



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

“La Apropiación de la lecto-escritura
en el primer grado de Educación
Primaria”

MAXIMO GONZALEZ ALCARAZ

Villa de Alvarez, Colima, 1995

La apropiación de la lecto-escritura
en el primer grado de Educación
Primaria

MAXIMO GONZALEZ ALCARAZ

Propuesta Pedagógica presentada
para obtener el título de Licenciado
en Educación Básica

Villa de Alvarez, Col. 1995

96514596

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Villa de Alvarez, Col., 25 de JULIO de 19⁹⁵

C. PROFR. (A) MAXIMO GONZALEZ ALCARAZ
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Uni-
dad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:
"La apropiación de la lecto-escritura en el 1er. grado de educación primaria" -

-----, opción Propuesta Pedagógica
a propuesta del asesor C. Profr.(a) Alejandro Valdivia Gutiérrez
-----, manifiesto a usted que reúne los requisi-
tos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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



MTRC. MIGUEL VENTURA RIVERA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD PEDAGÓGICA
DE LA UNIDAD UPN

D E D I C A T O R I A S

A Moshé, Sharon y
Yitzhak.

A mi madre
Francisca.

A mis asesores por su
valioso apoyo.

I N D I C E

INTRODUCCION.

I	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
II	LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA	27
	A La lengua escrita	
	B Finalidades de la lecto-escritura	
	C Enfoques del aprendizaje de la lengua oral	
	D El aprendizaje y el niño de primer grado	
III	LECTURA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA	35
	A Proceso de adquisición de la lecto-escritura	
	B Desarrollo de la escritura (Principios)	
	C Niveles de escritura	
	D Proceso de lectura (Estrategias)	
	E Lectura y escritura significativa	
IV	LA FUNCION DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA	61
	A La función del maestro	
	B Desarrollo de la competencia lingüística	
	C Propuesta de lecto-escritura (Eventos)	
	D Del texto al enunciado (Proceso)	
	E Del enunciado a la palabra (Proceso)	
	F De la palabra a la sílaba (Proceso)	

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

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

Uno de los principales problemas con que se enfrenta el docente de primer grado de educación primaria, es el de encontrarse con el método mas eficaz para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; y que adquieran las nociones básicas de las matemáticas. Dada la trascendencia social que ocupan estos conocimientos iniciales, el maestro sabe muy bien que muchas miradas estan puestas en la labor docente que desarrolla en este grado en particular. Esta consciente de que el futuro escolar de los niños depende en gran medida, de la forma metodológica en que aborde el problema, y el alumno lo resuelva, pues la mayor parte de los fracasos escolares en nuestro país, encuentra sus orígenes en este grado de educacion.

Es por esas razones, y en particular porque el proceso de adquisición de la lecto-escritura representa un alto grado de dificultad tanto para el docente como para el alumno, que el primer grado de primaria, más que ningun otro en la educación, es considerado por muchos maestros como de los más difíciles de encarar, por lo que no resulta extraño que se evada la responsabilidad de atenderlo. En caso contrario, el o la docente apela a los conocimientos adquiridos o a su experiencia para salir lo mejor librado que se pueda de este compromiso.

En este sentido, es común que el maestro encargado del primer grado, dependiendo de una multiplicidad de factores, como sus años de servicio, su preparación académica, el medio escolar, la comunidad, etc., recurra a buscar soluciones simplistas que le llevan a la elección de un método para la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura basado en una disciplina férrea, a la táctica de premios y castigos, incluso, hasta llegar al extremo de conceptuar el aprendizaje como un acto puramente voluntario. Fenómeno que nos lleva a considerar que el maestro

no observa los esfuerzos cognitivos que realiza el alumno por apropiarse del conocimiento, sino que desde su óptica muy personal deja de lado los ricos procesos intelectuales hasta el punto de olvidar por completo la existencia de ese niño, sujeto activo de la educación. Y si éste no es considerado como un sujeto cognoscente, de entrada soslayamos uno de los más importantes objetivos de la educación; formar individuos críticos, reflexivos y autónomos, que sean capaces de aprender por sí mismos, así como transformar el medio en que se desenvuelve para ponerlo a su servicio.

A partir de estos planteamientos es que elaboro la presente propuesta pedagógica, donde expongo parte de mi experiencia docente; y en la que, utilizando elementos teórico-metodológicos del Constructivismo y de la Psicogenética, llevo a cabo con un grupo de primer grado de educación primaria, en Tecoman, Colima.

Esta propuesta pone de relieve la actitud técnico-pedagógica que todo maestro conocedor o desconocedor de las teorías mencionadas, debe de asumir frente a su grupo para lograr que los niños se conviertan en verdaderos usuarios de la lecto-escritura, no tan sólo como medio de comunicación, sino como un acto intelectual que le permita crecer intelectualmente.

En la primera parte del estudio, se anota el planteamiento y definición del problema. Se trata de observar como los ideales educativos planteados por las autoridades, llegan a convertirse en una serie de contrasentidos en donde, por un lado, se abren las posibilidades de estudio para todos los mexicanos; pero por otro, la deserción en el sector educativo continúa creciendo de forma alarmante. Y como en este problema incide, además de la situación económica, social y cultural de la familia, en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, dedico un espacio a analizar los factores teóricos y metodológicos que considero importantes y que influyen

en la práctica docente.

El segundo apartado se abordan los aspectos teóricos mas relevantes que explican el desarrollo de la lecto-escritura: cuestión que tiene que ser con las metodologías utilizadas para su enseñanza, y los procesos de aprendizaje seguidos por el alumno en su intento por acceder a ella. Se divide esta sección en cinco grandes temas: a) La lengua escrita, b) Finalidades de la lecto-escritura, c) Enfoques del aprendizaje de la lengua oral, d) El aprendizaje y el niño de primer grado, y e) Enseñanza conductual.

La tercera parte se aboca a explicitar los problemas teórico-metodológicos a que se enfrenta la lecto-escritura. Se hace mención de los avances logrados en este terreno por recientes investigaciones que logran unir la psicogenética y la psicolingüística, aclarando muchas dudas que se tenían en este complicado proceso de conocimiento. De la misma forma que el capítulo anterior, en éste aparecen cinco rubros, a) Proceso de adquisición de la lecto-escritura, b) Desarrollo de la escritura (principios), c) Niveles de escritura, d) Proceso de lectura (estrategia), y e) Lectura y escritura significativas.

En el cuarto y último de los capítulos desarrollo mi propuesta pedagógica. En ella incorporo las tesis descritas en los capítulos precedentes, y enriquecidas con nuestra experiencia en el aula. Intento llevar una secuencia metodológica acorde con la idea de que el mejor método para que el niño aprenda el proceso de lecto-escritura, es propiciándole un ambiente alfabetizador lleno de eventos significativos. En este sentido, rescato ejercicios tradicionales desechados por la "modernización" educativa, que estan muy cerca de su vida cotidiana: "Lo que vende el tejuinero", los volantes, los recados, nombres que le son familiares al niño, los diarios individual y de grupo, etc., con el fin de que se comprenda el va

lor real del acto de leer y escribir. En este capítulo se ve,
a) La función del maestro, b) Desarrollo de la competencia lin
güística, c) Propuesta de lecto-escritura, d) Del texto al enun
ciado, e) Del enunciado a la palabra, y f) De la palabra a la
sílaba.

Al final aparecen las conclusiones mas relevantes encontra
das en el estudio del fenomeno de la lecto-escritura; así como
la bibliografía consultada.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En cualquier sociedad, la educación ocupa un lugar privilegiado por tratarse del medio más eficaz e importante para la transmisión de la cultura en general y es que, a través de la escuela y sus agentes, el Estado transmite a las nuevas generaciones los conocimientos, y desarrolla en ellas las actividades, ideas y valores que permitirán al sujeto adaptarse y transformar el medio natural y social al que pertenece.

En lo general, y como factor de progreso económico - aunque con algunas consideraciones - e impulso en los terrenos político, social e intelectual, el papel de la educación no sería motivo de ninguna discrepancia, de no ser por las ideas que se manejan, las más de las veces encontradas, en torno a los fines e ideales educativos. Ello explica la extensa literatura que se aboca a explicar y sustentar sus criterios. Así, para el Estado Mexicano, el fin último de la educación deberá tender "... a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, al mismo tiempo que fomente el amor y el respeto por Mexico, y la conciencia de solidaridad social e intelectual en la independencia y la justicia."⁽¹⁾

Al respecto, el Libro del Maestro de primer grado de Educación Primaria señala como objetivo general de la educación primaria, la formación integral del alumno. Una educación que tienda más al aspecto formativo que a lo meramente informativo, así como a impulsar a que el alumno aprenda a aprender, para que por sí mismo busque y utilice el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión y participe crítica

(1) Artículo 3° Constitucional y Ley Federal de Educación. Libro del Maestro de primer grado de Educación Primaria, México, 1988.

y responsablemente en la vida social.

En ese sentido, se puede señalar que una escuela verdadera, cuyo objetivo primordial sea el de formar y desarrollar a un auténtico individuo,

"... tendrá que rescatar motivaciones e intereses, considerando qué quiere, qué puede y debe aprender, y a partir de ahí, desarrollar sus estructuras intelectuales por medio de la actividad permanente. Pero no una actividad por la actividad misma, sino una acción que a partir de la problematización, surja un esfuerzo cognitivo."(2)

Y si la función de la educación es la de formar hombres y mujeres libres, y no esclavos de su propio saber, luego entonces, aquellos contenidos de aprendizaje que sólo se empleen para revestir de pseudoconocimientos al individuo, carecerán de un valor real; sobre todo si no aprovechamos lo mejor de la cultura, que pueda servirnos de base para impulsar el desarrollo de la inteligencia.

Al hacer un recuento histórico de los fines de la educación, y más concretamente de sus orígenes en la escuela como institución, Juan Delval (*) plantea que el desarrollo de ésta se encuentra estrechamente ligada al descenso de la necesidad de mano de obra infantil, es decir, que habría que buscar la verdadera función de la escuela, en el momento en que la explotación en el trabajo de los niños y adolescentes comenzó a verse como inhumano y peligroso. Es por eso que a finales del siglo pasado surgieron diversos movimientos tendientes a modificar los objetivos de la escuela, buscando aprovechar los conocimientos científicos y el desarrollo de las ciencias sociales para adaptarlos a las necesidades del niño.

(2) Delval, Juan. En: Leticia Pérez García, en, Repensar la escuela. Revista Cero en Conducta. México, mayo-junio, 1991. p. 70

(*) Ibid.

Es así que a partir de este siglo, algunos teóricos de la educación, tal es el caso de Bowles y Gintis (*) dan un giro al papel que la sociedad asigna a la escuela. Desde esta perspectiva, ahora se enfatiza, entre otros planteamientos, que la escuela debe ser capaz de reordenar las desigualdades sociales, ' manteniendo un equilibrio dentro del plano de la igualdad social; además de que a través de ella debe crearse y sostenerse el cambio social, para ello, será necesario colocar a los individuos en igualdad de circunstancias y oportunidades educacionales.

Por fortuna o desgracia, según se le observe, estas tesis se han visto cuestionadas tanto en el plano conceptual como por la realidad misma. Al menos en nuestro país, desde hace ya mucho tiempo que la educación "... ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica; es decir un instrumento de igualdad y de justicia."⁽³⁾

Efectivamente, nuestra realidad social pone de manifiesto cómo la escuela se encuentra desligada de la vida; lo que el niño aprende en las aulas, escasamente le sirve en su quehacer cotidiano, he aquí que nos encontramos ante un círculo vicioso: ' lo que se reproduce en las aulas no es exactamente lo que los grupos sociales en el poder exigen de ella, aún cuando no hay duda de que la escuela, paradójicamente, continúa siendo reproductora de los factores económicos y culturales de la sociedad.

Y los esfuerzos realizados tendientes a lograr que la mayor parte de los mexicanos alcancen de alguna manera, empatar '

(*) Cfr. Henry A. Giroux, en: Patricia de Leonardo, en, La nueva sociología de la educación. Edit. Caballito-SEP, México, 1986. p. 23

(3) Guevara Niebla, Gilberto. (Comp.) La Catástrofe Silenciosa Fondo de Cultura Económica, México, 1992. p. 15

con esas exigencias, accediendo a los beneficios que brinda la educación, se han visto malogrados, sobre todo porque el objetivo de reducir la brecha que existe entre los diversos sectores de la población, marginación económica, geográfica o social, no ha podido completarse, ya que sigue creciendo el número de individuos que carecen de las herramientas educativas básicas que le permita ingresar con éxito al mercado ocupacional.

Veamos este fenómeno desde otro ángulo. El auge educativo que a partir de la Segunda Guerra Mundial observó México, tanto en infraestructura como en escolarización, incrementada en la década de los sesentas con el plan de Once Años de Jaime Torres Bodet, (*) pronto se vio frenada cualitativamente a causa de "... los criterios de calidad y mejoramiento educativo impuestos, en los últimos años, a los intereses corporativos y burocráticos del sector, más atentos por la puja de sus respectivos feudos y clientelas, que a las urgencias educativas de la nación..."⁽⁴⁾. Fenómeno que viene a contradecir las metas logradas en el plano cuantitativo.

Y así entre serias contradicciones, el sector educativo ha avanzado y retrocedido, puesto que aún continúan presentándose grandes rezagos en casi todos los rubros. Para ejemplificar, sólo basta echar una ojeada al comportamiento de la matrícula y la eficiencia terminal de la educación en México. Con respecto a la matrícula, existen datos que señalan que "... a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública - (SEP) en 1921, (...) se habían matriculado menos de 1 000 000

(*) Cfr. Gilberto Guevara Niebla.- México un país de reprobados Revista Nexos, México, Junio de 1991.

(4) Guevara, Niebla Gilberto. La Catástrofe Silenciosa Op. cit. P. 15

de estudiantes; y para 1989, lo hicieron cerca de 26 millones (5).

Por desgracia, este crecimiento ha sido errático, pues mientras que de 1970 a 1983 el número de alumnos matriculados en la educación primaria ascendió de 9 millones 248 mil a 15 millones 223 mil; al finalizar el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se esperaba que fuesen alrededor de 13 millones 812 alumnos (*). Es decir, con tendencia decreciente.

Similar fenómeno observamos en la eficiencia terminal que presenta la educación primaria, y donde las cifras son reveladoras de una verdadera crisis que no hemos podido superar. En el ciclo escolar 1982/83, los porcentajes fueron del orden del 52.1% de alumnos que egresaron del sexto año de primaria para 1994/95, se espera que sea del 60.1%. Lo que equivale a un avance del 8%, (**) cifras en verdad preocupantes, sobre todo si consideramos el total de la población mexicana en edad escolar.

