

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 011

SEP



**El conocimiento de los procesos psicolingüísticos
y los resultados en la adquisición de la
lengua escrita**

**Rosa María Briones Rivas
Graciela Márquez**

Tesis
presentada
para obtener el título de
Licenciada en Educación Primaria

Aguascalientes, Ags., agosto de 1995.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Aguascalientes, Ags., 4 de agosto de 1995.

C. PROFR.(A) ROSA MARIA BRIONES RIVAS
P r e s e n t e .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad
y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

"El conocimiento de los procesos psicolingüísticos y los resultados en
la adquisición de la lengua escrita".

Opción _____ Tesis _____ a propuesta del asesor C. Profr.(a)


Julio César Ruiz Flores Dueñas

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al
respecto por la Institución.

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

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


Mtro. Julio César Ruiz Flores Dueñas
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD DE A
AGUASCALIENTES

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
A- SELECCIÓN DEL PROBLEMA	5
B- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	5
C- JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	6
1. Interés por su estudio	6
2. Relevancia de su estudio	7
D- ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	7
E- OBJETIVOS	9
F- MARCO CONTEXTUAL	10
II. MARCO TEÓRICO	12
A- LA NATURALEZA HUMANA DEL LENGUAJE	12
1. El lenguaje como creación colectiva	12
2. El lenguaje y el pensamiento	14
B- USOS DEL LENGUAJE	16
C- LA SIMBOLIZACIÓN DE LA REALIDAD A TRAVÉS DEL LENGUAJE	19
D- IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN LA ACTIVIDAD ESCOLAR	23
1. Caracterización de la lengua oral	23
2. Caracterización de la lengua escrita	25
3. Semejanzas y diferencias entre la lengua	

	Página
oral y la lengua escrita	26
4. Relevancia de la lengua oral y la lengua escrita en la escuela	28
E- IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN EN LA APROPIACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA	29
F- APROPIACIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA	30
1. La lengua escrita como objeto de conocimiento	31
2. Teorías del proceso de adquisición de la lecto-escritura	33
3. Estrategias de apropiación de la lecto-escritura .	37
III. METODOLOGÍA	41
A- PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS	41
B- PROCEDIMIENTO DE TRABAJO	42
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	44
A- EL CUESTIONARIO APLICADO	44
B- LA PRUEBA A LOS NIÑOS DE PRIMERO	52
CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación es la concepción que los maestros del primer ciclo de educación primaria tienen acerca de los procesos psicolingüísticos del niño durante la apropiación de la lecto-escritura, y su probable influencia en dicho proceso. De aquí surgen interrogantes tales como: ¿afecta de alguna manera el aprendizaje de los niños el hecho de que el maestro desconozca los procesos de adquisición de la lecto-escritura?; o, si los conoce, ¿facilita dicho aprendizaje?; también cabe derivar la pregunta acerca de si se facilitará el acceso de los niños al dominio formal de la lecto-escritura en caso de que el maestro considere los conocimientos previos del sujeto al ingresar en la escuela primaria.

Todo lo anterior tiene su origen en las dificultades que se pueden observar en el primer ciclo de educación primaria, tanto en los maestros como en los alumnos; es decir, por un lado, el maestro no encuentra la mejor manera de realizar su labor educativa y tener buenos resultados en el aprendizaje en sus alumnos, por lo que no les da las facilidades para alcanzar el uso convencional de la lecto-escritura. Por otro lado, el alumno, al encontrar tales dificultades, se enfrenta a la barrera consistente en que no concuerdan sus conocimientos previos con los que "adquiere" en la escuela, y se produce un desequilibrio en sus esquemas mentales. Ante dicha situación se realiza esta investigación para ofrecer a los maestros que se enfrentan a esta problemática la alternativa de conocer el proceso de apropiación de la lengua escrita para que lo

considere durante su trabajo docente y facilite al niño la adquisición de la lecto-escritura de una manera natural y significativa.

Para dar respuestas a las interrogantes y tratar de vencer las dificultades observadas tanto en los maestros como en los alumnos, se presenta un marco teórico sustentado en la psicogenética de Jean Piaget, en donde se describe la manera como el niño adquiere y construye su conocimiento, rompiendo con las concepciones tradicionales en las que se aseguraba que el niño era un receptor del conocimiento y que para reflejar su aprendizaje tenía que haber un cambio de conducta como resultado de la práctica. Por el contrario, y de acuerdo con las investigaciones que se mencionan a lo largo del presente trabajo, se concibe al niño como un ser activo por naturaleza, quien siempre busca nuevas situaciones que le producen un nuevo aprendizaje. Gracias a esta constante actividad del niño, la lengua, tanto oral como escrita, es tomada como un objeto de conocimiento, y aquí entran en juego en el marco teórico las perspectivas psicolingüísticas y psicogenéticas de Yetta Goodman, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, entre otros, quienes nos ilustran ampliamente sobre los procesos que los niños atraviesan durante la apropiación de la lecto-escritura.

Después del marco teórico, y para dar continuidad a la investigación, se hace una formulación del problema —objeto de la misma—, se presentan unas hipótesis que proponen una solución tentativa, planteando en general que “la concepción de los maestros acerca de los procesos psicolingüísticos influye en los resultados de aprendizaje de la lecto-escritura”.

Para comprobar o rechazar tal planteamiento se aplica una encuesta, como técnica de investigación, a maestros del primer ciclo de educación primaria de tres zonas escolares (números 11, 17 y 22); los resultados dan una idea del poco conocimiento que los maestros tienen acerca del proceso que el niño atraviesa para apropiarse y de las actividades que en su labor docente realizan. Cabe señalar que las encuestas se analizan en forma cuantitativa; se presentan tablas de resultados en las que se consideran cada una de las variables, con un estudio detallado y estableciendo relación entre ellas, con el fin de percibir la influencia del conocimiento de los maestros acerca de los procesos psicolingüísticos en sus actitudes durante su labor con respecto a la lengua escrita y, consecuentemente, en el aprendizaje de los niños.

También se consideró como un instrumento de investigación, útil para comprobar las hipótesis planteadas, una prueba de conocimientos que los directores de diversas escuelas aplicaron a los alumnos del primer año de educación primaria; se hace un análisis de los resultados de esta prueba para advertir la relación entre los resultados de las encuestas aplicadas a los maestros y el aprendizaje de los alumnos.

Todos los elementos anteriores, que forman la estructura de esta investigación (selección del objeto de estudio, marco teórico, metodología de investigación, y análisis de resultados), están encaminados a conocer los procesos psicolingüísticos por los que el niño atraviesa en la apropiación de la lecto-escritura, a analizar la importancia que tiene que los maestros del primer ciclo los conozcan y consideren durante la enseñanza formal de la lengua escrita, y a presentar conclusiones acerca

de la influencia que tiene la concepción de los maestros sobre este proceso en los resultados de aprendizaje de la lecto-escritura.

Rosa María Briones Rivas,
Graciela Márquez.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A- SELECCIÓN DEL PROBLEMA

Es evidente que el niño inicia el proceso de adquisición de la lecto-escritura desde antes de iniciar la escuela primaria, al plantearse hipótesis que le sirven para su construcción, pero tal parece que ni los padres de familia ni los maestros se dan cuenta de ello, pues no toman en cuenta los antecedentes que favorecen la comprensión y uso de la lecto-escritura de una manera natural durante la educación formal.

Al desconocer el maestro del primer ciclo las características del niño en la construcción del conocimiento y lo que sabe sobre la lecto-escritura, provoca un desajuste en sus esquemas mentales, pues no coincide la manera como el maestro enseña con la manera como el niño aprende.

Al percatarnos de esta situación, creemos que en ella de alguna manera influye el hecho de que el maestro no tome en cuenta tales conocimientos y que por consecuencia pueden afectarse de alguna forma los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

B- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La presente investigación gira en torno a la manera como el maestro del primer ciclo de educación primaria concibe la adquisición de

la lecto-escritura, si conoce los procesos psicolingüísticos por los que el niño atraviesa para esta adquisición y cómo influyen sus perspectivas en los resultados de aprendizaje.

Nuestro problema de estudio implica conocer la práctica docente de los maestros del primer ciclo a través de observaciones, una encuesta y unas pruebas de conocimientos, para darnos cuenta si consideran los procesos psicolingüísticos por los que atraviesa el alumno de este ciclo al realizar su labor de enseñanza de la lecto-escritura, es decir, analizar la concepción que tienen los maestros sobre dichos procesos para comprobar si tal concepción influye o no en los resultados de aprendizaje de los alumnos a su cargo.

Por lo anterior, nuestro problema de investigación queda planteado de la siguiente manera:

¿Cómo influye la concepción de los maestros acerca de los procesos psicolingüísticos de adquisición de la lecto-escritura, sobre los resultados de éstos en los alumnos del primer ciclo de educación primaria?

C- JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

1. Interés por su estudio

Este problema es de gran interés para nosotras porque en nuestro estudio y experiencia como maestras nos hemos dado cuenta de que olvidamos (o tal vez no lo conocemos) el proceso psicolingüístico por el

que atraviesa el niño en la adquisición de la lecto-escritura, existiendo un desajuste entre la apropiación de los conocimientos formales y la naturaleza de su aprendizaje.

Es, por lo tanto, interesante advertir que cuando el maestro desconoce las características del niño que atraviesa por este proceso, lo fuerza a desequilibrar sus esquemas mentales, lo que lo afectará en sus nuevas adquisiciones.

2. Relevancia de su estudio

Nosotras como docentes que estamos en contacto con nuestros alumnos, creemos que es importante llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje considerando los procesos psicolingüísticos por los que ellos pasan para adquirir la lecto-escritura, así pues, nos proponemos dar a conocer éstos a los maestros que tengan la inquietud de mejorar la práctica docente tomando como base al alumno a quien va dirigida su enseñanza y en quien verán reflejada su labor.

Con este trabajo aspiramos a que el lector tome conciencia de la importancia que tiene el considerar los procesos psicolingüísticos por los que el niño transita durante la apropiación de la lecto-escritura.

D- ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

En nuestra experiencia como docentes nos hemos dado cuenta de que la generalidad de los maestros consideramos que el proceso de la

lecto-escritura comienza al iniciar el primer año de educación primaria y que el niño, al ingresar en este grado, parte de cero; es decir, no tomamos en cuenta las relaciones previas que tiene con la lecto-escritura, las cuales son un antecedente básico para la apropiación del conocimiento al que llamaremos institucionalizado. Así pues, de acuerdo con los planes y programas establecidos por el Sistema Educativo Nacional, los maestros homogeneizamos el proceso enseñanza-aprendizaje sin tomar en cuenta la diversidad de características individuales propias del niño de esta edad (seis o siete años aproximadamente), así como los diferentes contactos que ha tenido con la lecto-escritura.

De acuerdo con Margarita Gómez Palacio (1982), el conocer la naturaleza y complejidad del sistema de escritura sin ignorar la participación activa del niño, es la única forma posible para la reconstrucción y adquisición de dicho sistema.

