



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

“LA DISLEXIA COMO UN PROBLEMA DE
NATURALEZA PSICOPEDAGOGICO:
EL METODO GLOBAL DE ANALISIS
ESTRUCTURAL, COMO UN
GENERADOR POTENCIAL DE LOS
PROBLEMAS CARACTERISTICOS
DE LOS NIÑOS DISLEXICOS”

COI
31921
R3
1990-7

T E S I S

Qué para obtener el Título de:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a:

MARIA ELENA ROBLES OSOLLO

EDO. DE MEXICO

1990



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.

N.N.A.M.

Campus Iztacala.

P0492/90

E.I.I

La Dislexia como un problema
de Naturaleza. "Psicología"

Presenta: "Robles" Osollo María E.

COI
31921
R3
1990-1

I N D I C E

INTRODUCCION..... *IT 1001139* Pág. 1

CAPITULO I

RETROSPECTIVA SOBRE EL CONCEPTO DE DISLEXIA

1.1 Breve reseña de los antecedentes histórico-conceptuales de la dislexia..... 8

1.2 La dislexia como trastorno orgánico..... 12

1.3 La dislexia desde un punto de vista Psicopedagógico -- gico..... 16

CAPITULO II

CONDICIONES GENERALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

2.1 Principios fundamentales sobre el concepto de -- aprendizaje..... 24

2.2 Factores generales que intervienen para el aprendi zaje..... 29

2.3 Condiciones específicas que requiere el aprendiza je de la lecto-escritura..... 43

2.4 Operaciones necesarias para su adquisición..... 56

CAPITULO III

DESCRIPCION DE LOS PRINCIPALES METODOS DE ENSEÑANZA

3.1 Surgimiento de los principales métodos de lecto-es critura en México..... 63

3.2 Clasificación de los métodos tradicionales de en señanza..... 66

CAPITULO IV

ESPECIFICACION Y ANALISIS DEL METODO GLOBAL DE ANALI SIS ESTRUCTURAL

4.1 Concepto y fundamentos del Método Global..... 74

4.2 Descripción de las etapas que lo conforman	78
4.3 Análisis de los Principios Estructurales del Método Global	116
4.4 Análisis de las implicaciones prácticas derivadas de las etapas que lo constituyen.....	145
CONCLUSIONES.....	174
ANEXO.....	180
BIBLIOGRAFIA	185

INTRODUCCION

IZT 1001139

En la actualidad a pesar de los avances de la tecnología, la práctica de la lecto-escritura no ha cesado y continua considerándose como uno de los aprendizajes básicos. Efectivamente, las posibilidades de registro de la voz, de la imagen, de la impresión gráfica, etc.; no han conseguido erradicar el empleo de la palabra manuscrita. En el plano cultural y social se continúan valorando las aptitudes para expresarse por medio de una escritura legible y personal.

La escritura no puede ser definida solamente como un sistema de transcripción del lenguaje hablado, sino también como un medio de comunicación que tiene características y fines propios ya que permite la transmisión del mensaje a través del tiempo y el espacio, sin la necesidad de la presencia física de los objetos o del destinatario. Mediante ella se ofrece información y conocimientos, y se manifiestan los sentimientos personales y la creatividad. En la escritura es necesario emplear construcciones más estructuradas gramaticalmente para suplir la ausencia del contexto que ayuda en la comprensión en el diálogo oral.

Dentro del ámbito escolar, la presencia y el uso de la lengua escrita es constante, porque esta implicada en muchos de los distintos procesos que se dan en el mismo, como la transmisión, la socialización, la reproducción, etc. Por eso la lecto-escritura aparece como eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente como por ser también el instrumental de aprendizaje de otros conocimientos.

Asimismo, en las escuelas la enseñanza de la lectura y la escritura se basa tradicionalmente en que el niño aprenda los -

rasgos ortográficos el nombre de las letras, las relaciones letra-sonido y así sucesivamente, es decir, está focalizada en aprender a identificar letras, sílabas y palabras. Tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura. No son consideraciones basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua. La forma de proceder para su enseñanza es artificial y no posee una función práctica en la comunicación que el niño pueda establecer a través de ella.

Para aprender a leer y escribir, se necesita entonces del desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica a su vez, del desarrollo de esquemas a cerca de la información que es representada en los mismos. Esto puede suceder si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. Por esto, el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo, del proceso a través de su utilización funcional, la cual crece y se desarrolla a medida que el niño usa la escritura que otros usan en la vida diaria y observa el significado de los eventos de la lecto-escritura en los que él participa, descubriendo que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible, o simplemente cuando necesita recordar algo.

Es por ello que la lectura y la escritura son una habilidad. Uno de los requisitos previos para el desarrollo de tal habilidad son el razonamiento inteligente en cuanto a los problemas y a las tareas que implican y sobretodo al porqué de ellas. Para razonar de una manera efectiva sobre las tareas de la lectura y de escritura, es menester que los niños formen conceptos sobre las funciones comunicativas y los rasgos lingüísticos del habla y de la escritura, en este sentido, la escuela influye favorable o desfavorablemente en el desarrollo de la lecto-escritura; se-

gún facilite o impida el crecimiento de estos conceptos formales y funcionales del lenguaje; y el medio para que ocurra es precisamente a través de los métodos de enseñanza que pueden resaltar u ocultar estos conceptos desarrollando o inhibiendo su formación. Si las escuelas emplean métodos y materiales que se ajustan al desarrollo conceptual del niño, la habilidad de la lecto-escritura puede desarrollarse de una manera fluida y natural, de lo contrario surgen pues, los llamados problemas de aprendizaje.