Ahora bien, cuando se revisa otro de los aspectos importantes de la educación, como es el de la calidad educativa, vista aquí como la correspondencia que debe existir entre el manejo de los contenidos de estudio y de los objetivos programáticos, la situación se vuelve aún más preocupante. En un estudio realizado por la Revista Nexos, encontramos luego de "...examen estandarizado aplicado a 3,248 niños, de 175 grupos escolares, correspondientes a 161 escuelas de todo el país: el 83.7% de alumnos de primaria; y el 96.2% de secundaria, obtuvieron calificaciones inferiores a 6 puntos, medidos a una escala que va del uno al

(5) Muñoz Izquierdo, Carlos, El Futuro Inmediato, en: Gilberto Guevara Niebla, en La Catástrofe Silenciosa. P. 252.

(*) Muñoz Izquierdo, Carlos, El Futuro Inmediato. op. cit. cuadro 12, p. 273.

(**) Ibid. p. 318

al diez "(6)

Estos resultados nos permiten observar dos cuestiones relevantes, en primer término, que no es suficiente contar con toda una infraestructura educativa para alcanzar las mejores metas de la educación; y en segundo lugar, que aún cuando se incrementen los niveles de escolarización, si los conocimientos impartidos por la escuela y adquiridos por los alumnos están por abajo del nivel mínimo aceptable, cualquier intento por incorporar al sujeto a la vida productiva del país, así como desarrollar su aprendizaje autónomo, se convierte en un fuerte obstáculo.

Son estas las razones que nos llevan a pensar que a través de la adquisición de la lecto-escritura, el niño deberá fincar bases firmes que le permitan iniciar un largo, pero sostenido proceso de liberación intelectual; y de encontrar en los campos social y ocupacional, el lugar que le dignifique como ser humano. Sobre todo si impulsamos el proceso de la lecto-escritura fuera de los métodos de enseñanza, que en lugar de liberar al sujeto lo atan a normas y a seguir comportamientos enajenantes, es decir, tenemos que iniciar la educación primaria ofreciendo a los niños la oportunidad de enlazarse

"... con una educación tendiente a modelar un hombre, que requiera de otros valores, otras normas y otras metas sociales (...) capaces de considerar las tendencias económicas del desarrollo (...) y que tienda a equilibrar las marcadas desigualdades de nuestra sociedad aún heterógena y dispersa.." (7).

En este sentido, si impulsamos la creatividad del niño aprovechando los conocimientos que ya posee sobre el sistema de lecto-escritura, y que ha venido aprendiendo en su relación con el

(6) Guevara Niebla, Gilberto. México un país de ... Op. Cit. P. 33

(7) Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. 13a. ed., Siglo XXI, México, 1993. P. 242-243.

medio desde antes de ingresar a la escuela, mediante su activa interacción con el ambiente social o natural, no solo le permitimos acceder con cierta facilidad al código alfabético, sino también se le apoyará para que continúe en sus esfuerzos por comprender su propio mundo, y a partir de ello elabore, en un proceso permanente, el conocimiento que le haga capaz de transformar positivamente su entorno. Así, en cuanto mayores sean las oportunidades que se le brinden de interactuar con los objetos de conocimiento, mayores serán las posibilidades de desarrollo cognitivo.

Enfocado el problema desde la perspectiva Constructivista, esperamos que el niño, a partir de sus primeros acercamientos a la lecto-escritura, vaya elaborando sus propias hipótesis acerca de la función del lenguaje escrito. Reconstrucción que debe ser apoyada en todo momento por el docente, que conociendo el proceso por medio del cual el niño aprende, aproveche los conocimientos adquiridos con anterioridad, posibilitándole su proceso de pensar y por tanto crecer intelectualmente. Procesos de aprendizaje en que el niño desarrolla un sistema de códigos que le permitan recibir y modificar información, de acuerdo a sus propios intereses.

Esta concepción Constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: (*)

1° El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien reconstruye los saberes del grupo cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando

(*) Tomado de "El aprendizaje Significativo desde una perspectiva Constructivista" de Frida Diaz Barriga Arceo: Citando Cool. C. en su obra "Psicología y Curriculum", Laia, Barcelona 1988.

manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o es cucha una exposición de otro.

2° La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un considerable grado de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene que descubrir o inventar todo el conocimiento escolar. El conocimiento que se enseña en las escuelas es producto de todo un proceso de construcción social.

En este sentido se dice que el alumno reconstruye el conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el ' plano personal desde el momento que se aproxima en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3° La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organi^zado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructivista, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

En este sentido se puede afirmar que la construcción del conocimiento es en realidad una elaboración, en el sentido de' que el alumno seleccione, organice y transforme toda la información que recibe, estableciendo relaciones entre dicha informa-^ción y sus ideas o conocimientos previos.

De esta manera "aprender un contenido" significa que el alumno le atribuye un significado a través de imágenes o proposiciones verbales o bien construyendo una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo a dicho conocimiento.

Construir significados implica un cambio en los esquemas '

de conocimiento que ya poseen previamente, introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o bien restructurándolos a profundidad como resultado de su participación en el proceso instruccional.

De aquí la importancia de que la lecto-escritura, como herramienta y como objeto de conocimiento, sea un producto del trabajo intelectual de los propios niños. De otra forma seguiremos encontrando en el nivel de primaria, secundaria, medio superior y no pocas veces en el profesional, personas con problemas de lectura, principalmente en la comprensión de textos, y en la escritura, con problemas de ortografía, caligrafía, puntuación, segmentación, y en especial en el manejo de la sintaxis.

En este proceso es frecuente que los docentes encargados de atender el primer grado de primaria, se culpen a si mismos y a los propios alumnos de este fracaso escolar, considerado en nuestro país como un mal endémico donde profesores, padres y sociedad en general, estamos involucrados.

Al respecto, cabría preguntarnos cual ha sido hasta ahora el papel y la función del profesor del primer grado de educación primaria, como responsable directo de la enseñanza de la lecto-escritura. Respuesta que nos llevará analizar no uno, sino diversos factores que influyen para llegar a una situación de fracaso; pero el de peso mayor recae en los escasos niveles de cultura pedagógica que muestran un importante grupo de docentes para llevar a cabo su práctica. Sustentos teóricos-metodológicos que incluyen un profundo desconocimiento de las tesis acerca del desarrollo infantil y progresos que han venido mostrando las teorías del aprendizaje.

En cuanto al desarrollo intelectual, Jean Piaget postula la existencia de cuatro estadios, a través de los cuales el individuo logra desarrollar todo su potencial cognoscitivo: el sensoriomotriz, el preoperacional, el de las operaciones concre

tas y el de las operaciones formales (*). Cabe mencionar que es tas etapas van íntimamente ligadas al desarrollo de la afectivi dad y socialización del niño.

Tocamos tangencialmente esta parte de la teoría de Piaget, porque deseamos enfatizar que para comprender el desenvolvimiento cognitivo de los niños existe una amplia bibliografía al respecto, que debemos conocer y manejar.

En lo que se refiere a las teorías cognoscitivas, el constructivismo (9) afirma que la mayor parte del conocimiento se produce dentro de un contexto, en una constante interacción en tre los sujetos y los objetos de conocimiento. Que avanzar en la adquisición de los procesos de aprendizaje, permitira aprender mas rápidamente a un mayor número de individuos.

Dentro de esta argumentación, también se asegura que el maestro debería preocuparse por conocer, no una parte de las etapas que corresponden al grado que atiende, sino todo el proceso cognitivo de los alumnos, para aprovechar sus errores en forma ' creativa, y que servirá de base para un adecuado aprendizaje. ' Al respecto, Jean Piaget distingue tres momentos: Asimilación, Acomodación y Equilibración. A través del proceso de asimila' ción, el individuo, ante cualquier hecho o fenómeno que le produzca un interés, es capaz de asimilar; de captarlo de una manera más o menos distorsionada, y que al establecer relaciones ' con sus esquemas de acción anteriores, tratará de acomodar, lo grando modificar y enriquecer su conocimiento.

Como en cualquier situación de aprendizaje, existe una dis

(*) Cfr. Ajuriaguerra, en Estadios de Desarrollo según J. Piaget en, Antología UPN, pp. 106 y 198.

(9) Delval Juan, en, Leticia Pérez. Op. Cit. p. 72

cordancia entre un esquema establecido y las situaciones u objetos nuevos, en ellos se produce el tercer momento, la equilibración. Esta se produce como respuesta compensatoria a las perturbaciones por la aparición de todo nuevo conocimiento que da lugar a una modificación de los esquemas cognitivos.

El maestro, falto de estos sustentos, recurrirá a sus esquemas tradicionales de enseñanza, logrando que en la adquisición de la lecto-escritura, sus alumnos aprendan más a decifrar que a leer, más a copiar que a construir; a utilizar la escritura y la lectura desde una sola perspectiva: de herramienta para adquirir otros conocimientos, y no como objeto de conocimiento' que le permita un desarrollo intelectual. Y porque sabemos que el individuo alcanza su madurez intelectual mediante la acción sobre los objetos de conocimiento, es que aprovechamos este conocimiento para aplicarlo a la lecto-escritura, cuidando no iniciar una de las etapas del desarrollo cognitivo, sin antes estar seguros que ha alcanzado plenamente la anterior, es por ello que debemos permitir al niño que elabore un sistema de códigos que le sirva, en principio, para recabar información, para luego transformarla y adecuarla a sus necesidades intelectivas.

En la etapa de las operaciones formales, señala Piaget, "el desarrollo del lenguaje va unido a la capacidad para desarrollar operaciones proposicionales, tanto orales como escritas. Mientras más móvil y preciso sea el lenguaje en esta etapa, más será la posibilidad de formular hipótesis y combinarlas entre sí" (10)

Por tanto, el papel del maestro no debe reducirse simple

(10) J. de Ajuriaguerra. Estadios de Desarrollo según Jean Piaget. Op. Cit. p. 110

mente a enseñar la mecánica de la lecto-escritura, sino propiciar que sean los niños quienes lo reconstruyan, en contacto ' directo con ella.

En este sentido, el maestro debe de reconceptualizar tanto su labor, como el papel que desempeña la lecto-escritura en la formación intelectual de sus alumnos. De la misma manera, comprender la función del alumno como un ser activo, con todo un bagaje de conocimientos que le permitan construir y reconstruir sus propias hipótesis, para luego elaborar el conocimiento. Conocimiento que dependerá mucho de las expectativas que el niño posea sobre el mismo.

Uno de los obstáculos mas serios del aprendizaje escolar, ' son los que provocan las diferencias en los esquemas de motivación. Cuando deja de considerarse al niño como un receptor de ' conocimientos, y se valore su acción sobre el mundo, podemos ' comprender la capacidad que posee para construir conocimientos; cambiando las expectativas que tiene sobre sí mismo y sobre los objetivos de la educación. Esta seguridad en él y en lo que hace deberá verse relacionado con el concepto de individuo perteneciente a una determinada clase social. Al hacer conciencia en este aspecto, por regla general las expectativas cambian. El maestro debe reconocer en estos factores, la forma de estimular ' positivamente las expectativas en el niño, mediante ejercicios ' que lo llevan a su autorrealización e independencia. Un ejemplo de ello es dejándolos realizar cosas por ellos mismos, y que lo hagan bien, es decir, aplicando todo su esfuerzo por alcanzar ' los objetivos trazados.

Si a un niño se le estimula en este sentido para que adquiera la lecto-escritura mediante su propio esfuerzo, estaremos ' ayudándole a superar sus expectativas en cuanto a su capacidad para crear y recrear este objeto de conocimiento.

Ahora bien, a pesar de que los planes y programas elaborados por la S.E.P. para el ciclo escolar 1993 - 1994, poseen un enfoque constructivista par la enseñanza de la lecto-escritura, así - como para las demás asignaturas, no son pocos los maestros que basan sus métodos de enseñanza-aprendizaje en viejos y estereotipados modelos, superados por los avances que en esta materia se vienen realizando; maestros que hacen de lado no tan sólo las nuevas corrientes pedagógicas, sino las mismas directrices que la Secretaría de Educación Pública propone.

Para tener una visión más clara sobre este problema, habría que analizar cuáles son las características de la enseñanza tradicional y los sustentos psicopedagógicos en que se basa, así - como los factores socioculturales y cognitivos que la hacen posible, y las consecuencias educativas que acarrea a los alumnos y a la sociedad en general.

Es de todo conocido, que en la práctica docente subyace una teoría pedagógica que norma los criterios de actuación de los involucrados en el proceso de aprendizaje. Así, la enseñanza derivada de la Escuela Tecnocrática se sustenta en el conductismo de Skinner, que concibe todo aprendizaje como producto del binomio - estímulo-recompensa. En este proceso se considera aprendizaje todo aquel cambio de conducta que experimenta el individuo como respuesta a un estímulo, cambio que debe ser, además de observable, - constante. Para lograr esto último, Skinner^(*) proponía la aplicación de refuerzos inmediatos, los premios y castigos en todas sus variadas formas.

(*) Swenson, Leland C. "Skinner: refuerzo y condicionamiento operante. En, Teorías de Aprendizaje. (Antología) U.P.N., 1988. P.156.

En la educación tradicional y conductista, se considera diferentes al maestro y al alumno, tanto en su conceptualización como en su accionar. El maestro es el que enseña, y el alumno el que aprende; el primero sabe, y el segundo ignora. El maestro es el que planea la clase, los contenidos, los materiales a utilizar, los tiempos, las cantidades y las formas de evaluación; el alumno es un ser pasivo que se limita a escuchar y a acatar las instrucciones para realizar sus actividades de aprendizaje. Al momento de la evaluación, se exige del alumno una conducta acorde con los contenidos vistos exclusivamente en clase, sin opción al discernimiento o a la discrepancia.

De esta manera se plantean las actividades de aprendizaje para un tiempo determinado. Se exige a los niños una competencia, por ejemplo, en el manejo de combinar grafías con sonidos durante la lectura, sin tomar en consideración sus experiencias anteriores, sus necesidades de expresión y comunicación, -mucho menos su nivel de desarrollo cognoscitivo.

Es así, que de aplicar estos criterios de enseñanza a la adquisición de la lecto-escritura, de entrada negaríamos las capacidades de aprendizaje de los niños, provocando con ello seres atormentados, preocupados más por no ser reprimidos de no seguir fielmente las indicaciones, que fomentarles el deseo de conocer más acerca del mundo que les rodea. De esta manera, la educación tradicional se olvida de que todo aprendizaje se desarrolla dentro de un contexto social, que lo que se enseña en la escuela debe armonizar con el ambiente sociocultural en que se desenvuelve el niño. Se olvida también de que éstos, al ingresar al primer grado de educación primaria ya poseen el nivel cognitivo que les permite asimilar de manera más consciente nuevos aprendizajes, como el de la lecto-escritura.

Todo maestro que encasilla su práctica docente a cualquier modelo estereotipado, cree que el aprendizaje depende de los es-

tímulos adecuados a que sea sometido el niño, así como de los premios o castigos aplicados como reforzadores, en suma, el aprendizaje es producto de factores externos. Ahora bien, ¿ qué factores determinan que aún existan prácticas educativas como las referidas, en esta época de indiscutibles avances de la Psicología y la Pedagogía ?.