Yetta Goodman (1986) afirma que de la misma manera como el niño aprende a hablar aprende a escribir, y que de acuerdo con el contexto sociocultural en que se desarrolle construirá su conocimiento.

Los padres de familia y algunos administradores de la educación (directores, inspectores, etc.), siguen con la idea de que es en la escuela donde el niño adquiere los primeros conocimientos de la lecto-escritura, le exigen al maestro que el alumno manifieste ciertos dominios de tal aspecto, desconociendo el proceso natural por el que pasa para poder asimilarlo en sus estructuras mentales. De esta manera, los maestros se ven en la necesidad de utilizar diferentes técnicas de enseñanza de lecto-escritura con el fin de obtener resultados inmediatos, llevando a los

alumnos sólo a descifrar símbolos gráficos sin llegar a lo que es en realidad la lectura; es decir, la comprensión y reconstrucción del significado de los símbolos gráficos.

Yetta Goodman (1986) dice que si los profesores pueden aprender a entender y a respetar los aspectos del desarrollo de la lecto-escritura en los niños, entonces la instrucción podrá construirse sobre los principios que éstos han desarrollado.

Desde pequeños los niños sienten la necesidad de aprender, aunque no siempre consideran necesario lo que se les está enseñando, y por esto el niño es capaz de construir lo que Frank Smith (1983) llama "Teoría del Mundo", la cual se da con la formulación de hipótesis y realización de experimentos. La confirmación o negación de las hipótesis da pie a un nuevo conocimiento; éste debe estar relacionado con uno anterior para darle sentido.

E- OBJETIVOS

- Ampliar nuestra información acerca de los procesos psicolingüísticos por los que atraviesa el niño para apropiarse de la lecto-escritura.
- Analizar la importancia que tiene el conocimiento de los procesos psicolingüísticos en la adquisición de la lecto-escritura del niño de primer grado.
- Descubrir de qué manera los maestros de primer año toman en cuenta los procesos psicolingüísticos en la enseñanza formal de la lecto-escritura.

- Presentar algunas conclusiones acerca de la influencia que tiene la concepción de los maestros sobre los procesos psicolingüísticos en los resultados de aprendizaje de la lecto-escritura en el primer año de educación primaria.

F- MARCO CONTEXTUAL

La investigación se llevó a cabo en la zona escolar número 22, ubicada en la parte oriente de la ciudad de Aguascalientes. Es un zona urbana-rural; cuenta con cuatro escuelas en comunidades rurales y cinco en la zona urbana, teniendo cuatro de estas últimas doble turno; pero nuestro campo de estudio abarca solamente las escuelas ubicadas en la zona urbana.

El nivel socioeconómico de los habitantes de esta zona es variado, pues aunque casi todas las escuelas de la zona urbana se encuentran en el Fraccionamiento "Ciudad Satélite Morelos", no todos los habitantes podrían clasificarse en el mismo nivel; maestros, comerciantes o trabajadores de algunas dependencias se clasificarían en la clase media, y otros, a los que ubicaríamos en el nivel medio-bajo o bajo, serían albañiles, trabajadores eventuales y obreros.

El nivel cultural podría decirse que también es diverso, ya que hay algunas familias que por su escasez económica sólo se preocupan por recibir ingresos que les ayuden a cubrir sus necesidades básicas, dejando a un lado algún otro estudio que les ayude a acrecentar su cultura.

Por otro lado, se puede observar que las relaciones sociales entre

los habitantes de la comunidad en donde se encuentra ubicada la zona escolar son buenas, ya que se organizan para participar en diversas actividades y para colaborar con la escuela cuando hace falta.

En cuanto al contexto institucional, es también diverso, pues existen desde profesores que tienen solamente normal básica, hasta profesores titulados en alguna licenciatura; pero la mayoría de ellos realizan todavía estudios, por lo que se puede observar que se tiene un gran deseo de superación en los planos académico y profesional.

La escolaridad del inspector de la zona escolar es de Licenciatura en Educación Básica, por lo que se muestra con buena disposición hacia las innovaciones y transmite esto a los maestros que trabajamos en su zona escolar.

Entre los directores de las escuelas también se puede observar gran disposición para los cambios en bien del mejoramiento de las instituciones.

Las relaciones sociales entre los maestros de la zona escolar son aceptables; existe respeto a las autoridades y un buen ritmo de trabajo, por lo que consideramos que es un espacio apropiado para la realización de trabajos de investigación.

II. MARCO TEÓRICO

A- LA NATURALEZA HUMANA DEL LENGUAJE

1. El lenguaje como creación colectiva

Desde el inicio de la humanidad, el hombre sintió la necesidad de relacionarse con sus semejantes y con los objetos que existían en la naturaleza. Así se estableció una relación hombre-naturaleza en la que a través del contacto que existía entre ellos, el hombre se fue percatando de ciertos sonidos de los que fue apropiándose a manera de imitación, ejerciendo una acción de la cual aún no estaba consciente pero que le daba dominio sobre la naturaleza.

El hombre se familiarizó poco a poco con los objetos que componían la naturaleza mediante el trabajo que en ella realizaba, utilizándolos como herramientas básicas en su labor, de esta manera comenzó a imitar animales, fenómenos y objetos extraídos de ella y que eran necesarios en su afán por satisfacer sus necesidades. La imitación le otorga al hombre un poder sobre los objetos poniéndolos a su disposición y dominando de esta manera a la naturaleza, sin embargo, como Fisher afirma "El hombre aunque se enfrentara a la naturaleza como creador seguía siendo su criatura" (Fisher, 1978: 17).

La imitación que hacía el hombre de fenómenos, objetos y animales, le permitió vivir en colectividad, ya que esta imitación era tomada como una forma de comunicación, sólo que en ocasiones la idea de las

cosas estaba entre la acción y su realizador, por lo que nació la necesidad de que esta idea fuera comprendida por todo el grupo. La imitación de los objetos que el hombre utilizaba en su trabajo como herramientas, le ayudó a observar y distinguir sus cualidades comunes (función, forma y utilidad) logrando así sus primeras abstracciones, las que a su vez le permitieron crear un concepto, así, sin saberlo, creaba conceptos a partir de los instrumentos usados en su trabajo. Cabe señalar que el trabajo que se realizaba era colectivo, por lo que las abstracciones y conceptos también lo eran. Gradualmente estos conceptos fueron adoptando expresiones lingüísticas que tenían la función de organizar al grupo, ya que el significado era el mismo para todos sus integrantes. De lo anterior, Bücher (Cit. por Fisher, 1978: 14-15) afirma que la utilización de instrumentos de trabajo implicaba un esfuerzo muscular que producía un sonido reflejo de los órganos vocales, a medida que el hombre adquiría experiencia en el empleo de los instrumentos, la ganaba también en el desarrollo de los sonidos reflejos de los que poco a poco tomaba conciencia, elaborando con ellos un sistema de comunicación; así, estos sonidos se convirtieron en un reflejo de trabajo lingüístico; de esta manera la humanidad estaba adquiriendo otro instrumento que le serviría para dominar la naturaleza, es decir, la expresión, la cual puede ser un gesto, una imagen, un sonido o una palabra. Estas expresiones lingüísticas dieron lugar a una singularización de objetos, atribuyéndoles un nombre con determinadas palabras, así todos los miembros del grupo podían reconocerlos y apropiarse de ellos sacándolos del anonimato en que habían estado hasta ese momento; fue así como el hombre los dejó

bajo su control.

Cabe señalar una vez más que la imitación de la naturaleza jugó un papel indispensable en la creación del lenguaje.

Con el proceso colectivo del trabajo y el uso de instrumentos (las herramientas y el lenguaje) el hombre se enfrentaba a la naturaleza como un ser activo, convirtiéndola en objeto para sí mismo, por lo que "la relación sujeto-objeto sólo surge con el trabajo" (Fisher, 1978: 17). Por lo tanto; el trabajo conlleva a una relación más estrecha entre los hombres, trayendo como consecuencia un lenguaje más extenso y fluido.

"El hombre, el ser que trabaja, es pues, el creador de una nueva realidad, cuyo producto más extraordinario es la mente. El ser que trabaja se eleva a sí mismo, mediante el trabajo, a la categoría de ser pensante; el pensamiento es el resultado forzosamente necesario del metabolismo mediato del hombre con la naturaleza" (Fisher, 1978: 18).

2. El lenguaje y el pensamiento

El pensamiento surge a través de la relación que existe entre el hombre y la naturaleza, tal relación se da sólo con y por el trabajo (Fisher, 1978: 17).

El lenguaje es un instrumento que utiliza el hombre para comunicarse con sus semejantes, éste está relacionado con el pensamiento y hasta cierto punto está determinado por cada lenguaje concreto. Vigotsky (1979: 34) afirma que "el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores".

Por lo tanto, la relación que se da entre el lenguaje y pensamiento provoca, asimismo, una relación entre conceptos, haciéndolos más amplios y abstractos, logrando conocer de una manera más profunda el mundo que nos rodea. Por lo tanto se puede decir que el lenguaje y el pensamiento están íntimamente relacionados.

Una manera muy práctica de observar la relación existente entre lenguaje y pensamiento es cuando se observa al niño, el cual para conocer el mundo y llegar a dominarlo desarrolla tal relación actuando siempre sobre éste, atravesando así un proceso evolutivo semejante a la creación del lenguaje y el dominio de la naturaleza que tuvo el ser humano al inicio de su existencia.

Antes de la aparición del lenguaje, el niño se comunica con sus semejantes, expresando sus necesidades y su limitado pensamiento a través de diversas acciones. Durante el tiempo en que va adquiriendo el lenguaje comienza a dominar su entorno y poco a poco su conducta va tomando una nueva directriz.

De acuerdo con las investigaciones que realizó Vigotsky, es natural y necesario que los niños hablen mientras actúan, dándole al lenguaje un papel específico en la realización y desempeño de las actividades prácticas. Así, entre más compleja sea la acción que ha de realizarse tanto más importancia adquiere el lenguaje en la propia actividad. "A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada" (Vigotsky, 1979: 37).

Por todo lo anterior, se puede decir que el lenguaje juega un papel

esencial en la vida del hombre ya que es un medio de contacto social que al relacionarse con el pensamiento ayuda a dominar su entorno y a su vez su propia conducta.

B- USOS DEL LENGUAJE

En la sociedad en que el hombre se desarrolla, el lenguaje es un instrumento fundamental en la relación con sus semejantes. Fisher (1978: 17) afirma que el lenguaje permite coordinar la actividad humana de modo inteligente; así el lenguaje tiene también una función organizadora en la que con el uso de instrumentos produce nuevas formas de comportamiento.