Entonces el niño que no puede aprender a leer y a escribir como la mayoría de los pequeños de su misma edad, está sujeto a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse inferior, lo que lo lleva a fracasar en su primer año escolar, donde es colocado nuevamente al siguiente año. Sin embargo, aunque tal medida pueda ser justificable desde el punto de vista del profesor y tolerada por los padres "por el bien del niño", éste por lo general sufre y se siente lastimado, porque es agrupado con niños menores que él y lo hacen retroceder. Ante tal situación, en lugar de recibir una ayuda especial para su problema de lectura, se le expone al mismo tipo de enseñanza del año anterior, por consiguiente se aburre y se convierte en una persona apática, indiferente y resentida.

Al analizar las causas por las que un niño no puede aprender a leer y escribir, Nieto (1975) menciona las siguientes: desnutrición, deficiencia mental, defectos visuales o auditivos, problemas físicos graves y problemas psicológicos primarios que pueden detener el aprendizaje en un momento dado. Por lo que toca al ambiente, cuando éste es muy deficiente culturalmente no ofrece al niño la motivación que lo impulse a aprender y asistir con puntualidad a la escuela. También se incluyen problemas derivados del exceso de niños en los grupos o defectos de orden metodológico en la enseñanza, entre otros.

Aparte de estos problemas que han sido enunciados, queda un grupo de niños que sin ser deficientes, sin tener ningún problema sensorial o físico, problema psicológico o ambiental "aparente" que justifique su retraso escolar, no puede aprender a leer por los medios convencionales que a otros niños dan resultado. Este grupo lo constituyen los niños llamados "disléxicos", término que ha sido aplicado a los que presentan dificultad para leer y escribir, problemática que ha sido estudiada por diversas perspectivas las cuales se pueden englobar en dos enfoques: La organicista (médico-neurológica) y la psicopedagógica; la primera de ellas señala que la dislexia es producto de una disfunción cerebral o de alguna afectación de la dominancia de los hemisferios, que puede ser de carácter congénito o adquirido; - la segunda, hace referencia a las alteraciones de los procesos psicológicos que repercuten en la incapacidad para atender, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos o también a la mala enseñanza, inconstancia escolar o a un medio familiar y educativo desequilibrado.]

Considerando que la dislexia es un problema que surge en el ámbito escolar (dentro del presente escrito), ésta será analizada mediante la aproximación psicopedagógica, planteando a su vez las condiciones generales que se necesitan para el aprendizaje óptimo de la lecto-escritura, donde se abordará específicamente a los métodos de enseñanza, ya que autores como Ferreiro y Teberosky (1979) han dicho que el problema de la adquisición del lenguaje escrito, emerge por la inadecuada aplicación de métodos para su enseñanza.

Es por esto que el presente trabajo pretende realizar un análisis crítico del método de enseñanza que actualmente se utiliza en las aulas de primer grado de primaria: El Método Global de Análisis Estructural, del cual se han suscitado diversas polémicas por autores como: Braslavsky (1972), Jadouille (1966) Qui-

rós y Della (1964) entre otros, quienes indican que existe una incongruencia entre los fundamentos teóricos y los resultados prácticos, y afirman que su aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje ha incrementado el número de disléxicos pues engendra los errores de inversión, omisión, sustitución, contaminación, etc.; errores que muchas veces se interpretan como consecuencia de problemas inherentes al niño en sus aspectos madurativos tales como deficiencias en las áreas motora, perceptual y del lenguaje entre otras, sin tomar en cuenta que el problema tal vez fuese el problema de enseñanza.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis teórico de los fundamentos y procedimiento del Método Global de Análisis Estructural, con la finalidad de conocer si los elementos implicados en éste favorecen condiciones que se relacionan con los problemas característicos de la lecto-escritura diagnosticados como dislexia.

Para abordar el análisis de dicho método, se hará uso de la perspectiva teórica formulada por Vygotski (1978) el cual concibe a la lecto-escritura como derivada de su misma prehistoria; ya que el camino que recorrió la humanidad desde el empleo de dibujos hasta el inicio de una escritura alfabética es muy similar a la del niño. Si a éste se le facilitan los elementos necesarios para representar algo de lo que le rodea, él lo hará con dibujos proporcionando una explicación de lo que representa. Al principio no es capaz de diferenciar el dibujo de la escritura porque los realiza igual. Hasta que comprende que los dibujos no son suficientes, comienza a utilizar marcas ideográficas diferentes del dibujo para comunicarse por escrito, percatándose después que la escritura representa aspectos sonoros del lenguaje oral, descubriendo así la función simbólica, es decir, que no sólo puede dibujar objetos sino también palabras.

Sin embargo, ésta forma de entender la enseñanza de la lecto-escritura no es considerada en los métodos como parte del proceso de aprendizaje, por, lo cual, el mismo Vygotski (ob.cit) señala que su enseñanza es "artificial", es decir, se ubica des de afuera sólo para trazar letras y formar palabras, descuidando que el aprendizaje escrito es un sistema de símbolos y signos cuyo dominio representa un aspecto decisivo para aprendizajes - posteriores en el niño.

Este planteamiento lleva a considerar que la dislexia no existe en el niño como tal (niño-disléxico), sino que es producto de un aprendizaje mal organizado que deriva precisamente del enfoque psicopedagógico, ya que los métodos no encaminan a la enseñanza de la lecto-escritura como un "desarrollo", sino como un "aprendizaje terminado" donde ni siquiera existen acuerdos o criterios para valorar cuando un niño ya aprendió el código o cuando se vió obstaculizado por errores (inversión, omisión, -- sustitución, etc. en el trazo de sus letras), que tal vez indican el inicio del desarrollo mismo de la aprehensión de la lecto-escritura y no presentan un problema de aprendizaje que es cómodamente nombrado como dislexia; término que sólo enmarca confusiones y no brinda soluciones inmediatas.

