



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN, UN PROYECTO
ALTERNATIVO PARA EL APRENDIZAJE DE LA
LECTO-ESCRITURA” (PALE-SEP).**

**T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
LAURA LETICIA ESPERANZA ARMENTA**

Director: Lic. **José Esteban Vaquero Cázares**
Dictaminadores: Lic. **Edy Avila Ramos**
Mtra. **María Cristina Bravo González**



Los Reyes Iztacala, Edo. de México

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con todo mi amor para mis más grandes tesoros; Ana y Cristina, para que tomen el ejemplo de que se deben esforzar para cumplir sus metas, sin importar la edad.

Con cariño para mi madre y mis hermanos por el apoyo que siempre me brindaron.

A ti amigo Vaquero, por todas las veces que he intentado titularme y haz estado ahí.

INDICE

	Página
Resumen	
Introducción.	1
Capítulo 1. Marco Teórico.	
1.1 Algunos métodos utilizados para el aprendizaje de la lecto-escritura.	8
1.2 Ubicación del período pre-operacional, como característica del niño de primer grado.	16
1.3 La concepción sobre la adquisición de la lengua escrita en el desarrollo cognitivo del niño.	22
Capítulo 2. Propuesta PALE-SEP.	
2.1 Antecedentes de la Propuesta.	37
2.2 Objetivos de la Propuesta.	41
2.3 Estructura del Proyecto PALE en su fase de implantación.	44
2.4 El manejo de la Propuesta dentro del trabajo cotidiano en el aula.	47
Conclusiones Generales.	52
Bibliografía.	57
Anexos.	61

“Me preguntan con frecuencia
¿Cómo es que se inventaron esos problemas de aprendizaje?
Hace años no existían, únicamente había burros y aplicados, listos y tontos.
Bueno, les respondo, alguien descubrió que había niños inteligentes,
e incluso brillantes, que no aprendían”.

Dr. José Eduardo San Esteban.

RESUMEN

Tradicionalmente se ha considerado la adquisición de la representación escrita del lenguaje como una adquisición escolar, un aprendizaje que se inicia y se desarrolla dentro del ámbito escolar; sin embargo a lo largo de estudios realizados por pedagogos, psicólogos y neurolingüistas se ha demostrado que el niño maneja algo de información sobre este conocimiento antes de entrar a la escuela; pero que el niño en el aula aprenda a leer, dependerá de muchos factores que tienen que ver con su historia familiar y básicamente con su desarrollo cognitivo, pero también por los educadores y los métodos empleados, en este punto los profesores y pedagogos tienen la gran responsabilidad de encontrar el “modo” de presentar a los alumnos el contenido para facilitar y sobre todo para hacer placentero el acercamiento a la convencionalidad de la lengua escrita.

Al trabajar esta propuesta el educador se convierte en un mediador en los procesos de enseñanza, trabaja ayudando a que el infante logre su desarrollo mediante la oportuna intervención individual, que permita la resolución de problemas de manera independiente o grupal, que posibilite el intercambio, la crítica, la discusión y la solución de problemas, ya sea bajo la orientación del propio educador o en colaboración con pares más capacitados.

El presente trabajo tiene como finalidad el estudio de la apropiación de la lengua escrita por parte del alumno, concebida como un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural, para conseguir un cambio en la concepción del maestro hacia el trabajo con los alumnos, y por consiguiente una modificación al momento de evaluar el trabajo al final del ciclo escolar.

INTRODUCCION.

Con frecuencia se afirma que una de las mayores causas de reprobación de los alumnos de educación básica primaria- secundaria es que no saben leer, ni estudiar. No comprenden lo que leen. No entienden las órdenes escritas que contienen los instrumentos para evaluar el aprovechamiento, en virtud de las grandes fallas que tienen en la lectura.

Así pues, los alumnos no saben estudiar porque no saben leer. La lectura es el instrumento esencial para el estudio y el aprendizaje de cualquier área escolar. Es la herramienta precisa para la investigación, es el mejor medio de contacto con la producción impresa de la cultura, de la civilización y del conocimiento humano.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en México ha sido y sigue siendo una gran preocupación educativa, pero reflexiones como la anterior, conducen a preguntarnos si realmente se ha enseñado a leer y a escribir adecuadamente.

Debido a los altos índices de deserción y reprobación escolar, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, propuso la realización de diversas investigaciones sobre las causas y las posibles soluciones, las cuales darían pauta para enfrentar estos problemas, a la vez que podrían constituir valiosas aportaciones para el proceso de revisión y perfeccionamiento de los métodos y técnicas utilizados en la enseñanza.

Afortunadamente, el desarrollo de las investigaciones en los campos de la neurología, la psicología, la pedagogía, la lingüística, etc., han permitido que muchos niños dejen de ser etiquetados como "tontos" en la escuela. Más específicamente, nuevos métodos de

enseñanza han surgido en solidaridad estrecha con los progresos en los estudios que sobre la psicología infantil se han realizado en los últimos años. Estudios que también estaban inspirados en los casos que eran y que son canalizados a los Especialistas en Educación Especial.

Y es que, efectivamente, con estos especialistas existen niños que si presentan una limitación específica para aprender, pero éstos deben diferenciarse del otro alto porcentaje de escolares que no asimilan las materias escolares debido a los métodos deficientes de enseñanza; ya que por medio de los diversos diagnósticos que se les realizan, se observa que estos pequeños no presentan problemas determinados para aprender otras materias escolares, ni presentan, generalmente, deficiencias intelectuales.

En un gran número de estos casos se encuentran los que tienen algún problema particular en el aprendizaje de la lecto-escritura. El planteamiento entonces radica, en el como se aborda la enseñanza de la lecto-escritura, y la concepción que de ésta tienen los educadores. Y es que no basta enseñar a leer limitándose a la adquisición de destrezas mecánicas, ya que como más adelante detallaremos, es muy importante tomar en cuenta el desarrollo cognitivo (por niveles de conceptualización) que el niño hace para integrar a sus esquemas, este objeto de conocimiento.

Todo cuanto explicamos al niño, las cosas que observa, el resultado de sus experimentaciones es interpretado por él no como los adultos lo hacemos, sino según su propio sistema de pensamiento o estructura intelectual, misma que ira evolucionando a lo largo del desarrollo.

Aprender a leer y escribir tiene mucho parecido con aprender a hablar, cuando los niños empiezan a hablar no lo dicen todo perfecto, dicen “opa” en lugar de “sopa” o cuando son un poco más

grandes, los escuchamos decir “no cabo” o “no sabo” en lugar de las formas irregulares de los verbos “no quepo” o “no sé”.

Estas formas de hablar que todos los niños presentan, rurales, urbanos, ricos o pobres, expresan los modos de organización del conocimiento que van adquiriendo sobre el lenguaje y no decimos los adultos son como si hablarán, decimos que hablan. Hablan como lo hacen los niños de alrededor de los 2 años de edad. Ellos también intentan comprender lo que dicen los adultos y como no pueden entender cada uno de los sonidos y de las combinaciones de sonidos que escuchan, lo que mamá dice cuando de de comer ha de tener que ver con comida, cuando mamá tiene cara de enojada lo que dice tiene que ver con ese enojo y así sucesivamente.

Y de manera parecida a cuando aprendieron a hablar, cuando los niños aprenden a leer y escribir no hacen todo perfecto de inmediato; omiten letras, sustituyen letras, hacen permutaciones y muchas otras cosas, generalmente decimos que “no saben leer ni escribir” sin embargo cuando analizamos más detenidamente lo que hacen, descubrimos que están queriendo decir algo por escrito y, por lo tanto, es posible tratar de entenderlos. Y así como hay formas para ir adquiriendo el lenguaje, hay ciertas formas de escribir que todos los niños presentan en algún momento de su desarrollo y, por extrañas que parezcan, nos revelan los modos de organización del conocimiento que ellos van adquiriendo sobre la lengua escrita.

Algunas de sus hipótesis, las que no coinciden con las nuestras, nos parecen erróneas. Sin embargo, no lo son, representan etapas necesarias por las cuales el niño debe pasar llegar a construir las hipótesis que concuerdan con nuestro sistema de escritura.

Por eso es importante dejarlos escribir y tomar en cuenta procesos tales como la inferencia, la anticipación y la predicción que todos

los niños pequeños realizan al tratar de acercarse al conocimiento de la lecto-escritura convencional.

Observemos simplemente como una niña de 3 o 4 años, por ejemplo, sin haber asistido a la enseñanza formal, pero si a actos de lecto-escritura extraescolar hace trazos de líneas o garabatos que están muy distantes a ser considerados como escritura convencional, pero que sin embargo están acomodados de tal manera que cumplen con las características de la horizontalidad o verticalidad (de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo), dependientes de los requerimientos específicos de este sistema dentro de su sociedad.

Este enfoque socio-cultural, es sólo un pequeño ejemplo del sin fin de detalles que se escapan y que no eran tomados en cuenta en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita formal en la escuela.

Regularmente se ignoraba lo que el niño trae sobre ese objeto de conocimiento antes de ingresar al primer grado, y se menosprecia la capacidad de éste de realizar su propia hipótesis sobre este tema, basadas principalmente en la significación de la escritura en relación con el contexto en que se encuentra, es decir, la utilidad de este sistema para comunicar sus ideas de acuerdo a la situación; y por el otro lado, a la evolución psicogenética que cada individuo va logrando de acuerdo a su propia madurez intelectual y /o capacidad de aprendizaje.

Así pues, una escritura producida por un niño puede ser considerada desde diferentes puntos de vista; puede analizarse el trazado en sí, la manera en que las grafías se distribuyen en el plano, la convencionalidad de las mismas; el uso de mayúsculas o minúsculas, etc., puede tomarse el modelo adulto, y considerar la producción del niño en términos de desviaciones respecto a dicho modelo. Pero también puede considerarse esa producción dentro de la línea evolutiva de la construcción de la escritura en el niño, como uno de los indicadores, no

uno cualquiera, sino uno de los más importantes, que nos permite comprender el nivel de conceptualización alcanzado por el niño con respecto a su comprensión de nuestro sistema de escritura.

El presente trabajo pretende describir y analizar únicamente el marco teórico en que se sustenta la Propuesta que se utiliza en el Aprendizaje de la Lecto-escritura dentro de las aulas de primer grado en Escuelas Primarias Oficiales.

Es importante hacer constar que una gran parte de las actividades que se presentan en la realización de la Propuesta (PALE), han sido inspiradas directa e indirectamente en las investigaciones que se iniciaron en Argentina en 1975 y que se siguieron realizando en México, España, Suiza e Israel ahora también en Italia y Francia a cargo de un equipo coordinado principalmente por la Dra. Emilia Ferreriro, quien a su vez fundamenta su trabajo en el marco teórico de la psicología genética de Jean Piaget y en la psicolingüística contemporánea.