Uno de los principales obstáculos para erradicar las prácticas educativas obsoletas de nuestras aulas, tendríamos que atribuirlo al desconocimiento por parte de los maestros de las nuevas corrientes pedagógicas. Y en caso de haber escuchado sobre sus ventajas, e implícita o explícitamente concordar con estas ideas, no se atreven a ponerlas en práctica por temor al fracaso. En este sentido, es mucho mejor recurrir a la vieja tradición que les ha dado resultado, no importando que circunscriban al éxito o fracaso de sus alumnos a un mero voluntarismo.

En el caso de maestros que atiendan alumnos del primer ciclo, existen otros factores que impiden la puesta en marcha de prácticas constructivistas para la adquisición de la lecto-escritura. En primer lugar, nos encontramos con todo tipo de presiones que ejercen sus propios compañeros de trabajo, que de manera tácita exigen que los alumnos, al concluir el primer grado sean capaces de leer y escribir, desconociendo, las más de las veces, el amplio significado de estos importantes actos.

Esta presión provoca a estos maestros, ansiedad emocional por demostrarse a sí mismo y a los demás, que es buen educador, no importa los medios para lograrlo.

Los padres de familia constituyen otro elemento de presión, pues también parten de la idea equivocada de que todos los niños forzosamente deben aprender a leer y escribir en el lapso de un año. Esta presión es más fuerte que la de los propios compañeros de labor, pues trasciende al ámbito escolar, al hacer compa-

raciones con otros maestros y con otras instituciones, omitiendo muchas veces el contexto educativo y familiar.

Además de estos factores que impiden la puesta en marcha de prácticas nuevas de aprendizaje, existen las que se refieren a ' las de carácter personal del maestro, que van desde los tiempos reales de que dispone para preparar sus clases, hasta las de simpatía por desempeñar con eficiencia su labor educativa.

Las anteriores son algunos de los aspectos que influyen en la elección de variados métodos de enseñanza aprendizaje de la ' lecto-escritura, y que acarrearán serias consecuencias, al ignorar el proceso de desarrollo intelectual y de aprendizaje de los niños, formamos alumnos cuya lectura sea mecánica y carente de significado. Niños que en lugar de leer, descodifican las palabras de un texto, pues al centrar su atención en la relación grafía-fonema, se olvidan de los significados, que ella encierra; niños que al aprender textos dictados por el maestro y descontextualizados, como "mi mamá me ama a mi o sase, susa, sasu" no les motiva a escribir sus experiencias. Al aplicar una enseñanza de ' esta naturaleza, sin importar la metodología de que trate, se - corta de manera abrupta el proceso de aprendizaje que el niño ya inició en su casa, en la calle o en preescolar. Se ignora la estrecha relación que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. El niño habla con frases o enunciados completos que representan ideas, por lo que al escribir debe preocuparse por seguir el mismo proceso.

Otra consecuencia, y de suma gravedad, es la gran cantidad ' de alumnos reprobados que se producen en los primeros grados. Ni ño que no domina el descifrado al término del primer grado, lo - más seguro es que repruebe su año escolar, es decir no existe ' margen para que el alumno corrija el rumbo, pruebe nuevas hipótesis, reconstruya ese objeto de conocimiento, permitásenos, todo se lo juega con una moneda en el aire: cara o cruz, y no existe

el mañana. No le damos tiempo porque desconocemos los procesos del desarrollo intelectual del niño, así como sus procesos de aprendizaje. De ahí el acelerado ritmo que imprimimos y nos obligan a realizar en el primer grado, ¿ el método ? que importa, es por eso que con facilidad caemos en la utilización de premios y castigos, reforzadores de un pseudoaprendizaje, fenómeno que condiciona las respuestas de nuestros alumnos, y los hace aparecer carentes de iniciativa para aprender por sí mismos. Esto ocurre también, por el estrecho margen de carácter intelectual que damos a la lecto-escritura; que desde nuestra perspectiva debe permitirle al usuario adquirir nuevos conocimientos, transformarlos y adaptarlos a sus necesidades.

De esta manera, una enseñanza fincada en el conductismo, no permite que el niño aprenda, que accione sobre los objetos de conocimiento; haciendo de la educación una actividad cansada, tanto para el docente como para el alumno, ya que todas las actividades sólo tienen valor y significado dentro del y para el contexto escolar.

Y en el caso de la lecto-escritura, se le suprime la verdadera esencia, su objetivo primordial: comunicar, expresar, recrear y desarrollar las habilidades de análisis, pensamiento y reflexión.

C A P I T U L O I I

LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

- LA LENGUA ESCRITA
- FINALIDADES DE LA LECTO-ESCRITURA
- ENFOQUES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL
- EL APRENDIZAJE Y EL NIÑO DE PRIMER GRADO

LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

A) LA LENGUA ESCRITA

Antes de ingresar a la escuela, los niños ya poseen un conocimiento rudimentario sobre la lecto-escritura. Se han preguntado sobre el significado de los signos escritos que observa en su entorno. En caso de hijos de padres alfabetos, han visto leer y escribir a las personas que le rodean, incluso han hecho algunos intentos de leer y escribir. Estos primeros contactos con el objeto de conocimiento, es el verdadero comienzo del aprendizaje del lenguaje codificado.

Pero lo anterior no es suficiente para que el niño pueda utilizar la lecto-escritura como medio de comunicación, es trabajo de la escuela y del maestro de primer grado ampliar y dar continuidad a este proceso iniciado por el niño. De aquí que el papel de la escuela sea el de convertir a los alumnos en verdaderos usuarios del lenguaje escrito.

Ahora bien, cuando hablamos del manejo de este importante objeto de conocimiento, no pensamos en que deba circunscribirse al acto de la copia y descifrado de textos, aún sean estos elaborados por los maestros con la mejor de las intenciones, y referidos exclusivamente al contexto escolar, sino que para nosotros, este fenómeno implica generalizar su uso a cualquier contexto y en sus muy variadas formas de expresión y comunicación. De tal manera que el niño comprenda que no es lo mismo escribir un recado, que una carta; que un cuento es diferente a una descripción, y que leer un instructivo es más difícil que leer una lista de objetos a comprar. El niño aprenderá a diferenciar entre las letras mayúsculas y las minúsculas; a utilizar los diferentes signos de puntuación tanto al hablar como al escribir, según sea lo que quiera comunicar. Por esta razón, mientras más variadas -- sean las oportunidades de lecto-escritura, mayores serán las po-

bilidades de aprendizaje.

El aprendizaje del lenguaje escrito tendrá lugar, siempre y cuando el niño halle un motivo para ello, y que además le signifique una utilidad para su relación con los demás.

El aprendizaje y uso de la lecto-escritura se lleva a efecto durante los seis años de educación primaria, pero es de vital importancia que el contacto con el aprendizaje formal que el niño tiene al ingresar al primer grado, sea congruente con su desarrollo intelectual, sus necesidades y sus conocimientos previos.

B) FINALIDADES DE LA LECTO-ESCRITURA

Además de preservar y transmitir la cultura a las nuevas generaciones, la institución escolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades del niño para expresarse por medio del lenguaje oral y escrito.

Al ingresar a la escuela, los niños ya poseen algunos conocimientos sobre su lengua y sus posibles usos. Sabe pedir, ordenar, explicar y narrar acontecimientos, como algunas formas de comunicación. Toca a la escuela ampliar estos conocimientos, así como iniciarlo en lo referente al lenguaje escrito.

Los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública correspondientes al ciclo escolar 1993 - 1994, le conceden la más alta prioridad a la adquisición de la escritura, la lectura y la expresión oral como medios de expresión, comunicación y adquisición de otros conocimientos. Se pretende que desde el primer grado, el niño sea un usuario constante de la lecto-escritura. Para alcanzar esta finalidad, es necesario que los niños:

- * Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

- * Logren de manera eficaz al aprendizaje de la lectura y la escritura.
- * Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza, y que persigan diversos propósitos.
- * Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos, y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- * Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, para que puedan valorarlo y criticarlo.
- * Desarrollen habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- * Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y lo apliquen, como un recurso para lograr claridad y eficacia en comunicación.
- * Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo. (1)

C) ENFOQUES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA HABLADA

Para alcanzar los objetivos de la lecto-escritura, se exige aplicar un enfoque congruente con las necesidades y capacidades de los educandos, así como las experiencias que sobre el particular ya posean. Los principales rasgos de este enfoque, son los siguientes:

- 1.- La integración estrecha entre los contenidos y las actividades. Este rasgo se refiere a que todo contenido no

(1) Planes y Programas de Estudio, 1993. S.E.P., México, 1993. P. 23

puede ser enseñado por sí mismo, sino a través de prácticas que permitan el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. Se deben enseñar los signos de puntuación, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos para una comunicación precisa y eficaz.

- 2.- Dejar una amplia libertad a los maestros para la elección de métodos y técnicas para la enseñanza inicial de la lecto-escritura. En este caso, el maestro puede elegir el método que guste, siempre y cuando no se limite a la relación entre grafía y sonido, sino que debe insistirse en la comprensión de lo leído.
- 3.- Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con el lenguaje oral y escrito. Esto es de vital importancia, pues el niño no llega al primer grado con cero de conocimiento; tampoco todos llegan con el mismo nivel, por lo que no se les puede exigir el mismo aprendizaje, ni en calidad ni en tiempo.
- 4.- Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso del lenguaje oral y escrito en todas las actividades escolares. Se debe aprovechar todas las demás asignaturas para estimular el uso de la lecto-escritura, y evitar las situaciones artificiosas para su enseñanza.
5. Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo. La apropiación y ejercitación de la lecto-escritura se dificultan cuando es un proceso individual. Todo aprendizaje se realiza dentro de un contexto social, por lo que será más efectivo, cuanto más intercambio exista dentro de un grupo.⁽²⁾

(2) Plan y Programa de Estudio 1993. S.E.P. México, 1993. P. 23

D) EL APRENDIZAJE Y EL NIÑO DE PRIMER GRADO

El aprendizaje de la lecto-escritura como objeto de conocimiento y como herramienta para la adquisición de otros conocimientos, es uno de los objetivos primordiales del primer ciclo de educación básica. Por ello, se hace necesario definir lo que debemos entender por aprendizaje.

Son cuatro las orientaciones teóricas con sus diversos representantes, los que han tratado de conceptualizar el aprendizaje: Las teorías asociacionistas, las cognitivas, las psicoanalíticas y las estructuralistas.⁽³⁾

Las teorías asociacionistas circunscriben el aprendizaje a un proceso de estímulo-respuesta, donde el individuo aprende mediante respuestas motivadas por estímulos del medio circundante.

Las teorías cognitivas centran su atención en lo mental, lo cognitivo y lo cultural. Este grupo afirma que el aprendizaje es consecuencia de nuestro intento por darle sentido al mundo que nos rodea. Utiliza el concepto de aprendizaje significativo, para reforzar la idea de que el aprendizaje se lleva a cabo cuando un individuo percibe los conceptos, los principios y las ideas de una manera organizada y significativa. En cuanto mejor organizado y significativo sea el objeto de conocimiento, mayor será el conocimiento. El aprendizaje de algo nuevo se realiza cuando se conecta e interrelaciona con lo anteriormente conocido.

(3) Hernández Ponciano. Aprendizaje y Educación. En: Teorías del Aprendizaje. (Antología) U.P.N. México, 1990 P. 24

Las teorías estructuralistas conciben el aprendizaje como una cadena de procesos gratificantes que nos hacen asimilar el medio en interacción constante, hombre-ambiente. Dentro de esta tésis encontramos la teoría psicogenética de Jean Piaget, -- quien postula en lo general, que el desarrollo del conocimiento consiste en el cambio de las estructuras mentales del individuo. En este sentido, el aprendizaje es un proceso que abarca la asimilación, la acomodación y la equilibración.⁽⁴⁾

En el proceso de aprendizaje, el sujeto cognoscente asimila, es decir, incorpora el nuevo objeto de una manera más o menos distorsionada, a su esquema de acción de naturaleza sensorio-motriz o cognitivo-reactiva. Este esquema puede transformarse cuando los objetos se resisten a la asimilación. Es en este caso de discordancia entre el esquema y un objeto o situación, cuando da lugar al estado de equilibración. El aprendizaje pues, consiste en el constante cambio de los esquemas del individuo ante la presencia de un nuevo objeto de conocimiento, al que hay que incorporar.

Aunque las teorías precedentes ofrecen muchos y variados conceptos sobre el aprendizaje, no podemos ignorar o hacer de lado algunas obviedades y algunas coincidencias. Por ejemplo, todas ellas reconocen que el aprendizaje se da entre un sujeto cognoscente y un objeto cognitivo. "El aprendizaje humano en su mayor parte se produce en un contexto social".⁽⁵⁾ El aprendizaje

(4) Montpellier, Gerard de. La teoría del equilibrio de Jean Piaget, en, Teorías del Aprendizaje. (Antología) U.P.N., México, 1990. P. 64

(5) Brubacher, John S. Aprendizaje y su contexto, en: Teorías del Aprendizaje. (Antología) UPN, México, 1990. P. 18

implica un cambio de conducta más o menos permanente. El apren-
dizaje es producto de la experiencia. Es un proceso mental, me-
diante el cual se modifica la personalidad, existe cambio de ac-
titud, se adquiere hábitos, habilidades y actitudes. Es la res-
puesta correcta a determinados estímulos. El aprendizaje impli-
ca un intercambio activo con el medio ambiente social y natural,
formando nexos antes inexistentes, entre los estímulos y las res-
puestas.

Con lo hasta aquí expuesto notamos la diversidad de concep-
ciones acerca de los procesos de aprendizaje, por desgracia nin-
guno acabado, sino en proceso de construcción. Pero con el ma-
terial existente, es posible seguir ciertas pautas que nos indi-
can en qué consiste, y cuál es la dirección que siguen.

Para el objeto de estudio que nos ocupa, y la orientación ' que deseamos darle al aprendizaje de la lecto-escritura en el - primer ciclo de educación primaria, nos hemos acercado a la idea de la educación que señala que el aprendizaje se produce dentro de un contexto social, y considera esencial la modificación de ' las estructuras mentales, para relacionar los nuevos conocimien- tos con los anteriores. Aprendizaje que acercará a nuestros ni- ños a su mundo, mediante una constante interacción, modificando ' su personalidad y adquiriendo habilidades, conocimientos y acti- tudes necesarios que lo lleven a una constante reelaboración del objeto de conocimiento, de tal manera que aprenda a aprender, es decir, que "adquiera sistemas para recibir información y trans- formarla. Más que los conocimientos concretos que posee un indi- viduo, lo que lo capacita para aprender, son las formas de que ' dispone para abordar los problemas". (6)

(6) Delval, Juan. En: Aprendizaje y Desarrollo, en, Teorías del Aprendizaje. (Antología). U.P.N., México, 1990 p. 40

C A P I T U L O I I I

- PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA
- DESARROLLO DE LA ESCRITURA (PRINCIPIOS)
- NIVELES DE ESCRITURA
- PROCESO DE LECTURA (ESTRATEGIAS)
- LECTURA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVAS

A) PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.