Así pues, para realizar esta investigación teórica, en el primer capítulo se abordará el concepto de dislexia, ubicándolo dentro de la aproximación psicopedagógica; en el capítulo dos se establecerán las condiciones generales del aprendizaje de la lecto-escritura, tales como los factores: Biológicos, psicoló-- gicos, sociales y físicos; incluyendo además consideraciones es pecíficas: esquema corporal, lateralidad, noción espacio-temporal, perceptivo, madurez psicomotora y lenguaje, entre otros as pectos. A manera de puntualizar cuáles son los métodos de lecto-escritura, en el capítulo tres se citarán el surgimiento y la clasificación de los mismos. En el cuarto y último capítulo, se

describirá primeramente el Método Global para posteriormente hacer un análisis de los principios estructurales y el análisis de las implicaciones prácticas. El hecho de que sean dos de éstos, es con la finalidad de determinar si las bases por las que se estructura el método (teóricamente) son las que se utilizan en el procedimiento del mismo y cuáles son sus repercusiones para la enseñanza de la lecto-escritura y su incidencia con los problemas típicos en el inicio de su desarrollo.

Para finalizar, se debe considerar que éste material contribuye en la delimitación de las dificultades propias de la lectura y la escritura, que por lo general, están incluidas en las definiciones que se hacen acerca del concepto de la dislexia; - termino del cual cada vez se hace necesario prescindir debido a las múltiples confusiones que conlleva dentro del trabajo educativo.

C A P I T U L O I.

RETROSPECTIVA SOBRE EL CONCEPTO DE DISLEXIA:

1.1 Breve reseña de los antecedentes histórico - conceptuales - de la dislexia.

La palabra dislexia, por su atrayente morfología y su ateneo científico ha sido abusivamente utilizada al definir los diversos tipos de dificultades que se pueden presentar en el aprendizaje de la lectura. Es por esto la importancia de plantear una breve retrospectiva de la evolución de ese concepto, tal como fue desarrollado por los neurólogos y psiquiatras de la época y, por otra parte, respecto a como se ha ido manejando por psicólogos y pedagógos hasta nuestros días; de manera que se vislumbre la importancia del término desde un enfoque psicopedagógico para poder entender este problema como algo característico de los niños que se encuentran dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

De acuerdo con Azcoaga, Derman e Iglesias (1979), el primer término que se utilizó para definir las dificultades para leer fue el de "ceguera verbal" impuesto por Kussmaul en 1877, el cual siguió usándose como objeto de estudio por Stuttgart (1887) Dejerine (1896), Wernicke (1903) y Mc. Cready (1910). No obstante, Morgan a través de sus investigaciones agregó al término la particularidad de ser "congénita", la cual fue aprobada por algunos de los autores señalados; en general, consideraban que ésta resultaba directamente de un trastorno en el desarrollo de algunas partes del cerebro; tales como, la afectación del gyrus an-

gularis (zona cortical de imágenes visuales), considerado en esa época el centro de la lectura; en los centros cerebrales superiores o en variaciones de la dominancia cerebral (hemisferios), etc.

Hinshelwood en 1917 (Citado en Valett, 1980), describió con detalle las distorsiones perceptivas de los niños incapaces de reconocer o comprender palabras escritas. Según sus conclusiones la causa más probable de estos trastornos de lectura era un defecto congénito del cerebro que afectaba a la memoria visual de palabras y letras; además de que consideraba que la ceguera verbal podría ser de carácter hereditario.

Sin embargo, para Orton (1920) (Citado en Azcoaga y cols. ob. cit.), el problema de lectura era cuestión de dominancia lateral de los hemisferios, a lo cual le llamó "hábito fisiológico" que influía en los estímulos particulares que correspondían a las funciones superiores y al lenguaje, que al ser contrariado creaba problemas entre las conexiones auditivas y motoras que daban como resultado principalmente las dislalias y las disgrafías a las que denominó más tarde como "estrefosimbolia" o símbolos torcidos.

Según Quirós y Della (1964) en 1930, ya existían algunos de los conceptos fundamentales sobre los factores que incidían en las dislexias infantiles: el retardo lingüístico, la zurdería - (especialmente contrariada), la desorientación espacial y las perturbaciones emocionales. Sobre los factores familiares y hereditarios no se hacía aún especial incapie y se puede afirmar que esta situación se mantendría durante los veinte años siguientes, hasta los estudios genéticos de Halgreen (1950), quien junto con Norris (1954) (Citado en Nieto, 1975) realizaron experimentos con gemelos monocigóticos y dicigóticos, llegando a la conclusión de que la dislexia era hereditaria; ya que la concordancia era del 100% y se debía a un gen autosómico (independiente del sexo) que se transmitía de padres a hijos.

En cuanto a la particularidad de ser hereditaria la "ceguera verbal" o "alexia", Herman en 1959 (Citado en Azcoaga y cols. ~~op. cit.~~) invalidó tal afirmación ya que realizó algunas investigaciones que refutaban los resultados obtenidos por Halgreen y como resultado de ello, arribó a la conclusión del papel significativo de las alteraciones gnósicas en las dificultades del aprendizaje de la lectura. Asimismo, Myklebust y Johnson (1968) (Citados en Valett, 1980) coinciden con Herman en tanto que la manifestación de la dislexia se debe a su vez a las alteraciones gnósicas, es decir, a los problemas que pueden presentar los sujetos para interpretar las impresiones sensoriales recibidas a través de los órganos de los sentidos.

No obstante, en el mismo año (1968) Hirsch (Citada en Wagner 1979), consideró que el retraso en la dominancia cerebral y los trastornos del lenguaje pueden reflejar una disfunción o un retraso en la maduración y por tanto, la enseñanza formal de la lectura debería posponerse hasta que estos niños hayan conseguido un dominio adecuado con la enseñanza perceptivo-motora y del lenguaje.

