciclo escolar y post-escolar, pese a la interposición de métodos pedagógicos correctivos.

María A. Carbonell define la dislexia como "todo retraso importante en lectura" (57). Cuando el alumno muestra por lo menos dos años de retraso entre su año escolar y el nivel en que lee.

(57) Carbonell, en Ferreiro y Gómez Palacio (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, p. 68.

Carbonell ha hecho observaciones importantes en el estudio de los niños disléxicos. Estas observaciones se refieren a la lectura y otras modalidades concomitantes que ocurren en ellos; son:

- 1 - Los alumnos con dificultades de lectura o de lectura y escritura tienen cocientes intelectuales normales.
- 2 - La mayoría de estos niños tienen una deficiencia en todos los campos del lenguaje, a saber:
 - a) En la ortografía; ya que aprenden con retraso a escribir correctamente las palabras de ortografía compleja.
 - b) Una enorme pobreza en la redacción que hace que cuando se ponen a escribir por su cuenta, son incapaces de escribir más de unas pocas oraciones. Su lenguaje escrito es pobre tanto por la simplicidad de su construcción, por las repeticiones, como por la oscuridad en lo relativo a lo que quieren decir, por la forma ambigua como lo dicen y por los errores de sintaxis.
- 3 - En muchos de estos casos, pero no en todos, ni siquiera en la mayoría, hay problemas también en el aprendizaje de la aritmética; dificultad para retener las tablas, errores en las operaciones fundamentales, o bien, en la escritura y colocación de las cantidades.
- 4 - No hay errores ni en lectura ni en escritura típicos de los disléxicos; los errores que cometen estos niños son los mismos que cometen los que están apren-

diendo a leer diferenciándose únicamente en que perduran más tiempo o se cometen con más frecuencia o -- en mayor cantidad si comparamos al mal lector con el lector corriente.

- 5 - No se puede juzgar de la comprensión del texto del mal lector cuando está leyendo en voz alta, en base a lo difícilmente inteligible que resulta para quien escucha. No hay correlación entre la mala lectura en voz alta y la mala comprensión.
- 6 - Muchos de los malos lectores cuando ya son capaces de leer con la vista, sin articular, comprenden mejor el texto que si lo hacen en voz alta.
- 7 - Los alumnos cuya lengua materna es el español, incluso son pobres lectores, no cometen muchos errores en la lectura, sino que fundamentalmente leen con lentitud, no consiguiendo elevarse a un nivel de lectura rápida como debieran hacer por el año que cursan.

Carbonell concluye que: "El alumno con dificultades de lectura no consigue sobrepasar el nivel de los alumnos de 3o. grado escolar en materia de velocidad" (58).

Los malos lectores no lo son tanto porque no hayan aprendido la correspondencia grafema-fonema

(58) Carbonell, en Ferreiro y Gómez Palacio (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p. 71.

y yerran al leer, sino lo que los caracteriza es la dificultad e imposibilidad de poder conseguir una lectura fluída, de sobrepasar el ritmo con que lee un escolar que -- tiene solamente tres años de aprendizaje de la lectura. -- Esta lectura es lenta porque se ha hecho en una combinación de dos formas: Una serie de palabras (monosílabas o bisílabas) que se leen a primera vista, pero las palabras menos encontradas en el vocabulario escrito o las largas solo pueden ser leídas silabeando. Por lo tanto, cualitativamente, resulta una lectura cortada, inexpresiva, sin ritmo adecuado, monótona, como si el lector no pudiera hacer ninguna anticipación de lo que viene en base al contexto que tiene por delante y a su conocimiento de la lengua, dá la impresión de que lee sólo una lista de palabras.

El mal lector no llega nunca a familiarizarse con las palabras, o por lo menos se familiariza con muy pocas; las restantes siempre le parecen nuevas y por lo tanto, tiene que escudriñarlas, que analizarlas, que descomponerlas y reconstruirlas después.

El disléxico, por lo tanto es disortográfico, con frecuencia, el maestro vé que el niño puede escribir dentro de una misma plana, tres veces la misma palabra y todas las veces en forma distinta.

Spraings define la dislexia como una incapacidad de leer en forma adecuada debido a un trastorno cerebral o a defectos neurológicos mínimos.

"Como un trastorno del lenguaje simbólico, con un síndrome bastante característico que incluye dificultad para aprender, interpretar y retener los símbolos necesarios para la lectura en ausencia de un defecto mayor en la capacidad mental o de una aberración perceptual, y después de que el niño ha sido sometido a un intento organizado de enseñarle a leer durante un período mínimo de un año" (59).

Springs, después de numerosas observaciones e investigación con niños disléxicos pudo discernir un síndrome. Todos los disléxicos sin embargo, no tendrán todos los síntomas, pero enumera algunos que suelen caracterizar al grupo:

- 1 - La habilidad para leer no está definitivamente a la altura de la edad mental, ni corresponde con las oportunidades que ha tenido el sujeto para aprender a leer.
- 2 - La habilidad para relacionar las letras al sonido de las mismas es deficiente, de manera que el deletreo en estos niños suele ser raro, pues a menudo tiene poca o ninguna relación con la palabra que sirve de estímulo.
- 3 - Hiperactividad visual.

(59) Springs, cit por Kinsbourne en Dificultades para el Aprendizaje, p. 210.

- 4 - Trastornos topográficos que se manifiestan en la lectura de mapas, la orientación direccional, etc.
- 5 - Problemas de discriminación izquierda-derecha.
- 6 - Trastornos discronométricos, es decir, un trastorno básico en tiempo como un aspecto de trastorno de lenguaje simbólico.
- 7 - Problemas emocionales, especialmente en los niños de 3o. grado en adelante debidas a la frustración que sufren a causa de su bajo aprovechamiento.
- 8 - Problemas de memoria visual y/o auditiva.
- 9 - La dislexia es rara en las niñas, siendo quizá 4 a 5 veces más frecuente en los niños.
- 10- Dificultades de secuencia.
- 11- Problemas de coordinación viso-motora, que a menudo empieza como un trastorno del esquema corporal y se acompañan con frecuencia con trastornos gnósticos.
- 12- Escritura espontánea y creativa deficiente.
- 13- A menudo, patrones insólitos de maduración - muy avanzado en un área y muy lentos en otra.
- 14- Frecuentes defectos generales de lenguaje, de carácter disfásico.
- 15- Integración defectuosa audio-visual y/o visual auditiva.
- 16- Defectos en la conceptualización.
- 17- Conceptos inadecuados del tiempo (temporo-espaciales).
- 18- Mejor aprovechamiento en aritmética que en el área de las artes del lenguaje.

- 19- Problemas en la habilidad de aprender.
- 20- Cociente de aprendizaje considerablemente inferior --
al C.I.

5.3 Factor Ambiental

5.3.1 Causas pedagógicas

La enseñanza de la lectura y de la escritura es en realidad una tarea sumamente laboriosa y extremadamente delicada, que requiere de personal, no tan sólo técnicamente preparado, sino con vocación y una consciente aceptación de su gran responsabilidad para con -- los alumnos.

Antes de iniciar su tarea, el maestro necesita:

- 1 - Conocer el material humano con el cual va a trabajar, es decir, conocer al niño y ocuparse de lo que él es.
- 2 - Concebir con toda claridad y precisión los fines que se persiguen al encauzar al niño en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- 3 - Seleccionar con todo cuidado los métodos, procedimientos y materiales para realizar la enseñanza.
- 4 - Tener un conocimiento lo más amplio posible del medio circundante para aprovechar al máximo lo que éste pueda proporcionar en beneficio de dicha labor educativa.
- 5 - Organizar al grupo en un ambiente de afecto y simpa--tía en donde se sienta respeto y comprensión por la -- personalidad en formación de cada uno de los educan--dos. Es importante que el maestro sea paciente y com

prensivo para que pueda tolerar los errores que los niños cometen a lo largo de su desarrollo y especialmente en su práctica de lectura y escritura libre.

5.3.1.1 Los errores de lectura y el maestro

La naturaleza de la respuesta que el maestro dé a los errores de lectura, tiene que ver con las consecuencias de los mismos para el niño; que el maestro tome tales errores como un fallo indeseable, o -- que los considere interesantes, determina que el alumno se sienta desalentado o alentado a leer. Semejantes sentimientos afectan de modo directo los intentos de ilustrarse que lleva a cabo el niño e influyen indirectamente en su actitud general ante el aprendizaje y ante sí mismo.

Muchos maestros creen que la causa de tales errores son la falta de atención o la incapacidad de describir correctamente la palabra, deficiencia que achacan a una gran variedad de causas indeseables que van de la falta de experiencia y la pereza, hasta el defecto genético; sin tomar en cuenta, la posibilidad de errores constructivos que se deben a procesos mentales específicos necesarios para aprender a leer.

Atribuir un error de lectura a la ignorancia del niño (ya sea ésta falta de atención, habilidad de práctica, etc.) tiene muchas consecuencias malas. Que nos digan o que nos indiquen de otra manera que hemos hecho algo mal, nos da^x inseguridad, tanto más, mien

tras más jóvenes seamos, mayor será nuestra inclinación a rendirnos. El niño estará seguro de que el maestro sabe más que él y tenderá a dejar de leer, diciéndose "no sirvo para leer".

Típicamente, esta inseguridad prevalece más entre los niños que pertenecen a clases marginadas, pero no está restringida solo a ellos, también se dá entre los hijos de padres educados, de clase media; cuando las expectativas son demasiado elevadas, pueden infundiren el niño la preocupación de no estar a la altura de tales expectativas. Semejante angustia, así como muchas otras presiones que tratan de expresarse, pueden manifestarse en forma de bloqueo, de reconfiguración del texto escrito.

Cuando los adultos nos aburrimos o sentimos asco al leer un libro, lo dejamos e incluso a veces, hasta lo podemos tirar a la basura, pero estas alternativas no están permitidas al colegial. Obligado por las exigencias del maestro o de los padres, el niño finge aplicarse a la lectura, cuando en realidad es incapaz de concentrarse en ella.

Por otra parte, la mayoría de los libros de texto que se utilizan para aprender a leer, consisten en palabras que se suponen fáciles para los pequeños que justo empiezan a aprender a leer. La intención es facilitar la tarea del niño utilizando solo palabras que pueden pronunciarse fácilmente, repitiéndolas con fre

cuencia, y combinando estas palabras fáciles para formar oraciones muy breves. En realidad, todo esto hace que las cosas resulten más difíciles al principiante, ya que el texto no se parece nada a lo que diría una persona en la vida real.