Basados en los antecedentes anteriores en que se pretende desarrollar diversas alternativas entre las cuales se incluyen la creación de Proyectos Estratégicos. En este marco nace en 1979 la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), inicialmente se trabajo con niños de Educación Especial, al tener resultados satisfactorios, es que se planea en generalizarla y una de las acciones de ese Proyecto, consistió en la aplicación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, en grupos de 1° y 2° grados de educación primaria. Esta actividad se realizó de manera coordinada entre la Dirección General de Educación Primaria y la Dirección General de Educación Especial recayendo en esta última la responsabilidad técnica.

El interés que desde su inicio despertó en mi, en su fase de investigación e implantación por ser totalmente diferente a los métodos tradicionales que usábamos los maestros para enseñar a leer y a escribir en el primer grado de primaria, es lo que mueve mi gusto desde esos

años por el tema y surge así el presente trabajo cuyo contenido está formado por dos capítulos. En el capítulo primero se presenta el marco teórico dividido en tres incisos, el primero referente a la descripción histórica de los métodos más frecuentes utilizados en México para el aprendizaje de la lectura y la escritura. El segundo inciso pretende ubicar al niño de primer grado dentro del período pre-operacional (propuesto por Jean Piaget), ya que como anteriormente se menciona, se pretende abordar la lecto-escritura como proceso evolutivo; el tercer inciso, presenta el contenido teórico en que se fundamenta esta concepción sobre la adquisición de la lengua escrita.

En el segundo capítulo dividido en cuatro incisos se presenta la propuesta en sí, así como el trabajo a desarrollar y evaluar con la misma. Comienza con los antecedentes, es decir los trabajos anteriores que llevaron a la realización del PALE, después, en el segundo punto se describen los objetivos de la misma, en el tercer inciso se bosqueja el contenido y las características de la Propuesta, para terminar se revisa el manejo actual de la Propuesta dentro del trabajo cotidiano en el aula.

Al final, se incluyen las conclusiones generales, las referencias bibliográficas y un apartado para los Anexos (Apéndice).

En conclusión se puede decir que al poner en práctica la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, en los grupos regulares de primer grado de escuelas oficiales, se pretendió por un lado cotejar el paso de los niños por los niveles de conceptualización propuestos y por otro tratar de cambiar la concepción tradicional que los maestros tenían al respecto y así reducir al mínimo la reprobación y deserción escolar en los primeros años escolares, así pues, se pretende contribuir a que cada maestra observe atentamente la práctica de otros y su propia práctica, que escuchen lo que los niños dicen, que traten de interpretar lo que hacen, que piensen y dejen pensar.

La propuesta está dirigida principalmente a los educadores que siguen esperando que todos los niños aprendan a leer en primer grado, estén o no interesados, estén o no “listos” para hacerlo.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 Algunos métodos utilizados para el aprendizaje de la lecto-escritura en México.

Históricamente hablando la posesión del lenguaje por la humanidad tiene su origen en la aparición del hombre sobre la tierra.

Al aparecer las sociedades primitivas, el hombre siente la necesidad de expresar de manera perdurable sus sentimientos y creencias por medio de dibujos y pinturas, dando así, el primer paso para la evolución de un largo proceso que duró cientos de miles de años, y que hoy conocemos como escritura.

Así pues, la escritura pictográfica o ideográfica hace su aparición. Sin embargo, debido a las características del desarrollo de las sociedades, este sistema con el tiempo resultó extremadamente complejo.

Poco a poco, al tratar de ir simplificando el sistema, los hombres comenzaron a representar palabras atendiendo a las características lingüísticas, hasta llegar a la invención de un sistema de escritura en que cada sílaba del habla correspondía un signo representado. Aun así seguía siendo complicado, debido a que la variedad de signos era demasiado grande.

Es alrededor del año 900 A.C. que los griegos crean el **sistema alfabético de escritura**, en el cual cada signo representa un sonido individual del habla; es decir, se designa una grafía con valor sonoro convencional a cada sonido que integra la palabra.

La invención del sistema que hoy utilizamos no significa que haya sido adoptado por toda la humanidad. Actualmente algunos pueblos usan la escritura ideográfica aún.

Pero, en la mayoría de los idiomas actuales los sonidos del lenguaje se representa por letras, es así como en una sociedad alfabetizada existen dos formas de lenguaje: el oral y el escrito, que son paralelos entre sí y ambos totalmente capaces de lograr la comunicación: los dos tienen la misma gramática y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura, pero, lo que diferencia la lengua oral de la lengua escrita es primordialmente su uso. A la lengua oral la utilizamos principalmente para la comunicación inmediata, es decir, cara a cara; y a la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.

A lo largo de los años, el lenguaje que se lee y se escribe ha generado cambios, mismos que van acompañados de cambios en los significados de aprender, en el concepto de hombre y sociedad; cambios en la conceptualización de la propia lectura, de la escritura y de su forma de enseñanza; y gracias a esto último es que se han elaborado diversos modelos y /o métodos, realizados ya sea de manera individual o por un conjunto de especialistas de determinada área del conocimiento.

Cuando se empieza a aprender a leer ya a escribir es necesario tomar en cuenta la diferencia que existe entre el lenguaje oral y su representación gráfica, así como las características de las personas a las que va dirigido este aprendizaje.

La enseñanza, de manera formal de la lecto-escritura alfabética en México, se inicia en los confines del Virreynato, en donde los misioneros eran los únicos maestros y prácticamente la única autoridad. Para ello, se utilizaban **las Cartillas** (1553 y 1556), escritas en castellano, y que comenzaban con la forma tradicional; el alfabeto y un silabario, continuando con oraciones, mandamientos, sacramentos, etc.

En la sociedad de la Nueva España (1700-1821) se daba importancia a la capacidad de leer, principalmente porque la lectura ayudaba en el aprendizaje del catecismo.

La práctica pedagógica de la época, en América y en Europa, enseñaba a leer primero, y sólo después de haber adquirido eficazmente esta capacidad se integraba el aprendizaje de la escritura y la aritmética. Es por eso que la mayoría de las personas de la Nueva España sabía leer pero no escribir.

El método utilizado en esa época era **el deletreo** (llamar a cada letra por su nombre), y un ejemplo de éste, son los **silabarios de San Miguel y San Vicente** (letra por letra), compuesto por 38 lecciones, empezando por las vocales y sus combinaciones, siguiendo después las consonantes y sus respectivas vocales, al final venía el catecismo.

Estos silabarios son considerados monumentos de la pedagogía tradicionalista y anticientífica, y lo más curioso es que hasta la fecha perduran y es seguro que aisladamente sean utilizados como medio para el aprendizaje de la lectura en nuestro país.

Durante los últimos años de la Colonia, los pedagogos criticaban el deletreo porque era difícil y complicado. En esta época Antonio Cortés publicó un libro parecido a una Cartilla, pero llamada Silabario, el cual marco el comienzo de una nueva época para la enseñanza de la lectura (Fonética). De igual tamaño y número de páginas que la Cartilla, estos nuevos silabarios solo presentaban sílabas y diptongos sin oraciones, ni doctrina cristiana y enseñaban a leer por los sonidos de la letra y no por su nombre como en el método del deletreo.

Fuera cual fuese el texto o el método, los que aprendían a leer estaban en grupos separados de los que aprendían a escribir. La enseñanza de la escritura no se llevaba a cabo con métodos generalizados, sino según el criterio del maestro, ya que se esperaba escribir con claridad,

estilo, elegancia y rapidez. Al terminar la Colonia, se intentaban desarrollar métodos de enseñanza más sistemáticos y racionales, que pudiera acortar el tiempo requerido para aprender a leer y a escribir.

Después de la Independencia, tanto las escuelas como los medios periodísticos se multiplicaron asombrosamente, y el interés porque la gente aprendiera a leer crecía, ya que todas las noticias venían de otros lugares de manera escrita.

Una de las preocupaciones de los pensadores y maestros durante la segunda mitad del Siglo XIX era la de generalizar la Instrucción en todos los niveles sociales, para ello la lectura era un punto clave, así pues, para la década de 1850 había varios sistemas para el aprendizaje de la lectura. Uno de los más comunes era el individual, el cual consistía en que el maestro se dedicara al alumno por espacio de 3 min., pero esto a la larga resultaba insuficiente por la cantidad de alumnos (40 aprox.), la dificultad era mantener el orden, etc.

Para superar esa deficiencia se utilizó el **método simultáneo**, el cual consistía en aplicar de manera general a varios alumnos el mismo precepto.

Durante este tiempo (1860) los que aprendían a leer lo hacían para memorizar, no era necesario comprender el contenido de la lectura, simplemente se leía, memorizaba y repetía.

“La tendencia que bajo el **modelo memorístico** se ha dado, consistía en priorizar la función del maestro, optando por enseñar “todo” al niño ya que es un sujeto que “no sabe nada” y que por lo tanto se le debe “imprimir” el conocimiento a través de la repetición y la memorización del contenido que se supone debe aprender.”¹

¹ Not, L. (1983). Las pedagogías del Conocimiento. México: Fondo de Cultura Económico.

Para lograr mejorar la educación, en 1870 se busco incrementar la producción de libros para la lectura realizados por maestros mexicanos y basados en la realidad del país; se intentó superar la lectura de memorización por una de comprensión y se empezó a enseñar simultáneamente la lectura y la escritura.

Ya en el Porfiriato la enseñanza de la lectura y la escritura era al mismo tiempo y se comenzó en recapacitar en el papel del maestro como medio esencial para la educación del niño, ya que antes de 1889 y 1890 no se había estudiado con profundidad la manera en que se debía enseñar, ni se había observado realmente la importancia de los métodos.

En 1910 la materia más importante era el aprendizaje de la lectura y la escritura. Durante este período uno de los métodos más populares fue el Rebsamen, publicado en 1889 para las clases de lectura, éste implicaba el **sistema fonético** y usaba la marcha analítica-sintética (Palabra-sílaba-letra-sonido)

En 1908 surge un método con mayores consecuencias académicas, el del Profesor Gregorio Torres Quintero (uno de los más utilizados en México). La innovación consistía en el llamado **fonetismo onomatopéyico**, es decir, la deducción de los sonidos de las letras de algún fenómeno físico producido por el hombre, los animales y las cosas (el berrido del borrego la letra B, por ejemplo)²

Aproximadamente en 1912 surge el **método Silábico**, que toma en cuenta la sílaba como elemento principal de la palabra, es un método sintético que trabaja con las vocales, las sílabas y sus combinaciones para formar palabras. Aquí el aprendizaje, procede de lo simple a lo complejo. La preocupación básica es la enseñanza efectiva de la lectura y la escritura, pero sin tomar en cuenta como aprende el niño, así

² Barbosa, H. (1968). Como han aprendido y aprenden a leer y escribir los Mexicanos. México: D.G.E.P. No. 4 SEP.

que, lo que en realidad se realiza son sumas, de letras; se aborda una técnica en lo que leer equivale a descodificar lo escrito en sonido.

Pero las formas de explicación acerca de la lectura y la escritura no han sido estáticas, sino que en vista de que la sociedad es dinámica y el hombre inquieto por conocer; en la década de los 60's se introduce la novedad de los Libros de Texto gratuitos, en donde el método de enseñanza de la lectura y la escritura, se dejó a elección de los autores del libro, mismos que decidieron trabajar con el método ecléctico. Primero se daban ejercicios preparatorios, vocales y visualización de palabras y frases; para después ir analizando las frases en palabras y las palabras en sílabas, para finalizar con formaciones de palabras y frases nuevas.