Tal como se señaló en el capítulo anterior, el objetivo de todo maestro(a) de primer grado es que sus alumnos al término del curso escolar, aprendan a leer y escribir. Como consecuencia, el docente pasa por una serie de tensiones, pues reconoce que la lecto-escritura es un aspecto esencial en el curriculum del primer grado, así como en la vida misma del niño. Muchos de los problemas de reprobación y deserción escolar que se suscitan en la escuela primaria, tienen sus orígenes en este nivel.

La aprobación o no aprobación del primer grado, no tan sólo influye en el futuro escolar del alumno, sino en su familia y en la sociedad. Un niño reprobado se convierte, en no pocas ocasiones, en un problema para los padres por considerarlo culpable o al menos no apto para el estudio. Para los docentes, un niño repetidor es un niño señalado, estigmatizado también como un niño problema, por lo que una gran cantidad de profesores, sistemáticamente se niegan a aceptarlo si es repetidor, sin haber estudiado su caso o los antecedentes que originaron ese retraso.

Por esta razón es que juzgamos necesario que el maestro(a) debiera manejar bases teórico-metodológicas suficientes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje infantil; en particular reconocer a los niños del primer grado, a fin de evitar problemas posteriores que nada tienen que ver con la capacidad de aprender los códigos alfabéticos manejados en la lecto-escritura. Al respecto, cabe señalar que el lenguaje escrito nace por la necesidad del ser humano para un momento determinado recordar sus historias; para entablar comunicación con quien se encuentre ausente o le sea difícil el acceso a los códigos verbales; así como marcar algo que le pertenezca.

Sobre el origen de la escritura, continúa siendo un tema debatido, y en verdad, adentrarse en este terreno resultaría muy poco significativo. Mucho más valioso que esta discusión es, según afirma Bloomfield, quien no niega que la escri-

tura pudo haberse desarrollado a partir del dibujo, que "... la verdadera escritura tiene dos diferencias importantes: emplea sólo un pequeño número de grafías o signos convencionales y relaciona estas formas gráficas con las formas lingüísticas y no con los objetos reales o las ideas."⁽¹⁾

Y en lo que corresponde al desarrollo de la escritura en el niño, motivo de nuestro estudio, Hermine Sinclair^(*) menciona' dos actividades de suma importancia: la parte activa y personal del niño en su elaboración, y el dibujo. Ambas actividades dependen del grado de desarrollo del pensamiento infantil para organizar el medio en que vive.

De entrada, conocer estos aspectos debe ayudarnos para comprender el proceso por el que atraviesa el niño y que le permite apropiarse de la lecto-escritura. Y dentro de este contexto, ' percatarnos de la forma en que el individuo en lo general reconstruye todo tipo de conocimiento, accionando directamente en ellos. Al respecto, Ana María Kaufman^(*), apoyándose en los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, describe una serie de pasos específicos por los que pasa el niño desde antes de ingresar a la educación formal, para aprender la lecto-escritura.

En una primera etapa, entre los 3 y los 4 años, el niño desconoce que los textos impresos signifiquen o digan algo. Si a un niño de esta edad se le cuestiona sobre lo que significan los textos que observa, podrá contestar que "dicen letras", o mencio

(1) Sinclair, Hermine en: El Desarrollo de la Escritura; en, Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. (Antología), UPN, México, 1988. p. 47

(*) Ibid.

(*) Cfr. Ana María Kaufman. En: Proceso de Aquisición de la Lengua Escrita, en, Contenidos de Aprendizaje. (Anexo II) UPN, México, 1988. p. 3

nará el nombre de las letras. No puede diferenciar entre lo que es un dibujo y un texto. Para él, las letras pueden ser dibujos, o viceversa.

En una segunda etapa, el niño ya puede diferenciar entre lo que es un dibujo y lo que es un texto. Empieza a producir algunas formas parecidas a letras, como pueden ser bolitas, palitos' o semicírculos, acomodados en forma consecutiva o intercalados. Esto se debe principalmente al contacto que ha tenido con las ' formas impresas que observa a su alrededor, y a la necesidad de encontrarle sentido a todo lo impreso. En esta etapa, el niño - hace diferencias entre el dibujo de un caballo, por ejemplo, y el nombre de ese caballo. Puede incluso intentar escribir el ' nombre del animal sin que guarde una relación con el mismo.

Aquí mismo, el niño descubre algo fundamental en el proceso cognitivo de la lengua escrita: el carácter simbólico de la escritura. No es capaz de leer los textos, pero ya sabe que significan algo. Si se le pide que escriba el nombre de un objeto ' que se le presente, hará el intento, ya sea escribiendo una o va rias pseudolettras.

En una tercera etapa, el niño hipotetiza sobre la cantidad' necesaria de grafías como requisito para que un texto " diga algo ". Exige un mínimo de tres o cuatro grafías para que lo escrito le sea significativo.

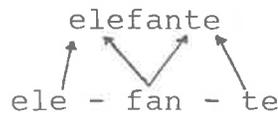
Esta necesidad de cantidad se ve complementada con otra necesidad: la de variedad. El niño piensa que si una grafía se re pite en forma consecutiva, no dice nada, y por lo tanto no se ' puede leer.

Posteriormente, en una cuarta etapa, al intentar escribir ' el nombre de cosas diferentes, el niño puede utilizar un mínimo de grafías para repetirlas en su texto. Así, para escribir " ca

sa ", puede hacerlo SOEr; para escribir elefente SOEr, etc. Al comprender que para cada nombre distinto debe utilizar grafías ' distintas en cantidad distinta, pasará a otra etapa.

En la quinta etapa trata muchas veces de relacionar la cantidad de grafías con el tamaño del objeto. Para escribir " mesa ", podrá escribir PmM; para escribir " casa ", PmMP. Aquí, la variedad de las letras depende de la cantidad que conozca.

En la sexta etapa, el niño construye una hipótesis silábica al intentar hacer recortes en sus producciones para hacerlos ' coincidir con la pronunciación. Primero en forma asistemática, ' luego de manera sistemática. De forma asistemática, cuando considera a la primera letra de una palabra como una sílaba, las intermedias como otra y la última como otra sílaba; así puede intentar leer " elefante ".



En la segunda forma, le adjudica a cada letra un valor sonoro silábico, por ejemplo:



Posteriormente, esta hipótesis entra en contradicción, pues observará que existen muchas palabras que no se acoplan a su criterio, pues le sobrarán letras, al no poder coincidir con la pronunciación.

En la hipótesis silábica, el niño escoge varias opciones al intentar escribir nombres: puede utilizar sólo vocales, como, -- " aroa " para escribir " mariposa "; puede usar sólo consonantes

para la misma palabra, " mrps "; o utilizar ambos criterios, " miosa ". Esta etapa se le denomina, precisamente, silábica.

Es otra etapa, el niño va comprendiendo el carácter alfabético de nuestra escritura, al relacionar las grafías con los fonemas. A este período de transición se le denomina silábico-alfabético, por la característica de trabajar con las dos hipótesis. Un ejemplo de esto es cuando el niño escribe " csa ", para " casa "; o " msa ", para " mesa ". No es que "omita" o se "come" letras, sino que está utilizando las dos hipótesis al mismo tiempo.

Más adelante, el niño construye su hipótesis alfabética, cuando es capaz de establecer la correspondencia grafía-fonema.

Pero todo este proceso que llevó al niño a realizar la correspondencia grafía-fonema para entender el carácter alfabético de nuestro sistema de escritura, no significa que el niño ya domine la lecto-escritura. El acto de leer y escribir es algo aún más complejo, en donde entran en juego otros elementos de tipo cognitivo, como la anticipación, la predicción, el conocimiento del tema, las convenciones ortográficas, etc. que más adelante se expondrán a profundidad.

Lo hasta aquí expuesto nos lleva a la conclusión de que el acto de leer es un largo proceso en el que el niño pone en juego muchos elementos de carácter cognitivo, y no solamente mecánico. A través de ellos el niño los va coordinando e integrando más allá de la mera correspondencia grafía-fonemas.

B) DESARROLLO DE LA ESCRITURA.

" En su intento por encontrarle significado a los textos escritos que observa a su alrededor, el niño desarrolla algunos

principios de caracter funcional, lingüístico y relacional" (*) Principios que le permitirán la comprensión de los textos escritos, y lograr la asimilación de la lecto-escritura.

1° Principios Funcionales.- Unos de estos principios son ' los llamados Principios Funcionales, que se desarrollan en la ' medida que el niño se enfrenta con el problema de cómo y para qué escribir. Estos principios el niño los descubre, los desarrolla y los utiliza cuando ve a otros utilizar la escritura como medio de expresión y comunicación. Además hará un mejor uso de ellas si se desenvuelve en un medio donde la escritura tenga un gran significado en su vida diaria. Las funciones de la escritura dependerán de las necesidades que tenga el niño del lenguaje escrito.

Cada acto donde se utilice la lectura o la escritura ' constituye un "evento de lecto-escritura" que le proporciona' al niño informacion no sólo sobre la utilidad de dicho conocimiento, sino que, le ayuda a conceptualizarla. Cada evento de lecto-escritura le proporciona al niño no solo informacion sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino que además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad sobre la escritura, o si es algo que sólo realizan los adultos .

Debido a lo anterior, el niño descubre las siguientes ' funciones que desempeña la escritura:

(*) Cfr. Yetta Goodman. En: El Desarrollo de la Lecto-escritura, en, Desarrollo Lingüístico y Curriculum escolar. (Antología) UPN, México, 1988. pp. 60 a 63

a) Para controlar la conducta de otros. Una de las funciones de la escritura es comunicar ideas o mensajes a otros semejantes. El niño descubre esta aplicación cuando, por medio de la escritura, puede impedir o permitir la acción de otras personas, por ejemplo: al colocar letreros en su puerta, en el jardín o en la calle, inhiben la entrada o acción determinada de las personas.

b) Interpersonal. El hecho de poder escribir, le permite al niño marcar las cosas de su propiedad o indicar alguna opción suya. Esto lo puede hacer poniendo su nombre, o un texto que lo identifique.

El carácter interpersonal de la escritura también le permite al niño expresar sus sentimientos hacia las personas que lo rodean, ya sea mediante pequeñas cartas o recados. Esta actividad se ve incrementada, si en el seno familiar o en el contexto escolar se practica cotidianamente la lecto-escritura y se estimula al niño a realizarla como medio de comunicación y expresión.

c) Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias. Hacia los cuatro años, el niño intenta crear sus propios eventos de lecto-escritura. Mediante breves textos y de acuerdo a sus experiencias, intenta escribir sus experiencias cotidianas o relatar un cuento, producto de su imaginación. Muchas veces, estas producciones se ven acompañadas por dibujos que hacen más explicativo y significativo el mensaje. Estas producciones iniciales aún no desempeñan una función comunicativa, pues carecen de un código entendible para los adultos, pero en caso de cuestionárseles sobre lo que intentaron decir o expresar, tienen muy claras sus ideas plasmadas en lo escrito. En esta edad, el niño crea sus propios símbolos de escritura, paso muy importante, pues ya descubrió el carácter significativo de la escritura.

d) Lenguaje heurístico explicativo. Antes de ingresar a la educación formal de la educación primaria, el niño ya marca sus dibujos con el fin de explicarlos o representarlos por escrito. Al hacer esto, el niño intenta por medio de la escritura, decir lo que no pudo por el dibujo. Puede dibujar acciones o personas que sabe que los adultos no podrán comprender, por tanto, recurren a la escritura para asegurar su comprensión. Un ejemplo sencillo puede ser una experiencia personal con uno de mis alumnos: en una hoja donde hay varios niños jugando fútbol, la pelota está junto al portero, y la palabra "gol", escrita a un lado.

e) Extensión de la memoria. Cuando los niños manejan el lenguaje escrito, llegan a descubrir una función más: la de permitirles recordar algo, ya sea realizar una tarea, comprar un objeto o ir a un mandado.

2.- Principios lingüísticos. Con el uso continuo de la escritura, el niño llega a comprender que el lenguaje escrito está organizado de una manera convencional. Esto que para los adultos es obvio, él lo llega a comprender por visualización y práctica.

Aprende que se escribe generalmente de izquierda a derecha y de manera horizontal, aunque en su entorno hay textos en forma vertical, y de arriba hacia abajo, lo que viene siendo una excepción. Descubre que existen convenciones ortográficas y de puntuación, que las letras, aunque se pronuncian igual, se pueden escribir de diferentes maneras: mayúsculas y minúsculas, cursiva y script.

Lo anterior es totalmente nuevo para el niño, pues no existe una verdadera correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito. Llega a comprender las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que posee el lenguaje escrito, que en ocasiones pueden ser similares al oral.

a) Principios ortográficos. Una de las formas en que el niño descubre los principios ortográficos, es a través de la visualización, y los llega a dominar por la ejercitación continua de la escritura. Así llega a comprender que la "a" se escribe de varias formas: A, a, a, a, . Descubre que existen letras mayúsculas y minúsculas; de formas cursiva y script. Que hay letras cuyo fonema es igual, pero que se utilizan en palabras diferentes. Lo mismo ocurre con los signos de puntuación, a través de la visualización, descubre y sabe que los utilizará de distinta manera, de acuerdo a lo que intente comunicar.

Las primeras reglas ortográficas, como la direccional y el tipo de letra, las descubre de acuerdo al medio en que se encuentre inmerso. En nuestro caso, el niño descubre las letras mayúsculas, debido a que la mayoría de los nombres de los comercios, de los anuncios en paredes y postes, así como los volantes, están escritos con letras mayúsculas. Las minúsculas, por el periódico y revistas de la familia y los libros de texto de sus hermanos o familiares. Por consiguiente, sus primeros intentos de escritura tendrán una gran semejanza con este tipo de escritura.

En cuanto a la direccionalidad de sus escritos, la aprende de su medio entorno, sin necesidad de instrucción alguna.

La convencionalidad de la puntuación es descubierta conforme va desarrollando sus habilidades en el uso del lenguaje escrito. Al utilizar la puntuación para que sus textos tengan significado para otras personas, comprende el valor de puntos, comas, acentos y signos de admiración e interrogación. Mientras más sea el uso que le de al lenguaje escrito como medio de comunicación y expresión, mayor será el control que sobre esta convencionalidad posea el niño.

b) Principios Sintácticos. Al igual que los anteriores

principios, el niño desarrollará los de carácter sintáctico, al observar que todo escrito deberá poseer claridad y coherencia, a fin de que su interlocutor comprenda y regrese el mensaje. Estos principios son aprendidos por el niño mucho antes de ingresar a la escuela, pues van acompañados muy de cerca por el desarrollo de la expresión oral.

c) Principios Semánticos y Pragmáticos. Sólo el uso constante de la lectura y la escritura permitirá al niño desarrollar estos principios. Cuanto de mayor utilidad y más significativo le resulte la lecto-escritura, mayor será el vocabulario que maneje para expresar la misma idea de muy diferentes formas. El español es una lengua muy rica y flexible, capaz de permitir al niño optar por la que mejor exprese sus pensamientos: será en la práctica, donde ponga en juego todos estos principios.