Por otra parte, la vaciedad de los textos, con su embrutecedora repetición de palabras, ejerce un efecto casi hipnótico. Dado que las historias no contienen nada que valga la pena, lo único que puede hacer el maestro, por mantener el interés por la lectura de los alumnos, es sostener una atención exagerada en la decodificación de letra por letra, sin tomar en consideración que un niño que tenga que leer letra por letra, e incluso palabra por palabra, tiene muy pocas posibilidades de comprender.

El intento infantil de captar el significado, incluso cuando este intento aparece bajo la forma de errores de lectura, debería constituir la base de la enseñanza de la lectura.

Bettelheim, en su libro "Aprender a leer", sostiene que:

"Cuando aceptamos que en su error el niño ha hecho algo que es importante para él, y cuando este reconocimiento queda bien grabado, las presiones internas que impidieron al pequeño leer la palabra correctamente, pueden disminuir y con frecuencia, le permitirán leer correctamente en

lo sucesivo" (60)

El mismo autor recomienda que --
"Para fomentar la lectura a pesar de los errores que se --
cometen en ella, no es necesario que reconozcamos la re-
lación entre lo que el niño hace con el texto y lo que --
éste pretende decir" (61).

La mayoría de los libros de texto
para lectura, se dirigen a los niños como si fueran --
tontos, ya que cuentan con un vocabulario limitadísimo, --
una gran sencillez en las oraciones que los niños ya supera
ron en su forma de expresión verbal, con un tipo de ha-
bla telegráfica como cuando tenían cuatro años.

Aún más degradante para el intel
lecto incipiente de un niño, es la repetición incesante --
de palabras idénticas, lo cual constituye otra reversióno
al tiempo en que el pequeño aprendía a hablar.

No es difícil comprender y acept
tar que el aprendizaje de una nueva habilidad necesita --
ejercicios repetidos. Lo que resulta ofensivo es la supos
ición de que los alumnos deberían encontrar interés, plac
er y significado en semejantes ejercicios de adiestramient
o.

Es necesario ofrecer a los ni--
ños material de lectura que atraiga de modo muy positivoo
su personalidad total.

(60) Bettelheim, Aprender a Leer, p. 146

(61) Op cit p. 146.

Leer, es un pasatiempo divertido. Pero esta no es la razón por la que enseñamos a leer a los niños, sino que les enseñamos a leer porque los libros -- son la fuente de información y conocimiento más importante de que dispone el hombre; y saber leer es requisito indispensable para aprender otras cosas.

5.3.2 Causas emocionales

El escolar inteligente de bajo rendimiento académico, es un niño cuya eficiencia diaria en la escuela es muy inferior a lo que podría esperarse de su capacidad. Gran número de estos niños actúa en forma deficiente a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas.

Los cuadros que afectan la capacidad de aprendizaje son todas aquéllas que involucran una desorganización del ajuste armónico del niño con su entorno humano.

Esta área comprende la afectividad, -- las manifestaciones emocionales, la personalidad; excluye todos los procesos cognitivos y funciones cerebrales superiores.

"La afectividad es el conjunto de los vínculos individuales que unen al niño con los seres humanos que lo rodean, involucra por lo tanto, a los senti-- mientos y a los afectos" (62).

(62) Ascoaga, Alteraciones del aprendizaje escolar, p.125.

La base emocional es el nivel de regulación del comportamiento, nivel que es a su vez neuro-fisiológico, pero que se ve a su vez comprometido por la naturaleza e intensidad de las relaciones afectivas; por eso lo afectivo-emocional se considera una unidad en la que lo emocional es propio de la regulación del sujeto y resultado de lo afectivo, esto último es propio de las relaciones del sujeto con los demás seres humanos, se expresa en el nivel emocional y se ve regulado por éste.

Se entiende por personalidad al conjunto de rasgos que define la individualidad de un sujeto.

Las alteraciones afectivo-emocionales pueden tener como punto de partida desequilibrios afectivos que el niño sufre en su hogar, en el medio social o en el mismo grupo escolar.

Lo más frecuente es que las situaciones conflictivas del medio familiar afecten notablemente al niño, aunque cabe la posibilidad también de que éste pueda hallar en la escuela un ambiente distinto y adecuado para sobrellevar sus dificultades, o puede arrastrar a la escuela las presiones desfavorables del medio familiar y manifestarlas ahí como un desajuste emocional. Ese desajuste puede a su vez, tomar diversas formas sintomáticas no necesariamente incompatibles entre sí: depresión, tristeza, abulia, o bien irritabilidad, violencia, desafío, agresividad, inquietud motora, etc.

El desequilibrio emocional afecta prin

principalmente a la motivación para el aprendizaje escolar bajando el nivel de interés y la continuidad de la tarea. - El resultado es un aprovechamiento deficiente y/o la irregularidad en el desarrollo de las labores de la escuela - (buen rendimiento unos días, bajo otros). Se manifiesta - principalmente en la distractibilidad.

A veces, se advierte la hiperquinesia_ como una manifestación sintomática de las formas desinhibidas del desequilibrio emocional. Este es el típico - - trastorno de conducta que dá lugar a las quejas de mala - disciplina.

El medio social puede ser también causa de alteraciones afectivo-emocionales: el trasplante de un medio a otro, discriminaciones, rigidez o hasta brutalidad de ciertos medios sobre los niños puede alterar el aprendizaje. Las manifestaciones son iguales a las señaladas anteriormente.

Puede ser el propio grupo escolar o el mismo maestro los que determinen alteraciones, los cuales inciden definitivamente en un problema de aprendizaje, -- las manifestaciones, aparte de las indicadas arriba, es -- la posible presentación de fallas más o menos selectivas_ que simulan alteraciones particulares del aprendizaje - - (una fobia a la lectura, una aparente dislexia, etc.)

Los niños que tienen alteraciones particulares de aprendizaje desarrollan cuadros secundarios_ o reactivos a la conciencia de su dificultad. Estos cua-

dros pueden originarse en personalidades lábiles y predisuestas, o en la conciencia que el niño adquiere progresivamente de sus dificultades para aprender en el aula, además es probable que por tal motivo, sea discriminado por sus compañeros y su maestro; lo que ocasiona una subestimación de sus posibilidades, una falta de confianza en sí mismo, apocamiento, timidez, pérdida de iniciativa o pretensiones fantasiosas superiores a las posibilidades reales: agresividad, desplantes y otras manifestaciones que representan mecanismos defensivos de compensación ante la noción de inferioridad.

5.3.2.1 El sentido del propio valor, -
el temor al fracaso y la capacidad de aprovechamiento.

Barry en su obra "Las causas psicológicas del bajo rendimiento escolar", nos informa que por lo menos en el 80% de los escolares de rendimiento insuficiente, el mal se debe a las tensiones emocionales - la mayoría de los llamados niños de rendimiento deficiente de tipo crónico - niños y niñas (niños en su mayoría), realizan sus actividades en forma poco satisfactoria ya que afrontan conflictos debilitadores.

Algunas de las causas que provocan alteraciones emocionales pueden ser: El sentido del propio valor. Cada persona tiene noción de que "vale algo" La persona con un sentido alto de su valía, se agrada a sí mismo, siente que es razonablemente bueno, tiene con--

dros pueden originarse en personalidades lábiles y predisuestas, o en la conciencia que el niño adquiere progresivamente de sus dificultades para aprender en el aula, además es probable que por tal motivo, sea discriminado por sus compañeros y su maestro; lo que ocasiona una subestimación de sus posibilidades, una falta de confianza en sí mismo, apocamiento, timidez, pérdida de iniciativa o pretensiones fantasiosas superiores a las posibilidades reales: agresividad, desplantes y otras manifestaciones que representan mecanismos defensivos de compensación ante la noción de inferioridad.

5.3.2.1 El sentido del propio valor, - el temor al fracaso y la capacidad de aprovechamiento.

Barry en su obra "Las causas psicológicas del bajo rendimiento escolar", nos informa que por lo menos en el 80% de los escolares de rendimiento insuficiente, el mal se debe a las tensiones emocionales - la mayoría de los llamados niños de rendimiento deficiente de tipo crónico - niños y niñas (niños en su mayoría), realizan sus actividades en forma poco satisfactoria ya que afrontan conflictos debilitadores.

Algunas de las causas que provocan alteraciones emocionales pueden ser: El sentido del propio valor. Cada persona tiene noción de que "vale algo" La persona con un sentido alto de su valía, se agrada a sí mismo, siente que es razonablemente bueno, tiene con--

fianza en sí y se halla más libre de sentimientos de culpa. Piensa que es agradable, se lleva bien con sus padres y con sus hermanos; siente asimismo, que su trabajo en la escuela es razonablemente bueno y que va de acuerdo con las metas que se ha fijado. Es realista con respecto a lo que puede hacer y esperar de sí mismo.

El niño con un sentido poco sano de su valor, se considera malo y desagradable. En su interior cree que sus padres no lo quieren y supone merecer esta reacción. Naturalmente, carece de confianza en sí mismo y hasta desconfía de su capacidad.

El sentido del propio valor depende en gran medida de la actitud que los padres adopten hacia él. Si los sentimientos de amor, respeto, admiración y aceptación de los padres hacia él son genuinos, tendrá un sentido sano de su propia valía.

Si los padres se encuentran disgustados o esperan demasiado, manifiestan estas actitudes. Llegará a estar disgustado y exigirá demasiado de sí mismo. Si adjudican un valor exagerado al éxito, el niño también lo hará. Cuando esto sucede, cree que vale tanto y que es tan bueno como lo señala su rendimiento.

Los padres del niño con bajo rendimiento le han hecho creer con sus actitudes que les interesa hasta el punto en que pueda rendir o hacer cosas. Sienten que además del orgullo potencial que pudieran tener, casi no se interesan por él. Se trata de aquellos pa

dres que sólo se dirigen a su hijo cuando tienen algo que decir acerca de la escuela o sus calificaciones.

No es exagerado decir que la idea que un niño tenga de su propio valor depende casi por completo de lo que sus padres piensen de él; pero conforme crece, otros factores empiezan a afectar su concepto de sí y por ende su autoconfianza. Otras personas y situaciones empiezan a influir en su autoconcepto, tales como las actitudes de sus iguales, parientes y maestros; así como las calificaciones y evaluaciones escolares.

Es inevitable que las calificaciones del niño tengan gran influencia en lo que él piensa de sí, es natural que el trabajo escolar eficiente, produzca sentimientos de alegría, satisfacción y orgullo y que realce el sentido de su propio valor, que los padres sientan cierto orgullo por el buen rendimiento de sus hijos.