De acuerdo con estudios realizados por Vigotsky (1979: 36), el lenguaje está íntimamente relacionado con la inteligencia práctica y al mismo tiempo desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores, ya que cuando el lenguaje hace su aparición en la vida del hombre se puede hablar de un notable desarrollo intelectual. Lo anterior puede observarse en el desarrollo del lenguaje del niño, ya que durante su periodo preverbal el uso que hace de instrumentos está fuera de su dominio y no se da cuenta de la influencia que en ellos puede ejercer; es decir, sus acciones son impulsivas sin medir ni comprender las consecuencias que éstas pueden provocar; a medida que adquiere el lenguaje, adquiere también cierto dominio sobre los objetos, posibilitando con ello nuevas relaciones con su entorno, así como la organización de su propia conducta. De esta manera el lenguaje llega a

convertirse en un instrumento indispensable en las actividades del niño, tanto, que para poder realizarlas necesariamente tienen que hablar, por lo que entre más difícil sea la situación que se les presente, el lenguaje cobra mayor importancia.

Cuando el niño posee el lenguaje y lo utiliza como una herramienta para resolver situaciones, adquiere la capacidad de planear acciones futuras, auxiliándose no sólo de los instrumentos que tiene a la mano, sino que busca y prepara otros que le pueden servir para llevar a cabo lo planeado.

Para concluir, puede afirmarse que "la relación entre lenguaje y acción es una relación dinámica" (Vigotsky 1979:39), ya que necesariamente tienen que vincularse para alcanzar la solución a la situación problemática que se presente, logrando con ello que el lenguaje guíe y determine el curso de la acción, cumpliendo así con la llamada función planificadora del lenguaje y dándose al mismo tiempo el desarrollo intelectual así como la relación comunicativa con sus semejantes.

El lenguaje es el medio para la estructuración de la realidad social. Es el medio de expresión por excelencia. En la humanidad ha jugado un papel esencial en el progreso de la sociedad, ya que a través de él y del poderío que da al hombre, éste ha desarrollado el intelecto, factor necesario para el descubrimiento de la realidad. La realidad se da en la medida en que se relaciona "algo" material con otro "algo" material; "cuanto más ricas y complejas son estas relaciones, más rica y compleja es la realidad" (Fisher, 1978: 18); sin embargo la realidad también depende del lenguaje.

Bruner (1986: 42) asegura que el lenguaje impone una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve, así el mensaje mismo puede crear la realidad que se transmite y predispone también a aquéllos que lo escuchan a pensar de una manera particular, creando así las llamadas realidades sociales, que no son otra cosa sino la negociación y renegociación de los conceptos y significados de la misma realidad. Ahora bien, para apropiarse de un concepto, necesariamente se debe tomar una postura que consiste en actuar o pensar de una manera determinada, la cual será activa, si dicha negociación permite al hablante discutir y enriquecer el conocimiento, llevándolo a una postura nueva, es decir, a un nuevo enfoque de la realidad; por el contrario, cuando no existe una negociación de conceptos y la persona sólo acepta lo que viene del exterior, sin hacer un esfuerzo intelectual, ni algún tipo de aportación, no se puede hablar de un enriquecimiento del conocimiento y por lo tanto la postura que se toma es pasiva. Por lo anterior, una postura podría definirse como "una implicación acerca del referente del habla que se está realizando y de la propia actitud frente a lo que se está diciendo" (Feldman, 1974, Cit. por Bruner, 1986: 47); es decir, la postura es una forma de ver y enfrentarse a la realidad de acuerdo a la experiencia que se ha adquirido.

A través de la experiencia directa se puede conocer la realidad, pero a través del lenguaje se amplía el conocimiento sobre ésta, a la vez que se pueden conocer otras realidades adquiriendo una nueva postura de la realidad social.

Entonces, "el lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constitu-

ye el conocimiento o realidad" (Bruner, 1986: 50).

C- LA SIMBOLIZACIÓN DE LA REALIDAD A TRAVÉS DEL LENGUAJE.

La génesis del símbolo se da desde antes de la adquisición de la lengua hablada, la cual es una herramienta que utiliza el niño para representar la realidad y ésta está subordinada al ejercicio de la función simbólica. Antes de la adquisición del lenguaje el niño posee ciertos símbolos que va construyendo gracias a su experiencia y a la significación que para él tiene. El símbolo es una relación que se da entre un objeto real y uno imaginario, implicando la representación de un objeto ausente. Gracias a la capacidad que el niño tiene de interiorizar situaciones y objetos logrará imitarlos dando lugar a representaciones simbólicas de la realidad. La asimilación y la acomodación juegan un papel esencial en éstas.

La representación tiene sus bases en la imitación, por un lado, cuando el niño sólo acomoda las acciones vistas de su alrededor a sus esquemas mentales, pero no hay una asimilación, se dice que está imitando, aquí puede desarrollarse la inteligencia, pero no en todo su esplendor; por otro lado, cuando el niño antepone la asimilación a la acomodación, se está hablando de una representación, habiendo desarrollo total de la inteligencia. La inteligencia es pues un punto importante en el desarrollo de la función simbólica.

Piaget (1986: 10) dice que la representación se inicia cuando el niño establece la diferenciación y la coordinación entre significantes y significados.

La vida social juega un papel esencial en la elaboración del concepto y de los esquemas representativos ligados a la expresión verbal. Hay representación en el juego simbólico, la imaginación y hasta en el sueño.

La inteligencia que el niño tiene entre los ocho y diez meses es sensorio-motriz, ya que no posee otro instrumento más que el de sus percepciones y movimientos.

A medida que el niño va adquiriendo el lenguaje, éste desempeñará una función muy importante en el desarrollo de los procesos mentales, de tal manera que le servirá para expresar su pensamiento, tanto, que de imagen privada pasará a convertirse en un signo verbal público, es decir, serán signos o palabras que lo pondrán en contacto con las personas del medio social en que se desenvuelve.

Es evidente que el lenguaje modifica la inteligencia en los actos, ya que mediante él el niño es capaz de evocar acciones no presentes e ir más allá del espacio próximo y superar el campo perceptivo, formando entonces un campo perceptual que le ayudará a enriquecer su conocimiento. Vigotsky (1979: 36) afirma que el lenguaje, además de facilitar la manipulación efectiva de los objetos que rodean al niño, controla su comportamiento, dándole al pequeño la capacidad de ser sujeto y objeto de su propio entorno.

El hombre se vale de representaciones simbólicas para compren-

der y denominar la realidad. Estas representaciones son simbolismos, los cuales tienen la capacidad de representar un objeto aun en la ausencia de él. Vigotsky (1979: 61) divide los simbolismos en los de primero y segundo orden; los simbolismos de segundo orden se valen de un vínculo, el cual representa indirectamente los objetos de la realidad, mientras que el simbolismo de primer orden pasa directamente de la realidad que los representa a la realidad misma. Para lograr llegar a un simbolismo de primer orden y representar directamente la realidad, necesariamente el niño tiene que recurrir al simbolismo de segundo orden, el que progresivamente irá superando hasta hacerlo innecesario.

Es claro que la lengua hablada consiste en símbolos que el hombre utiliza para denominar la realidad, así como también es claro que la lengua hablada precede a la escrita. Para el niño, la escritura es un simbolismo de segundo orden en, el que los vínculos con la realidad pueden ser la palabra o el gesto. Gradualmente irán desapareciendo estos vínculos y la escritura se convertirá en un simbolismo directo; es decir, el lenguaje escrito es un conjunto de signos y símbolos que se relacionan con los sonidos de la palabra hablada. Conforme el niño se va haciendo competente en el uso de la lengua escrita va desapareciendo la necesidad de hablar al escribir, llegando a convertirse la escritura en un simbolismo de primer orden.

Así pues, los signos escritos son símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones.

El gesto es el primer signo visual que antecede a la escritura convencional; inicialmente se puede considerar como una escritura en el

aire, y en un momento posterior serán signos escritos de gestos que han quedado fijos, siendo éstos representaciones de la inteligencia y de imágenes mentales que simbolizan experiencias de la realidad.

Los garabatos y el juego son actividades que el niño desarrolla en las que expresa sentimientos, experiencias y deseos que en un momento dado tienen un significado para él y que a su vez lo transportan a un contexto determinado. Los garabatos que el niño hace son más gestos que dibujo, ya que en ellos no se preocupa por representar cada parte del dibujo, sino que representa sus cualidades generales. Vigotsky divide los garabatos en dos periodos; el primero, en el que aún no están influidos por el resultado visual: no dibujan, indican, y el lápiz simplemente fija el gesto indicador; en el segundo periodo pueden ser los mismos garabatos del periodo anterior, la diferencia radica en que aquí el uso del lenguaje les da el significado deseado (Vigotsky, 1979: 62-63).

En lo que se refiere al juego, éste es otro tipo de lenguaje que utiliza el niño para representar la realidad, le ayuda a desarrollar su inteligencia, y al utilizarlo como un símbolo se acerca cada vez más a una simple reproducción imitativa, es decir, el símbolo lúdico evoluciona en el sentido de una simple copia de lo real y el tema general de la escena lúdica sigue siendo simbólico mientras que los detalles de ésta y de las construcciones tienden a una acomodación precisa y aun a la adaptación propiamente inteligente.

El dibujo es otra actividad simbólica que emplea el niño de una manera espontánea; ocurre después de la adquisición de la lengua hablada y lo utiliza como una forma de comunicación en la que expresa

situaciones que de alguna manera han quedado grabadas en su mente y que siente la necesidad de exteriorizarlas y darlas a conocer al mundo al que pertenece y dentro del cual se desenvuelve.

D- IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN LA ACTIVIDAD ESCOLAR

El lenguaje es un instrumento esencial en la construcción del conocimiento. Su uso depende de las estrategias que el sujeto desarrolla para comunicarse con sus semejantes. En la escuela primaria, su uso es indispensable; a través de él el alumno (sujeto) puede relacionarse con el maestro (a quien, debido a su experiencia y al papel que desempeña dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, denominaremos "supersujeto") y viceversa.

Dado que uno de los objetivos principales de la escuela consiste en favorecer los usos creativos de la lengua, conviene analizar los puntos de partida o bases para este propósito. Así, en principio, la lengua puede clasificarse en sus dos maneras de manifestarse: oral y escrita.

1. Caracterización de la lengua oral

El conocimiento que tiene cada individuo de su lengua personal, aunque no esté acabado, es su competencia lingüística, en donde se consideran tanto las estructuras elementales como las reglas de combinación que hasta ese momento ha adquirido y que tiene almacenadas

para utilizarlas en un momento determinado; éstas son abstracciones que el niño se forma; la manera como las emplea y el funcionamiento que cada quien hace de ella, son las realizaciones.

En la construcción que el niño hace de su lenguaje, toma en cuenta las realizaciones de las personas que lo rodean. Al observar Chomsky (Cit. por Moreno, 1986: 58) la aptitud que el niño tiene para hablar recurre a dos hipótesis; por un lado, las estructuras innatas, en donde dice que las adquisiciones lingüísticas del niño no son aprendidas, sino que son estructuras preformadas que surgen en él; por otro lado, está la creatividad, que es el comportamiento verbal, resultado de una creación permanente.