3° Principios relacionales. Siendo el lenguaje un sistema de símbolos, el niño debe aprender que tanto el lenguaje oral como el escrito tienen relación con los hechos, las ideas, los objetos y las personas con quien interactúa en su vida cotidiana, además de la relación que existe entre ambos. De esta manera el lenguaje escrito se relaciona con el objeto y su significado, percepción visual de la ortografía y con la auditiva de la fonología.

Los principios relacionales se desarrollan a medida que el niño descubre como el lenguaje escrito llega a ser significativo en su vida cotidiana. Comprende como el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos del mundo real y el lenguaje en la cultura.

El niño aprende y controla estos principios cuando relaciona los objetos, los conceptos, las ideas y los significados con lo que escribe. La relación entre el lenguaje oral y escrito es más factible desarrollarlo cuando el niño crece dentro de un am

biente alfabetizador donde es muy común los eventos de lecto-escritura. Esta relación no es una simple correspondencia/letra-sonido, sino que es algo más complejo. Por lo tanto, el niño llega a comprender que el lenguaje escrito tiene relación con el objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones. Las relaciones son las siguientes:

a) Relación de la escritura con el objeto y su significado
Es una primera aproximación del niño con la lecto-escritura, empieza a relacionar ésta con el dibujo o con su significado. Comprende que debe utilizar diferentes grafías y diferentes cantidades para diferentes objetos o ideas, por lo que siempre, este tipo de escritura representará algo o alguien.

b) Relación de la escritura con la percepción visual

Como quedó enunciada anteriormente, una de las formas que existen para que el niño mejore su ortografía es mediante la constante visualización de los textos escritos que existen en su alrededor. Y a través de estos ejercicios es como el niño puede llegar a intuir el uso de estos signos; para luego explicar algunas de las reglas ortográficas aplicadas al sistema de escritura. Llega a aprender que algunas palabras se escriben con mayúsculas al inicio; otras con "h" inicial o intermedia; y unas más, cuya pronunciación es igual, pero su escritura es diferente a los signos ortográficos correspondientes, por ejemplo palabras con "g", o "j", con "s", "z" y "c"; con "y" o "ll", etc..

Por medio de la percepción visual, es como el niño descubre las reglas de la acentuación y la puntuación, al relacionar su lenguaje escrito con el oral. En mi trabajo como docente de segundo grado, los alumnos llegan a indicar cuándo una palabra lleva acento, y hasta realizan sus hipótesis sobre su posible pronunciación sin él.

c) Relación del lenguaje escrito con el lenguaje oral. To dos los eventos de la lecto-escritura por los que el niño pasa antes de ingresar a la educación formal, le permite elaborar ' sus propias ideas sobre las características del lenguaje: conoce la direccionalidad para leer y escribir, los diferentes tipos de letras y la pronunciación de algunas de ellas. De esta ' manera, cuando realiza sus primeros intentos de escritura, está relacionando la lectura, con la redacción de todos los textos ' visualizados. Es común observar en estos escritos, una gran semejanza con los textos de la calle, más que con los aprendidos ' en la escuela. Al intentar escribir lo que hablan o piensan, algunos niños no escriben determinadas letras, lo que no significa que no sepan escribir, sino todo lo contrario, están hipotetizando sobre su posible escritura, dependiendo del grado de desarrollo intelectual en que se encuentran.

d) Relación de la escritura con la interrelación de los ' sistemas gráficos y fonológicos. Estos principios los desarro- ' lla el niño de acuerdo al sistema fonológico y de escritura de que se trate, ya que esto determina qué principios resultan más significativos. En el sistema de escritura de la lengua española, existen algunas terminaciones que el niño las aprende por ' mera visualización, como: camión, pantalón, avión, timón, etc.

C) NIVELES DE LA ESCRITURA.

Es de sobra conocido que el niño de nuevo ingreso a educación primaria, no llega con "cero" en conocimientos respecto a la lecto-escritura, sino con toda una base conceptual sobre algunas de sus características y sus funciones. Sabe, según el ambiente en que se haya desarrollado, la direccionalidad de la escritura, su función comunicativa; conoce el nombre y escritura ' de algunas letras, incluso algunos saben escribir su nombre. Para los niños de la ciudad y medios suburbanos, esta información le es proporcionada por el propio medio: en las calles, en las tiendas, carteles en muros y postes, son portadores de textos;

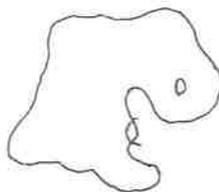
de igual manera los encuentra en bolsas, envases y volantes; ' textos integrados en periódicos y revistas, así como en los pro_gramas de televisión.

Esto nos da una idea de que el niño conoce la lengua escri_ta, aunque diferenciada, pues no todos llegan con el mismo baga_je cultural; de ahí que se vuelva indispensable que el maestro ' conozca, mediante un exámen de diagnó_stico, en qué nivel de es_critura se encuentra cada uno de ellos. En este sentido Margari_ta Gomez Palacio, junto con otros investigadores, (2), mencio_nan cuatro niveles de escritura.

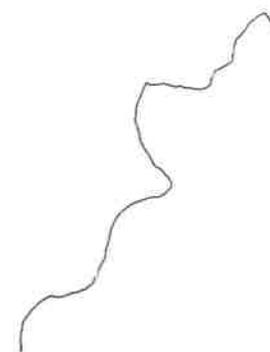
1.- Nivel presilabico. En los inicios de este nivel, el niño no hace una diferencia entre el dibujo y la escritura. ' Ejemplo:



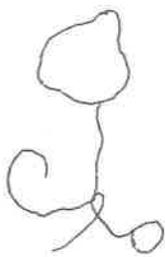
casa



pelota



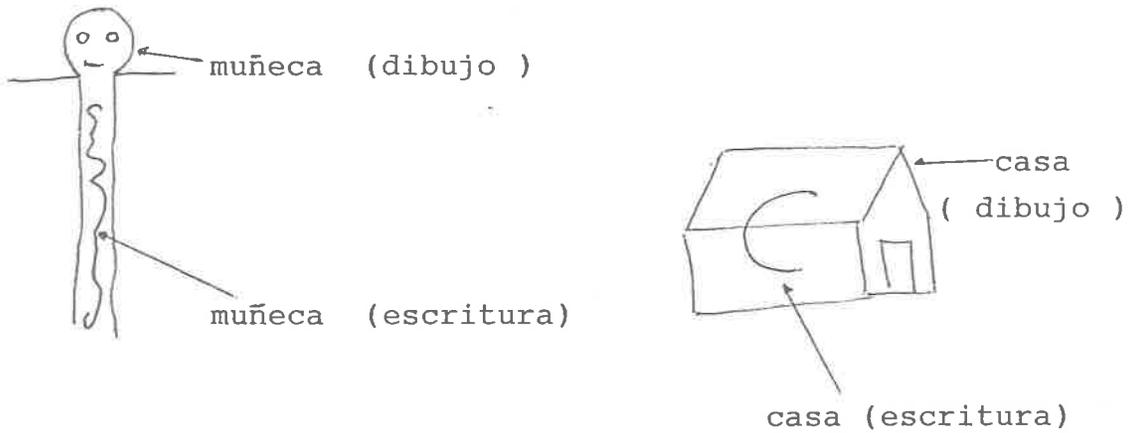
muñeca



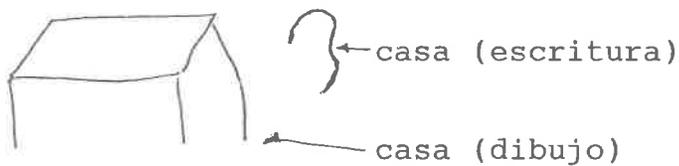
muñeca

(2) Cfr. Margarita Gomez Palacio. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. SEP, Mexico, 1990. p. 38-39 a 63.

Poco a poco, su concepto va evolucionando hasta lograr una diferenciación entre dibujo y escritura.



No siempre la escritura va inserta en el dibujo, la pueden colocar fuera de el.



Una vez que ha diferenciado el dibujo de la escritura, el niño presilábico lleva a cabo producciones de diversos tipos, según el grado de evolución.

Escritura unigráfica. Este tipo de escritura se caracteriza porque el niño representa una palabra o un enunciado con una sola grafía. Ejemplo:

A
gato

n
mariposa

C
caballo

ø
mamá

n
El perro
ladra

Escritura sin control de cantidad. el niño comprende que necesita varias grafías para escribir nombres diferentes. Aunque controla la organización especial en sus escritos, no determina una cantidad máxima. Ejemplo:

rorororro	ososososos	hoahoahoaho
mariposa	caballo	El perro ladra

Escrituras fijas. En este tipo de escritura, el niño concluye que para que un texto diga "algo", necesita un mínimo de tres grafías. Ejemplo:

ploud	ploud
cebolla	piña

Escrituras diferenciadas. Para diferenciar un texto de otro, el niño utiliza diferentes grafías, dependiendo de su repertorio. En caso de contar con pocas grafías, dependiendo de su repertorio, las cambia de orden. Ejemplo:

Jsi6	Jsi6v	Jsi6leu
gato	mariposa	pez

Respecto de la escritura diferenciada, pueden notarse algunas variantes.

Cantidad constante con repertorio fijo parcial.-

smahds	hsmuhd	esmast
gato	perro	conejo

Cantidad variable con repertorio fijo parcial.-

dsElome	lavomeme
chile	papaya

Cantidad constante con repertorio variable.-

O C A	G e P	T i -
gato	mariposa	caballo

Cantidad variable y repertorio variable.-

a J i o w	c/ o s	t c r o s m e 4 l
gato	mariposa	caballo

Cantidad variable y presencia de valor sonoro inicial.- En este tipo de escritura, el niño presenta el inicio de una correspondencia sonora de la grafía inicial de una palabra. Ejemplo:

a s o h i	i a t i n s	p a c z
lápiz	pizarrón	pelota

En todos los tipos de escritura presilábica, la característica principal es la carencia de una correspondencia grafía-fonema, fenómeno que repercute en la escritura, obligando al niño a realizar mayores esfuerzos intelectuales para hacerlas corresponder. Y si bien la lengua hablada es un antecedente inmediato de la lengua escrita, resulta difícil establecer en qué grado influye la una sobre la otra.

2.- Nivel silábico. Cuando el niño descubre que el habla no es un todo continuo, sino que posee pausas que se reflejan en la escritura, se ve en la necesidad de modificar su anterior hipótesis presilábica, y pasa a la silábica, que consiste en hacer una correspondencia grafía-sílaba.

Algunas de sus producciones son como estas:

e i	c o	m o t
pa - to	pe - rro	pa lo ma
pato	perro	paloma

En este nivel silábico, el niño se encuentra con varios problemas cuando su hipótesis no concuerda con algún tipo de palabras.

Palabras monosilábicas.- El niño considera que estas palabras pueden escribirse con una sola grafía, pero como también posee la hipótesis del mínimo de grafías, agrega otras como simples acompañantes. Ejemplo:

M O A
sol

Palabras proporcionadas por el medio.- En este caso, el niño puede hacer lo siguiente:

m a m á	m a m á
ma - ma (sobran letras)	ma - ma (se salta letras)

Cuando el niño conoce algunas letras, puede hacer producciones de tres tipos.

Al trabajar con vocales

A O	E O A
pa - to	pe lo ta

Al trabajar con consonantes.

P T
pa- to

P L T
pe - lo - ta

Combinación de vocales y consonantes.

P O
pa - to

P L A
pe - lo - ta

3.- Nivel silábico - alfabético. Cuando el niño intenta leer producciones de otros niños, comprueba que su hipótesis silábica ya no es adecuada a sus necesidades, y construye otra nueva: la silábico - alfabético.

Esta hipótesis le permite descubrir la relación grafía fonema, pero de una manera incipiente. Ejemplo:

P TO
pa - to

P O T A
pe - lo - ta

4.- Nivel Alfabético. Conforme el niño descubre que existe una relación entre los fonemas y las grafías, va recabando información sobre el valor sonoro de las grafías y las utiliza poco a poco en sus producciones.

Con toda esta información reconstruyen nuestro sistema alfabético de escritura, donde cada fonema esta representada por una grafía, con algunas excepciones, como la ch, la ll y la rr que poseen dos grafías. También descubre que un sonido puede ser representado por varias grafías, es el caso de la C, Z, S; C, K, Q y la X, grafia con varios sonidos.

Pero descubrir estas características fundamentales de nuestro sistema de escritura, no significa que el niño ya sepa leer y escribir, tiene que pasar por todo un proceso de carácter cognoscitivo e informativo para comprender las reglas que rigen

nuestro lenguaje.

Algunos ejemplos de escritura alfabética son las siguientes
Sin valor sonoro convencional

C p b A P ø t n
ca la ba za

h i j e
p i ñ a

E h ø s b p
E l n i ñ o

Con valor sonoro convencional

papaya

sal

El niño come pan

D) EL PROCESO DE LA LECTURA (ESTRATEGIAS)

Aún cuando pueda parecer demasiado reiterativo, creo necesario señalar que el acto de lectura no es un mero acto mecánico de decifrado, sino que el individuo que lee desarrolla todo un proceso intelectual en el que trata de controlar y coordinar diversos tipos de información para obtener significados del texto.

Son dos los tipos de información que se deben poseer y coordinar para efectuar el acto de lectura: el visual y el no visual. "La información visual se refiere a los signos impresos de un texto que se perciben directamente a través de los ojos" (3). Pero este tipo de información no es suficiente para extraer el significado del texto; el individuo debe poner en juego otro tipo de información que posee con anterioridad al evento de lectura. Este tipo de información no visual abarca el conocimiento del lenguaje escrito; por citar solo un ejemplo, un lector puede "leer" la palabra house, pero por desconocer el código en que esta escrito, no podrá extraer significado alguno.

(3) Gómez Palacio, Margarita. En: Consideraciones Teóricas acerca de la lectura. en, Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar (Antología) U.P.N., México, 1988. p. 76

Otra información no visual que el lector utiliza en esta clase de ejercicios, es el manejo del tema. Es más fácil comprender un texto con cuyo contenido estemos familiarizados, que un tema de difícil comprensión, por ejemplo el de física nuclear con sus quarks top, sus neutrinos, piones, mesones, etc.

Yetta Goodman describe tres tipos de información que el individuo pone en práctica durante el proceso de lectura: grafofonética, sintáctica y semántica. La información grafofonética se refiere a las formas gráficas, (letras, signos de puntuación, espacios, etc.) y su relación con los sonidos. La información sintáctica se relaciona con las reglas que rigen el orden y la secuencia de las palabras dentro de un enunciado. La información semántica se refiere a los conceptos, vocabulario y conocimiento al tema motivo de lectura.