Hasta aquí me he referido brevemente a la evolución histórica de la terminología de la dislexia que también ha sido llamada específica, de evolución, genética, trastorno de lectura primario, estrefosimbólia, alexia y ceguera verbal congénita, entre otras. El hecho de que haya recibido tantas denominaciones nos da idea de su falta de comprensión y precisión acerca de los aspectos que lo constituyen al ser estudiado. Con objeto de redondear su referente se darán a continuación algunas de las definiciones más conocidas:

La definición aceptada por la Federación Mundial de Neurología en 1963 y formulada por Mc. Donald Critchely (Citado en - Nieto, 1975) es: "un trastorno manifestado por la dificultad de aprender a leer, a pesar de instrucción escolar convencional, -

inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional". Se entiende en este caso que constitucional significa heredado o de carácter hereditario.

El Dr. Peña T. (1976) en un artículo sobre conceptos básicos de dislexia, la describe como: "la dificultad para pasar de un símbolo visual y/o auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia práctica como respuesta hablada o escrita".

Chiardía y Turner (1978) dicen que cuando un sujeto presenta dificultades en la lectura se habla de dislexia, la cual es considerada como: "un trastorno primario y grave de lectura que es determinado genéticamente y por causas lesionales al sistema nervioso".

Valett (1980) la define como: "un trastorno grave de lectura debido a inmadurez o a una disfunción neuropsicológica, sin embargo hay personas con trastornos importantes de lectura que no son necesariamente disléxicas".

Ahora bien, con respecto a las definiciones psicológicas y Pedagógicas, para fines prácticos serán conjuntadas en una misma perspectiva, ya que las dos guardan una relación muy estrecha. Por tanto, será llamada Psicopedagógica; dichas definiciones son las siguientes:

Linserberg (Citado por Peña T. 1976) menciona que: "tendría una dislexia específica, el niño incapaz de aprender a leer con una facilidad adecuada a pesar de poseer una inteligencia "normal".

Bender (1958)(Citado por Peña, 1976) "considera que pertenecen a este grupo de disléxicos, los niños con retraso de dos años en el aprendizaje de la lectura, en relación con su edad cronológica".

Ferreiro y Gómez (1982) conciben a los niños como disléxicos cuando: "presentan una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos comprometidos en la comprensión y utilización de un lenguaje hablado o escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta capacidad para atender, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos".

Quirós y Della (1964) llaman dislexia a: "una afectación caracterizada fundamentalmente por dificultades de aprendizaje en la lectura que no obedezcan a deficiencias demostrables, fonarticulatorias, sensoriales, psíquicas, o intelectuales en un niño con edad suficiente como para adquirir esta disciplina".

La dislexia según Braslavsky (1962) es: "un déficit de aprendizaje parcial para la lectura y que cede con la edad". Esta es presentada por muchas causas: trastornos físicos, mala enseñanza, cambios frecuentes de escuela, patología del medio.

1.2 La dislexia como trastorno orgánico.

Dentro del campo Neurológico, el problema de la dislexia ha tenido distintas definiciones. En un principio se utilizó el término de "ceguera mental" como referente a los problemas de la lectura. Más adelante se creó otro término "alexia", para designar la misteriosa incapacidad de personas inteligentes para reconocer palabras impresas; éste término aún se encuentra difundido entre profesionales de distintas especialidades.

Durante las últimas décadas aparecieron otros términos que hacen referencia a las personas con incapacidad crónica para la lectura: dislexia, dislexia específica, disfunción cerebral mínima. También se acuñaron designaciones especiales para análogos trastornos de aprendizaje: agrafía y disgrafía, para alteracio-

nes en la escritura; agnosia y disnogsia para incapacidad de recordar factores específicos del lenguaje; acalculia y discalculia para la percepción aritmética deficiente. No obstante, el elevado margen de superposición existente entre las distintas disciplinas profesionales es causa de ambigüedad. Paradójicamente pareciera que justamente esa aplicación indiscriminada es lo que ha creado tal ambigüedad. Es cierto que **T**etimológicamente dislexia significa "dificultad para leer". Pero no es menos cierto que el término fue acuñado en el contexto de la Neurología y la Psicopatología, y que por ende, se trata de hecho de una palabra contaminada y con un halo de patología, de enfermedad. Pero aún así, el término que cobra mayor aceptación es el de "dislexia".

Sin embargo, son dos los campos profesionales de importancia que reclaman prioridad en el empleo de este término. Por un lado, las disciplinas médicas y por otro, las disciplinas psicopedagógicas.

Para la perspectiva Neurológica la dislexia es producida por:

1. Trastornos o daños en alguna zona del tejido cerebral; - afectación del gyrus angularis (zona cortical), centros cerebrales superiores, etc.
2. Variaciones en la dominancia cerebral, que intervienen para una importante proporción de zurdos, los cuales en su mayoría han sido contrariados (hábito fisiológico de Orton).
3. Problemas del lenguaje oral: a) En el retardo de su aparición y b) En los trastornos para su elocución, articulación o tartamudez.
4. Antecedentes familiares en donde los padres o colaterales transmiten a sus hijos genéticamente el problema de ser disléxicos (herencia).

5. O bien, por inmadurez fisiológica o congénita, adquirida pre o post-natalmente.

Tal como lo aplican la mayoría de los médicos, el término - dislexia denota una serie de conductas ocasionadas por un daño o al menos, una disfunción cerebral. El daño o disfunción cerebral, significa que se destruyó tejido del cerebro por una lesión física o que ciertas funciones cerebrales sólo se ejercen de modo parcial debido a un accidente, una enfermedad o una deficiencia química del organismo. Por lo general, el diagnóstico se efectúa por medio de un electroencefalograma o evaluación de las ondas cerebrales. A menudo se prescriben medicamentos para atenuar el estado de nerviosidad o hiperactividad del niño disléxico. En algunas clínicas se recurre a un entrenamiento físico riguroso, denominado formación de pautas, en un intento por estimular la actividad organizada del cerebro dañado o con funcionamiento defectuoso. (Jordan, 1972).