Por otro lado era inminente la crisis en la escritura manuscrita, la cual obligaba a las autoridades escolares a revisar los principios y métodos de esta enseñanza. La letra manuscrita no llenaba ya las necesidades de la vida moderna.

Así que, se buscó un nuevo tipo de escritura de forma menos complicada, de fácil trazado, que permitiera ser leída por su autor y por cualquier persona, que facilitara el aprendizaje de la lectura en el menor tiempo posible, y aparece la letra Script.³

En el régimen de Echeverría (1970) se hizo toda una reforma educativa, reflejada en dos principales cambios en el programa de primer grado de primaria:

1. La elección del Método Global de Análisis Estructural.
2. La sustitución de la enseñanza de la escritura muscular por la letra script

³ Colegio de México. (1988). Historia de la Lectura en México. México: Del Ermitaño.

El método global (impropiamente llamado natural), utilizado principalmente a mediados de los 70's y principios de los 80's, se propone enseñar a leer y a escribir a partir de la visualización de frases enteras relacionadas con su significado y derivadas de un tema de interés del niño, para que él comprenda lo que lee y escribe.

Aquí la oración es la unidad de expresión del pensamiento. Su proceso consiste en identificar las palabras de una frase o enunciado, para después en la palabra distinguir la sílaba; pero sin perder de vista la frase en su totalidad, misma que deberá ser redactada en vocabulario familiar para los alumnos.

Observamos que los métodos de enseñanza de la lecto-escritura anteriores coinciden en por lo menos tres puntos:

1. proponen las mismas actividades para todos los niños, no considerando las diferencias individuales.
2. Suponen que los niños que ingresan a primer grado, no saben nada de la lengua escrita y por lo tanto, es el maestro quien debe enseñar todo.
3. Consideran al niño como un ser pasivo, que se limita a reproducir mecánicamente los modelos que se le proponen, ya sea a través de la memorización o a través de la copia.

La enseñanza de la lecto-escritura siempre ha representado una preocupación para los docentes de cualquier época, pues el lograr óptimos resultados nos ha llevado a utilizar una diversidad de métodos que no siempre conducen por el camino deseado.

Al pasar revista a las diversas técnicas o métodos que se han utilizado y que aún se emplean en nuestro país para la enseñanza de la lecto-escritura, se puede notar que cada vez es mayor el interés que centran en el educando, en sus características bio-psico-sociales y en su

proceso cognitivo; derivados de los descubrimientos Psicopedagógicos de cada época. Gracias a esto es que existen una gran cantidad de artículos destinados a determinar la lista de las habilidades y capacidades psicológicas involucradas en tales aprendizajes. Pero el problema no está resuelto, ya que una gran cantidad de niños fracasaban en el comienzo de la escuela primaria por no poder “franquear la barrera” del código escrito y según los lineamientos pre-establecidos tradicionalmente, ya sea que los canalicen a servicios especiales, que repitan el grado escolar ó que terminen fastidiados del sistema y deserten de la escuela.

1.2 Ubicación del período pre-operacional, como característica del niño de primer grado.

Los cambios en los métodos de adquisición de la lecto-escritura han ido variando a través del tiempo de acuerdo a las situaciones socio-políticas existentes en cada época: desde los métodos del deletreo y silábico hasta los llamados globales, pasando por los fonéticos, han logrado una notable evolución que hace más fácil a los educandos el conocimiento de este proceso, y esto gracias a los resultados de las investigaciones hechas por pedagogos y principalmente psicólogos acerca de las características del aprendizaje, de lo que se quiere aprender y del que aprende.

Y una de las principales aportaciones en este campo han sido los trabajos realizados por el psicopedagogo Suizo Jean Piaget; y no hay más que observar los programas de educación primaria (principalmente en matemáticas) para darse cuenta de la importancia de la teoría Piagetana en nuestro país.⁴

En la psicología cognitivista el proceso de aprendizaje se explica en términos de la adquisición de conocimiento.

Para esto, se establece una diferencia entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo relacionado con todo el proceso genético del sujeto, tanto de la maduración de su sistema nervioso como de sus funciones mentales; mientras que el aprendizaje es un proceso provocado por situaciones externas por medio de un agente o docente.

De esta forma, el niño no puede adquirir la comprensión de un conocimiento si no tiene la suficiente maduración, puesto que el aprendizaje supone el empleo de estructuras intelectuales previas a la

⁴ Universidad Pedagógica Nacional. (1986). Teorías del Aprendizaje. Guía de Trabajo. México: Secretaría de Educación Pública.

adquisición de un nuevo conocimiento. Por tanto, los mecanismos del aprendizaje dependen del nivel de desarrollo evolutivo del niño, así como de sus experiencias físicas y de la interacción social que favorezca su madurez.

Piaget distingue cuatro “estadios” en la construcción del conocimiento: el sensoriomotor, el preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales.

El primer periodo llamado de la inteligencia sensoriomotriz se extiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje aproximadamente a los 2 primeros años de vida. Este período se divide aproximadamente en 6 estadios cada uno con características muy propias.

El segundo y tercer periodo es el de Preparación y Organización de las Operaciones Concretas. Este Periodo se extiende desde los 2 años, hasta los 11 o 12 años aproximadamente. Se divide en dos subperiodos:

- A) De las Representaciones Preoperatorias.
- B) De las Operaciones Concretas

El cuarto periodo es el de las Operaciones Formales que abarca de los 11 o 12 años a los 13 o 14 años, en él aparecen el razonamiento inductivo en la solución de problemas matemáticos utilizando la lógica proporcional. Este razonamiento se hace ya no solamente sobre objetos puestos a la vista, sino sobre enunciados e hipótesis. También llamado de las Operaciones Abstractas.

Cuando el niño adquiere el aprendizaje de la lecto-escritura se encuentra entre los períodos pre-operacional y operacional; el niño de estos períodos es un sujeto activo.

Un niño activo, es un niño que está aprendiendo, que compara, ordena, categoriza, comprueba, fórmula sus propias hipótesis, reorganiza, etc.

El pensamiento pre-operativo está caracterizado por la actividad simbólica (interiorización), y la representación de los esquemas de acción manifestados en el lenguaje, el juego y la imitación, misma que le llevará al pensamiento racional. El niño observa mejor que antes y puede recordar cada vez mejor las situaciones vividas.

El estadio operacional (operaciones concretas es el momento del desarrollo en el pensamiento que se caracteriza por ser de tipo concreto, es decir, que solamente permite el trabajo mental con elementos perceptuales.

Así pues, la etapa operatoria concreta consiste en la capacidad mental para ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado. Aquí el niño piensa y razona dentro de los límites de su mundo realista, va adquiriendo la habilidad de coordinar cambios sucesivos en el tiempo y en el espacio. Es capaz de entender un sistema general reversible, esto es, reconocer la posibilidad de retornar al punto de partida de una operación dada, siempre y cuando presencie y/o ejecute la operación en orden, para invertirla mentalmente. En esta etapa se desarrolla la base lógica de la matemática (Conservación, clasificación, etc.)

El niño a partir de ciertas estructuras pre-establecidas, y en su interacción con el medio que lo rodea, comienza a configurar ciertos mecanismos a nivel cognitiva que le conducirán a la formación de nuevas estructuras mentales cada vez más elevadas.

Para Piaget dos fenómenos importantes suceden en este proceso de conocer: uno que va del medio ambiente al organismo llamado

Asimilación, el otro que parte del organismo al medio ambiente llamado Acomodación.

“El proceso de conocimiento tiene dos direcciones: una que entre y asimila el objeto de conocimiento a estructuras internas familiares y otra que sale y acomoda un esquema interno a casos particulares”⁵

En este sentido, el aprendizaje o la adquisición de un conocimiento se dará por medio de la asimilación que va del medio ambiente al organismo (utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando uno se encuentra ante una situación nueva) y la acomodación que parte del organismo al medio ambiente (desarrollar un nuevo comportamiento cuando el ya aprendido no es satisfactorio para actuar sobre un objeto). Cuando la asimilación y la acomodación operan adecuadamente producen un estado de equilibrio.

Este equilibrio es el proceso responsable del desarrollo intelectual en todas las etapas de la maduración y es también el mecanismo que permite al niño pasar de un estadio de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

El conocimiento que se adquiere depende entonces, de un sujeto cognoscente activo, del objeto de conocimiento y de la acción que media entre estos dos elementos (misma que puede ser desplegada al exterior en forma de movimiento o interiorizada en forma de pensamiento).

Es por medio de las acciones ejercidas sobre el objeto como se da el aprendizaje; ya que al actuar el sujeto sobre el objeto de conocimiento sólo extrae aquellas propiedades que le son relevantes o útiles.

⁵ Hans, G. Ford (1986). Adaptación y Conocimiento. Psicología Genética y Educación. México: Secretaría de Educación Pública, 69.

La interacción sujeto-objeto es una de las tesis principales de Piaget, que otorga la misma prioridad al objeto y al sujeto, ya que considera la existencia de una reciprocidad entre el medio ambiente y el organismo.

La teoría Piagetana permite presentar a la escritura como objeto de conocimiento y al alumno como sujeto cognoscente. Así pues, esta teoría se enfoca al desarrollo del conocimiento nuevo en los niños y los cambios cualitativos que ocurren cuando se enfrenta a tareas nuevas en su medio; estos resultan de la involucración activa de los niños con su entorno, en tanto que intenta integrar la información derivada de sus experiencias sociales y físicas.

Una de las implicaciones principales de esta teoría es la existencia de una secuencia constante del desarrollo cognoscitivo. Los niños progresan por etapas de manera invariable, pero a diferentes tasas de progreso.

En este sentido hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen exclusivamente de los métodos para la adquisición de la lecto-escritura.

El método puede ayudar, facilitar o dificultar, pero no crea un aprendizaje; ya que como se explica anteriormente, la obtención del conocimiento es necesariamente el resultado de la propia actividad del sujeto (Ferreiro, 1979).

Conociendo la evolución cognitiva del niño y el momento en el que se encuentra con respecto a ésta, sabremos cuáles son las posibilidades que tendrá para aprender los contenidos de la enseñanza y el tipo de dificultades que puede llegar a tener, por tanto, desde este enfoque, el papel del educador no consiste en transmitir a los niños conocimientos ya elaborados, sino que, su función es ayudar al pequeño a construir su propio conocimiento guiándole en sus experiencias.

Es obvio que en estos intentos se cometen errores, pero estos pueden ser constructivos, lo importante en este sentido es llegar a distinguir de entre los errores, aquellos que constituyen un prerrequisito para la obtención de la respuesta correcta. El dejar que el niño se equivoque en sus predicciones, lo motivará para lograr la acomodación.

Como ya se dijo, en la teoría de Piaget la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada con la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición.

Y esto no es diferente para la lecto-escritura, ya que a pesar de que Piaget nunca habló específicamente de la adquisición de este aprendizaje, la lecto-escritura es un objeto de conocimiento, y como tal será el sujeto, el que deberá de asimilarlo y acomodarlo en sus esquemas.