La adquisición de la lengua oral atraviesa por un proceso continuo y natural y progresa con las experiencias por lo que el medio social es por excelencia un factor que propicia el desarrollo del lenguaje. En él existen leyes y reglas que están establecidas con anterioridad al niño, a las cuales se apega para reconstruirlo. Monserrat Moreno (1986: 59) afirma que si el lenguaje no estuviera construido con anterioridad al niño sería muy difícil que éste lo construyera.

En su propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, Gómez Palacio (1982: 48-49) considera que la lengua oral:

- Permite la comunicación con sus semejantes.
- Tiene características propias de la comunidad a la que se pertenece.
- Se produce en un lugar y en un tiempo determinados.
- Se acompaña de gestos que facilitan la comprensión entre los

hablantes.

- Se usan diferentes entonaciones.
- Permite expresar ideas, sentimientos y deseos.
- Puede ampliarse con la experiencia y se llega a comprender que existen diferentes maneras de decir las cosas.
- Favorece la vida social del hombre.

2. Caracterización de la lengua escrita

Desde su origen el hombre tuvo la necesidad de expresar sus sentimientos, ideas y creencias, de hacerlo de una manera que perdurara en el tiempo, expresándose en un principio mediante dibujos y pinturas; posteriormente éstas no fueron suficientes, ya que hubo cambios en la organización de su vida y esto repercutió en todos los aspectos de la misma; así, hubo necesidad de registrar y establecer leyes y hechos históricos para que las generaciones futuras las conocieran.

Para lograr la apropiación del sistema de escritura actual, fue necesario que éste transitara por un largo proceso. En un principio estaba representado por dibujos y tenía la ventaja de que las ideas eran entendidas por cualquier hablante que conociera las convenciones usadas, por lo que los signos ideográficos tenían una relación muy estrecha con el referente. A medida que el sistema fue evolucionando éste se fue centrando un poco más en características lingüísticas, de tal manera que las palabras ya no eran una copia fiel de los referentes, sin embargo aún tenían muchas características ideográficas.

Con el transcurso del tiempo, el hombre fue delimitando el sistema

de escritura sólo a características lingüísticas, dándole a cada sílaba del habla un signo; por la gran variedad de signos que había y lo difícil que era su adquisición, se creó el sistema alfabético, en el que cada sonido del habla se representa con un signo, siendo éste el que actualmente es utilizado en varios pueblos (Gómez Palacio et al., 1982: 45-46).

Así pues, la escritura surgió como una necesidad del hombre, pues éste precisaba marcar objetos que le pertenían, comunicarse a distancia, transmitir sus ideas de manera perdurable, etc. De esta manera se puede decir que la escritura cumple con una función social, relacionándose con la lengua oral, pero con características diferentes, entre las que se consideran:

- Su funcionalidad; es decir, cómo, por qué y para qué se usa la lengua escrita.

- Es de naturaleza lingüística, ya que está organizado de una manera convencional (con direccionalidad, ortografía, semántica y sintaxis).

- La relación grafonética de acuerdo a la convención social de un lugar determinado.

3. Semejanzas y diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita.

El idioma, aun con todas sus variantes, constituye lo que se llama lengua; ésta se divide en lengua oral y lengua escrita. Ambas están íntimamente relacionadas, pero como se vio anteriormente, cada una tiene características propias.

Tanto la lengua oral como la escrita, son consideradas como dos formas de comunicación basadas en una lingüística determinada con una manera diferente de funcionar y por lo tanto una construcción y estilos distintos.

De acuerdo con Louis Not (1983: 30) la lengua hablada precede a la escrita, sin embargo la lengua escrita es más rica y precisa, ya que ésta requiere de una reflexión sobre lo que se escribe, de tal manera que permita la comprensión del mensaje que se quiera transmitir. En el lenguaje oral se emplean diferentes entonaciones y gestos que muestran ciertas características y actitudes que hacen comprensible el mensaje que se está transmitiendo, pero en la lengua escrita no sucede lo mismo, ya que para entender un lenguaje escrito es preciso una explicación detallada del tiempo, espacio, situaciones y características de la acción que se desea transmitir, auxiliándose de signos de puntuación y reglas ortográficas; por lo tanto, para dar a conocer un mensaje se debe ser un hábil usuario del mismo. La lengua oral se da en un tiempo y un espacio determinados, mientras que la lengua escrita rompe con ellos dándose en una forma perdurable.

Podría decirse que la lengua hablada es más accesible que la lengua escrita, ya que es utilizada con más frecuencia, así como por un número mayor de personas.

La lengua hablada se adquiere desde una temprana edad, la escrita requiere de estar en un contexto en el que se tenga cierta relación con la misma para alcanzar su apropiación.

4. Relevancia de la lengua oral y la lengua escrita en la escuela.

La escuela desempeña un papel importante en el desarrollo de las capacidades del alumno para expresarse por medio del lenguaje. La teoría psicolingüística considera al niño un ser activo por naturaleza, quien gracias a ello día con día va adquiriendo nuevos aprendizajes que le serán útiles al ingresar en la escuela, institución que da un tratamiento sistemático y continuo a la lengua materna en sus formas oral y escrita, a fin de hacerlos usuarios competentes de la lengua, con la finalidad de lograr una comunicación efectiva.

La escuela crea un nuevo medio indispensable en el desarrollo de la personalidad del niño, en ella el lenguaje oral es un instrumento básico del que tanto maestro como alumno hacen uso en su relación durante el proceso educativo. Por otro lado, es evidente que el proceso de apropiación de la lengua escrita se inicia antes del ingreso a la escuela y continúa en ella de acuerdo a las características y condiciones del grupo en el que los integrantes de éste interactúan entre sí dándose una enseñanza diversificada. Así pues la lengua oral y la escrita pasan por un proceso de reconstrucción en que se relacionan la una con la otra para facilitar el aprendizaje.

El lenguaje, tanto oral como escrito, es entonces un aspecto esencial en el desarrollo de todas las actividades del niño en la escuela, ya que al ser tomado como objeto de conocimiento auxiliará al alumno a la construcción del mismo a partir del diálogo, la discusión, la expresión de ideas, comprensión de mensajes, así como a la organización de

su propio pensamiento.

E- IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN EN LA APROPIACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

El aprender implica un proceso a través del cual se construye el conocimiento. El niño aprende relacionando lo nuevo con lo que ya conoce, modificando de esta manera su conocimiento previo. "La base del aprendizaje es la comprensión" (Smith, 1983: 3).

La lengua escrita es tomada como objeto de conocimiento por parte de la escuela, aunque ésta no es de su uso exclusivo, ya que el niño está en constante contacto con ella; de tal manera, sería necesario considerar tanto las condiciones internas como externas que influyen en las diferentes situaciones de lecto-escritura.

Para el estudio de la comprensión de la lecto-escritura, es necesario analizarla desde dos perspectivas que están íntimamente relacionadas. Por un lado la lecto-escritura es vista como un proceso psicolingüístico, ya que es una construcción individual de acuerdo a las capacidades de cada quien. Por otro lado la lecto escritura es tomada como un proceso social ya que dependerá de la organización social y cultural en la que el niño se desenvuelva, dándole apoyo a la construcción personal del conocimiento; es decir, el niño recibe información del mundo exterior (padres de familia, medios de comunicación, maestros, etc.) que le permite verificar o rechazar hipótesis que se van formulando

para construir lo que Smith (1983: 6) llama "Teoría del Mundo", y ésta se adquiere y desarrolla realizando experimentos, los cuales nunca van más allá de sus teorías. Para comprender la lengua escrita el niño también formula hipótesis en las que relaciona su información con la que recibe del exterior, lo cual lo llevará a verificarlas o rechazarlas según sea el caso.

Cazden (Cit. por Ferreiro, 1982: 103), para el estudio de la comprensión de la lengua escrita toma en cuenta el contexto de la misma y lo define como "Cualquier cosa que afecta las respuestas del lector o del que escribe hacia el lenguaje escrito que es el centro de la atención perceptual inmediata", incluyendo en esta definición los contextos internos y externos; en los primeros el niño comprende un texto de acuerdo con la experiencia y maduración que de ellos ha tenido, así como al vocabulario en que está redactado y que le ayudará a obtener nueva información y a utilizar toda aquélla de la que dispone; en los segundos entran en juego las interacciones personales que se dan en el momento de leer un texto, de tal manera que enriquezcan la información y comprensión del mismo al intercambiar ideas, opiniones, comentarios y conclusiones.

F- APROPIACIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

Es evidente que cuando el niño ingresa en la escuela posee ya un notable conocimiento sobre su lengua materna, la cual le será de gran utilidad en el proceso de apropiación de la lecto-escritura. Cabe señalar

que el contacto que éste tiene fuera de la escuela con la lengua escrita juega un papel fundamental en su apropiación; es decir, quienes tienen mayor relación con textos escritos tienen mayores ventajas en el proceso de apropiación de la lecto-escritura; sin embargo, a pesar de las diferencias existentes entre niños con mayor y menor relación con la lengua escrita, las etapas de conceptualización por las que atraviesan son similares.

En las etapas de conceptualización, es la actividad cognitiva lo que pone en juego la capacidad creadora del niño, el cual se enfrenta a la lecto-escritura como un objeto de conocimiento. El maestro de primer grado, en su afán por ayudarlo a obtener tal conocimiento hace uso de diferentes teorías en las que el niño utiliza las estrategias de las que dispone para apropiarse de él*.

1. La lengua escrita como objeto de conocimiento

Desde que el niño nace tiene la necesidad de conocer y comprender el mundo que lo rodea, de satisfacer su curiosidad verificando o rechazando hipótesis que continuamente se plantea. Cuando no está conforme con las respuestas que ha obtenido busca ayuda con las personas más cercanas a él; de esta manera se encuentra en una constante búsqueda de conocimiento. "A medida que el niño evoluciona en su desarrollo cognitivo la búsqueda de respuestas satisfactorias para ubicarse y desenvolverse en el mundo le obliga a reorganizar constante-

*Sobre el carácter y función de estas estrategias se habla más adelante en este mismo capítulo.

mente, en forma global, las estructuras cognitivas ya existentes” (Gómez Palacio, 1982: 31). Cuando el niño se enfrenta a una situación a la que no encuentra respuesta en sus esquemas mentales, sufre un desajuste (desequilibrio), por el cual se ve en la necesidad de buscar nuevas formas de actividad para resolver la situación problemática; al encontrarla, vuelve la armonía (equilibrio) a sus estructuras, presentándose continuamente este tipo de situaciones que ponen en marcha el motor intelectual alimentado por la estimulación constante del ambiente. De esta manera se entiende el equilibrio como un proceso continuo y dinámico que lleva al aprendizaje, el cual quedaría definido como un impulso a investigar, a encontrar respuestas, a reestructurar internamente el campo cognitivo y, por lo tanto, a la construcción cada vez más amplia de estructuras complejas y flexibles.