De acuerdo con Wagner (1979), las bases neurológicas del tipo de problema de aprendizaje que se describe aquí, aun están en investigación y no están comprobadas completa y concluyentemente. Existen muchos partidarios del modelo o teoría neurológica de los problemas de lectura, pero no siempre pueden proporcionar ayuda inmediata al profesor de la clase o al padre que se enfrenta con el dilema del niño. Sin tomar en consideración las especulaciones teóricas o los hechos inferidos, un esfuerzo adecuado de remedio y terapia sólo se pueden llevar a cabo en el medio educativo, en el cual, salen a la luz las dificultades del estudiante.

El hecho de que las bases neurológicas refieran a la dislexia como producto de la afectación de los centros cerebrales o de la dominancia de los hemisferios (hereditaria o congénita) en un momento dado, pueden ser factores que predisponen al sujeto a ser señalado como disléxico, más no son determinantes para su desenvolvimiento natural en el campo educativo.

En cuanto a la aproximación Psicopedagógica, esta ha sido apreciada de la siguiente manera:

1. Como una dislexia específica, donde el niño es incapaz de leer, teniendo una inteligencia normal, instrucción adecuada y motivación.
2. Que pueda deberse a alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos, que repercuten en la incapacidad para atender, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos.
3. Afectación del aprendizaje de la lectura, que no obedece a deficiencias demostrables, fonarticulatorias, psíquicas o intelectuales en un niño con edad suficiente para adquirir esta disciplina, o como;
4. Un déficit parcial de aprendizaje de lectura que cede con la edad y que puede deberse a mala enseñanza, cambios frecuentes de escuela, patología del medio (en ambientes familiares y educacionales adversos).

Como puede notarse en la mayoría de las definiciones citadas anteriormente, el concepto de dislexia hace referencia a dificultades de lectura y escritura donde intervienen a su vez problemas psicológicos; tales como: de atención, del pensamiento, etc.

No obstante, autores como Bender (1985), contemplan a la dislexia como un problema donde intervienen factores maduracionales. Otras definiciones sitúan a la dislexia como un fenómeno de "tiempos", ya sea que aparezca en los niños con una edad suficiente para adquirir la disciplina (Quirós y Della, 1964) o simplemente un déficit parcial que ceda con la edad según Braslavsky (1962). También otras causas que repercuten para el origen de la dislexia, son las que representan es el medio escolar (falta de motivación, mal uso de los métodos de aprendizaje, cambios - frecuentes de escuela, etc.).

1.3 La dislexia desde un punto de vista psicopedagógico.

Dentro del campo pedagógico según Jordan (1972), la dislexia es concebida como un continuo, que va desde las formas más moderadas de confusión de símbolos a síndromes complejos de inhabilidad.

Las metodologías tradicionales de la enseñanza en el aula dan por supuesto que todos los niños pueden llegar a dominar tres clases de símbolos de lenguaje: los audio-orales, utilizados al hablar y escuchar los impresos, empleados al leer y los símbolos de la escritura. Los educadores también dan por sentado que todos los alumnos pueden, automáticamente escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Los editores publican material educacional sobre la base de estos supuestos. A lo largo del tiempo prácticamente nadie ha cuestionado si estos conceptos son en realidad válidos. En estos últimos años, la preocupación causada por los millones de niños que no saben leer ha conducido a la reevaluación de las expectativas de aprendizaje.

Los cuadros disléxicos se manifiestan en el contexto de la actividad escolar, específicamente al momento de aprender a leer, asociados muchas veces con dificultades del tipo de las Disgrafías; Disortografía o la Discalculia. En dicho cuadro como sucede en todos los casos, no hay dos niños que exhiban errores idénticos. A la vez ningún niño sufre el problema con la misma intensidad.

Ahora bien, la disgrafia hace referencia a la escritura defectuosa que según Fernandez, Llopis y Pablo de Riesgo (1974) - se aprecia a través de las siguientes manifestaciones: rasgos poco precisos e incontrolados; falta de presión, con debilidad en los trazos o bien, trazos demasiado fuertes, agarrotados; --grafismos no diferenciados ni en la forma ni en el tamaño; la escritura desorganizada que se puede referir no sólo a irregula

ridades y falta de ritmo de los signos gráficos, sino también a la globalidad del conjunto escrito; realización incorrecta de movimientos de base, especialmente en conexión con problemas de orientación espacial, se trata de movimientos invertidos, escritura en espejo, direccionalidad errónea, etc. En el sujeto disgráfico éstas manifestaciones no suelen encontrarse aisladas, - sino que es frecuente que en su escritura se aprecien conjuntamente varias de ellas.

La disortografía suele ser, igualmente resultante de una dislexia o de un aprendizaje accidentado de la lecto-escritura; se manifiesta precisamente como una particular dificultad para la expresión lingüística gráfica conforme a las reglas del idioma. (Bima y Schiavoni, 1978). Asimismo, la disortografía es considerada como una secuela de la dislexia. Según varios autores entre ellos Jordan (1972) y Nieto (1975), muchos sujetos que han padecido dislexia y que han conseguido recuperarse hasta leer y escribir de modo comprensivo, siguen no obstante, teniendo un número alto de fallos ortográficos.