Así pues la teoría Piagetana ofrece la posibilidad de abordar el aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso en el desarrollo cognitivo del niño. Si se observan y se respetan los momentos de evolución de cada niño, su proceso de aprendizaje se va realizando de manera estable y efectiva; y es esto lo que se pretende lograr al poner en práctica la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, elaborada por la Dirección General de Educación Especial; tomando como referencia parte del desarrollo evolutivo y cognitivo propuesto por Jean Piaget.

1.3 La nueva concepción sobre la adquisición de la lengua escrita.

Como se puede observar desde el inicio de los métodos para el aprendizaje de la lectura y la escritura se daba mayor importancia el objeto de conocimiento, y conforme iban avanzando las investigaciones en esta materia, la balanza cambio el grado de ser más importante el sujeto cognoscente.

Retomando la teoría Piagetana sobre la adquisición del conocimiento, se demuestra que el niño no es un receptor pasivo, por el contrario, estructura el mundo que lo rodea a partir de una interacción permanente con él, actúa constantemente sobre los objetos y así va comprendiendo las relaciones existentes entre ellos, a partir de formular hipótesis, ponerlas a prueba, aceptarlas o rechazarlas en función de los resultados de sus acciones.⁶

Por lo anterior es que a partir de este razonamiento se pretende dar la misma importancia al sujeto que al objeto de conocimiento, y en este sentido dar más relevancia al aspecto de la apropiación psicogenética de la lecto-escritura; es decir, ahora la preocupación va encaminada a detectar como se da el conocimiento inicial de la lengua escrita, como es que el niño integra en sus esquemas este objeto de conocimiento, sus características y sus leyes. Como éste va adquiriendo significado para el niño y como es que algunos no alcanzan ese aprendizaje o tardan mayor o menor tiempo para llegar a ser “lectores”, independientemente del método utilizado.

Entre los primeros requerimientos a que se sujetará el niño a su llegada a la escuela primaria están la lectura y la escritura. Leer es comprender los signos escritos o impresos (y no sólo juntar letras), es la correspondencia entre significante gráfico y significado.

⁶ Kaufman, Ana M. (1982). Proceso de adquisición de la lengua escrita. México: Secretaría de Educación Pública. SGEE., Año 3, Vol. 2.

Escribir es plasmar el pensamiento por medio de signos gráficos convencionales, es una forma de lenguaje y constituye un medio de relación entre los individuos. En este sentido, la lecto-escritura nos sirve para comunicarnos, y el grado de necesidad que de esto tengamos nos va a llevar a buscar o desarrollar cada vez nuevas y mejores habilidades para alcanzar esta comunicación.

A manera de ejemplo observamos como ha evolucionado la escritura por la necesidad de los pueblos. Al principio muy cercana al dibujo, pero conforme las sociedades evolucionaban este sistema era insuficiente, intentando entonces utilizar algunos signos gráficos para representar ideas, pero la variedad de signos iba en aumento, por lo cual se debía crear un sistema económico y comprensible para la generalidad de las personas, surge así el sistema alfabético.

Al igual que el desarrollo de la escritura por la humanidad es que el niño también evoluciona de manera similar en la adquisición de un sistema que le sirva para comunicar sus ideas, y el cual irá aproximándolo cada vez más al empleado de manera convencional por el resto de su sociedad.

Y esto es fácil de observar en el transcurso del aprendizaje de la lecto-escritura que hacen los niños de pre-escolar y primer grado de primaria.⁷

A pesar de las diferencias individuales de cada niño, las etapas de conceptualización por las que atraviezan son similares; y cuando se analizan en todo el proceso de adquisición de este objeto de conocimiento, y además se considera como es que los niños interpretan los textos que se le presentan o los que ellos mismos producen, se establecen tres grandes niveles de conceptualización; Presilábico,

⁷ Ferreiro, E. y Cool. (1982) El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México: SGPUIE, Vol. 1, No. 2.

Silábico y Alfabético, y un periodo de transición relevante entre el nivel silábico y el alfabético denominado silábico-alfabético. (Ver Anexo 1)

Al igual que en la evolución de la humanidad, el niño comienza haciendo un dibujo como escritura. Los textos no significan nada para él sino van acompañados de un dibujo, todavía no hay discriminación entre escribir-dibujar y los textos no son aún portadores de significado.

Así pues, en un primer nivel, llamado **Presilábico**, se localizan los niños cuyas representaciones gráficas (dibujos, palitos, bolitas, pseudoletras, etc.), se caracterizan por no buscar una correspondencia entre éstas y los sonidos del habla. Al interior de este nivel destacan 4 categorías que permiten ilustrar las maneras como los niños descubren e incorporan en sus escrituras aspectos exclusivos de nuestro sistema de escritura:

a) Representaciones gráficas primitivas.

En esta categoría, los signos gráficos cobran significado, siempre y cuando estén acompañados de dibujos, que es en realidad lo que para estos niños asegura la estabilidad en los que a interpretación se refiere (a estas concepciones de los niños se les ha denominado hipótesis de nombre).

SOL

CASA

ESCRITURA DE SOL

ESCRITURA DE CASA

b) Escrituras unigráficas.

Cuando el niño haya aceptado a la escritura como un objeto válido para representar cosas diferentes a sí misma y ya no considere indispensable la presencia de un dibujo, a partir de este momento a cada nombre le hace corresponder una grafía, puede ser la misma o no para cada nombre.

GATO

MARIPOSA

PEZ

c) Sin control de cantidad.

Para que la organización especial aparezca, es necesario que el niño llegue a concebir que la escritura que corresponde al nombre de un objeto o de una persona se compone de más de una grafía.

Para el niño de esta categoría no hay más límite que el fin del renglón de la hoja, carece de control de cantidad.

CALABAZA

PAN

d) Escrituras fijas.

En esta categoría es de suma importancia que exista un control en cuanto a cantidad de grafías para representar el nombre de algo o de alguien.

Su hipótesis es que con menos de tres letras no tienen significado. Para el niño de esta categoría es posible leer nombres distintos en escritura iguales, y lo único que permite un significado diferente a escrituras idénticas es la intención que el niño tuvo al escribirlas.

GATO

MARIPOSA

CABALLO

e) Escrituras diferenciadas.

Los avances propios de esta categoría consisten en que el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura.

Las posibilidades de variación en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que el niño posea. Cuando el repertorio de grafías es bastante amplio el niño puede utilizar letras diferentes. Pero cuando conoce pocas letras, entonces cambia el orden de las letras para diferenciar una escritura de otra:

- Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable; Las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden pero la escritura tiene diferente cantidad de grafías.

GATO

MARIPOSA

PEZ

- Cantidad constante con repertorio fijo parcial; Se trata de una mínima diferenciación con cantidad fija (constante). Entre las grafías usadas hay algunas que sirven para diferenciar y una o más que aparecen siempre en el mismo lugar y orden.

GATO

MARIPOSA

CABALLO

- Cantidad variable con repertorio fijo parcial; Al igual que el grupo anterior, aparecen constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar y también otras grafías de forma diferente o en un orden diferente de una escritura a otra; la diferencia es que este grupo la cantidad de grafías no es siempre la misma.

GATO

MARIPOSA

PEZ

- Cantidad constante con repertorio variable;

En estos casos la cantidad de las grafías es constante para las escrituras pero se usan recursos de diferenciación cualitativa (se cambian as letras al pasar de una escritura a otra, o se cambia el orden de las letras).

GATO

MARIPOSA

PEZ

- Cantidad variable y repertorio variable;

Estas escrituras expresan la máxima diferenciación controlada que permite el nivel presilábico: variar a la vez la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otras.

GATO

MARIPOSA

PEZ

- Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial.

La construcción total no está determinada por un intento de correspondencia sonora (y en eso son presilábicos); pero, la letra inicial de cada escritura no es fija ni aleatoria, es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra y en eso pre-anuncian el nivel silábico).

LAPIZ

PIZARRÓN

GIS

Durante el nivel **Silábico** los niños han descubierto otra característica importante del sistema de escritura: la relación que existe entre los textos y aspectos sonoros del habla. Cuando el niño descubre esta relación, sus reflexiones al respecto lo llevan a formular hipótesis silábicas: piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba emitida.

Usando pseudos-letras:

CA BA LLO (CABALLO)

Usando letras:

a) sin valor sonoro estable:

CA NI CA (CANICA)

b) con valor silábico estable:

MA RI PO SA (MARIPOSA)

Cuando el niño trata de interpretar los textos que el medio cotidiano le proporciona, su hipótesis silábica fracasa. Debe construir una nueva hipótesis que le permita comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura. Existe un período de transición en el que el niño combina aspectos de la conceptualización silábica con la alfabética, cuando esto ocurre diremos que trabaja en forma **Silábico-alfabética**.

Ejemplos:

P	T	O		MA	I	P	SA
PA	TO			MA	RI	PO	SA

En el último nivel, llega a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. A este nivel se le llama **Alfabético**, porque existe una relación sílaba letra.

Ejemplo:

GA	TO		CA	BA	LLO
GA	TO		CA	BA	LLO

En cuanto a la ubicación de las partes que forman un enunciado; para todo lector adulto, es obvio que para escribir una oración es necesario poner todas las palabras que la componen. Sin embargo, aquí se observa que esta idea no es compartida por muchos niños.

Las respuestas dadas por los niños, al ubicar las partes escritas de un enunciado, fueron las siguientes:

- A) Ubican en la oración cada una de las palabras que la conforman.
- B) No ubican el artículo. Suponen que éste no se escribe o que forma una sola unidad con el sustantivo.
- C) Logran aislar los sustantivos de la oración, pero no pueden separar el verbo.

- D) ,E), F) Los niños de estos niveles no efectúan correspondencias entre las partes de la oración escrita y las partes de la emisión oral.
- G) Algunos niños de este nivel piensan que la escritura debe ir acompañada de un dibujo para tener significado, no toman en cuenta el contenido real del texto.

En la descripción que se acaba de hacer sobre cómo los niños analizan una oración, se observa el avance progresivo que parte del nivel G hasta llegar al A (Anexo 2).

De acuerdo a esta nueva concepción sobre la adquisición de la lecto-escritura, se puede decir que el niño en sus experiencias anteriores a la escolar ha elaborado una serie de conceptos más o menos complejos sobre el sistema de escritura que le será enseñado en primer grado. En donde la elaboración de estos conceptos, está determinado por diversos factores sociales y culturales; la asistencia o no al jardín de niños, el nivel educativo de sus padres, la existencia de portadores de textos y la variedad de éstos en su ambiente (libros, revistas, periódicos, etc.)

Y esto es factible de verificar en el seguimiento efectuado en Israel a niños de 3 años de edad⁸, en donde uno de los aspectos más importantes es la evolución de la escritura espontánea, es decir; la escritura producida por los niños antes de ser sometidos a la enseñanza escolar básica.

En este sentido encontramos toda una gama que va desde los niños que nunca han presenciado un acto de lectura o escritura y/o que no tienen materiales escritos en sus casas, hasta los que cuentan con

⁸ Ferreiro E., Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

materiales idóneos y para quienes dichos actos son parte corriente de la vida cotidiana.