Es un hecho que el niño considera intolerable el no aprender, por lo que siempre enfoca su interés a alguna situación que le produce un conocimiento. Tal situación puede ser un objeto, fenómeno o problema, el cual necesita comprender para integrarlo a sus esquemas mentales. Entonces pues, aquello que despierta el interés de un sujeto se considera objeto de conocimiento, así el niño se enfrenta constantemente a diversos de éstos, los cuales logrará comprender gracias a la experiencia que ha tenido anteriormente con otros. Durante el proceso que lo lleva a comprenderlos se cometen frecuentemente errores que lo ayudan a verificar o rechazar sus hipótesis; a estos errores se les llama errores constructivos, ya que le permitirán acercarse al conocimiento nuevo y, por lo tanto, a encontrar la hipótesis correcta.

Así pues, el niño toma la lecto-escritura como un objeto de conocimiento desde antes de ingresar a la escuela primaria, ya que al encontrarla en todo momento en su entorno sociocultural, ésta despierta su interés y sobre ella comienza a formularse diversas hipótesis con respecto a este sistema de comunicación. El niño como sujeto cognoscente es activo: compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., ya sea en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). Gracias a estas características el niño comprende, a su manera, la función de la lengua escrita que poco a poco irá desarrollando hasta hacerse un hábil usuario de la misma.

2. Teorías del proceso de adquisición de la lecto-escritura

Por varias décadas se ha considerado a la escuela como el lugar a donde acude el niño a adquirir el conocimiento. En este caso es la escuela la encargada de mostrar un modelo a seguir, muchas veces (o frecuentemente) sin tomar en cuenta la construcción interna que necesariamente sucede en el niño para la adquisición de tal conocimiento.

Conforme avanzan las investigaciones sobre el proceso de adquisición de lecto-escritura se han dado a conocer, contrariamente a lo que se pensaba, que el niño no recibe el conocimiento pasivamente, sino que lo construye de una manera activa y en cada momento de su vida. De esta manera se puede conceptualizar la adquisición de la lecto-escritura de dos formas distintas:

a- Perspectivas tradicionales. El aprendizaje de la lecto-escritura

se le ha presentado al docente como un objeto de estudio en el que tiene que echar mano de diversas técnicas y a la vez buscar nuevas alternativas para lograr una mejor apropiación por parte del alumno.

Tradicionalmente se consideraba que la solución al problema de cómo enseñar a leer y a escribir era cuestión de métodos; es decir, se buscaba el método por medio del cual se mecanizaba más rápidamente el desciframiento de las grafías impresas en el texto, y a partir de esto el trabajo del lector consistía en reproducir sonidos del habla, en descifrar, en no cometer errores, en traducir grafías en sonidos, etc. Con respecto a la escritura, se buscaba que el niño fuera capaz de distribuir convencionalmente las grafías en el plano y que a su vez existiera una relación entre fonema y grafía. La polémica residía entre cuál método era el más eficaz. Por un lado estaba el método sintético, en el que se parte de elementos menores hasta llegar a la palabra, y por otro lado se encontraba el método analítico, en el que se parte de la palabra o de unidades mayores.

i. Método sintético. Se basa en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Su proceso consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Posteriormente, mediante este método, la enseñanza de la lecto-escritura va adquiriendo características fonéticas en donde la unidad mínima del sonido del habla es el fonema, así, el proceso consiste en comenzar a asociar un fonema a su representación gráfica, en donde es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua, para poder luego relacionarlos a sus signos gráficos, tomando en

cuenta que:

1o. La pronunciación ha de ser correcta para evitar confusiones entre fonemas, y

2o. Las grafías de forma próxima se presenten separadamente para evitar confusiones visuales entre las grafías.

Es importante no pasar a la enseñanza de otro fonema-grafía en tanto la asociación no haya quedado bien fija. Lo primero en la lectura es su mecanización para adquirir la técnica del descifrado, para posteriormente dar lugar a una lectura inteligente, que es la comprensión del texto leído; por último se logra una lectura expresiva a la que se agrega la entonación.

La lingüística, la psicología y la pedagogía coincidían en considerar a la lectura inicial como un puro mecanismo.

ii. Método analítico. En éste se considera a la lectura como un acto global e ideo-visual. Se inicia con el reconocimiento global de las palabras u oraciones para luego hacer un análisis de los componentes de éstos sin importar la dificultad auditiva, pues se considera a la lectura como una actividad fundamentalmente visual. Es importante comenzar con unidades significativas para el educando. En este método no se da oportunidad al niño a que sea él quien analice sino que el maestro pide que lo hagan considerando sólo lo que a él le interesa que conozcan, es decir, el conocimiento no lo construye el alumno sino que es el maestro el que lo da.

b- Perspectivas Modernas. Con base en el alto índice del fracaso escolar, se han realizado varias investigaciones tratando de encontrar

las causas de éste y las soluciones posibles, tales investigaciones han sido basadas en la teoría psicogenética, dando como resultado nuevas perspectivas para la enseñanza de la lengua escrita, produciéndose así un cambio radical en cuanto a la conceptualización que tiene el docente sobre el proceso de apropiación de la lecto-escritura. Se da así una nueva alternativa en el trabajo docente, que requirió un cambio de actitud tanto en el maestro como en el alumno, considerándolos como seres activos que buscan soluciones a problemas, que discuten e intercambian opiniones.

El maestro que considera el proceso de adquisición del conocimiento del niño, toma en cuenta:

■ Las características de cada uno de sus alumnos, respetando el tiempo que cada uno necesita y considerando lo más importante en la lecto-escritura, que es el nivel de conceptualización (concreto, simbólico y lingüístico, los cuales se explican más adelante).

■ El proceso de aprendizaje, proponiendo actividades que permitan avanzar en el descubrimiento de las características del sistema de escritura alfabética, propiciando la reflexión, creando situaciones de conflicto cognitivo de acuerdo con el nivel de conceptualización de los niños, y permitiendo la discusión e intercambio de información.

■ Los problemas o dudas planteados por los niños, para dar la información requerida a partir de ahí.

■ El trabajo grupal e individual, considerando la interrelación grupal como propiciadora del aprendizaje.

En esta perspectiva, al considerar al niño como un ser activo y

constructor del conocimiento, éste:

- Observa siempre el mundo que lo rodea.
- Crea hipótesis para construir el conocimiento de acuerdo con su nivel de conceptualización.
- Negocia y renegocia la cultura para adquirir nuevos aprendizajes.
- Busca en todo momento situaciones de aprendizaje (Gómez Palacio, et al., 1982: 40-41).

3. Estrategias de apropiación de la lecto-escritura

Desde temprana edad el niño inicia su proceso de apropiación de la lengua escrita, atravesando por diferentes niveles de conceptualización, en los cuales se plantea hipótesis que le permitirán avanzar de uno a otro hasta llegar a comprenderla. Estos niveles son:

a- **Concreto.** Es el nivel en el cual no existe diferencia entre dibujo y escritura, las letras no significan nada para el niño; posteriormente realiza algunos garabatos y/o pseudoletras (palitos o bolitas) a los que no da ningún significado, para él la escritura no "dice" nada, o "dice letras".

b- **Simbólico.** En este nivel de conceptualización se considera a la escritura como un objeto simbólico; el niño plantea hipótesis tratando de comprender las características de la lecto-escritura, da significado a sus escrituras; al principio considera que los textos dicen nombres de figuras u objetos próximos de su entorno (a éstas se les conoce como "hipótesis de nombre"); para saber qué dice un texto (leer) es preciso que esté acompañado de un dibujo u objeto; progresivamente la escritura

se separa de la imagen. Así también el niño realiza un signo gráfico por cada dibujo; en su proceso evolutivo considera el número de grafías, presentando así la "hipótesis de cantidad", en la cual el niño exigirá una cantidad determinada de grafías para efectuar una lectura. En el constante progreso de la apropiación de la lengua escrita el niño se plantea la "hipótesis de variedad", en la cual los signos escritos deben ser variados, pues si son iguales, considerará imposible leer. En ocasiones, relaciona el tamaño del objeto con el número y variedad de letras a emplear (ver Anexo número 1).

c- **Lingüístico.** En éste el niño descubre una importante característica del sistema de escritura: la relación existente entre textos y aspectos sonoros del habla, formulándose nuevas hipótesis, como la "silábica", en donde asigna una grafía a cada sílaba emitida; puede ser una grafía cualquiera en algunos niños, mientras que en otros es una vocal o consonante correspondiente; mas cuando trata de leer textos que él no ha producido, su hipótesis silábica no tiene éxito; busca entonces otra que le permita comprender las características alfabéticas del sistema, estableciendo correspondencia entre los fonemas y grafías de una palabra; para llegar a hacerlo, atraviesa por un período de transición en el que se presentan características silábico-alfabéticas, ya que no escribe correctamente una palabra, pero le falta poco para lograr la completa alfabetización (Gómez Palacio et al., 1982: 54-56).

Cuando el docente considera estos niveles de conceptualización, buscará la mejor manera de propiciar la apropiación de la lengua escrita, respetando el desarrollo del educando y facilitando, con actividades,

técnicas y estrategias adecuadas, la comprensión total del sistema de escritura.

El niño también emplea estrategias que le permiten comprender la lengua escrita, utiliza habilidades diversas para obtener información, relacionándolas con experiencias previas y teniendo como objetivo comprender un texto.

Margarita Gómez Palacio (1982) en su Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, considera que para ser un hábil usuario de esta última el lector emplea diferentes estrategias, como son:

Muestreo. Permite seleccionar las formas gráficas útiles, dejando de lado la información redundante.

Predicción. En ésta se hace uso de la información no visual y de la estrategia de muestreo, con ella se predice el contenido o final de un texto.

Anticipación. Tiene relación con la predicción, se basa en la sintaxis del texto; todo lector anticipa el contenido de lo leído; tales anticipaciones serán más acertadas según la información no visual que posee y emplee; su vocabulario, contexto y lenguaje del texto le facilitarán la lectura.

Inferencia. Permite deducir información que no esté explícita en el texto.

Confirmación. Tanto la predicción como la anticipación y la inferencia necesitarán ser confirmadas, lo cual se hará con la lectura del texto, mediante la cual se rechazarán o confirmarán.

Autocorrección. En caso de que la confirmación de otras estrate-

gias no se dé, se utiliza la autocorrección a fin de lograr la comprensión de la lectura.

Estas estrategias son utilizadas por todos los lectores en mayor o menor grado.

III. METODOLOGÍA

Al principiar este trabajo proyectamos realizar la investigación con base en la estrategia metodológica de la sociología empírica cuantitativa, dentro de la cual consideramos las siguientes fases: 1a.) preparación teórica; 2a.) elaboración del plan y de los instrumentos de investigación, incluyendo la determinación de la muestra; 3a.) recopilación de la información; 4a.) ordenación y análisis de los datos reunidos; y 5a.) elaboración de conclusiones.