Desgraciadamente, cuando el deseo de éxito es indispensable en una personalidad insegura, la capacidad real de aprovechamiento disminuye porque el niño ya no se siente libre de cometer errores y su tensión aumenta. Aunque parezca extraño, es verdad que el niño que no siente que debe aprovechar a toda costa, rinde más, que el que se siente desesperado por hacerlo.

Antes de que el niño pueda realmente tener éxito, al competir debe tener una razonable confianza en sí. No temer al fracaso a tal grado que ni

siquiera intente iniciar la acción.

5.3.2.2 El bajo nivel de frustración

(El niño que nunca termina nada)

El típico niño de rendimiento insuficiente se frustra con facilidad, no persiste en ninguna actividad por mucho tiempo, solo la desempeña hasta el momento en que las cosas se complican, momento en que renuncia a ella. Por lo general, inicia muchas actividades, pero termina muy pocas.

Un bajo nivel de frustración, significa que la autoconfianza y su nivel de resistencia se derrumba ante la perspectiva de un obstáculo, así sea éste de mínima importancia.

Una de las causas principales de la baja tolerancia a la frustración, consiste en la concepción de una autoimagen rígida e irreal que no tolera la posibilidad de fracasar. Por lo tanto, exige un éxito instantáneo y aun el obstáculo más pequeño le recuerda que puede fracasar totalmente.

Este temor es tan intenso que su autoconfianza lo abandona cuando existe hasta la más remota posibilidad de fracaso. Esta es la razón por la que el alumno de rendimiento insuficiente se dedica a alguna actividad solo cuando tiene éxito; por ello no se interesa sino cuando sabe que puede hacerlo bien. Es el niño que prefiere no estudiar para un examen porque así, si

su calificación es mala, se puede escudar en que no es -- que él no pueda, sino que no estudió; que en realidad podría hacerlo muy bien; pero teme que si estudia y de todos modos reprueba, no podrá ocultar a sus ojos ni a los de los demás que es un verdadero fracaso.

5.3.2.3 La tendencia a la regresión

Es decir, la tendencia a retroceder hacia pautas de conducta más infantiles en los momentos de tensión. Esto sucede cuando la configuración actual de la personalidad carece de un método sencillo para manejar la tensión. Quien así retrocede vuelve a los métodos de afrontar las cosas que pudieron ser eficientes y aun adecuadas a temprana edad, pero que no pueden resultar efectivos en la situación actual.

Los motivos que tiene el niño de rendimiento insuficiente para actuar en forma regresiva son más o menos los siguientes: Mis padres dicen que no me querrán a menos que aproveche y produzca, pero trato de hacerlo y no puedo, si no me quieren, me veré en dificultades porque mis padres aseguran mi vida sosteniéndome y protegiéndome; es importante que me quieran; pero solo me querrán si trabajo bien y si soy siempre el mejor. ¿Por qué ponen tantas condiciones a su cariño?. Cuando yo era pequeño me querían y yo no hacía nada particularmente bien. Me querían solo por ser un bebé.

Desafortunadamente, estas maniobras no dan resultado alguno; la conducta regresiva no logra por lo general sus objetivos, ya que no consigue --

ni retiene el cariño de sus padres sino al contrario, este comportamiento los molesta alejándolos aun más.

La conducta regresiva desaparece si se cumplen cuando menos dos requisitos: En primer lugar, debe hacérsele ver la ineficacia de tal conducta; y en segundo, hacérsele sentir seguro del cariño y apoyo de sus padres, al mismo tiempo que reducir esta intensa e irracional necesidad de cariño.

5.3.2.4 El rendimiento deficiente en clase.

El hombre es básicamente un animal social. Normalmente, sus decisiones más importantes toman en cuenta los sentimientos y reacciones de los demás. La evaluación negativa de los demás puede herirle tal como lo hirió la evaluación negativa de sus padres cuando era más pequeño.

Cuando el niño ingresa a la escuela, transfiere a la maestra algunos de los sentimientos dirigidos a sus padres. Ella llega a convertirse en la madre cuando está fuera de casa. En ese momento desea obtener una buena evaluación de la maestra, pues esto aumentará su seguridad y su bienestar general.

Pronto ve a sus amigos y compañeros como fuente de evaluación. Considera y toma en cuenta lo que esos chicos dicen de él, el grado en que lo invitan a jugar y en que lo buscan y lo consideran un buen compañero.

5.3.2.5 La madre sobreprotectora

Se refiere a la madre que agobia literalmente al niño y que casi nunca le permite hacer nada por sí mismo. En estos casos, se supone que el hijo no puede desarrollar fortaleza interna, pues se acostumbra a que le hagan todo, y más aun, no logra desarrollar un sentido claro de identidad independiente. Si el hijo cuya madre es sobreprotectora desarrolla un problema educativo, se puede deber a una expresión de ira hacia ella porque no le da espacio suficiente para vivir.

Las llamadas madres sobreprotectoras no sólo sobreprotegen; en realidad, sus veleidades de sobreprotección alternan con otras de irritabilidad y rechazo. La madre tiene una personalidad errática y una conducta poco consistente; en un momento se comporta cariñosamente y muestra preocupación, mientras que al siguiente, se muestra ansiosa e irritable.

El niño no puede separar sus propias actitudes de las de ella. A esta dependencia se suma la irritación y la molestia.

Dentro de la conducta poco consistente de este tipo de madre, se encuentra por un lado, que la madre exige saber todo acerca del niño; éste no puede tener secretos para ella; ella es la más indicada para resolverle todo tipo de problemas, pero al mismo tiempo, le pide al hijo una conducta independiente. Inconscientemente, lo fuerza a ser dependiente, a que sienta

que no pueda hacer las cosas tan bien como ella y que es mejor que nunca trate de dejarla, y al mismo tiempo, también le gustaría enorgullecerse del comportamiento independiente y responsable de su hijo; por lo tanto, inhibe el desarrollo de autoconfianza independiente del hijo al hacerlo depender de ella, y también le exige que sea exactamente lo que le permite ser: seguro de sí mismo e independiente. Quiere siempre que adopte sus actitudes, acepte sus opiniones, que se consideren sus ideas como las mejores, pero le exige que muestre iniciativa e independencia.

Las razones por las que llega al rendimiento insuficiente está en que su falta de seguridad llega a cubrir el área de las funciones intelectuales.

La madre sobreprotectora utiliza el afecto como una masa, lo manifiesta para recompensar las actitudes que le agradan y lo retiene cuando se siente amenazada o desafiada. Literalmente, el niño es un vicioso de ese amor y la madre es quien lo empuja.

El mayor problema para estos niños estriba en su autoconfianza y su capacidad de aprovechamiento. La madre ha hecho que ese niño sea muy dependiente; pero al mismo tiempo se le ha enseñado que los valores de dependencia son erróneos. Esa mujer espera que su hijo dependa y confíe solo en ella, que siga sus consejos sin protestar y le consulte sus problemas difí-

ciles; al mismo tiempo, también espera que el niño se sostenga sobre sus propios pies y que actúe por él mismo. -- Confía en que hará cosas que le llenarán de gloria por el magnífico trabajo que representa la educación de su hijo.

Si el niño no es el mejor en la escuela, la madre lo amenaza en seguida con quitarle su afecto ya sea de palabra o de hecho, la madre cree que se le ha ofendido o traicionado.

5.3.2.6 Ansiedad y aprendizaje escolar

La ansiedad debe diferenciarse del temor. "La ansiedad se refiere a una respuesta fóbica real o a una tendencia a responder con temor ante cualquier situación corriente o anticipada que es percibida como amenaza potencial a la autoestimación" (63)

Difiere del miedo en que la amenaza va dirigida en contra de la autoestimación antes que en contra del bienestar físico y puede ser de naturaleza prevista o presente.

La ansiedad difiere también de los sentimientos de inseguridad que surge solo ante acontecimientos previstos.

En muchas ocasiones se suscitan unidas la ansiedad y la inseguridad, siendo ambas posibles causas de rendimiento deficiente, por provocar pensamientos que interfieren en la atención y por lo tanto, --

(63) Ausubel, Psicología Educativa, p. 459.

en el aprendizaje.

5.3.2.7 Los padres incompatibles

Cuando los padres no se llevan bien, la seguridad del niño se ve amenazada. Sus valores personales le fallan y acaso desarrolle muchas reacciones negativas, una de las cuales puede ser el rendimiento deficiente. Depende de un mundo adulto estable, el cual es posible imitar, para fortalecer sus recursos internos. - Cuando ve que sus padres no se toleran entre sí, pierde - gran parte de su fé y confianza en el mundo adulto en general, pero en sí mismo en particular.

He aquí una de las formas en - que las malas relaciones maritales pueden afectar al rendimiento del niño; Los padres pueden utilizar al niño como peón de sus batallas. Uno o ambos pueden ser depen- - dientes y cuando tienen temor a revelar el conflicto, tal vez usen al hijo como blanco de sus venganzas. La madre - grita al niño cuando en realidad lo^o que quiere es gritarle al marido. Tal vez uno u otro quiera tener al niño de su lado. De este modo, puede desarrollarse en silencio - un sutil conflicto interno.

Cuando los padres discuten en voz alta, mencionan a menudo el nombre del hijo y así, lo culpan o lo hacen sentir culpable muchas veces por el conflicto que se desarrolla.

Es común que el padre deteste en su hijo todos y cada uno de los rasgos que le asemejen

al odiado cónyuge llegando a hostilizar al hijo por tal parecido.

Si el hijo percibe alguna división entre sus padres, se aterroriza, y es posible que esos pensamientos interfieran con su rendimiento escolar y éste decaiga repentinamente.

El rendimiento insuficiente puede ser un grito inconsciente de protesta llevado hasta un área donde espera que los padres lo adviertan: el trabajo escolar.

El rendimiento insuficiente puede ser una demanda de que los padres cesen hostilidades y vuelvan a ser para él fuentes de sustentación, apoyo y amor.

El rendimiento insuficiente puede representar la ansiosa petición del niño de que los padres se reconcilien precisamente a causa de la propia perturbación del chico. Muchos se dan cuenta de que un enemigo común (en ese caso, el trabajo escolar deficiente) puede hacer que dos enemigos potenciales (madre y padre) se unan para atacar ese enemigo.

Este punto es el más generalizado y se relaciona con todos los demás. El rendimiento insuficiente refleja la reducción de autoconfianza del niño y su angustiosa inseguridad. El quiere manifestar estos temores a sus padres, pero no puede hacerlo abiertamente, atrayendo de esa forma la atención hacia sus angus

tiosas preocupaciones.

5.3.2.8 Padres versus escuela

Muchas veces los padres se -- alían con el niño contra la escuela, y con frecuencia, es ta posición no está justificada. Usualmente culpan a los demás de sus problemas, esencialmente, a la escuela y sus maestros.