Por último, la discalculia consiste en la dificultad o imposibilidad de realizar cálculos. A menudo, junto a las rotaciones, trasposiciones o inversiones que comete el niño disléxico con letras y sílabas, aparecen aquí como disgrafías numéricas al trazar: (8 por 3; 2 por 5); (69 por 96; 57 por 57) y la separación de un número de varias cifras en cada uno de sus componentes como si éstos fueran independientes (100208 o 10028 por 128). También se pueden observar dificultades para comprender el sentido de las palabras tales como "mayor", "menor", "más". "menos", etc. Sin embargo, en casos de niños disléxicos presentan un profundo retraso en lecto-escritura, pero en aritmética su ejecución es aceptable. (Quirós y Della, 1964)

Iniciado ya el aprendizaje de la escritura en la escuela, la primera tarea a la que se enfrenta el niño es la memorización de las letras y cómo escribirlas. En el caso de nuestro CÓ

digo convencional, primero se le enseñan las veintinueve letras de imprenta minúsculas, luego las mayúsculas. El total son cincuenta y ocho símbolos o letras, sin contar los números, que el niño se debe aprender. Luego vienen los puntos, la coma, el punto y coma, los dos puntos y posteriormente, los acentos. Todo esto debe ser asimilado por el niño desde el comienzo del proceso enseñanza-aprendizaje, de lo contrario irá engendrando los errores denominados como dislexia. (Dueñas, 1987).

De acuerdo con Quirós y Della (1962), los errores más frecuentes de la dislexia son:

- a) Rotaciones: en la lectura o en la escritura cada vez que una letra se confunda con otra similar pero de diferente sentido (horizontal o verticalmente); tal es el caso de la "b" por la "d" o de la "b" por la "p"; de la "p" por la "q"; de la "u" por la "n", etc.
- b) Reversiones o inversiones: cuando se manifiesta la secuencia correcta de las letras o palabras, o en la lectura o en la escritura; "el" por "le"; "sol" por "los"; - "ne" por "en"; "la" por "al"; "las" por "sal"; "pro" por "por"; "golbo" por "globo"; "patol" por "plato"; "esntado" por "sentado"; "porlijo" por "prolijo".
- c) Confusiones: de letras cada vez que una letra se cambie por otra sobre la base de pronunciación similar o incluso sin ninguna proximidad justificable: "laro" por "lado" "voela" por "vuela".
- d) Omisiones: cuando se supriman una o varias letras en la lectura o en la escritura: "ni" por "niño" o "nio" por "niño"; "chocoate" por "chocolate"; "sodado" por "soldado"; "faol" por "farol"; "setado" por "sentado", "paps" por "papas". Estos errores pueden existir sólo en la escritura y no en la lectura o viceversa. En este caso es necesario asegurarse de que no se trate de dislalias o de dificultades articulatorias (disartrias).

- e) Agregados: si se añaden letras o combinaciones de letras o si se repiten sílabas o letras, en la escritura normal de un término o en la lectura de una palabra: "porr" por "por"; "arire" por "aire", "Gustavos" por "Gustavo"; -- "maema" por "mamá"; "lla" por "la"; "mii" por "mi", etc.
- f) Distorciones o deformaciones: cuando lo escrito resulta ininteligible, lo cual puede obedecer a diferentes motivos como la existencia de torpeza motriz (donde la mayor parte de lo escrito es de difícil interpretación) o falla de comprensión correcta de un grafismo determinado.
- g) Contaminaciones: cuando una palabra o sílaba escrita fuerza a la otra y se confunde con ésta, de donde resulta la mezcla de letras de una con letras de otra y las consiguientes supresiones. A veces el resultado es una distorción o deformación ininteligible pero generalmente la palabra resultante puede ser interpretada. Por ejemplo: Cuando en lugar de escribir "la araña es amarilla" escribe "larañamarilla".
- h) Distorciones: de palabras cada vez que en la escritura - aparezcan sílabas de una palabra asociadas con las vecinas o fragmentación de una palabra en forma incorrecta. Por ejemplo: ma-mamea-ma (mamá me ama).

Cabe mencionar que estos errores: rotaciones; reversiones o inversiones; confusiones, omisiones, agregados, distorciones o deformaciones; contaminaciones y disociaciones son situacionales, es decir, pueden presentarse de manera variable en las cuatro actividades que debe manejar el niño; tales como la lectura, la copia, el dictado y la escritura espontánea (no inducida).

En el caso de la lectura, el niño al ir leyendo en ocasiones no capta ni entiende la secuencia de lo leído. Vuelve una y otra vez sobre la misma frase, hasta que al final y muy a medias, comprende lo que significa. Aunque lo comprenda, le es muy complicada

do repetir correctamente y en orden lo que ha leído. Como consecuencia no es capaz de responder a las preguntas que el profesor le hace sobre el texto. También si se le apresura e interrumpe a lo largo de su dificultosa lectura, se agudiza su mala comprensión. (Dueñas, 1987).

Asímismo, otras características de una lectura deficiente es la adivinación de palabras, sustitución de una letra por otra parecida, distorsión y audición completa de palabras, carencia de ritmo, con respiración sincrónica, no se marcan los signos de puntuación, al igual que un extravío constante de su lectura en la página o bien, saltándose una o dos líneas (Wagner, 1979).

La copia para el niño disléxico, representa una dificultad porque se enfrenta con un texto que primero tiene que comprender y luego tiene que escribirlo e intentar acabar al mismo tiempo que sus compañeros. Ante esta tarea se producen unos errores típicos: le cuesta seguir lo que esta copiando, tiene que volver repetidamente al inicio de la frase o hasta el párrafo, va muy lento; usa constantemente la goma, y en ocasiones; omite las mayúsculas y los puntos, separa incorrectamente las palabras, las confunde y las cambia; su copia finalmente es incomprendible.