No obstante, nuestras carencias formativas y la falta de experiencia en investigación nos impusieron una forma de trabajo emergente en la que, si bien no seguimos puntualmente la estrategia metodológica dicha, procuramos por lo menos apegarnos a una línea general de procedimientos.

En este sentido, comenzamos con la identificación de un problema que nos interesó desde la perspectiva teórica que estudiamos en el Área Terminal de nuestra licenciatura y en el ámbito empírico de nuestro quehacer docente.

A- PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

Una vez seleccionado el problema se realizó y formuló un proyecto de investigación en el cual se describió la manera como se llevaría a cabo la misma.

En él se presentaron las siguientes hipótesis como posibles respuestas al problema planteado:

- Si el maestro desconoce los procesos psicolingüísticos en la adquisición de la lecto-escritura, los resultados del aprendizaje serán deficientes, según la perspectiva de la teoría psicogenética.

- Si el maestro considera los conocimientos previos que el niño trae consigo al ingresar a la escuela primaria, facilitará el acceso al dominio formal de la lecto-escritura.

- El niño que tiene un contacto más amplio con la lecto-escritura acelerará su proceso de adquisición en este aspecto.

- El conocimiento y la correcta concepción de los maestros acerca de los procesos psicolingüísticos influye en los resultados de aprendizaje de la lecto-escritura: a mejor conocimiento, mejores resultados.

De estas hipótesis se desprendió una serie de variables que se presentaban como causas y consecuencias de la problemática presentada. Se procedió a hacer una detallada investigación teórica considerando todas esas variables.

B- PROCEDIMIENTO DE TRABAJO

Después de recabar y presentar toda la información documental se redactó una serie de indicadores, tomando en cuenta tanto el problema como los objetivos y sin perder de vista las variables. Basándonos en éstos, planteamos una serie de preguntas que nos permitirían saber lo relacionado con nuestro problema de estudio, elaborando así el instru-

mento que nos daría la información necesaria sobre lo que los maestros del primer ciclo de educación primaria conocían sobre los procesos psicolingüísticos del niño en la adquisición de la lecto-escritura.

Una vez terminado el instrumento de investigación se eligió una muestra de 50 maestros, a la que se aplicó el cuestionario para comprobar si éste era válido, útil y confiable, asimismo para conocer las opiniones de los maestros. Con los resultados obtenidos, pudimos realizar las modificaciones que precisaba el instrumento, quedando así listo para aplicarse.

En general, el trabajo de investigación se realizó aplicando la encuesta como estrategia. La población estuvo formada por 100 maestros de primero y segundo grados de educación primaria de las zonas escolares 11, 17 y 22 (Vid. supra, Marco Contextual, p. 10).

Ya que se terminó de aplicar la encuesta a los 100 maestros se procedió al análisis de los resultados que se describen en el siguiente capítulo y se elaboraron las conclusiones del caso.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A- EL CUESTIONARIO APLICADO

Una vez analizados los resultados en cuanto a la variable independiente, que se refiere al conocimiento de los procesos psicolingüísticos de adquisición de la lecto-escritura, encontramos los promedios que se presentan en la Tabla No. 1*.

TABLA No. 1
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES
DE RESPUESTAS CORRECTAS AL CUESTIONARIO

NÚMERO Y TEMA DE LA PREGUNTA	PORCENTAJE
1. Surgimiento del lenguaje	40
2. El niño se vale del lenguaje	59
3. Influye el lenguaje en la conducta	83
4. La apropiación y uso de la lengua oral	27
5. Inicio de la lengua escrita	80
6. El niño según la psicogenética	58
8. Uso convencional del grafismo	38
9. El ambiente favorece la competencia ling.	52
10. Antes de la escritura convencional	66
12. Con la ayuda del lenguaje el niño	11
13. Para los niños hablar mientras actúan	64

*El tema las preguntas se presenta de manera abreviada. Conviene ver el Cuestionario completo (Anexo número 2) para la identificación completa de las mismas.

14. La escritura como objeto simbólico	26
15. Hipótesis del proceso de lecto-escritura	21
16. Nivel concreto adq. de la lecto-escritura	13
17. Hipótesis de nombre	29
18. Hipótesis texto dice nombres de obj. próx.	30
19. Nivel en que la escritura es leída	23
20. Mínimo de grafías para leer	23
21. Hipótesis del nivel lingüístico	55
22. Hipótesis letra por sílaba	58
23. Nivel de producción escrita	78
24. Hipótesis ejemplo "lápiz"	64
25. Nivel en el ejemplo "pato"	23
26. Orden de los niveles de lecto-escritura	21
27. Niveles de conceptualización	13
28. Ingreso al primer año	31
29. El niño aprende la lecto-escritura con	59
30. Inicio de enseñanza de lecto-escritura	22
36. Situación escolar ejemplo "perro"	51
37. Situación escolar ejemplo "Guadalupe"	40
38. Situación dictado ejemplo "pelota"	25

Mayor	83%
Menor	11%
Promedio	41.4%

Si tenemos un promedio general de respuestas correctas en la Tabla 1, de 41.4, veamos qué relación se establece con la variable dependiente, referida a la concepción del maestro sobre los procesos psicolingüísticos y a aspectos de su práctica docente derivados de la misma; las preguntas alusivas se presentan en la Tabla No. 2.

TABLA No. 2

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE RESPUESTAS

NO. DE PREGUNTA	VALORES	PORCENTAJE
7	a) Cambio de conducta b) Resultado de la enseñanza c) Construcción del conocimiento d) Objetivos de la educación	49 12 34 4
11	a) Palabras por minuto b) Adquisición en 1er. año c) Nuevo conocimiento d) Reconstrucción del significado	2 15 20 57
31	a) Programa b) Características de los alumnos c) Las dos anteriores d) Ninguna de las anteriores	6 30 58 3
32	a) Correspondencia oral-escrito b) Deducción de grafías c) Problemas de lecto-escritura d) Memorización	41 19 31 1
33	a) Ejercicios de maduración b) Enseñanza de las vocales c) Manejo de palabras d) Visualización de una letra	41 15 23 11
34	a) Lorenzo Filho b) Mariana Frosting c) Dictado de enunciados d) Ninguno de los anteriores	52 3 25 13
35	a) Dictado b) Planas c) Buscar letras d) buscar tarjetas	29 1 3 19

Así pues, en la Tabla 1 se presenta el conjunto de preguntas sobre las cuales se esperaban respuestas "correctas", y que indicarían el grado de conocimiento por parte de los encuestados con respecto a

los procesos psicolingüísticos de adquisición de la lecto-escritura. En cambio, la Tabla 2 presenta el conjunto de preguntas cuyas respuestas no serían en sentido estricto y por sí mismas "correctas", sino que reflejarían concepciones y actitudes docentes de los maestros. En ambos casos los porcentajes de respuestas son muy indicativos, por sí mismos, de la situación que prevalece en la población estudiada, y podría convenir, como objeto de otro trabajo, analizar esos resultados. Por ahora, analicemos cada una de las preguntas de la Tabla 2 relacionándolas con el promedio de la Tabla 1.

En la número 7 se pregunta acerca de la concepción que se tiene sobre el aprendizaje. Podemos ver que sólo un 34% lo concibe como una construcción del conocimiento, respuesta que, de acuerdo con nuestro marco teórico, consideramos correcta, y que según el promedio general de la tabla No. 1 (41.4%), es aun menor al conocimiento que se tiene sobre los procesos psicolingüísticos del niño. Lo cual indica que el mayor porcentaje de maestros (49) concibe el aprendizaje como un cambio de conducta resultado de la práctica; es decir, el poco conocimiento se refleja en las concepciones de los encuestados.

En la pregunta número 11 se observa que aunque el promedio general del conocimiento de los procesos psicolingüísticos de la lecto-escritura es bajo, el 57% considera que el propósito fundamental de la lecto-escritura es la reconstrucción del significado del texto.

En cuanto a la pregunta número 31, en la que se pregunta qué toman en cuenta los maestros en la planeación de las actividades de lecto-escritura, observamos que el 58% toma en cuenta tanto el progra-

ma oficial como las características de los alumnos, y sólo el 30% considera únicamente las características de los alumnos, siendo ésta la respuesta que esperábamos, ya que éstas no coinciden con el programa oficial. De lo anterior podemos deducir que, al ser poco lo que los maestros saben sobre los procesos psicolingüísticos de adquisición de la lecto-escritura, no consideran las características de sus alumnos al planear sus actividades docentes.

En la número 32, en la que preguntamos en qué se basa el maestro para en la enseñanza de la lecto-escritura, solamente el 31% plantea problemas de lecto-escritura; es decir, al desconocer los procesos psicolingüísticos de los alumnos, los maestros equivocadamente utilizan técnicas que inducen al alumno a memorizar sonidos y grafías (41 %).

En la pregunta número 33 podemos observar que la secuencia que lleva el maestro en la enseñanza de la lecto-escritura no coincide con los procesos psicolingüísticos de los alumnos, pues solamente el 23% basa su trabajo en el empleo de situaciones reales.

En la número 34, que se refiere a la prueba de diagnóstico que utiliza el maestro para ubicarse en los conocimientos previos del alumno, solamente el 25% entiende que el alumno ya comenzó el proceso de lecto-escritura y aplica el dictado de enunciados, en tanto que la mayoría (el 41%) afirma que examina el nivel de maduración.

En las respuestas a la pregunta número 35, que nos da a conocer qué actividades aplica el maestro con mayor frecuencia, nos damos cuenta de que sólo es el 29% el que trabaja con dictados, y que la mayoría

realiza actividades en donde se ven diferentes técnicas que no son acordes a los procesos de adquisición de la lecto-escritura.

La circunstancia de que muchos maestros hayan contestado con dos o más respuestas, o que no hayan contestado, es también muestra de la falta de concordancia entre lo que los maestros parecen saber y sus actitudes docentes.

De acuerdo con el análisis de las variables anteriores, se puede deducir que, con respecto al promedio de la Tabla 1 (41.4), que indica el poco conocimiento que los maestros tienen sobre los procesos psicolingüísticos de apropiación de la lecto-escritura, éste se refleja en la práctica docente, ya que el actuar de los maestros no coincide con las características de los alumnos, pudiéndose así afectar la calidad del aprendizaje.