Y este aspecto es muy relevante, en el sentido de que al entrar al primer grado, existen niños ya en desventaja desde el inicio, como se puede detectar en investigaciones realizadas en Nuevo León por la Dirección General de Educación Especial y el Centro de Investigaciones Pedagógicas, conjuntamente con la Universidad de Ginebra, durante los años de 1977 y 1978; en donde se detectó que parte del fracaso de muchos niños en el aprendizaje de la lecto-escritura estaba determinado por la información previa que estos traían al ingresar al curso.

Un ejemplo es la comparación entre pre-escolares de clase media y clase media baja, en donde la mayoría de los primeros asistían a actividades de lectura y escritura, tenían mayores oportunidades, brindadas por el medio, de contacto con materiales portadores de textos, etc.

En comparación con los niños de clase baja que no tienen contacto frecuente con este tipo de objetos, llegando a la escuela sin ese bagaje cultural.

Los niños de ambas clases atraviesan todos los niveles de conceptualización, pero los de clase media lo hacen en menor tiempo, por lo que se puede observar que el ritmo de la evolución conceptual de la escritura depende en gran medida de las oportunidades de aprendizaje informal que el medio ambiente social proporciona al niño.⁹

En este aspecto el éxito de los niños en aprender a leer puede estar muy influenciado por los conceptos que tienen acerca de lo

⁹ Ferreiro, E. y Cool. (1982). "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura". Investigaciones Educativas de la DGPIIE. (México), 1, No. 2.

que es la lectura y por sus expectativas sobre la naturaleza dificultades y propósitos de dicho sistema.¹⁰

El proceso de adquisición anterior a la escolaridad tiene un sentido claro para el niño; tratar de interpretar un objeto portador de significado y producirlo en función de necesidades reales para la comunicación, al decir reales no se hace referencia a situaciones escolares tales como las interminables planas de “Ese oso se asea” o “Mi mamá me mima”.

De lo que se trata es de presentar para quienes no han tenido o ha sido poco relevante, contactos con actos de lectura-escritura, creando situaciones en donde el sujeto actúe sobre la lengua escrita con funcionalidad. Inducirle la necesidad de utilizar un sistema de escritura que satisfaga los requerimientos de ser útil ante cualquier persona o situación.

Desde ese punto de vista, la escuela ha ignorado o subestimado ese saber que trae el niño, desdeñando su actitud de saber construir.

Al tomar en cuenta los niveles de conceptualización se comienza aprovechando la información que el niño ya trae sobre esta materia, respetando su individualidad y evitando la repetición a veces innecesaria de conceptos que él ya conoce (planas de letras que ya sabe, por ejemplo).

Así mismo, esta nueva concepción permite agrupar a los niños en equipos según sus niveles de conceptualización, no homogéneos, pero sí próximos para desarrollar interacciones que los enriquezcan recíprocamente. Los agrupamientos se hacen sobre la base

¹⁰ Robinson, A. y Col. (1981). “Concepto de lectura en lectores principiantes”. Lectura y Vida (Argentina), 2, No. 4.

de pruebas diagnósticas (“protocolos de escritura”), a cargo de profesionales.

Esto supone un cambio de actitud por parte del educador con respecto a lo planteado por la enseñanza tradicional; ya no es el adulto el que sabe y enseña desde el frente del salón a un grupo de individuos que tienen como función escuchar, repetir y copiar aquello que se les dice o escribe. Niños y docentes son seres activos que buscan soluciones a problemas que discuten, etc.

Ahora el maestro no enseña en sentido convencional, sino que presenta a los niños situaciones de la vida cotidiana sobre lecto-escritura que tengan sentido como funciones comunicativas.

Se pretende también crear actividades que den lugar a conflictos cognitivos en los niños, para que estos pongan en práctica sus hipótesis (pre-silábicos, silábica, silábica-alfabética y alfabética), las confronten y las acepten o las rechacen según su utilidad para resolver un problema.

Ya que como se dijo anteriormente, debe ser el niño el que llegue a la apropiación del objeto de conocimiento.

“Esta nueva concepción sobre la adquisición de la lengua escrita en el desarrollo cognitivo del niño, elaborada principalmente por Emilia Ferreiro y colaboradores como Ana María Kaufman y Margarita Gómez Palacios entre otros; permite no sólo cuestionar los métodos anteriores, sino también da la opción de una nueva forma de trabajo escolar con niños hispanohablantes, basada en varios años de investigación y trabajo en escuelas que presentaban alto índice de reprobación y deserción escolar en el primer grado de primaria, debido

principalmente a perturbaciones en el aprendizaje de la lectura y la escritura".¹¹

Quizá esto no sea la panacea en metodología sobre lecto-escritura, pero ha permitido por un lado; trabajar con niños con problemas de aprendizaje con resultados positivos, y por el otro, cambiar la conceptualización que se tiene sobre la lengua escritura y el niño, con el fin de permitir una actitud más positiva en el avance psico-genético del pequeño, lo cual permitirá un desarrollo intelectual de acuerdo a sus propias potencialidades. Respetándole como persona que es.

Además que el conocer el proceso evolutivo que lleva al aprendizaje de la lecto-escritura permitirá detectar algún problema o estancamiento en algún nivel, trabajar sobre ese punto específicamente y así poder ayudar al niño a llegar a la adquisición de la lectura y escritura convencional.

¹¹ Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (1982). Análisis de las Perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la lecto-escritura. México: D.G.E.E. - S.E.P.

“Únicamente si se comprende toda la historia de la evolución de los signos en el pequeño, y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura”

Vigostky

CAPÍTULO 2. PROPUESTA PALE-SEP.

2.1. Antecedentes de la propuesta PALE, elaborada por la Dirección General de Educación Especial y la Secretaría de Educación Pública.

La enseñanza de la lectura y la escritura es una de las tareas principales a la que se enfrenta el niño al ingresar a la escuela. Sin embargo, un gran número de infantes fracasan al ser expuestos al aprendizaje inicial de estos conocimientos; ya que según las estadísticas de la UNESCO en 1974, 2/3 del total de repetidores en América Latina se concentran en los primeros grados de primaria.

Las reflexiones que al respecto surgen, han sido factor motivante para que personas como la psicóloga Argentina Emilia Ferreiro principalmente, inicien una serie de trabajos para tratar de explicar los procesos y las formas mediante los cuales el niño llega a adquirir la lectura y la escritura.

La Dra. Ferreiro inicia su trabajo en 1974, durante su actividad docente en la Universidad de Buenos Aires; estudiando las concepciones que los niños de pre-escolar tienen con respecto a lo que es leer y escribir. Más tarde (1974-1976) junto con sus colaboradores expande la investigación a lugares como Ginebra, México, Barcelona e Israel con niños entre los 4 y 6 años de edad principalmente.

Enfocado el trabajo en México, en 1974 la Dirección General de Educación Especial y la Dirección General de Educación Pública del Estado de Nuevo León, crearon un programa coordinado que se denominó "Plan Nuevo León", el cual a su vez dio lugar a lo que actualmente se llama "Grupos Integrados"; mismos que funcionan con niños menores de 10 años y que a pesar de haber cursado el primer año, no aprendieron la lecto-escritura convencional.

A raíz del trabajo en estos grupos, es que en 1976, Emilio Ferreiro y Margarita Gómez Palacios realizaron una investigación para confirmar el paso por los niveles de conceptualización o hipótesis evolutivas encontradas en trabajos anteriores, y por las que pasan los niños para llegar a leer y a escribir convencionalmente (Pre-silábicos, Silábicos y Alfabéticos). El trabajo se tituló “Análisis de las Perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la Lecto-escritura” y se realizó en 3 estados que presentaron el mayor índice de reprobación y deserción escolar. (Nuevo León, Yucatán y el Distrito Federal).

En este trabajo y en otros subsecuentes (1978-1980) se constató el paso de los niños por los niveles; y se observó además que en grupos de niños de edades semejantes pero con antecedentes diferentes en cuanto a origen social y experiencia pre-escolar, existen casi dos años de diferencia entre las concepciones sobre el sistema de escritura que traen unos y otros al llegar al primer grado de educación primaria. Estas diferencias iniciales han sido una de las principales inquietudes para estos investigadores, ya que al no ser tomadas en cuenta en el aula, frecuentemente preparan al fracaso a todos aquellos niños que presentan desventajas de este tipo. (Emilio Ferreriro y Margarita Gómez Palacios, 1978-1980).¹²

En 1982 se realizó la investigación “El niño pre-escolar y su comprensión del sistema de escritura” la cual da ciertos lineamientos para elaborar el “Cuadernillo de Lecto-escritura” para ser usado como un instrumento de trabajo para los grupos integrados con alumnos de educación especial.

El instrumentar este tipo de investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita, en donde se incluye un control experimental, es con el fin de dar apoyo al Programa Nacional de

¹² Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI.

Educación, Cultura y Deporte (1984-1988); él cual entre otras cosas, propone la realización de diversas acciones para combatir las deficiencias en el proceso del aprendizaje, dándole prioridad a las Áreas de Español y Matemáticas principalmente en los primeros grados de educación; ya que es en este nivel donde se presentan la reprobación y deserción escolar más frecuente.

Con base en lo anterior en 1984-1985, a través del Proyecto Estratégico “Elevar el aprovechamiento escolar de la educación elemental y media básica”, se pone en marcha en forma experimental, la aplicación de la propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita, elaborada por la Dirección General de Educación Especial; participando 432 grupos integrados de primer año, mismos que eran atendidos por maestros que debían pasar a segundo grado con su grupo. Al final de dos años de trabajo, atendiendo a 14,153 alumnos correspondientes a 432 grupos de primer año, la promoción obtenida fue del 90%.

En el ciclo escolar 1985-1986 con el trabajo realizado en segundo grado con 362 grupos; la promoción correspondió al 92.8%.

Debido al éxito en las estadísticas antes mencionadas, en esta primera fase experimental, es que la Subsecretaría de Educación Elemental, establece para el año 1986-1987, el proyecto Estratégico No. 003 “Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la lengua Escrita”. (PALE); la cual como se menciona anteriormente es una opción psico-pedagógica para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y que cuenta con una serie de modificaciones que provienen de la práctica y de la fase experimental anterior; parte de su finalidad es presentar el sujeto y el objeto de conocimiento diferente a la conceptualización tradicional (Ver Capítulo 1).

Se pretende cambiar la visión del aprendizaje usual de la lecto-escritura, cambiando así también la visión del maestro hacia el alumno y por lo tanto el criterio de aprobación escolar.

Así pues se desea tener conciencia sobre las características del educando, así como de sus desiguales, ya que al aceptar las diferencias entre los niños (ocasionados por un mayor o menor contacto previo con la lengua escrita), se logrará crear actividades que lleven a compensar estas diferencias, ofreciendo a los educandos un máxima de contacto con materiales escritos y con lectores, así como oportunidades de comprender la utilidad de la lengua escrita antes de exigirles que aprendan a leer y escribir convencionalmente.