En cuanto al dictado éste resulta muy difícil realizarlo porque no distingue entre ciertos sonidos tales como consonantes similares: b - d, d - t, m - n, b - v; entre palabras parecidas: cama - cana, dato - dado; confunde elementos que riman. Al no distinguir los sonidos, el niño sufre graves problemas a la hora de escribir un dictado. Las faltas de ortografía son frecuentes, acompañadas de errores como omisiones, sumaciones, fallos en las separaciones, etc. (ob.cit.). No obstante, uno de los factores que más irritan a los maestros es la necesidad de repetición que experimenta el disléxico, debido a su ritmo

extremadamente lento para transcribir por escrito el lenguaje oral, perdiendo así la secuencia de los elementos verbales. Lo que lleva al niño a subvocalizar con la intención de entenderlas, farfullando al mismo tiempo en la pronunciación cometiendo errores, lo que ocasiona la burla de sus compañeros en la clase y el enfado del maestro (Jordan, 1972).

En la escritura sus alteraciones principales según Fernandez Llopis y Pablo de Riesgo (1974) son: La escritura en espejo en letras sueltas por ejemplo; "a" por "e"; "ç" por "j"; "e" por "g". En una fase más avanzada se realiza una escritura continuada pero en dirección derecha - izquierda de la cuartilla y que sólo es legible frente a un espejo, confusiones de letras semejantes en su forma o en su sonido por ejemplo: el drigo por el trigo; mezcla de letras mayúsculas por minúsculas; dificultad para separar los elementos que componen la frase; es decir, pueden partir una palabra a la mitad o unir dos, una escritura confusa; aunque ya hayan separado las alteraciones más significativas continúan escribiendo algunas letras poco diferenciadas en sus trazos.

Además de los errores anteriormente planteados, Jordan (1972), afirma que los niños disléxicos no logran dominar los símbolos del lenguaje, ni su percepción se produce de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Asimismo, no pueden manejar el proceso requerido para convertir el lenguaje oral en formas simbólicas escritas, proceso que a menudo se denomina "codificación". Esto significa que dichos niños no pueden codificar por escrito y con exactitud lo que oyen. Otros disléxicos experimentan dificultades para descubrir el significado de los símbolos, vale decir, que no pueden "decifrar" lo que perciben en forma impresa. Otros aún, no pueden expresarse por escrito, ya que no recuerdan cómo formar correctamente determinadas letras.

No obstante, Duane, Rome y cols. (1980) señalan otros aspectos relacionados con el problema de la dislexia, el niño presenta:

1. Un desarrollo de conceptos de tiempo, no sabe o puede distinguir entre las cosas que ocurrieron hace dos años o hace un mes, sus recuerdos son imágenes o situaciones borrosas; entre sus grandes frustraciones está el no poder recordar, el día, mes y año de su nacimiento. Lo mismo le ocurre con el orden de los días de la semana o de los meses del año.
2. Un desarrollo desordenado de los conceptos de espacio tanto personales como extrapersonales, o sea realización de los objetos en el espacio: si se le muestran una serie de objetos sobre una mesa y tras mezclarlos se le pide que los vuelva a colocar; el disléxico es incapaz de hacerlo, también se le dificulta la manipulación de las formas geométricas, el armado de rompecabezas e inclusive la diferencia entre los conceptos: atrás - adelante, arriba - abajo, además de tener el problema para formular o abstraer conceptos cotidianos o científicos.

Estos trastornos del orden y la organización espacio-temporal se van a manifestar en la lecto-escritura y en la comprensión de lo leído y lo escrito por el propio niño, al realizar las actividades de manera lenta, con constantes repeticiones y con las equivocaciones que han sido señaladas con anterioridad.

Por otra parte, se ha visto que cuando el maestro se percató de los errores que comete su alumno, generalmente en un principio trata de ayudarlo buscando en los métodos de enseñanza una reeducación convencional, pero en la mayoría de los casos, el niño no responde fácilmente a estas técnicas correctivas; lo que va ocasionando que el maestro le relegue al perder el interés, rotulándolo posteriormente como un "niño problema".

Asimismo, las familias a menudo mal informadas, piensan en una dislexia, desde el momento en que aparece cualquier dificultad

tad en la lectura o la escritura y se debe luchar contra esas - ideas equivocadas. Es preciso señalar por otra parte, que muchos educadores se dejan ganar por esa epidemia y buscan fuera de la escuela, una ayuda que ellos mismos podrían aportar al niño. Así pues, señalan Bima y Schiavoni (1977, p. 19) "es conveniente ponernos de acuerdo sobre el momento en que debemos in quietarnos y desmistificar una falsa alerta, poniendo las cosas en su lugar, esto es delimitando el problema en cuestión, ubi cándolo en su contexto escolar y encuadrándolo como "problema - de aprendizaje".

Para atacar el problema de la dislexia, no basta enumerar en una lista las posibles afecciones a nivel neurofisiológico - que lo pudiese ocasionar; sino más bien, los padres y los maestros requieren tener instrumentos prácticos para combatirlo, - los cuales se deben dar dentro del campo educativo; porque es ahí donde se detectan las irregularidades de aprendizaje de lecto - escritura.

Tomando en cuenta que la dislexia es un problema que atañe directamente a la perspectiva Psicopedagógica, ésta será ubicada invariablemente dentro de las dificultades del aprendizaje. Como el aprendizaje resulta ser un concepto clave para el entendi miento de su aparición; éste será abordado en el siguiente capí tulo con el fin de señalar cuales son los principios fundamenta les que debe reunir un individuo para adquirir la lecto-escritu ra y así comprender porqué surgen los problemas para su enseñan za.

C A P I T U L O II.