Para efectuar un verdadero acto de lectura en el que la comprensión sea el primordial objetivo, el individuo debe poseer una buena dosis de información no visual; cuanto más precisa sea el manejo de la sintaxis y más abundante sea su vocabulario mayor será su comprensión, y menor su necesidad de información visual.

La combinación de ambos tipos de información le permiten a un lector avezado, desarrollar estrategias de lectura que lo ayudarán a una mejor comprensión de un texto.

1.- Estrategias de lectura. una estrategia de lectura se concibe como un esquema amplio para obtener, evaluar, procesar, y utilizar información. En el lector, es una serie de habilidades que lo posibilitan para emplear diversos tipos de información, a fin de obtener el significado de un texto, objetivo de la lectura.

Estas estrategias son: muestreo, predicción, anticipación,

132097

inferencia, confirmación y autocorrección.(4)

Muestreo. Para que un texto pueda ser comprendido es necesario que posea todas las grafías que forman las palabras, y éstas, los enunciados. Además los enunciados deben guardar coherencia sintáctica y semántica que le den significado al texto. A pesar de esto, el cerebro es incapaz de procesar toda esta información, por lo que el sujeto que aprende tiende a desarrollar la estrategia del muestreo que le permita obtener información de índices o palabras claves dentro del texto, para no tener que leer toda la información visual. Estos índices pueden ser las consonantes que forman una palabras, pues se obtiene más información' de ellas que de las vocales. La parte inicial de las palabras ofrecen más información que la parte final. Esta estrategia de muestreo es mayor, en cuanto mayor sea la información no visual' de que se disponga.

Predicción. Con la estrategia del muestreo y la informa- ' ción no visual que posea, el sujeto cognoscente será capaz de de sarrollar la estrategia de la predicción, y que consiste en saber con antelación el final de una frase o un enunciado, incluso de un texto o de un libro. Con ello no sólo gana en velocidad ' en la lectura, sino en precisión.

Anticipación. La estrategia de anticipación se encuentra estrechamente relacionada con la predicción. A través de este ' proceso, el individuo puede anticipar la palabra o palabras que siguen a un texto no terminado de leer, ejemplo, si el sujeto lee: "como empezó a sentir un poco de frío, el niño se puso...", aún cuando no sepa exactamente qué palabra sigue, sí sabe que a continuación irá un artículo, y luego un sustantivo, que bien podrá ser chamarra, abrigo, cobija, etc.. Aquí la estrategia es ' de tipo sintáctico.

(4) Gómez Palacio, Margarita. Op. Cit. p. 77

Inferencia. Con la información visual proporcionada por el texto, el lector puede inferir el final o desenlace de una oración o texto, no explicitado. En el enunciado: "Antonio no atendió la indicación que su madre le hizo de no subirse al árbol, y amaneció en el hospital". Se infiere que Antonio sufrió un accidente, aunque no lo diga la información visual.

Confirmación. Las anteriores estrategias empleadas en la lectura necesitan una confirmación en los hechos. De acuerdo a lo que avanza en la lectura, el lector va confirmando sus hipótesis de predicción, anticipación e inferencia. En caso contrario, realizará la estrategia de autocorrección. Por lo regular acierta en sus estrategias; cuando se equivoca, es que le faltó información no visual.

E) LECTURA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA

¿ Qué significa para los maestros el acto de leer y escribir de nuestros alumnos? ¿ Tendrá el mismo significado para ellos ? ¿ Qué tan importante será nuestra aportación para que los niños accedan a este conocimiento ?

Todo maestro(a) que sustente su práctica docente en la Psicogenética y en la Psicolingüística contemporánea, sabe que el acto de leer y escribir no es descifrar ni copiar textos, sino que se trata de un proceso complicado en el que el individuo pone en juego muchos elementos de carácter cognoscitivo para llegar a la comprensión, que es lo que pretende el verdadero acto de leer.

Frank Smith afirma que

" la base de todo conocimiento, incluyendo la lecto-escritura, es la comprensión. Gran parte de lo que el niño conoce lo hace por sí mismo. Aprende el mundo exterior, reconstruyéndolo a tra-

vés de su propio accionar sobre él, como objeto de conocimiento."(5)

Este mismo autor señala que el aprendizaje es un proceso continuo y natural, tan natural, que no es necesario proponer formas de motivación y reforzamiento para consolidarlo.

Aunque el acto de leer y escribir incluye el aprendizaje de reglas ortográficas, semánticas y sintácticas, muchas de éstas no nos fueron enseñadas de manera directa y formal, es el niño quien las aprende en su contacto diario con el lenguaje oral y escrito y en su constante práctica para comunicarse con sus semejantes. En esta acción, el niño formula hipótesis y realiza experimentos para modificar, reafirmar o rechazar sus conceptos sobre el mundo que le rodea.

Para apropiarse del conocimiento de la lecto-escritura, el niño debe comprender en todo momento lo que está haciendo, en caso contrario no habrá aprendizaje. El descifrado y el copiado de forma mecánica, no propicia la reflexión sobre el uso y la función del lenguaje escrito. La necesidad de encontrarle sentido a las cosas, a las ideas, a los hechos, a los textos escritos, es lo que induce al individuo al aprendizaje.

El niño deberá comprender que el lenguaje escrito representa algo significativo en sí, ya sean ideas, objetos o personas. No habrá apropiación de la lecto-escritura, si ésta carece de significado o sentido para el niño. La lectura consiste en darle sentido a lo impreso.

La lecto-escritura significativa es el eje sobre el cual de

(5) Smith, Frank. En: Comprensión de la Lectura, en: Desarrollo lingüístico y Currículum Escolar. (Antología) UPN, México, 1988. p.4

bería girar todo el proceso de aprendizaje en primer ciclo de educación primaria. En este sentido, la función del docente debe ser la de propiciar en todo momento y en todos los sentidos, la adquisición de la lecto-escritura significativa. Que los niños, frente a cualquier evento de esta naturaleza y de aprendizaje en general, busquen siempre la comprensión.

El acto de leer y escribir debe ser un proceso de creatividad y expresión, mediante el cual el niño trascienda el espacio y el tiempo, además de desarrollar su intelecto al adquirir este conocimiento, y como una eficaz herramienta de aprendizaje.

Pero el acto de la comprensión no es un hecho fortuito que se produzca por simple desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños, pues hay algunos que dependiendo del medio en que se desarrollaron o desenvuelven, lo pueden lograr solos; en tanto que para otros, es necesario auxiliarlos e impulsarlos en este difícil proceso.

Ahora bien, las causas de no comprensión de un texto escrito son diversas. Una de ellas la podemos encontrar en el desconocimiento del tema tratado. En este caso, se debe a que el 'alumno desconoce, por su edad o descontextualización, el tema de referencia; y si lo conoce regularmente, no lo comprende por el vocabulario empleado por quien genera la información.

El profesor puede ayudar al infante explicándole el significado de algunas palabras o frases desconocidas o remitiéndolo a un diccionario, o bien contextualizando algunas frases con ejemplos comunes al niño. También le puede auxiliar, resolviendo 'una construcción sintáctica difícil, o desentrañando un recurso literario, aún no utilizado por el alumno, como la ironía o la metáfora.

Es importante, pues para quien se inicia en la lecto-escri'

tura, que se aproveche todo evento de esta naturaleza que le sea significativo, y casi de manera inmediata: su familia, sus amigos, sus juegos, sus necesidades, sus alegrías, su escuela, etc.

En fin, el maestro de primer grado puede ayudar a la comprensión de la lectura, variando en lo posible las situaciones problemáticas y ejercicios de sus alumnos.

C A P I T U L O I V

- LA FUNCION DEL MAESTRO
- DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGUISTICA
- PROPUESTA DE LA LECTO-ESCRITURA (EVENTOS)
- DEL TEXTO AL ENUNCIADO (PROCESO)
- DEL ENUNCIADO A LA PALABRA (PROCESO)
- DE LA PALABRA A LA SILABA (PROCESO)

A) LA FUNCION DEL MAESTRO

De conocer y manejar las tesis más sobresalientes de las teorías del aprendizaje sobre el origen del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia; y como se desarrolla en el niño el lenguaje oral y escrito, a través de la lingüística contemporánea, el maestro de educación primaria podría modificar en gran medida su práctica docente, sobre todo porque impulsaría a sus alumnos a descubrir en un proceso continuo, el conocimiento humano. Y en segundo término, se encontraría con la misma dirección que la SEP ha dado a los planes y programas de estudio.

Por desgracia, y no obstante que abunda literatura al respecto, existen una cantidad importante de maestro que se aferran a sus muy particulares métodos de trabajo basados en estereotipos que, en lugar de orientar el aprendizaje de los niños, los frenan; métodos que si a corto plazo les dan medianos resultados, a largo plazo resultan perjudiciales para el desarrollo educativo de los alumnos.

En el transcurso de nuestra experiencia docente con alumnos de primer grado, hemos tenido la oportunidad de comprobar la forma en que niños de seis años, con preescolar o sin ella, con problemas de socialización y algunos provenientes de familias de escasa instrucción escolar, han accedido a la lecto-escritura de una manera comprensiva.

En este caso, el método careció de la importancia primordial que siempre se le ha atribuido, dejando el paso a un ambiente alfabetizador que se creó en torno al niño, concibiéndolo como el centro de todo su aprendizaje. En este sentido, mucho tendrá que ver el concepto que del niño tenga el maestro de primer grado, porque si éste es conceptualizado como un individuo intelectualmente activo, capaz de crear y recrear sus conocimientos;

un niño capaz de hacer cambiar el mundo que le rodea de acuerdo a sus necesidades, un ser con la capacidad de apropiarse del lenguaje oral, y por lo tanto del lenguaje escrito, entonces el maestro no tendrá que enseñarle a leer y a escribir, sino que su labor será muy distinta: crear y aprovechar las condiciones para que el niño acceda a este conocimiento.

Es así como nuestra visión cambia, pues ya no concebimos al alumno de "cero" que parte en el conocimiento de la lecto-escritura, y menos aún si cursó la educación preescolar; un niño, al decir de los conductistas, al que es necesario enseñarle un camino totalmente desconocido, sino que al ingresar al primer grado ya posee toda una gama de conocimientos que de alguna manera inciden con el conocimiento que ofrece la educación formal.

En lo que se refiere a la lecto-escritura, el niño trae consigo algunos conceptos sobre sus características: sabe el valor comunicativo de la escritura, conoce su direccionalidad, en algunos casos conoce letras y hasta palabras, como su nombre o el de sus padres. Es decir, viene desarrollando desde los tres o cuatro años, un proceso de adquisición de la lecto-escritura que debe ser tomado en cuenta por el maestro para no entorpecerlo. Además de que posee en diversos grados, una competencia del lenguaje oral que le permitirá integrarse a su nuevo grupo social. Competencia que debe ser estimulada por el maestro, como requisito previo para un mejor desarrollo de la lecto-escritura.

B). DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGUISTICA

Como se ha venido mencionando en capítulos anteriores, en el proceso de apropiación del lenguaje escrito, el niño trata de relacionarlo con el lenguaje oral, por lo que es necesario que impulsemos aún más su habilidad en el manejo de este lenguaje; esto lo puede lograr el maestro propiciando la comunicación

entre los niños. Existen muchas formas de hacerlo, pero en la ' más de las veces, basta con dejarlos en libertad para que de manera espontánea se produzca la socialización del conocimiento.

En una estrecha relación social, el niño es capaz de intercambiar puntos de vista con sus compañeros, y modificar sus propios criterios en un marco de convencionalidad y respeto para ' puntos de vista ajenos.

La competencia lingüística de cada uno de los niños depende no tanto de su capacidad, sino del ambiente del que provenga. No es lo mismo un niño de clase media, con padres profesionistas y ' con un óptimo ambiente alfabetizador, que un niño de bajos recur_ sos económicos, habitante de zonas marginadas, y cuyos padres - sean analfabetas; desigualdad que debe ser tomada en cuenta por el docente para adecuar su práctica.

Previo examen de diagnóstico, una vez que el maestro haya - detectado las diferentes capacidades lingüísticas de sus alumnos, es preciso proceder a superar cualquier obstáculo que pudiera en_ torpecer el camino hacia el aprendizaje de la lecto-escritura. U_ na de estas barreras son las falsas ideas que el docente se hace del alumno. Es decir, si el diagnóstico arroja resultados en a_ pariencia negativos para el niño: tartamudeo, timidez, escaso re_ pertorio de palabras, etc. puede conducir a un erróneo concepto sobre sus capacidades reales de aprendizaje. Por esta razón, ne_ cesitamos partir considerando a todos los niños mentalmente sa_ nos, capaces de aprender si les proporcionamos los medios, el am_ biente y el tiempo óptimos para ello.

Un ambiente de confianza, cordialidad, camaradería, que en los niños no es necesario crear artificialmente ayudaría a aque_ llos que han recibido menos estímulos del medio, desarrollar las habilidades intelectuales que le permitirán afrontar con seguri_ dad, situaciones problematizadoras.

Para impulsar estas habilidades, se proponen las siguientes actividades:

Diálogos.- Los niños no necesitan la guía de maestro para entablar diálogos, lo hacen espontáneamente. La participación del maestro sería con aquellos niños que tengan problemas de expresión o comunicación. Podría ayudarlos conversando con ellos el tiempo necesario, o integrándolos a otros equipos. Esto lo puede hacer a través de juegos organizados, rondas, canciones, juegos de cartas, juegos donde se utilicen dados, en educación física, etc..

Narraciones.- El niño aprende a hablar, hablando. Una forma de introducir al niño al desarrollo consciente de su expresión oral, es invitándolo a que cuente cosas que le hayan sucedido. Puede hacerlo con experiencias propias o de la familia. Todos tienen algo que contar de su casa, de su paso por preescolar, de algún detalle ocurrido en la calle, el rancho de su tío, primos, etc.

La participación del maestro se limitaría a coordinar este tipo de eventos, a señalar los tiempos requeridos para el ejercicio o para asegurarse que todos participan en igualdad de circunstancias.

Descripciones.- La descripción de objetos, animales o personas permiten a los niños observar detalles, que luego aprovechará para clarificar tanto su lenguaje oral, como el escrito. Se pueden realizar diversos juegos en donde se adivine el nombre de algo, a partir de sus características.

Presentaciones.- Una variante de la descripción, es la presentación. Un niño puede presentar a un compañero, diciendo sus características físicas, su nombre, el lugar donde vive, como es su casa, sus juguetes, qué le gusta comer, cuál es su juego preferido, cómo le gusta que le digan, etc..

Juegos verbales.- El maestro puede aprovechar la experiencia de los niños que cursaron preescolar, pues conocen muchos juegos, rondas, canciones, trabalenguas, chistes, que pudieran intercambiar con sus compañeros. Todo niño tiene algo que contar. Es conveniente promover su participación en un ambiente de libertad, en donde el maestro sea uno más de los integrantes, y no la autoridad.