Con frecuencia se trata de pa-dres sobreprotectores, celosos de la admiración e influencia que el niño pueda tener por alguien diferente a ellos. En otros casos, se trata de padres muy inseguros de sí, -- que al mantener el trabajo del niño en un nivel inferior, lo mantiene a prudente distancia en cuanto se refiere a -- lo intelectual y se asegura así de que el chico no pueda igualarlo.

5.3.2.9 Causas circunstanciales de ba- jo rendimiento.

El bajo rendimiento se considera circunstancial o temporal si el que lo padece se halla libre de conflictos emocionales subyacentes graves y debilitadores, es el niño que mejora tan pronto como su am-- biente inmediato. Tal podría ser el cambio de residencia de una ciudad a otra, o de domicilio, de escuela, donde -- el niño se siente atemorizado y causa un descenso en sus calificaciones.

Si se halla esencialmente li-- bre de conflictos, sus calificaciones mejorarán en cuanto

empiece a sentirse más cómodo en su nuevo ambiente.

5.3.2.10 Cuando no hay empatía con el maestro

Esta situación está dentro de las causas circunstanciales. Algunas veces el niño puede encontrarse con un maestro que lo molesta, lo cual le hará incómoda su estancia en la escuela, haciendo que su -- trabajo decaiga.

5.3.2.11 Cuando otros niños lo moles--
tan

Determinados niños pueden no ser muy populares en la escuela, y tal vez, otros niños -- lo molesten. Si esto sucede, es difícil que el niño piense que la escuela y todo lo que se relaciona es agradable, durante las clases se sentirá tenso y su trabajo posiblemente se verá afectado.

5.3.3 Factor socio-cultural

En un principio, la escuela es para todos, pero en ella se reflejan las contradicciones de nuestra sociedad, que está dividida en clases sociales antagónicas donde el trabajo manual y el trabajo intelectual es tán disociados.

La competencia en la escuela primaria pone de relieve la contradicción esencial de nuestro sistema escolar. En efecto, la escuela primaria, destinada a todos los niños en general (Art. 3o. de nuestra Constitución), ejerce en principio una pedagogía de masas. Su Su

función esencial debería constituir en la alfabetización de la población. Ahora bien, la contradicción reside en que es justamente en el aprendizaje de la lectura cuando intervienen la competencia, pues los retrasos y los fracasos acumulados durante este aprendizaje determinan el futuro escolar de los niños.

El fracaso escolar y su relación con el origen social de los alumnos permiten evidenciar que la pedagogía está mejor ajustada para los niños de las clases privilegiadas, ya que en su mayoría, éstos encuentran ayuda en el ambiente familiar, y por consiguiente en la escuela se benefician con una pedagogía menos represora. Es distinto para los niños de clases marginadas que resultan ser los grandes perdedores en la adquisición de la lectura y la escritura.

Otorguemos al fracaso escolar su significado real: el de un fenómeno social que tiene muchas causas. Respecto de la pedagogía de la lectura podemos juzgar la calidad de una enseñanza masiva, su carácter democrático o elitista. El fracaso escolar y en primer lugar, el fracaso en el aprendizaje de la lectura, convierte a un gran número de niños en alumnos desaventajados.

Laura Navarro en su artículo titulado "La alfabetización de los niños: un problema actual", nos informa que en el ciclo 1982-1983, el número de niños reprobados en el primer año de primaria, a nivel nacional fué de 598,707, lo que equivale al 17.20% de los alumnos

que ingresaron. (64).

Es necesario conocer las condiciones de vida de la gente, tenerlos en cuenta sin consideración pasiva, para no justificar a priori los fracasos y las dificultades de los niños más pobres. Es necesario considerarlos de manera activa ajustando la pedagogía a las posibilidades actuales de los educandos basándose en lo que les puede gustar o en lo que pueden conocer de acuerdo a su vida familiar. No es la solución más fácil, pero sí la más justa.

Zazzó ha podido establecer que: "La diferencia del medio ejerce más influencia sobre la instrucción que la diferencia hereditaria" (65).

El fracaso escolar es más acusado entre los niños que pertenecen a la clase obrera. Las condiciones estrictamente económicas juegan un papel nada despreciable en la existencia concreta y aun material del escolar (condiciones de vivienda, posibilidad de compra de libros, tiempo libre, etc.) no nos explican ellas solas las desigualdades escolares del éxito académico. Las condiciones culturales de vida que conocen los niños merecen tomarse en cuenta. "En familias de iguales ingresos,-

(64) Navarro Laura, Revista Cero en Conducta, Año 1, No.5 p. 11

(65) Zazzó cit por Le Gall, Los fracasos escolares, p.103.

la ausencia o posesión de un diploma y aun la duración de los estudios en el caso del padre está de manera significativa ligada al resultado escolar de los niños" (66).

Para comprender el desinterés escolar hay que tener en cuenta la motivación para aprender y los modelos que la sociedad impone y que los padres y los maestros refuerzan actuando directamente sobre los individuos.

"El desinterés puede deberse a la ausencia de motivación, puede ser también el efecto negativo de los modelos propuestos e incluso una reacción frente a la falta de un enlace explícito entre los modelos sociales y los contenidos del aprendizaje escolar". (67).

"El ingreso a la escuela no entraña ninguna ruptura para los niños de clases instruídas, quienes perseguirán simplemente un proceso de culturalización ya comprometido en su medio familiar; en cambio, los niños de las otras clases entrarían en contacto con una subcultura nueva y extraña a su clase, y entrarían quizá en conflicto con él, la integración a la institución escolar pasará pues por una desculturización y luego por una aculturización" (68).

(66) Séve, Lucien, El fracaso escolar, p. 59

(67) op cit p. 57

(68) op cit p. 61

"Se podría definir AMBIENTE ALFABETIZADOR al grado de interacción social con la lengua escrita en cuanto a la cantidad y calidad de las interacciones" - (69).

Los resultados arrojados en las investigaciones realizadas por Ferreiro y colaboradores, permiten subrayar que existen diferencias en cuanto al nivel de elaboración de las conceptualizaciones de los niños urbanos dependiendo del grado del ambiente alfabetizador -- del contexto donde están inmersos. Por lo tanto, considerar la escuela como el espacio privilegiado para enseñar al niño a leer y escribir, no quiere decir que sea necesariamente el único espacio donde él aprende. Los niños -- llegan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento de acuerdo con las experiencias tenidas, sin embargo, -- se parte del supuesto de que todos los niños llegan a su primer año de escolarización con nulo conocimiento, o -- bien con el mismo tipo de conocimiento.

En el medio urbano la escuela se apoya sin explicitarlo, en la existencia social de la escritura y en la circulación de la lengua escrita en los intercambios sociales (periódicos, revistas, letreros, televisión, anuncios, etc.)

El hecho de que la escritura tenga una

(69) Navarro Laura, Revista Cero en Conducta, Año 1, No.5 p. 12.

existencia social permite al niño contextualizar la enseñanza de la lecto-escritura.

La zona rural representa una situación problemática para la difusión y extensión de los servicios educativos. A diferencia de las ciudades, el ambiente alfabetizador está marcado por una escasa relevancia de la lengua escrita en las relaciones sociales (los anuncios comerciales son casi inexistentes, el servicio postal es irregular, escasean los libros, periódicos y revistas, la mayoría de los adultos son analfabetos o analfabetos funcionales).

Los niños entran a la escuela con ideas poco elaboradas sobre la funcionalidad y características constitutivas de la lengua escrita. Por lo tanto, es casi imposible que puedan cubrir su proceso de aprendizaje en el primer año escolar.

Para que la escuela mexicana logre su función alfabetizadora, Laura Navarro propone implantar acciones que partan del reconocimiento de las condiciones generales y particulares del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, tales como realizar tratamientos diferenciales en el proceso de enseñanza de acuerdo con los distintos alfabetizadores.

Restituir la función social de la escritura al contexto escolar y proporcionar a los niños múltiples oportunidades para ser partícipes de las actividades de lecto-escritura.

5.3.3.1 Desnutrición

Las carencias nutritivas afectan la capacidad de aprender en distintos órdenes dependiendo del período de desarrollo en que se hace sentir la carencia.

La carencia alimenticia en los primeros meses de vida es determinante. Las restricciones en la incorporación de sustancias, principalmente de proteínas, inciden en el desarrollo del sistema nervioso central y son causa de deficiencia mental tanto más grave cuanto más extensa y precoz ha sido la privación de alimentos.

A medida que el niño alcanza más edad, menos nociva es la carencia alimenticia, menor riesgo de lesiones cerebrales irreversibles. En estos casos la carencia afecta la vitalidad del organismo. Se ha señalado que el período crítico va desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años. El descenso generalizado de la vitalidad afecta desde luego, la actividad motora, la iniciativa, el nivel de atención y de lucidez. También tiene incidencia el hambre actual mientras el niño se halla en el aula porque la ingestión de alimentos adecuados constituye una de las motivaciones básicas de todos los organismos. Y si se considera que en general la motivación para el aprendizaje depende de los estímulos que el maestro utiliza para mover la actividad exploratoria y creativa del niño, se comprende que el lugar --

ocupado por el hambre no puede ser desalojado por ningún otro tipo de motivación.

5.3.3.2 Enfermedades crónicas.

De la misma manera que la desnutrición afecta la condición biológica general del organismo que es indispensable para un buen proceso de aprendizaje, también lo hacen algunas enfermedades prolongadas que pueden coexistir con la desnutrición y con otros factores de tipo socio-económico.

Tal es el caso de la tuberculosis que produce en el niño distractibilidad, fatiga, desinterés.

La parasitosis que con frecuencia determina anemia y emprobecimiento orgánico. La anemia en general, las enfermedades crónicas de las vías respiratorias, etc.

A P E N D I C E

Casos que ejemplifican la repercusión de la lectura comprensiva en el rendimiento escolar

Con el fin de ejemplificar los factores, que a lo largo del trabajo sugieren intervenir u obstaculizar la lectura comprensiva y la relación con el rendimiento académico, entendido ésto sólo como una calificación numérica que jerarquiza a los niños de un mismo grupo escolar, donde la edad, el nivel de conocimientos y el medio socio-económico no son un factor determinante, realicé un pequeño estudio en una primaria particular, ubicada en el Distrito Federal, tomando en consideración la rapidez en la

lectura oral - medida como número de palabras leídas por minuto, sacando un promedio por grado escolar; y la comprensión de la lectura silenciosa la cual se midió en 2 formas, la primera, utilizando el test métrico de la lectura silenciosa para niños de 8 a 12 años, preparado por el Profesor René Halconrui que consiste en 27 lecturas -- con 60 palabras cada una separado por 6 párrafos de 10 palabras cada uno, donde viene un protocolo para las respuestas que son de opción múltiple y su calificación. La segunda forma fué la lectura silenciosa y mencionar todas las ideas que recordaran acerca de lo leído.