En la implantación de la Propuesta colaboraron de manera conjunta la Dirección General de Educación Especial y la Dirección General de Educación Primaria; y se inicia con un reducido número de grupos de escuelas oficiales a atender en 15 estados y el Distrito Federal, previéndose su ampliación año con año, conforme a los resultados y a las posibilidades presupuestales del Sector Educativo.

2.2 Objetivos de la propuesta.

Como una forma de respuesta al llamamiento iniciado para la modernización educativa en nuestro país, es que surgen una serie de proyectos encaminados a detectar y solucionar las necesidades de cada uno de los niveles del sistema educativo.

Enfocándonos en la educación elemental, se puede observar una gran variedad de estrategias y proyectos planteados para la solución de problemas concernientes a la enseñanza y al aprendizaje en primaria; y quizá uno de los más relevantes e importantes, y al cual se le ha dado un fuerte impulso es el “Proyecto 003” (Proyecto Implantación de Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita), mismo que cubre uno de los objetivos generales que plantea la Secretaría de Educación Pública: Disminuir el alto índice de reprobación y deserción escolar en los primeros grados de la educación primaria.

Ya de manera más particular la propuesta pretende replantear y presentar una visión un tanto diferente en cuanto a la concepción de los sistemas de escritura en los niños que comienzan este aprendizaje.

Los objetivos generales de la propuesta como tal son:

A) Reducir al 10% la reprobación en 1° y 2° grado de Educación Primaria, por medio de la implantación de ésta.

B) Capacitar a todos los docentes de 1° y 2° grado de primaria en la aplicación de la propuesta de Lecto- Escritura; y Matemáticas para el ciclo escolar 88-89.

Al aplicar la propuesta (PALE) en 1° grado regular, se pretendía en forma más particular:

- 1) Evitar dentro de lo posible la reprobación escolar
- 2) Descubrir la función y la utilidad de la lengua escrita
- 3) Conocer la evolución que van teniendo los pequeños en su búsqueda de la convencionalidad de la lecto-escritura.
- 4) Fomentar seres activos que desarrollen su creatividad.

Los objetivos más específicos de la propuesta dentro del trabajo diario en el aula escolar fueron:

- a) Conocer la sustentación teórica de la propuesta.
- b) Establecer una reconsideración de la enseñanza tradicional de la lecto-escritura (sujeto-objeto).
- c) Conocer el contenido y el uso de las tarjetas didácticas.
- d) Hacer evaluaciones individuales e cada niño (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético), para observar sus progresos o dificultades, y así mismo conocer el nivel general del grupo.
- e) Conocer y manejar los cuadros administrativos a utilizar a lo largo del año escolar; ya sea mensual, semanal y anualmente, en donde se recopilaban las actividades planeadas, las evaluaciones individuales y los cuadros de concentración.
- f) Unificar criterios para la promoción, al final del curso, de los alumnos, así como la estructuración de actividades para el próximo ciclo escolar.

En otras palabras del maestro de grupo se requería:

- ❖ Conocimiento y manejo de la Teoría Psicogenética.
- ❖ Conocimiento y manejo de la Propuesta para el Aprendizaje de la lecto-escritura.

- ❖ Conocimiento de los nuevos conceptos de evaluación y reconsiderar los conceptos de medición, acreditación y evaluación.
- ❖ Dedicar tiempo a las lecturas sugeridas por el asesor técnico.
- ❖ Programar actividades atendiendo a los niveles de conceptualización de sus alumnos.
- ❖ Trabajar con las fichas de acuerdo a su planeación.
- ❖ Brindar más atención a los alumnos que presentan dificultades para acceder a otros niveles.

Aunado a lo anterior la Propuesta cumple además con los objetivos marcados por el programa oficial para el 1° grado de primaria en lo que se refiere al aspecto de la adquisición de la lengua escrita, desarrollándose así la lectura comprensiva (interpretación, escritura de dictado, integración y redacción de párrafos, expresión espontánea).

2.3 Estructura del Proyecto PALE en su fase de implantación.

Para presentar esta nueva opción de trabajo participó principalmente la Dirección General de Educación Especial como institución creadora de la propuesta y cuyas funciones eran eminentemente técnicas, en el sentido de ser responsable de capacitar a todas las personas que estuvieran involucradas en las acciones del proyecto. Para esto proporciono el personal necesario en cada uno de los Estados participantes: un coordinador estatal, un responsable técnico, 7 asesores técnicos y 7 asesores para trabajar directamente con los profesores responsables de los grupos escolares.

Por su parte la Dirección General de Educación Primaria tenía como responsabilidad sensibilizar a los maestros, directores y supervisores que participaron en el proyecto, así como apoyar las acciones de capacitación e información sobre éste.

Los profesores de Educación Especial que manejaban la sustentación teórica y práctica de la nueva propuesta, transmitían a las personas que estarían a cargo de los grupos piloto los antecedentes, la dinámica y las actividades a realizar, el tipo de evaluaciones y registros que se llevarían en el grupo.

En fin, todas las orientaciones necesarias para que este nuevo trabajo se volviera cotidiano en los grupos escolares de primer grado de las escuelas oficiales seleccionadas.

Así pues, la propuesta presenta a los educadores de manera sencilla y clara el marco teórico que la sustenta, así como una serie de actividades prácticas que permiten su implantación en el aula; desarrollados en tres materiales descritos a continuación.

- A) Un manual que contiene seis capítulos desglosados de la siguiente forma:

Primer capítulo.- Se abordan generalidades acerca del proceso histórico que el hombre ha seguido en la invención del alfabeto.

Segundo capítulo.- Establece las características del sistema de lengua y del sistema de escritura como base de la expresión oral y escrita del hombre.

Tercer capítulo.- Se analiza el desarrollo cognoscitivo del niño desde el punto de vista psicogénico, planteando la necesidad de hacer congruente el proceso de aprendizaje y el pensamiento infantil.

Cuarto capítulo.- De manera específica y detallada se da a conocer el proceso que siguen los niños en el aprendizaje de la lengua escrita.

Quinto capítulo.- Se concluye que los temas abordados en los capítulos anteriores, fundamentan una concepción de aprendizaje que requiere del maestro una práctica pedagógica distinta a la tradicional.

Sexto capítulo.- En él se hace referencia a los aspectos de planeación, descripción y organización de las actividades que contienen las fichas o las tarjetas, la organización en el aula, la importancia de la biblioteca en el salón de clases, las tareas escolares y la importancia de la relación del maestro con los padres de familia. ¹³

¹³ Secretaría de Educación Pública. (1987). Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita, México: Dirección General de Educación Especial.

B) Un paquete de fichas o tarjetas.- Cada una tiene un número progresivo, sin que esto quiera decir que deba seguirse ese orden para trabajarlas, el nombre de la actividad el objetivo que se pretende alcanzar, la descripción de la actividad, las sugerencias del material y también un logotipo que indica si la actividad se realizará en forma individual, grupal, por equipo y sí además puede realizarse en el hogar.

Algunas incluyen variantes de la actividad, es decir formas distintas de abordarlas.

C) Una Guía de Evaluación que contiene: Introducción, descripción del material, técnica de administración en los aspectos de escritura, lectura y análisis de la representación escrita de oraciones.

El material para cada una de las evaluaciones, cuatro en total, así como las fechas de aplicación, incluye también la explicación de la forma en que se interpretarán y registrarán los resultados.¹⁴

¹⁴ Secretaría de Educación Pública. (1986). Guía de Evaluación. México: Dirección General de Educación Especial.

2.4 El manejo de la Propuesta dentro del trabajo cotidiano en el aula.

Este antecedente tiene una importancia notoria para el programa actual porque demostró que el aprendizaje podría dejar de ser mecánico y pasar a ser significativo, lográndose que la lectura y la escritura sean utilizadas en forma creativa y comprensiva, que los maestros adquieran un auténtico interés por lograr la comprensión del aprendizaje de sus alumnos y que los padres de familia se involucren también en esta forma de enseñanza.

Así pues se comenzó el trabajo directo con los niños que consiste primeramente en evaluarlos para diagnosticar el nivel conceptual en que se encuentran.

La evaluación escrita consiste en dictar 7 palabras que pertenecen a un mismo campo semántico (por ejemplo nombre de animales), un enunciado y una redacción libre.

Al evaluar la lectura, primero se observa el grado de predictibilidad que tienen en cuanto a las partes de un enunciado; después se toma la lectura a cada niño, pidiéndole que tratarán de leer dos palabras y un enunciado presentados individualmente en sus respectivas tarjetas. Primero sin imagen referente al texto y luego con imagen.

Después de la evaluación inicial, se hace la clasificación de los niños en los cuatro niveles y se comienza a trabajar con ellos partiendo del nivel de cada niño, ya sea de manera individual, en equipo o grupal.

Se sugiere colocar a los alumnos en dos o tres grupos, formados por niños cuyos niveles de conceptualización son cercanos, ya que esto favorece la confrontación de opiniones, así como el intercambio de información entre ellos, lo cual acelera su desarrollo cognitivo.

Para llevar a cabo la planeación del trabajo diario, una vez conocidas las hipótesis de cada alumno se hace por medio del Avance programático, documento en el que se anotan semanalmente los datos generales de la escuela, las actividades diarias a realizar de acuerdo al nivel de los niños, los objetivos a alcanzar, las referencias, los materiales, los resultados y las observaciones. Todo basado principalmente en el programa escolar y en el uso de las tarjetas didácticas (ver anexo 4).

En las tarjetas didácticas se describen las actividades diarias propuestas, son de diferentes colores, las blancas se llaman generales, porque se llevan durante todo el año y con todo el grupo sin importar el nivel en que se encuentren. Las fichas rosas contienen actividades para ser propuestas a todo el grupo y son específicas para lecto-escritura.

Las de color azul contienen actividades para los presilábicos, las amarillas para los silábicos y las verdes para ampliar el conocimiento de los alfabéticos. Las fichas están jerarquizadas y van numeradas de menor a mayor grado de dificultad.

En cada una de las tarjetas viene el objetivo de las actividades propuestas, aparecen preguntas que pueden hacer el educador y además posibles respuestas de los alumnos.

Existen actividades individuales, por equipo y grupales, señaladas por un dibujo en el ángulo superior izquierdo de cada tarjeta. (ver anexo 5)

Para llevar a cabo la organización del trabajo sobre lecto-escritura es importante:

- a) Pensar que aspectos del proceso de construcción de la lengua escrita se pretende favorecer en determinado momento y así

seleccionar en función de éstos, las actividades que se consideran oportunas.

b) Estar dispuesto a realizar cambios o a suspender las actividades, cuando:

- ❖ Los niños estén cansados aburridos
- ❖ Las actividades elegidas no corresponden al nivel de los alumnos.
- ❖ El interés del grupo en ese momento es otro y aceptar las sugerencias de los alumnos para realizar otra actividad.

c) Organizar el trabajo de modo que se pueda atender a los alumnos de ser posible individualmente.

d) Recorrer las diferentes mesas de trabajo o equipos y platicar con los niños.

e) Dedicar aproximadamente una hora y treinta minutos por día en el trabajo específico a lecto-escritura. (ver anexo 6)

f) Evaluar a los alumnos cada mes e ir percatándose del nivel de conceptualización que adquieran, para detectar posibles problemas de aprendizaje.