Esta falta de congruencia se demuestra aun más con los resultados que se observan en la tabla siguiente:

TABLA No. 3
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES
DE LAS RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA

NO. DE PREGUNTA	VALORES	PORCENTAJE
1	El lenguaje es una creación colectiva	40
2	Comprender el medio que lo rodea	59
3	El lenguaje <u>sí</u> influye en la conducta	83
4	Oportunidad para el des. de la intelig.	45
5	Gestos escritos (garabatos y dibujos)	80
6	Un ser activo en la constr. del conoc.	58

8	Sigue una metodología determinada Aplica sus hipótesis	38 38
9	El ambiente <u>siempre</u> favorece	52
10	Realiza dibujos	66
12	Inicia la construcción del conocimiento	46
13	Es natural y necesario	64
14	Adquieren la lecto-escritura	40
15	Muestreo, anticipación y predicción	29
16	Considera escritura como objeto simb.	27
17	Simbólico	29
18	De predicción	33
19	Alfabético	26
20	No lo considera	43
21	Silábica, silábica-alfabética, alfabética	55
22	Silábica	58
23	Simbólico	78
24	Hipótesis de nombre	64
25	Alfabético	35
26	Simbólico, lingüístico y concreto	45
27	Silábico, silábico-alfabético, alfabético	45
28	Empieza a construir su conocimiento	44
29	La relación con la lengua escrita	59
30	Son fáciles y adecuadas	27
36	La maestra ignora la resp. es correcta	51
37	La maestra induce a la confusión La maestra hace lo correcto	40 40
38	El niño debe pasar, con deficiencias	39

Evidentemente, mientras mayor es el porcentaje, más concentra-

das están las tendencias de respuesta; en cambio, mientras menor es el porcentaje, el tipo de respuesta se dispersa. Esto indica el sentido del comportamiento de nuestra variable independiente, que es el conocimiento de los procesos psicolingüísticos de la lecto-escritura por parte de los maestros, pues si comparamos las Tablas 3 y 1 estableceremos las diferencias o las coincidencias entre lo que se sabe y la tendencia hacia donde se orienta la falta de conocimiento. Por ejemplo: en las preguntas 1, 2 y 3 encontramos coincidencia en los porcentajes de ambas tablas, lo que indica que las respuestas correctas (Tabla 1) fueron las que alcanzaron la mayor frecuencia (Tabla 3); en cambio en la pregunta 4 se pone de manifiesto que sólo el 27% contestó correctamente (Tabla 1), mientras que el porcentaje mayor (45) se concentró en una respuesta equivocada (Tabla 3).

Un análisis semejante puede hacerse si comparamos la Tabla 2 con la 4, que presentamos en seguida:

TABLA 4
DISTRIBUCIÓN DE LA SUMA DE PORCENTAJES
DE LAS RESPUESTAS "NO CORRECTAS"

NO. DE PREGUNTA	SUMA DE PORCENTAJES
7	65
11	37
31	67
32	61
33	67
34	68

Los datos presentados nos permiten elaborar la conclusión de que la mayoría de los maestros no consideran en su práctica docente los procesos psicolingüísticos de sus alumnos en la adquisición de la lengua escrita. La manera como esto se refleja en dichos procesos puede reconocerse por el análisis que se hace en el siguiente apartado.

B- LA PRUEBA A LOS NIÑOS DE PRIMERO

Habiendo investigado el nivel de conocimientos de los maestros de la población estudiada acerca del proceso psicolingüístico de la adquisición de la lecto-escritura, y sus concepciones al respecto, resulta muy interesante para nosotras saber cómo se refleja esto en el aprendizaje de los niños.

Para el efecto hicimos un análisis de los resultados de una prueba aplicada por las autoridades educativas a los alumnos de primer grado, prueba que, desde el momento en que no fue preparada por nosotros, nos proporciona información muy objetiva que hemos contrastado con los resultados expuestos en el apartado anterior.

Los maestros de los grupos de primero de las 16 escuelas donde se aplicó la prueba a sus respectivos alumnos, forman parte, sin excepción, de la población a la que se le aplicó el cuestionario, por lo tanto los resultados que se presentan a continuación son indicativos de la relación entre "conocimiento de los maestros" y "aprendizaje de los alumnos".

Cabe destacar, en un primer momento, que solamente dos maestros mencionaron la utilización de una estrategia metodológica más o menos concordante con el proceso psicolingüístico de apropiación de la lengua escrita, a saber: la PALEM** y el método global de análisis estructural; el resto se refirió a procedimientos que poco o nada tienen que ver con la colocación del alumno y su proceso de aprendizaje en el primer plano de la labor escolarizada, lo cual ya nos dice mucho con respecto a si se respeta o no dicho proceso psicolingüístico.

En otro sentido, los aplicadores de esta prueba presentaron resultados en dos aspectos: "descifrado" y "comprensión". Sólo con la intención de respetar ese criterio, se mantiene esa manera de exposición, dado que, como es obvio, el primero de esos aspectos no es interesante para nosotros, desde nuestra postura teórica, y que el sólo hecho de separar esos dos aspectos es muestra ya de una apreciación algo ajena a la consideración del proceso psicolingüístico de adquisición de la lecto-escritura.

Para nosotras fue más importante ver las pruebas mismas, de donde obtuvimos información que se presenta más adelante. Por el momento, éstos son los resultados de la prueba que se aplicó a los niños de primero:

TABLA 5
RESULTADOS DE LA PRUEBA APLICADA
A LOS ALUMNOS DE PRIMERO

**Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, de bases psicogenéticas.

ESCUELA	GRUPO	MÉTODO UTILIZADO	RESULTADOS DE LA PRUEBA	
			DESCIFRADO	COMPRENSIÓN
1	1o. A	Ecléctico	91.7%	86.6%
	1o. B	Ecléctico	89.6%	88.5%
2	1o. A	Combinación	82.5%	85.0%
	1o. B	Combinación	80.0%	82.5%
3	1o. A	Onomatop.	92.4%	91.8%
4	1o. A	PALEM	90.0%	90.0%
	1o. B	Ecléctico	100.0%	100.0%
5	1o. A	Ecléctico	97.8%	90.5%
6	1o. A	Ecléct.-Analít.	91.0%	94.0%
7	1o. A	Ecléctico	71.0%	69.0%
	1o. B	Ecléctico	75.0%	70.5%
8	1o. A	Ecléctico	88.0%	95%
9	1o. A	Ecléct.-Global	78.0%	81.0%
10	1o. A		86.0%	87.0%
	1o. B		84.0%	85.0%
11	1o. A	Fonético	91.0%	91.0%
12	1o. A	Minjares	79.0%	80.0%
13	1o. A	Ecléctico	97.0%	99.0%
14	1o. A	Ecléctico	91.7%	93.8%
15	1o. A	Onomatop.	96.9%	86.6%
	1o. B	Onomatop.	99.4%	88.2%
16	1o. A		83.0%	81.0%
	1o. B	Minjares	91.0%	82.0%

Ahora bien, hechas las consideraciones antes de la presentación de la tabla, destaquemos que a nosotras nos interesó sobremanera ver las pruebas mismas, y en ellas hicimos una labor de concentración de resultados que expresamos a continuación.

En primer lugar con respecto al nivel de conceptualización encon-

tramos lo siguiente:

NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN	PORCENTAJE
CONCRETO	0
SIMBÓLICO	4.58
LINGÜÍSTICO	95.41

De acuerdo con los datos anteriores puede observarse que el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en el nivel lingüístico; por lo tanto a continuación se presenta un análisis de este nivel, considerando como 100% a los 125 casos (de 131) que se encuentran en este nivel:

HIPÓTESIS DEL NIVEL LINGÜÍSTICO	PORCENTAJE
SILÁBICA	2.4
SILÁBICA-ALFABÉTICA	31.2
ALFABÉTICA	66.4

Como podemos observar, el mayor porcentaje se encuentra en la hipótesis alfabética del nivel lingüístico, lo cual, de acuerdo con el promedio de conocimiento de los procesos psicolingüísticos de adquisición de la lecto-escritura que los maestros tienen (41.4%), parece indicar que el niño aprende pasando por este proceso independientemente de que el maestro lo conozca o no.

CONCLUSIONES

En un primer momento de nuestra investigación, con la aplicación del cuestionario que preparamos, adquirimos elementos para afirmar que nuestras hipótesis son correctas, en tanto que se demostró que el nivel de conocimiento de los maestros sobre el proceso psicolingüístico de adquisición de la lecto-escritura determina la concepción de ellos sobre dicho proceso y establece ciertas conductas o prácticas docentes que no lo toman en cuenta.

En teoría, tal circunstancia ha de reflejarse en el aprendizaje de los niños. Sin embargo, la prueba que se les aplicó a éstos da a entender que los niños de todos modos aprenden, independientemente de que el maestro conozca o no los procesos de referencia.

Sin embargo queremos considerar que los resultados de la prueba que arroja esos resultados son apenas una pequeña base para llegar a la conclusión apuntada en el párrafo anterior. Creemos que nuestra investigación queda limitada hasta aquí, y que con esos resultados se abre una perspectiva para continuar investigando y afianzar la verificación de nuestra hipótesis de que hay que conocer el proceso para obtener buenos resultados. Igualmente insistimos en que ese conocimiento tantas veces referido es el que determina que el maestro haga caso de los que previamente sabe el niño, antes de ingresar en la escuela; y que el maestro conocedor puede aprovechar en beneficio de su práctica docente y del aprendizaje infantil esas bases para acelerar o moderar la adquisición de la lecto-escritura.

En nuestro marco teórico establecemos que el niño inicia el proceso de adquisición de la lecto-escritura desde antes de que inicie su aprendizaje formal. En la realidad podemos observar que la generalidad de los maestros no tomamos en cuenta dichas adquisiciones y siempre comenzamos desde cero; de ahí que el niño por lo regular se encuentra en conflicto, porque sus nuevas adquisiciones no concuerdan con las anteriores y no puede asimilarlas.

A pesar de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, relacionado con lo que los maestros saben acerca de los proceso psico-lingüísticos sobre la adquisición de la lecto-escritura, podemos observar que los alumnos la adquieren porque la hacen objeto de estudio en un proceso natural, y porque al estar en contacto con ella se la apropian. Cabría señalar que si el maestro se preocupara un poco más por saber sobre dicho proceso ayudaría al alumno a enfrentarse a diversos conflictos que surgen durante el trayecto. Por lo demás, los resultados de la prueba aplicada a los niños pueden tener algún error o tendencia de interpretación por parte de quienes lo aplican; es decir, sus resultados merecerían comprobarse con mayores evidencias.

Finalmente, podemos hacer las siguientes aseveraciones:

Es muy bajo el conocimiento que tienen los maestros acerca de los procesos de lecto-escritura, por lo que cuando se enfrentan a las situaciones conflictivas que manifiestan los alumnos, no encuentran cómo ayudarlos, y sólo logran confundirlos más.

Los maestros debemos tomar en cuenta el contexto en el que los alumnos se desarrollan, para comprender la relación que tiene con la

lecto-escritura, y a partir de allí propiciar situaciones que favorezcan su apropiación.

En todo caso, todos los niños atraviesan en un momento determinado por las mismas etapas del proceso psicolingüístico de adquisición de la lengua escrita.

No todos los maestros del primer ciclo de educación primaria conocen el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, por lo que no lo consideran en su labor docente.

Las actitudes docentes de los maestros del primer grado no son adecuadas a las características del niño durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

El niño se apropia de la lengua escrita independientemente de las concepciones que el maestro del primer ciclo tenga sobre el proceso que se sigue para lograrlo.