La muestra que se tomó consistió en 54 niños, 9 por cada año escolar de 1o. a 6o. de primaria, mencionando que existen tres grupos por cada año escolar. Dicha muestra no fué completamente aleatoria, se escogió al de mejores calificaciones, al que tenía las más bajas y un niño al azar. Posteriormente se relacionaron estos datos con una prueba de inteligencia (Raven, Test de matrices progresivas de 1o. a 4o y Cubos de Kohs en 5o. y 6o.) y, finalmente, una encuesta donde se detectó el nivel socioeconómico cultural y familiar de los alumnos.

El promedio de palabras leídas por minuto de acuerdo a cada grado, fué el siguiente:

Rapidez en la lectura:	Máxima	Mínima	Mévia
1o. Primaria	86 p/m	31 p/m	58 p/m
2o. Primaria	124 p/m	40 p/m	78 p/m
3o. Primaria	135 p/m	47 p/m	91 p/m

	Máxima	Mínima	Mé dia...
4o. Primaria	143 p/m	64 p/m	100 p/m
5o. Primaria	157 p/m	78 p/m	107 p/m
6o. Primaria	194 p/m	90 p/m	175 p/m

Se consideró importante la rapidez como un -- factor de comprensión ya que si la lectura oral es dema-- siado lenta, denota no utilizar la estrategia de muestreo lo que finalmente redundará en poco o incluso nula comprensión del material leído.

Coincidió en la mayoría de los casos que el -- alumno que obtenía las mejores calificaciones tiene la ca-- pacidad de leer el mayor número de palabras por minuto, -- así como la mejor comprensión de la lectura medida en las 2 formas mencionadas anteriormente.

Analizaremos por separado dichos casos:

Mariano, edad 7-6/12, lo. primaria con un C.I. de Percen-- til 75, Rango II y diagnóstico superior al promedio. Sus calificaciones de fin de año fueron las siguientes: Espa-- ñol 9, Matemáticas 10, Ciencias Sociales 10, Ciencias Na-- turales 9.

Es el primogénito de la familia y cuenta con 1 hermanito_ de 11 meses de edad. Su padre cursó hasta la preparato-- ria y es empleado del IMSS. Su madre es médico general -- y actualmente se dedica a las labores del hogar.

Su comprensión era aproximadamente del 50% medida sólo co-- mo recuerdo de las ideas contenidas en la lectura debido a su corta edad y experiencia en dicha actividad.

Liliana, edad 8-2/12, de 2o. de primaria con un C.I. de percentil 75, Rango II y diagnóstico superior al promedio. Sus calificaciones de Edpañol 9, Matemáticas 10, Ciencias Naturales 10, Ciencias Sociales 9. Su comprensión fué -- del 50% medida en las formas antes mencionadas, es también la primogénita y cuenta con 2 hermanitos gemelos de 15 meses de edad.

Su padre estudió la secundaria y una carrera técnica, actualmente trabaja como técnico en bombas y compresoras. -- Su madre terminó la secundaria y se dedica a las labores del hogar.

Iris, edad 9-0/12, quien pudo leer a una velocidad de -- 135 p/m con una comprensión de 70%, Su C.I. medido con el test de matrices progresivas de Raven fué de Percentil 90, Rango II + y diagnóstico superior al término medio. Sus calificaciones de fin de cursos fué: Español 10, Matemáticas 8, Ciencias Sociales 7, y Ciencias Naturales 9.

Es hija única de un padre profesionista que se dedica a -- la investigación agraria y una madre que no especifica -- su profesión pero presta sus servicios en una oficina también poco especificada. Sus padres son viejos para la niña, -- el padre tiene 52 años y la madre 54. Los abuelos de 82 y 83 años viven en la misma casa.

Ciro, edad 10-5/12, quien pudo leer a una velocidad de -- 143 p/m y una comprensión del 70%, cuenta con un C.I. medido con el test de matrices progresivas de Raven: Percentil 50, Rango III - y diagnóstico término medio.

Sus calificaciones de fin de cursos fueron: Español 9, -- Matemáticas 10, Ciencias Naturales 10, Ciencias Sociales 10. Ocupa el tercer lugar entre 4 hermanos (17, 13, 10, - 7).

Su padre es Químico Fármaco Biólogo y su mamá estudió una carrera comercial, su padre trabaja en negocio propio y la madre se dedica a las labores del hogar.

Marco Aurelio, edad 11-1/12, quien pudo leer a una velocidad de 153 p/m con una comprensión de 80%, cuenta con un C.I. medido con el test de inteligencia de Kohs como sigue: Edad Mental 10.10/12, Edad cronológica 11.1/12, -- C.I. .97 diagnóstico normal o promedio.

Sacó el primer lugar en su clase con las siguientes calificaciones: Español 9, Matemáticas 9, Ciencias Sociales 10, Ciencias Naturales 10.

Es hijo único, su padre es Licenciado en Economía y su madre estudió la Normal básica y hasta 6o. semestre de la Normal Superior, actualmente es maestra en una primaria oficial, también en este caso, sus abuelos de 60 y 65 -- años viven con ellos.

José Luis, edad 13 -2/12, pudo leer 194 p/m con una comprensión del 90%. Su C.I. medido con el Kohs fué el siguiente: Edad Mental 6.0/12, Edad cronológica 13. 2/12 -- C.I. 140, diagnóstico muy superior al promedio o genial.

Sus calificaciones finales fueron las siguientes: Español 10, Matemáticas 9, Ciencias Sociales 10, Ciencias Naturales 10.

Es el primogénito y cuenta con otros 2 hermanos más pequeños (10, 7).

Su padre ejerce como abogado y cuenta con el título de -- Maestría en Derecho Penal. Su madre cursó la Normal para Educadoras y actualmente se dedica a las labores del hogar.

Ahora se analizará la situación de los peores -- lectores:

Adriana, edad 6-2/12 quien solo pudo leer 31 p/m sin comprensión ni del tema principal. Con un C.I. medido con -- el Raven como sigue: Percentil 25, Rango IV, diagnóstico inferior al término medio.

Los padres reportan que cuando Adriana tenía un año de -- edad, se cayó y sufrió una fractura en el cráneo, fué -- atendida en el Centro Nacional de Neurología, practicándosele algunos estudios de los cuales todos fueron satisfactorios, prescribiéndosele Espamín como medida preventiva durante 6 meses (textual de la encuesta).

Las calificaciones de Adriana no fueron aprobatorias y tuvo que repetir el primer año.

Es hija única, su padre cursó una licenciatura en Ingeniería Aeronáutica y actualmente es empleado federal, su madre tiene la licenciatura en Economía y cursa la maestría en la misma especialidad y actualmente trabaja como catedrática de la U.N.A.M.

En este caso la posible causa es el daño craneal de la niña que puede haber dejado alguna lesión en el cerebro.

Karla Z, edad 6-8/12 quien leyó 40 p/m con comprensión -- casi nula, solo distinguió el tema principal de la lectura. Cuenta con un C.I. medido con el Raven de Percentil -- 75, R II diagnóstico superior al término medio.

Karla perdió su hogar en el terremoto del 19 de Septiembre de 1985, delante de ella, la sirvienta murió al derrumbarse el pasillo de la casa y ella y sus padres fueron los únicos sobrevivientes de un edificio de apartamentos donde quedaron atrapados 48 horas en un pedazo de la cocina que quedó intacto, tuvieron que ir a vivir con la abuela materna.

Sus calificaciones al igual que con Adriana fueron reprobatorias.

Karla también es hija única, su padre es Licenciado en Derecho y ejerce su profesión y su madre cursó la secundaria y se dedica al hogar.

En este caso, la posible causa de su bajo rendimiento puede ser el desajuste emocional causado por la tragedia.

Miguel Angel, edad 8-9/12 leyó 40 p/m con comprensión solo del tema principal. Su C.I. según Raven fué Percentil 50, Rango III, diagnóstico término medio.

Sus calificaciones al finalizar el curso escolar fueron:-- Español 6, Matemáticas 8, Ciencias Naturales 6, Ciencias Sociales 6.

Es el segundo y Benjamín de la familia, cuenta con un hermano mayor de 10 años.

Sus padres están divorciados y no mencionan la ocupación

del padre. La madre estudió una carrera comercial que no ejerce y vive con ellos el padrastro quien es profesionista sin especificar cuál. Esta es quizá la causa de su bajo rendimiento, o sea, el cambio reciente de la estructura familiar.

Deyra, edad 9-3/12 quien solo leyó 31 p/m sin comprensión más que del tema principal. Sus calificaciones fueron reprobatorias.

Su C.I. medido con el Raven fué el siguiente: Percentil 25, Rango IV, Diagnóstico inferior al término medio.

Sus padres están divorciados, ella vive con su madre, y su hermana mayor con el padre en Tampico, Tamps. a partir de ese acontecimiento, Deyra compartía la cama con su madre hasta el momento en que ésta contrajo nuevas nupcias, a raíz de este hecho (octubre de 1985) manifestó ataques epilépticos por primera vez y está bajo fármacos.

Es probable que dichos ataques sean de índole histérico pues en todo el año escolar no padeció ninguno dentro de las horas de clase, sólo durante la tarde o la noche en su casa.

Su padre cursó preparatoria y es comerciante. Su madre -- curso prevocacional y trabaja como empleada.

Su padrastro tiene el grado de licenciatura sin aclarar en qué.

En este caso el problema académico de la niña puede ser también de índole emocional.

Luis Felipe, edad 10 - 8/12 pudo leer 54 p/m sin comprensión ni del tema principal. Su C.I. medido con el Raven fué Percentil 50, Rango III, diagnóstico término medio. Sus calificaciones fueron reprobatorias.

Luis Felipe tiene una hermana mayor (12 años) y se caracteriza por ser excelente estudiante, y una hermana recién nacida (4 meses).

Su padre es C.P.T. y ejerce su profesión. Su madre estudió una carrera comercial y se dedica al hogar.

Luis Felipe es un niño que denota inseguridad y mal concepto de sí mismo y de sus capacidades intelectuales. Posee una estrategia defectuosa, además de la lentitud de su lectura separa - tanto al leer como al escribir - incorrectamente las palabras, probablemente no tiene claro el concepto de palabra. Por ejemplo: La vaca come pasto, - Lava cacomepas to.