Como se puede observar la función del maestro en esta forma de trabajo consiste principalmente en enriquecer las propuestas contenidas en el fichero, éste sugiere un orden secuencial de utilización y plantea la reiteración de algunas actividades, sobre todo de aquellas que ayuden más al niño al aprendizaje del sistema de escritura.

La diferencia de esta postura con respecto de las antes usadas radica fundamentalmente en que la construcción del conocimiento que realiza el niño se caracteriza por ser un aprendizaje comprensivo y

significativo que le permitirá consolidar sus adquisiciones, continuar su evolución, tener acceso a aprendizajes más amplios y complejos hasta avanzar en su desarrollo como usuario de la lengua en cualquiera de sus manifestaciones.

También dentro de esta propuesta se toman en cuenta los aportes de la psicolingüística, la cual hace énfasis en la competencia lingüística que no es otra cosa que el conocimiento que el sujeto tiene de su lengua, un saber que utiliza y que nos lleva a pensar que el niño no está en blanco.

La presente propuesta para el trabajo del español se inscribe dentro de esta última concepción y tiende además a lograr los propósitos señalados en los planes y programas de estudio vigentes. Con este enfoque se pretende que los niños desde el inicio de su aprendizaje reconozcan la lengua como el medio fundamental de comunicación; la expresión oral, la escritura y la lectura se plantea en los distintos usos sociales, con el fin de que los alumnos conozcan sus funciones y se sirvan de ellas, de ahí la necesidad de desarrollar una serie de actividades para descubrir su uso práctico dentro y fuera de la escuela.

“Saber leer y escribir es una necesidad imperativa debido a sus consecuencias sociales y económicas. La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el proceso de adquisición de conocimientos; así, en el proceso de aprendizaje es necesario primero aprender a leer para después leer para aprender”

OSTROSKY-SOLIS, 1984.

CONCLUSIONES.

No todos los niños que pueden asimilar la información que es transmitida por el maestro mediante la utilización de cualquier método tradicional para la enseñanza de la lecto-escritura logran aprender a leer y a escribir, y la mayoría de los que no llegan a ésta meta son catalogados por los docentes como alumnos que no atienden a la clase, o que tienen mala memoria, que son distraídos o lo más grave, que tienen problemas de aprendizaje, sin embargo la misma práctica con los grupos de psicopedagogía dio como respuesta a ésta afirmación que se trata en la mayoría de los casos, más que de un problema de metodología en la enseñanza de la lecto-escritura de un problema de aprendizaje del alumno.

Así pues es que buscando nuevas formas de solucionar este problema se pretende poner como punto de partida al niño como sujeto que aprende, un sujeto que para comprender debe asimilar y transformar, por ello se describe en el presente trabajo, el desarrollo mental del niño según Jean Piaget, quien considero al desarrollo como un continuo y progresivo paso de un nivel inferior a uno superior de inteligencia; esto es que en cada una de las etapas los niños tienen una determinada forma de pensar y determinadas habilidades que son la base para que puedan adquirir nuevos conocimientos, se pone especial atención a las características de la etapa pre-operacional que es durante la cual el niño empieza a formarse ideas sobre la función y estructura de la lecto-escritura.

Una de las contribuciones más interesantes de Piaget a la educación es la de ayudar a entender que el camino que siguen los niños cuando están construyendo su propio aprendizaje, parece a veces como un movimiento hacia atrás.

Ideas que han funcionado en ciertas circunstancias se ajustan con otras en busca de algo que sirva en el mundo del adulto, pero la nueva combinación toma algún tiempo y durante ese lapso, al combinar las ideas pareciera al principio que no son funcionales; sin embargo, si nosotros no sabemos lo que estamos buscando podemos llegar a creer que los niños están retrocediendo, pero lo que hacen es probar sus propias hipótesis.

Así el niño se apropia del sistema de lecto-escritura implicando un activo proceso de reconstrucción por parte de él, pero este aprendizaje no se da de manera rápida y mecánica, el niño constantemente elabora hipótesis que maneja en torno a ese objeto de conocimiento y las acepta o las desecha conforme se confrontan con la funcionalidad en el mundo adulto.

Algunos autores han observado que las actividades espontáneas de escritura que se desarrollan dentro del ambiente familiar se detienen cuando los chicos ingresan en la escuela. Entonces, es un desafío para las escuelas organizar situaciones de aprendizaje que incorporen las actividades espontáneas de escritura de los niños, sin inhibirlas.

En este sentido, es necesario replantearse el trabajo didáctico que durante mucho tiempo se ha venido realizando en las escuelas, en donde; “La escritura es pensada como una actividad motora y no como una actividad cultural compleja...La escritura debe tener una relación con la vida”¹ y así crear actividades que permitan al niño ir descubriendo en que consiste lo que es leer y escribir; se debe llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y no solo enseñarle a trazar letras y formar palabras con ellas.

¹ Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. México: Siglo XX.

Si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir que pueda aprender en forma autónoma en una variedad de situaciones.

Al poner en práctica esta forma de trabajo en el aula se concluye que los niños pasan por un proceso psicogenético para adquirir el aprendizaje de la lecto-escritura, y en el cual podemos distinguir tres grandes niveles de desarrollo. En el primer nivel efectivamente los alumnos comienzan a distinguir entre dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Para los niños de primer año, las letras representan los nombres de los objetos, los niños empiezan a examinar la manera en que las letras se organizan para representar adecuadamente esos nombres.

Los niños muy pequeños encuentran difícil comprender que su escritura sea leída por otros sin estar ellos presentes, esta es una de las transiciones necesarias que todos hacemos cuando pasamos del discurso oral al escrito. En cierta medida nunca terminé de sorprenderme al ver el rostro de emoción cuando un niño lee admirado y motivado las producciones de sus compañeros, cuando los niños escriben de sus vivencias, llevan crónicas de una serie de hechos, y esa información se vuelve a usar, la función del texto escrito es muy importante, ya que ha diferencia del lenguaje oral, donde la transferencia de información se detiene cuando el hablante cesa en su discurso, la escritura perdura.

Tradicionalmente se ha considerado que durante el primer grado los niños deben apropiarse de las características básicas del sistema de escritura: valor sonoro convencional de las letras, direccionalidad y segmentación. Sin embargo, como mencione anteriormente se había perdido de vista que antes de ingresar a la primaria los niños han tenido diferentes oportunidades de interactuar con la lengua escrita en su medio familiar o en el nivel preescolar, y que esto influye en el tiempo y el ritmo en que logran apropiarse del sistema de

escritura, en tanto sus conocimientos al respecto son muy variados. Aunque la mayoría consigue escribir durante el primer grado, algunos no lo logran. Por ello, en el presente programa se consideran los dos primeros grados como un ciclo en el que los niños tendrán la oportunidad de apropiarse de este aprendizaje., es por eso que el mismo maestro trabaja con los alumnos durante los dos años y de acuerdo a la evolución que presentan y no precisamente a la adquisición alfabética de la lecto-escritura es que los niños son considerados como aprobados y son promovidos al segundo año aunque no “sepan leer y escribir” convencionalmente. La consolidación y el dominio total de las características del sistema de escritura se propician a partir del tercer grado, considerando también las diferencias de estilo y tiempo de aprendizaje de los niños, según el Programa de estudio de Español de Educación Primaria.

Aunado a lo anterior la Propuesta cumple además con los objetivos marcados por el programa oficial para el 1° grado de primaria en lo que se refiere al aspecto de la adquisición de la lengua escrita, desarrollándose así la lectura comprensiva (interpretación, escritura de dictado, integración y redacción de párrafos, expresión espontánea).²

La diferencias del trabajo con la propuesta son principalmente las actividades que se hacen en el aula, las cuales solicitan un trabajo más individualizado, lo que hace que no tenga aceptación total entre los docentes, se olvida uno de las repetitivas e interminables “planas” o las “copias” y si se llegan a usar estas actividades tradicionales la función de las mismas cambia, ya su uso pretende desarrollar habilidades en los niños y no solo la mecanización. El trabajo que más enseña no es sólo escribir, sino reescribir y reelaborar, para descubrir lo que estaba mal.

² Secretaría de Educación Pública. (2000). Programa de Español, Educación Primaria. México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos. .

Cuando en el salón de clases el maestro aprovecha los tiempos y les lee a los niños los libros de cuentos, historias, versos... despierta en ellos el gusto y el interés por la lectura y se vuelven devoradores de libros. En poco tiempo, ellos mismos leen los libros o se los llevan a su casa para que sus hermanos mayores los lean.

Debemos siempre recordar que leemos por el placer de leer, pero también leemos para obtener información, escribimos por el placer de escribir, o pero también para comunicarnos a distancia, o para no olvidarnos de algo, es por eso que es tan importante que los alumnos comprendan claramente la funcionalidad de este objeto de conocimiento. Si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir que pueda aprender en forma autónoma en una variedad de situaciones.

Lo importante es hacer notar a los maestros y padres de familia lo relevante que son las anteriores implicaciones pedagógicas que se desprenden principalmente de las investigaciones de Piaget, Vigotsky y Emilia Ferreiro, quien nos dice cual es el proceso que sigue el niño al reconstruir el sistema de lecto-escritura, no sólo para mejorar el aprendizaje de los niños y así disminuir el fracaso escolar si no también para formar niños que confíen con su capacidad de aprender, que no dependan totalmente del maestro para aprender, es decir, formar niños que aprendan a pensar. En este sentido, el papel del maestro cambia, puesto que ahora es el que ayuda al niño a construir su propio conocimiento guiándolo en sus experiencias, evaluando constantemente el desarrollo emocional, el nivel cognoscitivo, el interés de cada niño, así como también que tome en cuenta las diferencias individuales de cada alumno. En general, se pretende que el maestro enseñe al niño a pensar y que aliente su iniciativa y curiosidad.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Banberg, R. (1975). *La promoción de la lectura*. España: UNESCO
- 2.-Barbosa, H. (1968). *Como han aprendido y aprenden a leer y escribir los mexicanos*. México: SEP. D.G. E. P. No. 4.
- 3.- Bellenger, L. (1979). *Los métodos de Lectura*. Barcelona: Oikos Tau.
- 4.- Carvajal, J. y Cool. (1883). *Contenidos de Aprendizaje*. México: U.P.N.-S.E.P.
- 5.- Cisneros, Z. (1973). *Didáctica de la lecto-escritura*. Fundamentos bio-psico-sociales. México: Oasis.
- 6.-Colegio de México. (1988). *Historia de la lectura en México*. Seminario de Historia de la Educación en México del Colegio de México. México: Del Ermitaño.
- 7.- Condemarín, M. (1980). Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina. *Revista de Educación, Lectura y Vida*. (Argentina) 1, 1.
- 8.- Downing, J. (1980). Los factores conceptuales y perceptuales en el aprendizaje de la lectura. *Revista de Educación, Lectura y Vida*. (Argentina), 1, 2.
- 9.- Enciclopedia de la Psicología (1983) *El desarrollo del Niño*. Barcelona: Océano.
- 10.- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- 11.- Ferreriro, E. y Gómez, P. M. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la Lecto-escritura*. México: DGEE. SEP. OEA. Tomo 1 a 5.
- 12.- Ferreriro, E. y Gómez, P. M. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.
- 13.- Ferreriro, E. y Cool. (1982). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. En SGPUIE. (Ed.), *Investigaciones Educativas*. Vol. 1 y 2. México, D.F. SEP.
- 14.- Ferreiro, E. y Cool. (1991). Haceres, Quehaceres y Deshaceres, Con la lengua escrita en la escuela primaria, En: SEP (Ed.), *Libros del rincón*. México, D.F.
- 15.- Gallagher, J. (1982). *El significado de la "Actividad" en la teoría de Piaget*. Abstracción Reflexiva y Educación. México: SEP
- 16.- García, G. (1988). Reflexiones acerca de la pedagogía constivista de la lecto-escritura inicial. *Revista de Educación, Lectura y Vida* (Argentina), 2.
- 17.- Hans, G. (1986). *Adaptación y Conocimiento*. Psicología Genética y Evaluación. México: SEP.
- 18.- Kamili, C. (1981). Principios Pedagógicos derivados de la teoría de Piaget. En M. Schwebel y J. Raph, (Eds.), *Piaget en el aula*. Buenos Aires: Huemul.
- 19.- Kaufman, A. M. (1982). Proceso de adquisición de la lengua escrita. En M. Kaufman, (Ed.), *Algunas reflexiones sobre la reconstrucción del sistema de escritura*. México, D.F.: SGEE.-SEP.
- 20.- Lerner, D. (1980). Aprendizaje de la lengua escrita en el Aula. En D. Lerner (Ed.), *Aprendizaje de la lengua escrita*. Caracas: Ministerio de Educación-Fundación Van Leer.