Son varias las funciones que desempeñan las actividades mencionadas: permiten al maestro percatarse de las competencias lingüísticas de sus alumnos, hecho que le puede ayudar a subsanar posibles deficiencias en este terreno; Y a los niños les permite el intercambio de sus conocimientos, conocer las convenciones de la lengua y la función que desempeña en la comunicación de ideas.

Al realizar esta clase de ejercicios en el transcurso del año escolar, buscando siempre que el niño reflexione acerca de su propio desempeño en la lengua oral, se gana no sólo en cantidad, sino en profundidad; en cantidad porque el alumno tiene la oportunidad de ampliar su vocabulario, tanto en número de nuevas palabras que incrementarán su código lingüístico, como en la interpretación semántica de giros y expresiones tan ricas y abundantes de nuestra lengua; y en profundidad, porque orientamos la enseñanza hacia el aprendizaje de hacer consciente aquellos aspectos de la lengua que se encuentran en la incoscienza y no permiten construirla y reconstruirla.

Además de que el niño se acerca a la lectura y el uso de la escritura sin el temor infundado de que se trata de un conocimiento complicado y de difícil acceso; sino todo lo contrario, es una prolongación de la lengua oral que se requiere de signos convencionales que le ayuden a fijarlos.

C) PROPUESTA DE LECTO-ESCRITURA

La adquisición de cualquier tipo de conocimiento se produce dentro de un contexto social. Una de las mejores formas que existen para que un niño aprenda la lecto-escritura, es haciéndole 'vivir dentro de un ambiente alfabetizador lleno de eventos. Independientemente del nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentre un niño, es necesario forzarlo aun mas, ubicandolo con los de mayor avance para el intercambio de experiencias. Con ello estaremos brindandole la oportunidad, a unos, de evitar que el desfasaje tienda a profundizar las diferencias; y a otros, de continuar su ascenso a nuevos estadios de desarrollo intelectual.

Nos parece que algunas actividades que se pueden llevar dentro y fuera del aula para la adquisición de la lecto-escritura, son las siguientes:

LECTURA - REDACCION (EVENTOS)

El nombre propio.- Una vez que el niño haya tomado conciencia de la utilidad del lenguaje oral, el maestro lo inducirá a que analice las ventajas y desventajas de esta forma de comunicación para que descubra la necesidad de contar con otro sistema de comunicación que perdure en el tiempo, la escritura.

Conocer el ambiente propio de manera gráfica, es de suma importancia para el inicio escolar de la lecto-escritura:

- Como una primera actividad, se solicita a los niños a que escriban su nombre en una tarjeta previamente proporcionada.
- Una vez realizado este ejercicio, se les pedirá que se presenten, ya sea en equipos o en forma grupal, y digan su nombre, al mismo tiempo que levantan su tarjeta.
- Por equipos, se reunirán y barajarán las tarjetas, para que cada niño encuentre y reconozca su nombre.
- Como los nombres estarán escritos con el mismo color o lápiz, es probable que algunos niños no conozcan su nombre, por lo

qué habrá necesidad de la intervención del maestro, pero únicamente después del intercambio de ideas y sugerencias para llegar a un acuerdo de cómo escribir un nombre, para que cada niño reconozca el suyo.

- Si la situación se vuelve muy conflictiva para el alumno, habrá que auxiliarlo, pero una vez que el maestro haya observado que en realidad se han elaborado verdaderos esfuerzos por enfrentarse al problema, entonces, y no antes, el maestro escribirá el nombre del niño en la tarjeta y se lo colocará en su mesabanco o camisa.
- Con las tarjetas elaboradas por el niño, se puede nombrar lista, para que cada niño visualice la suya.
- Se colocan en el pizarrón las cinco primeras de la lista, para que cada niño pase a recoger la que haya identificado como suya.
- Puede jugarse al "nombre escondido". Para esto, se integran equipos de acuerdo a las tarjetas colocadas en un lugar determinado.
- Luego de estos ejercicios, que el maestro puede ampliar y decidir el tiempo destinado para ello, los niños procederán a copiar en su libreta o en la de uno de sus compañeros, su o el nombre que indique ser propietario de este material.
- Con el nombre se podrán redactar enunciados relativos a las actividades de los propios niños, Ejemplo, el maestro escribe

Toño trae una camisa azul.

Ayer vino la mamá de Toño.

Yo me llamo Toño.

- Una vez que el niño sea capaz, y aún cuando no lo logre, de reconocer su nombre, intentará redactarlo sin verlo; en caso de no poder hacerlo, se le permitirá copiarlo directamente de su tarjeta.
- Desde el principio, se procurará que sea el propio niño quien redacte los enunciados, utilizando su nombre.

Enunciados con objetos inmediatos.- Cuando el niño, dependiendo del nivel de escritura en que se encuentre, se percata que puede escribir otros nombres, casi siempre lo intenta por sí solo. En otras ocasiones, sus hipótesis no concuerdan con sus producciones, y pregunta cómo se escribe tal o cuál cosa. El maestro puede auxiliarlo, poniendo los nombres sobre los objetos que rodean al alumno. Ejemplo:

puerta ventana pizarrón escritorio

Aún cuando en un principio el niño no utilice los signos convencionales de la escritura marcados por el adulto, siempre se procurará que sea éste o el grupo quienes empiecen la redacción. El profesor los auxiliará con algunos cuestionamientos.

- ¿Cómo se llama esto ? (señalando al pizarrón)
- ¿Cómo se escribirá pizarrón ?
- ¿Quién quiere pasar a escribir pizarrón ?
- ¿Está bien así ?
- ¿Con qué letra empieza pizarrón ?
- ¿Qué letra sigue ? quién pasa ?
- ¿Cuántas letras tiene la palabra pizarrón ?

Cuando se haya construido esta palabra, se procederá a escribirla en sus cuadernos; en tanto que el maestro lo hará en una tarjeta que colocará en algún lugar visible para todos.

Con la palabra "pizarrón", los propios niños deberán realizar juegos de identificación, así como la redacción de los enunciados. Ejemplo:

EL PIZARRON ES VERDE

YO VEO UN PIZARRON

EL PIZARRON ESTA MUY SUCIO

El objetivo primordial de estas actividades, es que los enunciados o producciones sean a sugerencia de los alumnos, y elaborados por ellos; hecho que no se contrapone con que el maestro (a) elabore los suyos para ser identificados por los niños.

Nombres familiares.- Los nombres de "PAPA" y "MAMA", así como los nombres propios de la familia, son motivo de atención por parte de los niños.

Unas actividades pueden llevarse a cabo con la palabra " MA MA ".

Se les pregunta a los niños sobre qué podrían hacer con tal palabra. Ejemplo:

Mi mamá se llama Bertha

Yo tengo una mamá

Toño tiene una mamá

Con estos enunciados, el niño puede iniciar sus propias producciones, siempre ayudado por sus compañeros o el maestro, y buscando así mismo, la comprensión global de lo escrito.

Una vez elaborados en el pizarrón, el maestro o algunos alumnos, los podrán pasar en limpio y pegarlos en la pared, para su posterior identificación.

Una variante de la actividad anterior, podría ser la redacción de estos enunciados en una hoja tamaño oficio, para ser fotocopiada, y que cada niño tenga una copia en su carpeta.

De la misma manera se procederá con los nombres de "PAPA" y los nombres de otros familiares.

Recados.- Es muy común que los niños redacten recados para algunos de sus compañeros, así como también que el maestro los prohíba, inhibiendo de esta manera la posibilidad de que descubran otra característica de la lengua escrita; la comunicación con personas alejadas de nosotros. En el primer grado, el maestro debe estimular este tipo de comunicación escrita.

Los recados son de interés para el niño y lo motiva a escribir cuando deduce que hay algo escrito para él, o que dice algo de él. También cuando un mensaje espera cierta respuesta.

Los recados, por ser cortos y precisos, propician la comprensión del lenguaje escrito.

Ejemplos de recados cortos y comprensibles.

Elodia: Ponte a barrer
el salón.

Atte.

Máximo

Josefina, dice Mayra
que si le prestas un
lápiz.

Atte.

Yesenia

No importa que al principio, el niño no redacte con claridad su mensaje, sino que plasme la idea general y sea capaz de interpretarla; es decir, que sepa que los signos que escribió tienen su significado. Al avanzar en el conocimiento de algunas grafías o palabras, avanzará en sus producciones. Esto se verá cuando sienta la necesidad de que su escritura sea comprendida

No importa que al principio, el niño no redacte con claridad su mensaje, sino que plasme la idea general y sea capaz de interpretarla; es decir, que sepa que los signos que escribió tienen un significado. Al avanzar en el conocimiento de algunas grafías o palabras, avanzará en sus producciones. Esto se verá cuando sienta la necesidad de que su escritura sea comprendida por el destinatario.

En el intercambio continuo de textos escritos, los niños aprenden las convencionalidades del lenguaje escrito, así como a corregirse en sus producciones.

Volantes. En el medio en que se desenvuelven los niños, existen muchos y variados eventos de lecto-escritura que el maestro puede aprovechar en la contextualización del aprendizaje.

Los volantes que el niño puede conseguir en la calle son un medio muy importante para que comprenda la función del lenguaje escrito.

Para llevarlo a la predicción, el maestro puede cuestionar a los niños de la siguiente manera:

- ¿ Ven este papel ? ¿ Qué creen que dice ?
- ¿ Sobre qué podrá decirnos ?
- ¿ Quién lo envía ?
- ¿ Para que lo envía ?
- ¿ Ya se fijaron qué dibujos trae ?
- ¿ Alguien puede leerlo ?

Las preguntas son importantes para que el niño pueda anticipar el sentido del mensaje.

En caso de que nadie pueda leerlo, el maestro procederá a hacerlo para que los niños puedan confirmar o deshechar sus hipótesis previas.

Existen otras variantes de este evento, y en donde se puede aplicar con efectividad el ejercicio. Se pide al alumno que lleve cualquier tipo de objeto que lleve impreso un texto: calendarios, carteles, periódicos, revistas, cancioneros, revistas de caricatura, etc., y con ellos ejercitar.

Textos libres. Toda lectura será más fácil, fluída y comprensible, si se trata de sus propias producciones. Por esta razón, los textos libres, ilustrados o no, propician el autoaprendizaje de los niños. Será en su interpretación por personas ajenas, en donde tendrán que aprender las primeras reglas que rigen el lenguaje escrito.

Los textos libres pueden ser individuales o colectivos. Si son colectivos, deben intervenir en su creación un máximo de tres alumnos para que sea mayor la participación.

El diario. Una variante del texto libre, viene siendo el diario personal del niño, y el diario del grupo que pueda realizarse en el pizarrón.

El diario personal se puede llevar desde el primer día de clases, donde la participación del maestro será la de escribir la fecha en el pizarrón, para que el niño lo copie. Ayudarle en caso de que lo solicite.

El diario, en sus dos modalidades, es un buen auxiliar didáctico que nos permite cuantificar y evaluar los progresos del niño.

La lectura del diario puede hacerse en equipos de dos, tres o cuatro alumnos ante el grupo o ante el maestro. Debemos vigilar que la lectura se realice siempre, atendiendo la comprensión global de lo escrito, y no a sus partes.

El niño puede auxiliarse de las personas que lo rodean: compañeros, maestro (a), papás (en caso de hacerlo en casa), para elaborar su diario personal.

D) DEL TEXTO AL ENUNCIADO (PROCESOS)

Tanto al hablar como al escribir, el niño comunica ideas generales, mediante ellas relata sus experiencias o expresa sus pensamientos, y no precisamente segmentándolos en enunciados, palabras o sílabas, tal y como el docente lo hace en el aula para explicar estos temas, sino expresando en forma cabal su pensamiento. Si esto lo hace a través del lenguaje oral, en lo escrito no debe ser diferente

Cuando al niño de primer grado se le pide que redacte un texto, lo hace de manera general, y así lo intenta leer. Es por ello que insistimos en iniciar el proceso de adquisición de la lecto-escritura con la redacción y comprensión de textos completos, con ideas acabadas.

Procedimiento.

En este ejercicio puede ser de gran utilidad cualquier evento que se realice dentro o fuera de la escuela, siempre y cuando sea de interés para el niño: la ida al baño, la tienda escolar, la ceremonia cívica, la vendimia fuera de la escuela, etc..

Ejemplo:

El tejuinero

El señor vende tejuino. Su carrito es blanco.

El tejuino es muy bueno. Cuesta 50 centavos.

Yo compré un vaso.

Luego de que el maestro(a) lee al grupo esta nota, se solicitará al alumno que intenten redactarlo individualmente en su cuaderno. Realizado el ejercicio anterior se procede a inter-

cambiar las redacciones, a fin de que los niños procedan a contrastarlos y a discutir su contenido.

- Del análisis y comparación de los diferentes textos presentados, el maestro deberá inducir al alumno a obtener una conclusión más o menos homogénea, en el sentido de que existe una convención para la lengua escrita que nos permite a todos los usuarios comprender la escritura ajena.
- La ayuda del maestro consistirá en redactar el texto en una cartulina, para que sea leído por todo el grupo.
- Aprovechando el mismo texto, el maestro(a) lo presentará a cada niño en una hoja tamaño oficio, cuidando que la letra sea grande y legible.
- La lectura de este texto será realizada por el maestro, para que los niños observen la forma de leer. Con la mirada de izquierda a derecha, primero; y luego utilizando su dedo, como indicador al ir leyendo.
- Enseguida, los alumnos leerán junto con el maestro, señalando las partes del texto.
- Posteriormente, los alumnos leerán individualmente, en equipos y en forma grupal la misma redacción.
- Para relacionar el texto, los niños podrán dibujar al reverso de la hoja la imagen de un tejuinero.
- Una vez que el texto haya sido leído y comprendido por todos los alumnos, procederán a copiarlo en su cuaderno de trabajo.
- El texto será guardado en una caja seleccionada para conservar estos trabajos, o en su álbum de producción, para su pos-

terior utilización.

- Estos primeros textos no deberán exceder de 5 ó 6 enunciados, ni tener menos de tres.
- Ante cada nuevo texto elaborado, se podrán utilizar los anteriores para irlos combinando en su relectura.

E) DEL ENUNCIADO A LA PALABRA (PROCESO)

Cada texto motivo de lectura o escritura, está formado por enunciados que expresan ideas completas.

Ejemplo:

"Mi mamá fué al mercado. Compró el mandado para la comida. De regreso, pasó a la casa de mi tía. Mi tía le regalo un queso. El queso está muy sabroso."

Este texto se puede descomponer en enunciados, después de que el niño ha logrado su lectura y comprensión total. Una vez que ha sido capaz de identificar y diferenciar cada uno de los enunciados, se procede a la identificación de sus partes. En este caso, son las palabras las que dan la pauta para que el alumno distinga un enunciado de otro.