No hace además ningún tipo de puntuación, siendo la posible causa inmadurez psicolingüística.

Cynthia edad 10 - 6/12, lee 77 p/m y su comprensión es muy deficiente, solo el tema principal y las ideas sobresalientes. Su C.I. medido con el Raven fué Percentil 75, -- Rango II, diagnóstico superior al término medio.

Cynthia tiene problemas de lateralidad confusa y cruzada medida con la prueba de Piaget-Head.

Presenta al escribir problemas de inversión de letras -- p - q, b - d, así como de cifras numéricas 63 por 36, etc.

Es un posible caso de dislexia.

Sus calificaciones al terminar el año escolar fueron como sigue: Español 5, Matemáticas 6, Ciencias Sociales 7, Ciencias Naturales 7.

Su padre cursó la preparatoria y actualmente se dedica a la fumigación. Su madre cursó una carrera comercial y trabaja como secretaria.

Cynthia tiene solo un hermano menor (8 años).

La madre reporta que el padre ejerce fuerte presión en la niña y castigos físicos severos por las bajas calificaciones.

Karla G. edad 12 - 4/12, quien lee a una velocidad muy alta 152 p/m, pero con muy poca comprensión debido a su falta de puntuación.

Lo mismo hace en matemáticas, es capaz de realizar mecanizaciones correctamente, pero incapaz de resolver un problema.

Puede copiar con perfección pero no puede hacer una composición o tema libre.

Su C.I. medido con el Kohs fué Edad Mental 9.2, Edad cronológica 12, C.I. diagnóstico inferior al término medio.

Es hija única de padres también viejos (60-58); por la apariencia y actitud de los padres - sin tener la certeza - la niña puede ser hija adoptiva lo cual inconscientemente puede ser la causa de no razonar, de no entender, de no crear.

Su padre es arquitecto y ejerce su profesión. Su madre - estudió comercio y trabaja como jefe de compras en una -

empresa.

Sofía, edad 11 -9/12, lee 86 p/m sin comprensión. Su C.I. medido con el Kohs fué Edad mental 10.9, Edad cronológica 11.9, C.I. 91, diagnóstico normal o promedio.

Sus calificaciones fueron reprobatorias.

Sofía es la segunda y última hija en la familia, cuenta con un hermano de 13 años.

Su madre es sobreprotectora, la quiere ver como de menor edad (le empaca los útiles en la mochila, le carga la mochila hasta el coche, e incluso le tiene prohibido usar los baños de la escuela por temor a un contagio.

Sofía sólo tiene amigas de 7 y 8 años (sus primos) porque los de su edad son peleoneros y ya empiezan con "cosas -- que a la mamá no le gustan".

Es extremadamente gorda y por tal motivo, objeto de burla por parte de sus compañeros.

Su padre es Ing. Mecánico y ejerce su profesión. La madre es C.P.T. y lamenta no poder ejercer por estar al cuidado de sus hijos, cosa que constantemente les recrimina.

Confiesa ser irritable e impaciente con Sofía porque no hace la tarea con eficiencia y le cuesta trabajo entender. La posible causa es la actitud sobreprotectora de la madre y el aparente deseo de ésta de tener una niña pequeña que esté siempre con ella.

Lo que parecen tener en común los buenos lectores es un coeficiente intelectual normal o superior al promedio, así como un ambiente familiar integrado.

Parece no ser decisivo el hecho de que la madre trabaje, la edad de los padres e incluso su preparación académica.

Entre los malos lectores, encontramos muchos factores, tales como posible daño cerebral, traumas emocionales, desintegración familiar, inmadurez lingüística, lateralidad confusa y sobreprotección. Tampoco parece influir la edad de los padres ni su ocupación.

Por ser tantos los factores que afectan el rendimiento en cuanto a la comprensión de la lectura, se requeriría una investigación mucho más amplia en la que participaran personas especializadas en el tema, lo cual afortunadamente sucede en la actualidad cuando se conoce el trabajo que hace Ferreiro y colaboradores, la maestría -- que la UNAM ofrece en Psicología Educativa y otros más capaces y con más preparación que yo.

CONCLUSIONES

- La psicología contemporánea del desarrollo tiene como objeto de estudio los determinantes del crecimiento, desarrollo y los procesos de maduración del ser humano. Encierra la especificación de relaciones antecedente-consecuente.
- Los dos grandes teóricos de la Psicología del desarrollo son Freud, creador del psicoanálisis y Piaget, creador de la teoría estructural psicogenética, ambos sostienen que el desarrollo avanza a través de una serie de cambios abruptos donde en cada etapa aparecen nuevas aptitudes, maneras de pensar y de reaccionar.
- En ambos sistemas, las etapas representan pautas complejas de conducta que forman parte de una sucesión ordenada de desarrollo en donde se descubren plenamente las características específicas de cada etapa.
- La teoría de Piaget enriquece el conocimiento acerca del crecimiento intelectual de los niños. Su investigación estuvo enfocada en descubrir como aprenden los niños a conocer y como ordenan ellos su conocimiento.
- Para Piaget la conducta humana es el resultado de la combinación de cuatro áreas o mecanismos del desarrollo; la maduración, la experiencia, transmisión social y el equilibrio.
- Piaget define la inteligencia como el estado de equili-

brio al que tienden todas las adaptaciones. La inteligencia es la adaptación por excelencia.

La función fundamental de la inteligencia es construir estructuras mediante la acción, conocer es asimilar lo real a estructuras de transformación que son elaboradas por la inteligencia.

- El concepto de sujeto es el de un ser activo e inventivo.
- Los conceptos fundamentales de esta teoría son: el de operación, adaptación formada por dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación y finalmente esquema y equilibrio.
- La teoría de Piaget supone la existencia de una serie sucesiva de etapas en el desarrollo cognoscitivo. Postula la existencia de cuatro grandes etapas que son continuas y cada una de ellas se levanta sobre la anterior y se deriva de ella. Las cuatro etapas a las que hace mención son:

Etapa sensorio-motriz, dividida a su vez en 6 estadios que abarcan desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2 años de edad.

Etapa preoperacional que dura aproximadamente de los 2 a los 7 años de edad.

Etapa de operaciones concretas que abarca aproximadamente de los 7 a los 11 años y

Etapa de operaciones formales que abarca desde los 11 años aproximadamente hasta la madurez.

- Para Piaget educar es adaptar al niño al medio social - adulto, en formar individuos capaces de una autonomía - intelectual y moral. El objetivo de la verdadera educación no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas; educarse en el marco de la teoría de Piaget es - aprender a conquistar por uno mismo la verdad.
- La orientación pedagógica piagetiana es constructivista, se opone a la receptividad pura porque esto formaría -- eruditos pero no investigadores.
Propone que la educación tenga un carácter holístico -- totalizante e integrador usando una metodología interdisciplinaria de investigación.
- Los niños mexicanos usualmente inician el aprendizaje - de la lectura alrededor de los 7 años, y se puede suponer que deben leer con la fluidez y comprensión de un - adulto alrededor de los 12 años.
- En cuanto a la actitud física, alrededor de los 6 años de edad, se dá en los niños un cambio físico en el que pierden las características de niño, este cambio - -- corresponde a una mayor maduración del sistema nervioso central y capacita al niño para coordinar y dominar sus movimientos especialmente los finos y precisos que exige la escritura. Permite también un lapso mayor de - -- atención y concentración; en esto contribuye también -- la ejercitación anterior.
- Al iniciar la primaria, los niños se caracterizan por - una gran movilidad o impulso a moverse.

- En cuanto a la actitud mental se inicia el realismo que poco a poco sustituye al egocentrismo, estos cambios no se producen repentinamente, de una manera brusca sino poco a poco.
- A los 7 años, el niño está atravesando por una etapa de realismo ingenuo sin encontrar una explicación lógica de causa y efecto. Aproximadamente a los 10 años, el niño traspasa el hito del realismo ingenuo hacia el realismo crítico y gracias a la experiencia sensorial inmediata es capaz de reconocer ciertos vínculos de causa--efecto.
- La actividad más importante del niño en edad escolar es el aprendizaje.
- Las principales funciones que intervienen en el aprendizaje son: la percepción, la memoria, el pensamiento y la formación de conceptos.
- El niño que cursa la escuela primaria usualmente se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, lo cual implica que es capaz de ordenar hacia adelante y hacia atrás el tiempo y espacio a nivel mental, circunstancia que acelera el proceso del pensamiento y proporciona mayor movilidad y libertad, sin embargo, está limitado a pensar acerca de objetos y personas concretas existentes.
- Los principales logros de las operaciones concretas son: La conservación, la reversibilidad, la clasificación, el pensamiento relacional; cambios en el egocentrismo.
- Las limitaciones de la etapa de operaciones concretas -

estriban en la incapacidad de formular hipótesis, coordinar operaciones para resolver problemas multidimensionales y en concebir mentalmente posibles alternativas que no existen en la realidad.

- En cuanto al desarrollo social, el niño toma la estructura social de su familia como modelo para la formación de las relaciones sociales, el ingreso a la escuela es un paso importante para su desarrollo social.

- Los principales factores que influyen en la aceptación social del niño al grupo son:

La superioridad de naturaleza física, tal como fortaleza, agilidad y arrojo, la abundancia de ideas en la creación de juegos y travesuras y la posesión de algo muy codiciado.

- En cuanto al desarrollo moral, el niño no posee todavía normas seguras con las cuales puede valorar su rendimiento, su conducta y su propia personalidad, solo tiene ciertos hábitos y sabe por las afirmaciones y juicios de valor expresados por otras personas, lo que es bueno y lo que es malo, lo que debe o no aceptar.

- En cuanto a sus juicios morales, el niño inicia la primaria en una etapa de realismo moral, al que le sigue un razonamiento moral objetivo, cuando llegan a los años intermedios y cuando acaban la primaria ya están avanzando hacia la etapa denominada relativismo moral o razonamiento moral subjetivo. El cambio de los juicios objetivos a los juicios subjetivos se da en el transcur

so de los años de primaria.