En la mayoría de los casos los maestros no consideran los conocimientos previos referentes a la lengua escrita que los niños tienen cuando ingresan en la escuela primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, Jerome, 1986. "El lenguaje de la educación". En CARRASCO ALTAMIRANO, Alma et al. (Comps.), 1990. El lenguaje en la escuela. Antología. México, SEP-UPN, p. 42-53.
- CARVAJAL JUÁREZ, Alicia Liyly et al. (Comps.), 1983. Contenidos de aprendizaje. Lectura y escritura. Anexo II. México, SEP-UPN.
- CAZDEN, Courtney B., 1982. "La lengua escrita en contextos escolares". En CARRASCO ALTAMIRANO, Op. cit., p. 102-113.
- FERREIRO, Emilia et al., 1992. Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria. México, CONAFE.
- FISHER, Ernst, 1978. "El lenguaje". En CARRASCO ALTAMIRANO, Op. cit., p. 11-29.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita et al., 1982. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, SEP-OEA.
- GONZÁLEZ ESTRADA, Cecilia et al., 1987. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, SEP.
- MORENO, Montserrat y otros, 1986. "La pedagogía operatoria". En CARRASCO ALTAMIRANO, Op. cit., p. 60-72.
- NOT, Louis, 1983. "La enseñanza de la lengua materna". En TLASECA PONCE, Martha Elba et al. (Comps.), 1988. Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. Antología. México, SEP-UPN.
- PIAGET, Jean, 1985. Seis estudios de psicología. México, Seix Barral.
- _____, 1991. Psicología y pedagogía. México, Ariel.

RICHMOND, P. G., 1970. Introducción a Piaget. 11 ed. (Tr. Ignacio Álvarez Bara.) Madrid, Fundamentos.

SMITH, Frank, 1983. "Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje".

En TLASECA PONCE, Op. cit., p. 3-14.

VYGOTSKI, L. S., 1979. "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño". En CARRASCO ALTAMIRANO, Op. cit., p. 30-41.

_____, 1979. "La prehistoria del lenguaje escrito". En CARRASCO ALTAMIRANO, Op. cit., p. 60-72.

ANEXO 1

ANEXO 1

NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO- ESCRITURA

NIVEL SIMBOLICO

-Hipótesis de nombre.

Se le pide al niño realice un dibujo y considere que para poder ser leído tiene que llevar un nombre



A i

(El niño escribe el nombre de sol)

O bien;

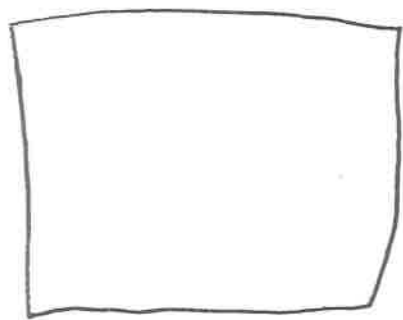
Para poder leer un texto busca un dibujo próximo para que pueda ser leído.



El niño considera que en este texto dice "libro"

-Hipótesis de cantidad.

El niño considera que para poder leer debe hacer 3 o más letras.



AEROI
(dice "alberca")

-Hipótesis de variedad.

El niño considera que para que un texto diga algo debe tener grafías diferentes, sino, no puede ser leído.



(No dice nada)

SSSS

Entonces él escribió el nombre



ROIS

(dice "sol")

NIVEL LINGÜÍSTICO

Hipótesis silábica.

El niño asigna una letra por cada sílaba aunque éstas no concuerden con las convencionales

T	M	O
↑	↑	↑
ca	ni	ca

P	O	Oe	O
↑	↑	↑	↑
Pa	co	co me	coco

Hipótesis silábico-alfabética

Se le dice al niño que escriba
"El gato es café"

y escribe:

El gato e cae

En este dictado se puede observar que el niño no ha descubierto completamente la relación sonido-grafía pero le falta poco para lograrlo.

Hipótesis alfabética.

Se dicta al niño

"Beto come galletas".

y escribe

beto come gayetas

Como se puede ver en este dictado, el niño ha logrado comprender la relación que hay entre el sonido y la grafía, solo le faltan las convencionalidades de la lengua escrita y coordinar esta relación con lo que descubrió desde el nivel simbólico, que los textos tienen significado.

ANEXO 2

CUESTIONARIO
DIRIGIDO A MAESTROS DE
PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE EDUCACION PRIMARIA

Apreciable compañero(a):

Estamos realizando un trabajo de investigación para sustentar nuestro trabajo recepcional de licenciatura. Una de las partes importantes del mismo es el presente cuestionario. Recurrimos a usted para solicitarle su ayuda en este proceso. Le pedimos muy atentamente que colabore con nosotros contestándolo.

Consiste en una serie de 38 preguntas, todas ellas de opción simple. Por favor, lea atentamente cada una y elija, entre las opciones de respuesta que se le presentan, la que usted considera correcta y subráyela.

La finalidad de este trabajo es estrictamente académica, investigativa, y de ninguna manera tiene propósito de hacer evaluaciones de los conocimientos de nuestros compañeros y compañeras maestras; por tal motivo, le rogamos que conteste con toda honestidad sólo que usted sepa; si alguna respuesta escapa a su recuerdo o a su conocimiento, simplemente no la conteste.

Gracias.

1.- Con respecto al surgimiento del lenguaje, el estado actual del conocimiento nos permite aseverar que:

- A) Surge individualmente
- B) Es resultado único de procesos mentales individuales
- C) Es una creación colectiva del hombre
- D) Es una característica innata del hombre

2.- El niño se vale del lenguaje para:

- A) Comprender el medio que lo rodea
- B) Desarrollar su propia personalidad
- C) Organizar sus actividades
- D) Conocer las grafías que emplea su comunidad

3.- Influye el lenguaje en la conducta del niño:

- A) Sí
- B) No
- C) A veces
- D) Depende de la situación

7.- Cómo concibe usted el aprendizaje:

- A) Como un cambio de conducta resultado de la práctica
- B) Como resultado de la enseñanza
- C) Como construcción del conocimiento
- D) Como un objetivo de la educación

8.- Para alcanzar el uso convencional del grafismo el niño:

- A) Conoce el abecedario
- B) Sigue una metodología determinada
- C) Espera a que alguien le enseñe
- D) Aplica sus hipótesis

9.- El ambiente favorece la competencia lingüística del niño:

- A) Nunca
- B) A veces
- C) Siempre
- D) Depende de la situación

13.- Para los niños, hablar mientras actúan:

- A) Los distrae de la acción
- B) Se olvidan de la actividad
- C) Distorsionan la actividad
- D) Es natural y necesario

14.- La escritura es considerada como un objeto simbólico a partir de que el niño:

- A) Adquiere la lecto-escritura
- B) Idea y prueba hipótesis de escritura
- C) Entra a la escuela
- D) Forma palabras escritas

15.- Son hipótesis que se plantea el niño durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura:

- A) De nombre, de cantidad y de variedad
- B) Muestreo, anticipación y predicción
- C) Concreto, simbólico y lingüístico
- D) Funcionales, lingüísticos y relacionales

19.- Es el nivel en que el niño comienza a comprender que la escritura representa algo y puede ser leída o interpretada:

A) Lingüístico

B) Concreto

C) Simbólico

D) Alfabético

20.- Es el número de grafías que el niño considera como mínimo para que pueda realizar un acto de lectura:

A) 1

B) 3

C) 5

D) No lo considera

21.- Son hipótesis del nivel lingüístico:

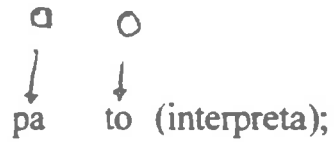
A) De nombre, cantidad y variedad

B) Silábica, silábica-alfabética y alfabética

C) Muestreo, anticipación y predicción

D) Funcionales, lingüísticos y relacionales

25.- Si a un niño se le pide que escriba "PATO" y escribe



¿en qué nivel está?

- A) Concreto
 - B) Lingüístico
 - C) Simbólico
 - D) Alfabético
- 26.- En cuál de los siguientes incisos se encuentran correctamente ordenados los niveles por los que atraviesa el niño durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura:
- A) Concreto, lingüístico, simbólico
 - B) Concreto, simbólico, lingüístico
 - C) Simbólico, concreto, lingüístico
 - D) Simbólico, lingüístico, concreto

30.- Cuando se inicia la enseñanza de la lecto-escritura con palabras como: "OSO", "ALA", "MAMA", "SUSU", etc.. dichas palabras:

A) Tienden a confundir al alumno por ser palabras difíciles de acuerdo con las hipótesis que aplica

B) Son fáciles y adecuadas por emplear sílabas parecidas entre sí

C) Ayudan al niño a descubrir la dirección convencional de nuestro sistema de escritura

D) Ayudan al niño a superar las hipótesis de variedad y cantidad

31.- Al planear sus actividades docentes (de lecto-escritura), usted toma en cuenta:

A) El programa oficial

B) Las características de sus alumnos

C) Las dos anteriores

D) Ninguna de las anteriores

32.- En la enseñanza de la lecto-escritura, usted generalmente se basa en:

A) La correspondencia entre lo oral y lo escrito (sonido-grafía)

B) El reconocimiento de la palabra para deducir la grafía

C) El planteamiento de problemas de lecto-escritura a partir de diversas situaciones

D) La enseñanza-memorización del alfabeto

36.- En una situación escolar, durante un dictado, la maestra (que utilizaba el método onomatopéyico) pidió a sus alumnos que escribieran la palabra "PERRO"; uno de ellos escribió "EO"; la maestra le dijo que su escrito no estaba bien, que borrara y lo volviera a hacer. En este caso:

A) La maestra hizo lo correcto según el método utilizado porque faltaban letras

B) La maestra ignora que la respuesta del niño es correcta según el nivel de desarrollo en que éste se encuentra

C) La maestra va más allá del método, porque no era necesario que el niño borrara, solo que corrigiera

D) La maestra procedió incorrectamente, pues sólo se necesitaba dar unos minutos más de atención a ese niño

37.- En cierta ocasión una maestra pidió a uno de sus alumnos que buscara el nombre de Lupe en una serie de tarjetas con nombres, el niño señaló correctamente, pero cuando la maestra pidió que leyera la tarjeta, el niño leyó "Chata" (que es el sobrenombre de una de sus compañeras que se llama Guadalupe), la maestra le pidió que pensara si decía Chata o tenía otro nombre, a lo que él contestó "Lupe": al no contestar lo que ella esperaba, simplemente le dijo "No, dice Guadalupe". En esta situación:

A) La maestra lleva correctamente una actividad interesante para sus alumnos, porque ocupa nombres de sus compañeros

B) La maestra conoce correctamente la actividad relacionada con los nombres de sus compañeros de clase

C) La maestra induce a la confusión del niño al desconocer el nivel de conceptualización en que se encuentra

D) La maestra hace lo correcto porque induce al niño a reflexionar sobre la convencionalidad de la escritura