- 21.- Leyva, J. (1989). Cuando los niños comenzarán a ser listos. Problemas de Aprendizaje. *Revista de Información Científica y Tecnológica*. (México), 2, 151.
- 22.- Lomas, C. (1999). Leer entender y escribir, Teoría y práctica de la educación lingüística. En Varios (Ed.), *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. España: Paidós.
- 23.- Moreno, M. (1983). Problemática docente. En M. Moreno (Ed.), *La pedagogía Operatoria*. España, Barcelona: Laia.
- 24.- Not, L. (1983). *Las pedagogías del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económico.
- 25.- Papalia, D. O. (1985). *Desarrollo Humano*. México: Mc GrawHill
- 26.- Pizarro, E. (1980). Hacía una pedagogía preventiva; un nuevo método de iniciación de la lecto escritura. *Revista de Educación, Lectura y Vida* (Argentina) 1, 2,
- 27.- Robinson, A. y Col. (1981). Concepto de lectura en lectores principiantes. *Revista de Educación, Lectura y Vida* (Argentina), 2, 4.
- 28.- SEP. (1984). *Los grupos integrados*. México: DGEE.
- 29.- SEP. (1986). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: DGEE.-SEP.
- 30.- SEP. (1986). *Guía de Evaluación*. México: DGEE-SEP.
- 29.- Swerson, L. C. (1984). Jean Piaget. Una teoría maduracional-cognitiva. En L. Sweson (Ed.), **Teorías del aprendizaje**. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

- 30.- Universidad Pedagógica Nacional. (1986). *Teorías del Aprendizaje*. Guía de trabajo. México: SEP.
- 31.- Uribe, T. D. (1973). *Didáctica de la Lecto-escritura*. Fundamentos biosiquico-sociales. México: Ed. Oasis.
- 32.- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Siglo XXI.
- 33.- Vigotsky L. S. (1988). La prehistoria del lenguaje escrito, Cap. III En L. Vigotsky (Ed.) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- 34- Woolfolk, A. y Lorraine, N. (1983), Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Nancea.

ANEXO 1.

“ESCRITURA”.

**Niveles de conceptualización en escritura.
(Momentos evolutivos del proceso de adquisición
de la lengua escrita).**

Anexo 1.

Niveles de conceptualización o hipótesis por las que atraviesa el niño para adquirir la lecto-escritura.

NIVELES DE CONCEPTUALIZACION EN ESCRITURA

NIVEL	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	
P R E S I L A B I C O	A.-SIN CONTROL DE CANTIDAD	A ₁ GRAFISMOS PRIMITIVOS	
		A ₂ ESCRITURAS UNIGRAFICAS	
		A ₃ ESCRITURAS SIN CONTROL DE CANTIDAD	
	B.-ESCRITURAS FIJAS	B ₄ ESCRITURAS FIJAS	
		C ₅ SECUENCIA DE REPERTORIO FIJO CON CANTIDAD VARIABLE	
		C ₆ CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO FIJO PARCIAL	
	C.-ESCRITURAS DIFERENCIADAS.	C ₇ CANTIDAD VARIABLE CON REPERTORIO FIJO PARCIAL	
		C ₈ CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO VARIABLE	
		C ₉ CANTIDAD VARIABLE REPERTORIO VARIABLE	
	D.-CON VALOR SONORO CONVENCIONAL	D ₁₀ CANTIDAD Y REPERTORIO VARIABLE CON VALOR SONORO INICIAL.	
E ₁₁ ESC. SIL. INICIALES SIN PREDOMINIO DE VALOR SONORO CONVENCIONAL			
S I L A B I C O	E.-ESCRITURAS SILABICAS INICIALES	E ₁₂ ESC. SIL. INICIALES CON V.S.C. EN LAS ESCRITURAS SIN CORRESPONDENCIA SONORA	
		E ₁₃ ESC. SIL. INICIALES CON V.S.C. EN LAS ESCRITURAS CON CORRESPONDENCIA SONORA.	
		F ₁₄ SIL. ESTRICTAS CON EXIGENCIA DE CANTIDAD Y SIN PREDOMINIO DE V.S.C.	
	F.-ESCRITURAS SILABICAS CON MARCADA EXIGENCIA DE CANT.	F ₁₅ SIL. ESTRICTAS CON EXIGENCIA DE CANTIDAD Y PREDOMINIO DE V.S.C.	
		G ₁₆ SIL. ESTRICTAS SIN PREDOMINIO DE V.S.C.	
	G.-ESCRITURAS SILABICAS ESTRICTAS	G ₁₇ SIL. ESTRICTAS CON PREDOMINIO DE V.S.C.	
		H ₁₈ ESCRITURAS SILABICO-ALFABETICAS SIN PREDOMINIO DE V.S.C.	
	S A L L. F.	H.-ESCRITURAS SILABICO-ALFABETICAS	H ₁₉ SIL-ALP. CON PREDOMINIO DE V.S.C.
			I ₂₀ ALP. SIN PREDOMINIO DE V.S.C.
		A L F.	I.-ESCRITURAS ALFABETICAS
I ₂₂ ALFABETICAS CON V.S.C.			

ANEXO 2.

“LECTURA”.

**Análisis de la representación escrita de oraciones.
(Ubicación de las partes que forma un enunciado).**

Niveles de las respuestas dadas por los niños:

A) No tienen dificultad para ubicar en la oración, a petición del experimentador, lo que está escrito en una palabra señalada.

Ejemplo:

En la oración: PAPÁ MARTILLÓ LA TABLA.
Ubican: Papá martilló la tabla.

B) No ubican el artículo. Ejemplo:

En la oración: PAPÁ MARTILLÓ LA TABLA.
Ubican: Papá martillóla tabla ó
Papá martilló latabla

C) Aislan los sustantivos de la oración, pero no separan el verbo.

Ejemplo:

En la oración: PAPÁ MARTILLÓ LA TABLA.
Ubican: Papá papámartilló martillólatabla.

D) En cada una de las palabras de la oración dice la oración completa:

En la oración: PAPÁ MARTILLÓ LA TABLA.
Ubican: Papámartilló Papámartilló Papámartilló Papá martilló
latabla. latabla. latabla. latabla.

E) En cada una de las partes de la oración puede leer algo relacionado con el tema de la misma. Ejemplo:

En la oración: MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS.
Ubican: Mamácompro Mamávíno Mamácompro Mamá.
cosas. del mercado. trestacos.

F) El niño piensa que solo se escribe el nombre de los objetos,

Ejemplo:

En la oración: MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS.
Ubican: Mamá el otro taco un taco otro taco.

ANEXO 3.

“TARJETAS DIDÁCTICAS”.

**Actividades propuestas para el trabajo únicamente
en lecto-escritura.**

Se pretende que los niños:

- consoliden la escritura convencional de las palabras
- sean capaces de leer en otra dirección convencional (de arriba hacia abajo) que es frecuentemente usada en carteles, anuncios, etc.



El maestro proporciona un sencillo crucigrama donde se crucen tres o cuatro palabras (dos o tres verticales y dos o tres horizontales). Marca los cuadros correspondientes a cada letra y en el lugar correspondiente al inicio de cada palabra coloca un dibujo o lámina alusiva a ella.

La misma actividad se puede hacer sin láminas. En este caso se emplea un campo semántico determinado. Se informa a los niños sobre él y se les proporciona, además, la inicial de cada palabra. El trabajo se puede realizar a partir de nombres de frutas, animales, flores, objetos del salón, etc. El maestro dice, por ejemplo: Vamos a pensar un nombre de animal que tiene seis letras y empieza con F.

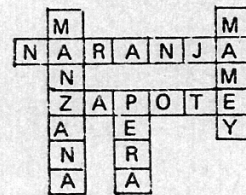
Los niños discuten acerca de los nombres que deben ir en cada línea; por ejemplo, si en el principio de una hilera de cinco cuadritos está el dibujo de un cerdo, tendrán que discutir si ahí se pone cerdo, cochino, puerco, etc.

Ejemplos de crucigramas:

- Con imágenes:



- A partir de un campo semántico determinado y sin imágenes:



El maestro como siempre, participa en la actividad pidiendo justificaciones, confrontando hipótesis, etc.

ANEXO 4.

“ACTIVIDADES ESCOLARES”.

**Actividades propuestas a nivel grupal,
individual, en casa, etc.**

Actividades de todo el grupo.



A través de estas actividades el maestro:

- Propicia la participación del mayor número posible de niños.
- Favorece la discusión y confrontación de opiniones.
- Cuida que no sean los alumnos con una conceptualización avanzada quienes tengan siempre la palabra o los que hagan todo, y propicia que éstos, a su vez, continúen avanzando.

Son ejemplos de este tipo de actividades los juegos colectivos como: "Frutería", "Determinan la cantidad de palabras de una oración", etc.

Las tareas.



Algunas actividades llevan, además, este símbolo que indica que es posible realizarlas (totalmente o en parte) en la casa. El maestro procura que sean interesantes y evita todo tipo de trabajo demasiado largo, complicado o aburrido. Aprovecha este tipo de actividades para favorecer en el niño el contacto con su comunidad, al obtener de ésta objetos variados para llevar a la clase. Ejemplos de estas actividades son: traer recortes de palabras, de letras, etc. Traer animalitos, hojas de plantas, etc.