- El desarrollo emocional requiere del mismo proceso continuo de adaptación que el desarrollo cognoscitivo ya - que cada acto inteligente está acompañado de sentimientos que proporcionan la energía y produce el desarrollo intelectual.
- En la etapa de operaciones concretas, cuando el niño ya superó el egocentrismo y es capaz de comprender el punto de vista de otros y de apreciar las emociones de los demás como fuera de ellos mismos, surge un nuevo sentimiento que consiste en el respeto mutuo que dá como consecuencia el sentimiento de justicia.
- El modo como el niño experimenta el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como el concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona.
- El objetivo de enseñar a leer a los niños es que la lectura ocupe un lugar importante en su vida, que lean con regularidad tanto por gusto como en busca de significado, debe ser una actividad de intrínseco interés. Los métodos de enseñanza de la lectura deberán estar de acuerdo con la riqueza del vocabulario del niño, su inteligencia, curiosidad natural.
- Es intrascendente la preferencia por el uso de un método de enseñanza que favorezca el análisis o la síntesis, siempre y cuando, sea lo suficientemente flexible que tome en cuenta los procesos de aprendizaje de cada sujeto.

- Es necesario poner al sujeto en el centro del proceso y no al que supuestamente lo vehiculiza como sería el maestro y determinado método.
- El método en tanto acción específica del medio puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar pero no crear aprendizaje por sí solo.
- El punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo.
- Los niveles de conceptualización que se presentan en los niños que aún no saben leer, es el mismo en Buenos Aires, Ginebra, Barcelona y México, por lo que se puede suponer que esté generalizado en los idiomas cuya escritura sea alfabética.
Los datos obtenidos en francés, español y catalán, dan cuenta de la regularidad en las diversas categorías de respuestas por parte de los niños; tales categorías tienen progresión genética, proceso que es dividido en tres grandes etapas: Una etapa concreta, una etapa simbólica o prelingüística y otra etapa lingüística.
- Aprender a leer es aprender a percibir significado potencial de mensajes escritos y constituye una tarea cognoscitiva menos importante que el aprendizaje original del lenguaje hablado.
- La lectura es un proceso único para todas las lenguas independientemente de sus diferencias en ortografía. Hay una sola manera de dar sentido a un texto.
Este proceso debe comenzar con un texto que contenga alguna forma gráfica, debe ser procesado como lenguaje y

debe terminar con la construcción de significado.

Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

- La lectura implica transacción entre el lector y el texto.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través del texto depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

- El proceso de lectura emplea una serie de estrategias - que los sujetos desarrollan para construir significado, dichas estrategias se modifican durante el acto de leer, y son: la de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol y de autocorrección.

- La lectura es un proceso cíclico que se inicia con el ciclo óptico y va hacia el ciclo perceptual, siguiendo el ciclo gramatical y finalizando con un ciclo de significado.

- La lectura es una conducta inteligente, el cerebro es el centro de la actividad intelectual y del procesamiento de la información.

- La lectura es un proceso dinámico muy activo, los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

- La lectura es una destreza que solamente se puede aprender practicándola, es decir, leyendo.

El elemento clave de la destreza es el proceso de inte-

gración de todo el conjunto de conductas que constituyen la habilidad total.

- El desarrollo de cualquier destreza comprende tres fases: la fase cognitiva, la fase de dominio y la fase de automatización. Siempre siguen este orden, aunque en realidad constituyen un solo proceso ininterrumpido, sin líneas divisorias.
- Las diferencias entre los métodos de enseñanza de la lectura son fundamentalmente dos: el sintético y el analítico. En la actualidad, ningún método es puro y todos emplean la síntesis o composición y el análisis o descomposición.
- Todos los procedimientos de la didáctica moderna tratan de establecer en la lectura inicial la relación entre la imagen auditiva con sus complejos de articulación, y la imagen visual gráfica con sus complejos motores de la escritura.
- La didáctica moderna afirma que es necesario utilizar procedimientos que ayuden al niño a descubrir espontáneamente la relación entre las imágenes y los complejos que ya poseía: visual del objeto, auditiva de la palabra y complejo motor de la articulación.
- La S.E.P. ha señalado para 1o. y 2o. grado de primaria el programa integrado cuya fundamentación consiste en presentar al educando los hechos tal y como se presentan en la realidad, como un todo unificado que puede estudiarse por completo por todas y cada una de las áreas

de aprendizaje, lo cual coincide con la idea que Piaget tenía acerca de la educación holística o totalizadora.

- La intención del programa integrado es aumentar la atención por el aprendizaje de las ciencias sociales y naturales en detrimento del aprendizaje de la lectura y las nociones de matemáticas.
- Los actuales programas de la S.E.P. para la primaria -- tienen sus raíces en la teoría de la Gestalt de la cual tomó Piaget sus fundamentos estructurales y totalizadores.

Supone que el niño debe aprender de sus vivencias.

- Los contenidos del programa deben interrelacionarse continuamente para lograr un sentido operativo, es decir, -- a la acción de pensar.
- La mayoría de las actividades requieren de la observa--ción, la experimentación y la expresión que constituyen los principales principios operativos para aprender por que estimulan el pensamiento.
- Los programas actuales conciben al niño como sujeto cog noscente activo y lo propone como agente de su propio -- aprendizaje.
- En el acto de la lectura siempre está envuelto el uso -- múltiple de factores tanto internos como externos.
- Entre los prerrequisitos de conducta que se necesitan -- para adquirir la lectura, está el sentirse quieto, atender a un estímulo visual, auditivo y táctil-cinestésico, un cierto grado de control de impulsos, tolerar algún -- grado de frustración y poder esperar un tiempo razona--

ble la gratificación.

- Las funciones que participan en los procesos de aprender a leer y escribir están: el desarrollo del lenguaje, la percepción visual, la relación espacial, la diferenciación izquierda-derecha, la percepción auditiva y la memoria visual y auditiva.
- El niño que probablemente presentará problemas para --- aprender a leer, es aquél que presenta problemas para - aprender a hablar.
- El lenguaje constituye el factor más importante en los_ trastornos de aprendizaje en general y de la lectura en particular.
- Para aprender a leer, el niño tiene que ser capaz de -- percibir las pequeñas diferencias en las relaciones espaciales de dos dimensiones.
- Los problemas de audición son con frecuencia el origen_º del problema del lenguaje y posteriormente de la lectura y de la escritura.
- El poseer un lenguaje es factor indispensable para la - adquisición de la lectura.
- La relación que existe entre lenguaje y aprendizaje está en que el lenguaje proporciona cierta organización - al aprendizaje y a la comprensión, pero la investiga- -

- ción hecha con niños sordos y normales confirman que --
no es indispensable para aprender o para pensar.
- El pensamiento es sin duda, anterior al lenguaje, pero --
es muy probable que con el tiempo, el pensamiento y el --
lenguaje se hagan cada vez más dependientes el uno del --
otro.
 - El lenguaje cumple una función muy importante como vehí --
culo para la generalización de conceptos.
 - La fuente del desarrollo intelectual no se encuentra en --
el lenguaje, sino en el período preverbal sensorio-mo --
tor. El pensamiento tiene sus orígenes en la acción.
 - El lenguaje es una función simbólica.
 - Los factores ambientales parecen ejercer una gran in- --
fluencia en el aprendizaje de la lecto-escritura.
 - Las familias de clase socio-económica inferior, propor- --
cionan a sus hijos experiencias lingüísticas y cognosci --
tivas diferentes y hacen menos hincapié en la importan- --
cia del dominio intelectual. Por lo tanto, los niños --
que provienen de familias de escasos recursos económi- --
cos y culturales, fracasan con más frecuencia en el --
aprendizaje de la lecto-escritura.
 - El uso y la frecuencia con que la familia tenga contac- --
to con materiales escritos, ayudarán al niño a alcanzar --
con mayor o menor rapidez los diferentes niveles de con --
ceptualización de la lengua escrita.
 - El retraso en el aprendizaje influye por lo general so- --
bre otras funciones psicológicas, usualmente con defi- --

ciencia afectará otras áreas del comportamiento.

La tarea del psicólogo educativo es observar y evaluar la conducta y el desempeño externo del niño, tales como la manifestación de problemas perceptuales, impulsividad, perseverancia, falta de atención, pensamiento, nivel de conceptualización, abstracción, etc.

- En la etiología de los trastornos de aprendizaje se encuentra la lesión cerebral, la disfunción cerebral mínima, la deficiencia mental leve, alteraciones gnósico-práxicas, retardo gnósico-práxico simple y patológico, dislexia y el factor ambiental tanto familiar como escolar.
- La respuesta que el maestro presenta ante los errores de lectura es fundamental en el interés que el niño tenga por aprender y mejorar su lectura.
- Muchos de los libros que se utilizan para aprender a leer no son interesantes para el niño, ya que solo contienen unas pocas palabras con oraciones poco significativas para el niño, por ejemplo: "Esa es esa, si es", etc., lo cual tiene como consecuencia que se pierda el objetivo de su aprendizaje impidiéndole ver al niño la lectura como enriquecedora de imaginación, conocimiento y experiencia.
- El intento infantil de captar el significado, incluso cuando este intento aparente bajo la forma de errores de lectura, debería constituir la base de la enseñanza de la lectura.

- Gran número de niños con problemas para el aprendizaje actúa en forma deficiente a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas tales como la desorganización en el ajuste armónico del niño con su entorno humano. - Esta área comprende la afectividad, las manifestaciones emocionales y la personalidad.
- Las alteraciones afectivo-emocionales pueden tener como punto de partida desequilibrios afectivos que el niño - sufre en su hogar, en el medio social o en el mismo grupo escolar.
- El desequilibrio emocional afecta principalmente a la - motivación para el aprendizaje, bajando el nivel de interés y la continuidad de la tarea.
- El medio social puede ser también causa de alteraciones afectivo-emocionales; el trasplante de un medio a otro, discriminaciones, rigidez o hasta brutalidad de ciertos medios sobre los niños puede alterar el aprendizaje.
- En esta época, la lectura requiere de más esfuerzo porque es un estímulo menos brillante que la TV.
- Otro factor importante que obstaculiza el agrado por la lectura es la pobreza en el acervo de literatura infantil, hay realmente pocas obras amenas para los niños, -- muchas de las cuales presentan una problemática anticuada y un lenguaje fuera del uso cotidiano.
- La lectura es una destreza, y como tal, solamente se puede aprender practicándola, es decir, leyendo.

- Entre los malos lectores que analicé, los principales -- factores que tenían en común fueron: una inteligencia -- por abajo del promedio, falta de práctica, falta de motivación para leer, estrategias de muestreo, predicción, inferencia y autocorrección defectuosas y principalmente, desajustes emocionales originados en la estructura familiar.
- De todos los niños reportados por sus maestros como posibles disléxicos, sólo conocí a Cynthia con lateralidad realmente confusa y con problemas aparentemente reales de dislexia, lee cla en lugar de cal, en ocasiones inicia la lectura y escritura del renglón de derecha a izquierda, invierte letras y cifras. Y aún en este caso tengo dudas. Después de la elaboración de la tesis, me enteré de problemas familiares serios; sus padres están en proceso de divorcio; que el padre es desempleado hace mucho tiempo y la madre sostiene económicamente a la familia, entonces puede haber la posibilidad de una confusión en los roles sexuales que se podría reflejar en la confusión lateral.