Si decimos que se debe pasar del enunciado a las palabras como proceso metodológico, no significa que el niño no conozca ya muchas palabras aisladas, esto lo aprende de su medio, sin que el maestro se lo enseñe. En los hechos, si el niño es capaz de diferenciar el enunciado: "Mi mamá fué al mercado", de "Compró el mandado para la comida", es porque ha logrado identificar una palabra conocida dentro de una de ellas, y su ausencia en el otro.

El visualizar y reconocer las palabras de que esta formulado el enunciado, le permitirá leerlo de manera fluida y comprensiva. Las palabras, como entidades aisladas, tienen un significado en sí mismas y dentro del contexto del enunciado. Por tanto, el niño debe visualizar y comprender en primer lugar, estas entidades.

Cuando se afirma que es necesario pasar del enunciado, como idea general, a la palabra, como idea particular, no estamos sugiriendo la enseñanza de palabras "sueltas", aquellas que al maestro le interese resaltar por cualquier motivo, sino que sean palabras de textos sugeridos por los niños, y que le son significativos en lo inmediato.

El mundo del niño de primer grado es su familia, su casa, sus juguetes, sus amigos, etc.. Dentro del ámbito escolar, el contacto directo lo realiza con sus compañeros y su maestro.

Cualquier evento en el aula se debe aprovechar para una redacción libre. Se puede pasar de la expresión oral de un hecho, a su escritura.

Ejemplo:

Una niña llamada Josefina, trae un vestido de color azul; y otra niña llamada Mayra, trae un vestido amarillo.

Procedimiento.

- Se coloca a Josefina y Mayra frente al grupo, para que el resto de los niños las observen.
- Se solicita a las niñas que digan sus nombres, dónde viven, quién les compro el vestido, dónde lo compraron, etc..
- Se les reparte a los niños dos hojas, y se les sugiere que di

bujen a sus compañeras con sus vestidos de colores.

- Una vez terminados los dibujos, se les cuestiona acerca de cómo, aparte del color de los vestidos, podríamos identificar a nosotros u otras personas que no conozcan a Mayra y Josefina.

- Es muy probable que aparezcan sugerencias, como el de poner sus nombres en los dibujos o hacer un enunciado. Ejemplo:

Ejemplo:

Josefina trae un vestido azul.

Mayra trae un vestido amarillo.

- Después de esto, el profesor preguntará quién o cómo se podrá escribir lo que dijeron.

¿ Cómo se escribirá: "Josefina trae un vestido azul" ?

¿ Quién pasa a escribirlo al pizarrón ?

¿ Quién puede escribirlo en su libreta ?

- Para realizar este ejercicio, se pueden reunir en binas o en pequeños equipos de hasta tres elementos.

- Se tratará de que siempre escriban el enunciado completo. Luego se les cuestiona, para preguntar el enunciado:

¿ Dónde dirá "Josefina" ?

¿ Dónde dirá vestido ?

¿ Dónde dirá trae ?

¿ Dónde dirá azul ?

¿ Quién puede leerlo ?

A ver, vamos a leerlo todos

¿ Aquí dirá Josefina ?

¿ Qué le falta para que diga Josefina ?

¿ Quién pasa a poner la letra que falta ?

¡ Muy bien !

¿ Cómo se escribirá trae ? ¿ está bien escrita ?

Bien, ¿ Qué letras llevará ?, etcétera.

Si todo el grupo en general redactó el enunciado, entonces podrán colaborar en la producción colectiva del texto en el pizarrón. Si por algún motivo, algunos de ellos se retrasan, habrá que atenderlos individualmente. Una vez que el enunciado está formado, el maestro lo escribirá en varias tiras de papel para repartirlo en los equipos, a fin de que lo copien adecuadamente en su libreta, como proceso de caligrafía y visualización de algunas palabras o grafías desconocidas.

- Cuando los niños hayan visualizado las palabras que integran un enunciado, se procederá a utilizarlas en otro contexto.

Ejemplo:

Josefina tiene dos libros
La mamá de Josefina se llama Bertha
Josefina es mi amiga.

(Insisto, todos los enunciados que se presentan, deberán ser generados y a sugerencia de los niños, elaborados por ellos, y auxiliados principalmente por sus compañeros.)

- Los enunciados o textos podrán ser acompañados por dibujos, para una mejor visualización.
- Algunas de las mejores producciones podrán ser expuestas en los muros del aula, o fotocopiadas para ser repartidas a todo el grupo y para el archivo.

Actividades con las palabras conocidas.

- 1.- Una vez visualizadas las palabras, se pueden recortar y jugar al "nombre extraviado".
- Se pegan las palabras en el pizarrón formando el enunciado.
- Se lee el enunciado contando las palabras.

1	2	3	4	5
Josefina	trae	un	vestido	azul

- Cerrando los ojos o volteando hacia otro lado, el maestro o un niño quitará una palabra: los niños tratarán de saber -- cual palabra falta.

2.- Reconstrucción del enunciado. Con las palabras en desorden, en forma individual o en grupo, el niño deberá intentar reconstruir el mismo enunciado, leerlo y copiarlo.

3.- Cajas para letreros. Cada palabra podrá clasificarse y -- guardarse en cajas destinadas para ello, con el objeto de ' que cada vez que sea necesario, el niño consulte en este ar chivo. Ejemplo:

Nombres
de
niños

Animales

Colores

F) DE LA PALABRA A LA SILABA (PROCESO)

Aún antes de que el maestro trate de enseñar la construcción de las palabras, algunos niños elaboran sus propias hipótesis al respecto. Pero como no todos se encuentran en el mismo ' nivel de escritura, ni proceden del mismo ambiente alfabetizado; es necesario que el maestro actúe en consecuencia.

Una vez que el alumno identifica palabras, debe pasar a ' construir o reconstruir otras por iniciativa propia, para ello debe relacionar o aprender a relacionar el fonema de una letra ' con su respectiva grafía. Este proceso lo aprende el niño de ma nera artificial, siempre y cuando se desenvuelva dentro de un am biente rico en eventos de lecto-escritura.

Procedimiento

- Ya que es capaz de reconocer y escribir palabras, como "Josefina", se le pide que mencione o busque en sus libros, pala-

bras que inicien con el fonema "J" de Josefina. Ejemplo:

José Joroba Joven Jornada

- Podrán sugerir palabras que después del fonema "J" o su equivalente, lleven una vocal distinta a la "o".

jabón juego jugo "g"igante paja

- El maestro les pedirá que las escriba en el pizarrón o en cuaderno.

- Se redactarán correctamente en tarjetas, para colocarlas en el pizarrón para su visualización y escritura.

- Con las nuevas palabras, los alumnos intentarán redactar sus pequeños enunciados. Ejemplo:

Josefina compró un jabón.

José compró un jabón.

Yo juego en el patio.

- Al principio se permitirá que los enunciados sean cortos; poco a poco podrán escribir enunciados más extensos, hasta llegar a conformar pequeños párrafos o textos.

- No es recomendable realizar actividades de este tipo, descomponiendo las palabras en sílabas o guiándose por ellas, porque el niño perdería la comprensión de la lectura. Este ejercicio habrá que dejarlo para que sea el propio alumno quien, sin presiones llegue a esta división por iniciativa propia, creando alrededor de este fenómeno sus propias hipótesis.

C O N C L U S I O N E S

A pesar de los esfuerzos realizados en nuestro país por elevar significativamente las tasas de crecimiento de la escolaridad del mexicano y de superar la crisis que presenta la calidad educativa, en verdad que poco se ha avanzado en estos importantes terrenos, por lo que muy lejos está quedando el modelo neoliberal que concibe al factor educativo como la esencia del desarrollo económico, político y social de los países, en particular los sub-desarrollados.

De esta observación sobresalen tres cuestiones básicas. En primer lugar, que si bien es cierto que la educación juega un importante papel en el desarrollo de los países, y que en México se han destinado recursos y modificado criterios encaminados a atender la mayor cantidad de alumnos en las escuelas públicas, -- fundamentalmente; también es verdad que nuestra propia realidad desdice, y con mucho, estos planteamientos, porque:

- a) No podemos hablar que entre educación y empleo exista una correlación positiva, de otra manera lo veríamos en un gran flujo en la movilidad social, cuestión que no existe, al menos en nuestro país.
- b) Nuestro sistema educativo continúa mostrando altos índices de deserción, reflejados en la matrícula y en la eficiencia terminal.
- c) Existen severos retrasos y poca consistencia entre los contenidos académicos y objetivos contemplados en los planes y programas de la SEP, y lo que realmente enseña el maestro y aprende el alumno en las aulas.

Respecto de los dos últimos puntos, existen probadas evidencias que por desgracia nos muestran una de las realidades en que se encuentra inmersa la educación en México, y sólo por citar un

ejemplo, señalaremos que según el pronóstico tendencial de la educación primaria para el ciclo escolar 1994-1995 (*), se espera que la inscripción de alumnos a este nivel sea de 13 millones 812 mil; en tanto que en el periodo de 1988-1989, fue de 14 millones 593 mil; y el de 1982-1983, alcanzó la cifra de 15 millones 223 mil alumnos, por lo que claramente se advierte un rezago importante de este renglón. Y en lo que respecta a la calidad educativa, los datos recogidos por algunas encuestas (**) muestran un claro reflejo del deterioro que ha venido sufriendo el manejo de los contenidos y objetivos programáticos por parte del maestro y fundamentalmente del alumno, pues el 83.7% de los niños de primaria alcanzan promedios inferiores al seis de calificación.

Estas afirmaciones nos llevan a reflexionar muy seriamente en torno a las contradicciones que presenta la educación mexicana, ya que si por un lado hay gran apertura para que la población ingrese a la escuela, y además de que se viene apoyándola mejorando la infraestructura existente; por otro lado, encubierta o no, se niega a este beneficio a una cantidad importante de mexicanos, y aún más, quienes tienen la oportunidad de ingresar a la escuela no alcanzan los requerimientos académicos mínimos exigidos y planteados por las propias autoridades educativas, es decir, se presenta un desfase entre contenidos curriculares y lo que realmente logran aprender y manejar los alumnos.

De aquí que en un intento por encontrar algunas alternativas que nos permitan avanzar a través de este caótico panorama, y que de alguna manera apoyen la permanencia del niño en la escuela, evitando la deserción y la reprobación, es que haya decidido proponer una metodología de la lecto-escritura desde la

(*) Cfr. Gilberto Guevara Niebla. La catástrofe. Op. cit. cuadro 1. p. 262

(**) Cfr. pags. 13, 15 y 17 del presente trabajo.

perspectiva psicogenética y con algunos acercamientos a la pedagogía operatoria, a fin de rescatar de estas posiciones, aquellos elementos que nos ayuden a clarificar e impulsar los procesos intelectuales de los niños, y que se apoyen en vivencias, - producto de su realidad social, a fin de que hagan de la lecto-escritura un objeto propio y con amplias posibilidades de construir y reconstruir constantemente.

En este sentido, propongo ; para su análisis y discusión una metodología de trabajo que lleve al alumno a adquirir esa importante herramienta (lecto-escritura) y a reflexionar en torno a ella, con el objeto de que se convierta en un ser creativo, libre y responsable, que sea capaz de entender la naturaleza de este objeto de conocimiento y llegue a transformarlo consecuentemente. De igual manera, planteo la necesidad de que el maestro reencauce su práctica docente, que rompa con los estereotipos que más que ayudar al niño, frenan sus posibilidades de desarrollo intelectual; pienso en un docente que permita crecer al alumno; que se preocupe más por la calidad de la enseñanza-aprendizaje, que por la cantidad de conocimientos que debe adquirir el niño.

En lo que sigue intentaré resumir los hallazgos más interesantes encontrados al estudiar este fenómeno.

a) Se debe tomar en cuenta que el aprendizaje de la lecto-escritura, como proceso cognitivo, es llevado a cabo por el propio niño en su intento por reconstruir este conocimiento, mediante la elaboración y reelaboración de su sistema de hipótesis.

b) Este aprendizaje se lleva a cabo dentro de un contexto social, en el constante intercambio del niño con un medio ambiente alfabetizador y con las demás personas.

c) La apropiación de la lecto-escritura no depende de un método en particular, sino de la cantidad y diversidad de eventos en el que el niño participe.

d) Esta apropiación será más fácil, mientras más significativo le sea para sus necesidades de expresión y comunicación.

e) La labor del maestro no es la de enseñar la lecto-escritura, sino de propiciar el aprendizaje del niño, que sea él -- quien descubra este objeto de conocimiento, por lo que será necesario que el maestro se interiorice en los aspectos cognitivos, del sujeto que aprende.

f) Que para alcanzar plenamente estas metas, será necesario modificar nuestra práctica docente, permitiendo al alumno - vivir en ambiente de libertad, pues de ello depende que desarrolle positivamente su inteligencia y su creatividad.

g) Que el método más adecuado para que el niño se acerque a la lecto-escritura depende más de éste, que del diseñado por el maestro. Confiar más en las capacidades cognitivas del alumno que conforme se van desarrollando le permiten encontrar una explicación lógica a este evento, utilizando su propio sistema interpretativo para formular y comprobar sus hipótesis.

B I B L I O G R A F I A C O N S U L T A D A

- BRUNER, Jerome. La importancia de la educación. Tr. de Alejandra Devoto, Paidós, Barcelona, 1987. (Paidós educador). 173 pp.
- GOMEZ Palacio, Margarita. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP, México, 1990.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. (Comp.) La catástrofe silenciosa. Fondo de Cultura Económica, México, 1992. 257 pp. (más anexos)
- LEONARDO, Patricia de (Comp.) La nueva sociología de la educación. Caballito. SEP, México, 1986 (Biblioteca pedagógica) 156 pp.
- MICHEL, Guillermo. Por una revolución educativa. 2a. ed., Gernika, México, 1978. (Col. Educación y sociología) 167 pp.
- PRAWDA, Juan. Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. Grijalbo, México, 1987. (Col. pedagógica Grijalbo). 299 pp.
- ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. 13a. ed. Siglo XXI, México, 1993. 261 pp.
- TEODULO Guzmán, José. Alternativas para la educación en Mexico. 3a. ed., Gernika, México, 1985. 306 pp.
- VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. 2a. reimp., Quinto Sol, México, 1992. 215 pp.
- WILSON, John D. Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Tr. de Guillermo Solana Alonso, Paidós, Barcelona, 1992. (Temas de educación Paidós). 137 pp.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL - SEP. Teorías del aprendizaje. (Ant.), México, 19 .
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL - SEP. Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. (Ant.), México, 1988.

UPN - SEP. Contenidos de aprendizaje. (Ant.), México, 1988

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Planes y Programas de Estudio.
México, 1993.

SEP. El libro del maestro de primer grado de Educación Primaria. México, 1988.

Cero en Conducta. Repensar en la escuela. México, mayo-junio,
1991.

Nexos. México un país de reprobados. México, agosto de 1992.