SUGERENCIAS

- Como una de las funciones más importantes del psicólogo educativo dentro de la escuela primaria, estaría el dar pequeños cursos constante y permanentemente a los maestros, acerca de la psicología contemporánea del desarrollo y de las aplicaciones que la teoría de Piaget puede tener dentro de su salón de clases.
- Estimular el uso adecuado de los libros de texto gratuitos. En ellos se encuentran muchos ejercicios que favorecen la conservación, relación espacial y clasificación. Los maestros por no conocer su importancia, se los brincan o los hacen sin cuidado, haciendo mayor hincapié en las actividades mecánicas como copias, numeraciones, resolución de mecanizaciones, etc.
- Debería ayudar a los maestros a ajustar el programa de estudios de acuerdo a sus alumnos, ya que ellos deben ser el centro de su propio aprendizaje.
- Se debería promover la observación, experimentación y en general la acción, para facilitar la construcción por parte del niño en su propio aprendizaje.
- Se debería fomentar el uso de recados y cartas entre los niños; en la actualidad estos se toman como una falta de disciplina que se reprime.
- Siendo la lectura una destreza, que como tal tiene una fase de automatización, se debería leer todos los días, en todos los grados y no 1 ó 2 veces por semana como

actualmente se hace.

- En lugar de llevar un libro de texto de lectura, se debería formar entre los alumnos de cada grado una biblioteca ambulante, donde se leyeran novelas completas de -- aventuras, ficción, biográficas, etc., mismas que se comentarán y criticarán dentro del salón.
- De existir biblioteca en la escuela, se debería enseñar a los niños su funcionamiento, llevarlos con regularidad (1 ó 2 horas semanales a consultar libros y realizar investigaciones bibliográficas.
- Se debería promover con preferencia a una buena caligrafía, la elaboración de textos libres y composiciones, lo que haría más significativa la lecto-escritura.
- Conociendo la necesidad de movimiento que tienen los niños en los primeros años de primaria, el maestro debería organizar más actividades que permitan un movimiento organizado; tal podría ser el caso excursiones, visitas a diferentes lugares, búsqueda de elementos naturales, etc. que además de atractivo, favorecería el esquema corporal y la relación espacial.
- Se debe dar especial ayuda a aquéllos niños que se van rezagando en el rendimiento del grupo, especialmente para evitar consecuencias emocionales posteriores como un deterioro de su propio concepto.
- Se debe hacer especial hincapié en que sin significado no hay lectura, no se debe fomentar la lectura mecánica que tan frecuentemente se realiza en las escuelas primarias.

Siempre podremos encontrar textos significativos que fomentarán el interés.

- El psicólogo educativo debe vigilar la situación emocional de los educandos, y de ser necesario, orientar a los padres de familia y maestros acerca de la forma en que pueden ayudar al niño.
- Es necesario ser tolerantes ante el error en la lectura, considerarlo en la óptica de error constructivo como una fase del proceso, y no como una falta de atención, como sucede frecuentemente.
- Es indispensable proporcionar material interesante con lenguaje rico y variado que corresponda con la etapa de desarrollo de los niños.
- Los padres de los niños tendrían que promover el hábito de la lectura sirviendo como modelos.
- Fomentando el hábito de leer unos minutos antes de dormir.
- Se deben ejercitar las estrategias de comprensión de la lectura mediante ejercicios variados como espacios en blanco dentro de la lectura, como señalamiento de palabras claves, adivinando el fin de una historia, etc.
- Se debe fomentar la elaboración de resúmenes por parte de los alumnos, ya sea en forma individual o por equipo, porque usualmente es el maestro quien se limita a dictar los que él elaboró.
- El psicólogo escolar junto con el maestro debe ayudar a todos los alumnos a conseguir una integración social

dentro de su grupo.

- El método didáctico que emplea el maestro para el aprendizaje inicial de la lectura, deberá ser flexible para adaptarlo a las características de cada niño.
- Siendo el lenguaje un prerrequisito indispensable para la adquisición de la lectura, se debe promover su uso permitiendo y fomentando la expresión verbal libre.

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

- AEBLI, Hans Una didáctica fundada en la psicología de --
Jean Piaget, Kapelusz Buenos Aires 1973.
- ARANDA, Gilberto, La apreciación del error en la lectura
y escritura, Artículo inédito que se publicará en la
Revista Cero en Conducta, México, 1986.
- ARANDA, Gilberto, Cero en conducta...; Cuánto en compren-
sión de lectura?, Artículo publicado en la revista -
Cero en Conducta, Año 1 # 5, México, Mayo-Junio 1986
- AUSUBEL, David P. Psicología Educativa, México Trillas,
1976. Trad. Roberto Helier Domínguez.
- AUSUBEL, David. Joseph Novak y Helen Hanesian. Psicología
Educativa. Trillas 2a. ed. México 1983. Trad. Ma--
rio Sandoval Pineda.
- AZCOAGA, J.E. Alteraciones en el aprendizaje escolar. -
Diagnóstico, Fisiopatología, Tratamientos. Paidós,-
Argentina. 1982.
- BARRY y Patricia Bricklin. Causas psicológicas del bajo -
rendimiento escolar. Pax. México. 1985. Trad. --
Leonor Corral Camou.
- BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelán. Aprender a leer. Críti-
ca. Grijalbo, Barcelona. 1983. Trad. Jordi Beltrán
- BRUNER, Jerome. Hacia una teoría de la instrucción. --
México. Uthea. Colección Educación. No. 17. 1972.
Trad. Nuria Parés.
- CARBONELL, en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. -
Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y -
Escritura. Siglo XXI. México. 1982.

- CELLERIER, Guy. El pensamiento de Piaget. Estudio y antología de textos. Ediciones Península. Barcelona. 1978. Trad. Jaime Llarás y Janine M. de Llarás.
- CLAUSS, G y H. Hiebsch. Psicología del niño escolar. Ed. Grijalbo. México. 6a. ed. 1966. trad. H. Boettcher.
- DEL VAL, Juan. Lecturas de Psicología del niño. Alianza Universidad, textos. Madrid. 1979.
- DOMINGUEZ, Carolina. Tesis Profesional. El uso de los objetivos afectivos en la organización de cursos. - Una alternativa.
- DOMINGUEZ, Carolina. El desarrollo emocional en la teoría de Piaget. Apuntes inéditos.
- DOMINGUEZ, Carolina. Piaget y Bruner: Aportaciones a la práctica educativa. Artículo publicado en la revista Pedagogía que publica la U.P.N. Vol. No. 2. México. 1984.
- DOWNING, John. La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. Artículo compilado por Emilia -- Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. - - México. Siglo XXI. 1982.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI 2a. ed. 1980.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI. 1982.
- GESELL, Arnold y otros. El niño de 7 y 8 años. Paidós - Educador. México. 1983. Trad. Luis Fabricant.

- GESELL, Arnold. El niño de 9 y 10 años. Paidós-Educador México. 1983. trad. Luis Fabricant.
- GUAJARDO, Eliseo. Los niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita. Ponencia presentada en la semana de Piaget. México. 31 de octubre de 1980.
- GUILLEN de Rezzano, Clotilde. Didáctica Especial. Buenos Aires, Kapelusz. 10a. ed. 1966.
- GOODMAN S. Kenneth. El proceso de lectura. Artículo compilado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI. 1982.
- HILDEGARD, Hiltmann. Compendio de los tests psicodiagnósticos. Buenos Aires. Kapelusz. 1962. trad. Juan Jorge Thomas.
- KINSBOURNE y Kaplan. Problemas de atención y aprendizaje. México. Prensa Médica. Ediciones científicas. 1983 trad. Carolina Amor de Fournier.
- KLAUSNIER y Goodwin. Psicología Educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. Ed. Harla. México. 1971. trad. Jesús Villamizar.
- LE GALL, André. Los fracasos escolares. Diagnóstico y tratamiento. Editorial Universitaria de Buenos Aires Eudeba. Buenos Aires. 1976. trad. Mercedes Martínez Rolón de Rigou.
- LUCART, Liliana. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Gedisa, Colección Hombre y Sociedad. Serie de renovación pedagógica. Barcelona. 1979 trad. Eulalia Gomá.

- MAYER, Richard E. Mecanismos del pensamiento. Introducción al conocimiento y al aprendizaje. Ed. Concepto, S.A. México. 1978. trad. Pilar Angulo.
- MUSSEN, Conger y Kagan. Desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. 2a. ed. México. 1983. trad. -- Francisco González Aramburo.
- NAVARRO, Laura. La alfabetización de los niños un problema actual. Artículo publicado en la revista Cero en Conducta. Año I # 5. México. Mayo-Junio de 1986.
- NIETO, Margarita. El niño disléxico. La Prensa Médica,-- S.A. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. 2a. ed. México. 1978.
- OLIVARES Arriaga, Ma. del Carmen. Enseñanza de la lectura-escritura. Ediciones Oasis. México. 1973.
- PIAGET, Jean. El mecanismo del desarrollo mental. Editora Nacional. Colección Psicología y Educación. Barcelona. 1975. trad. Juan Del Val.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Ed. Ariel. México. 1981. 8a. Edición. trad. Grupo Ariel.
- PIAGET, Jean. Problemas de Pedagogía Genética. Ed. Ariel México. 1981. trad. Miguel A. Quintanilla y Ana Ma. Tizón.
- PULASKI, Mary Ann. Para comprender a Piaget. Ediciones -- Península. Colección Ediciones de bolsillo. Barcelona trad. Pablo di Massa.
- QUIROS, Julio y M. Della Cella. La dislexia en la niñez. Paidós. Argentina. 8a. reimpresión. 1984.

SEVE, Lucien y otros. El fracaso escolar. Ediciones de cultura popular. México. 1978. trad. Claudio Alemany.

STROMMEN, Ellen A. et al. Psicología del desarrollo. Manual Moderno. México. 1982. trad. Pedro Rivera - Ramírez.

TARNOPOL, Lester. Dificultades para el aprendizaje. Prensa Médica Mexicana, S.A. México. 1976. trad. Carolina Amor de Fournier.

UPN. Introducción a la Psicología Educativa. Antología para 3º semestre, Tomo I. México. 1980.

UPN. Diseño Psicopedagógico II. Antología para 8º semestre. Tomo I. México.

VILLALPANDO, José Manuel. Manual de Psicotécnica Pedagógica. Porrúa. 7a. ed. México. 1967.