CONDICIONES GENERALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA:

2.1 Principios fundamentales sobre el concepto de aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XIX surge la psicología como una disciplina independiente, ésta hereda la problemática filosófica, y la disputa entre las posiciones empiristas y racionalistas. Los primeros psicólogos no tenían una información delimitada, o bien era desde la fisiología y medicina o de la filosofía y algunos la tenían de ambos campos. La forma de abordar el problema de aprendizaje y la formación de conocimientos se veían influidos por dichos campos; y es en ésta época donde los psicólogos empiezan a estudiar experimentalmente el problema de el aprendizaje, parten de las concepciones filosóficas, pero - desde ellas tratan de realizar experimentos sobre cómo se aprende y tratan de cuantificar los resultados. Así el problema del aprendizaje pasa a convertirse durante muchos años en uno de los temas centrales de la psicología. (Delval, 1983).

Los psicólogos utilizan el término "aprendizaje", en forma muy diferente a como lo utiliza la demás gente. Para los psicólogos no tiene casi nada que ver con el término "conocimiento", tiene muy poco que ver con el término "instrucción", y no tiene nada absolutamente que ver con el término "sabiduría". Indudablemente el término "aprendizaje", como lo usan los psicólogos se presta a ciertas confusiones generadas por su uso en la vida diaria. Es por esto que surge la Psicología del Aprendizaje la cual, es una rama de la Psicología Experimental, que ha alcanzado

do un altísimo grado de desarrollo en el siglo XX. Ardila, - 1970).

Las primeras investigaciones enfocadas al aprendizaje, fueron realizadas con especies infrahumanas. Al tratar de proporcionar explicaciones con respecto al aprendizaje, se originaron entre otros problemas, los relativos a la interpretación del instinto, la conceptualización del hábito y la postulación de la cognición como representación de lo aprendido y la distinción entre conducta voluntaria e involuntaria. Todos estos problemas fueron abordados de diferente manera por las tendencias psicológicas que imperaban en esos momentos, las que dieron lugar más tarde a las teorías del aprendizaje, entre las cuales podemos citar: el conexionismo de Thorndike, el conductismo de Watson, la psicología Gestalt, el conductismo de Skinner, además de otras.

De acuerdo con Ribes (1985), éstas Teorías del Aprendizaje surgen como una necesidad conceptual histórica para confrontar el problema del conocimiento innato, por un lado, y la concepción de las diferencias filogenéticas por otro. De ahí que sus problemas estén determinados por dos preguntas fundamentales: - ¿ Que se aprende ? y ¿ Cómo se aprende ? y de éstas, se plantea la necesidad de una tercera pregunta: ¿ Cuándo se aprende ?.

Para dar respuesta a estas tres interrogantes es necesario establecer las suposiciones teóricas para su estudio: De la primera de ellas, (¿ Que se aprende ?) derivan dos planteamientos : 1) O bien, se aprende a responder ante efectos indicadores: latencia, número de errores, etc. o 2) Se aprenden relaciones entre estímulos: identificación de la respuesta, categorías de la misma y aparición de las respuestas. El cómo se aprende ha estado vinculado históricamente a las operaciones y procedimientos empleados en los estudios experimentales sobre el aprendizaje. Así, se han formulado teorías de que se aprende

por Condicionamiento Clásico y/o Condicionamiento Operante y/u observación. El problema central de cómo se aprende, se encuentra al margen de los mecanismos postulados; puede delimitarse en la cuestión de: si el aprendizaje es un proceso súbito o gradual, discontinuo o continuo. De la última interrogante; ¿ Cuando se aprende ? han sido tres las respuestas principales: 1) - Cuando los eventos son contiguos; Cuando un evento es señal de otro y 3) Cuando la acción se ve guiada de consecuencias.

El aprendizaje no sólo es sumar y sacar raíces cuadradas, o memorizar listas sin sentido, es mucho más. El aprendizaje ha sido definido en formas muy diversas. Cuando se observan alteraciones en la ejecución de un organismo, animal o humano; se infiere entonces que ha "aprendido" (Ardila, 1970).

Ahora bien, como ya se dijo existen muchas definiciones de aprendizaje, es por eso que para fines prácticos se eligirá la que Ribes propuso en su análisis; esta es pues, la de Hilgard y Bower (1966) la cual señala que es "el proceso en virtud del cual, una actividad se origina o se cambia a través de la reacción encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo".

Según Ribes, (1985) esta definición no es del todo adecuada porque considera que:

- a) El concepto de aprendizaje difícilmente puede ser igualado con una categoría de proceso, dado que corresponde a una categoría de logro, es decir, se refiere al resultado o producto de una acción o circunstancia.
- b) Se puede hablar de cambio sólo en términos de reorganización funcional de la actividad respecto a circunstancias determinadas, considerándose al aprendizaje como equivalente al cambio resultante, y no como un proceso supuesto

responsable del mismo. Dicho cambio se puede presentar en la actividad del organismo guardando la característica de ser duradero o permanente.

- c) En la definición el cambio como modificación de la actividad, es interpretado como un fenómeno de ejecución más no de aprendizaje. Por consiguiente, la ejecución constituye paradójicamente un indicador de lo aprendido, pero no es aprendizaje mismo.
- d) Es difícil diseñar o identificar situaciones en los que ocurrieran cambios "puros" debidos al aprendizaje solamente, siendo que este concepto no tiene referencia justificada a un proceso propiamente.

Ahora bien, como planteamiento alternativo, Ribes (ob.cit.) señala:

"Lo QUE aprende el organismo es a interactuar con el ambiente de distinta manera, el énfasis se dirige a la naturaleza de la relación y no a la búsqueda de cambio alguno en el organismo" (pp. 33 - 34).

"... COMO se aprende es una pregunta que tiene que ver con las condiciones necesarias suficientes para establecer nuevas formas de interacción ya sea como aptitud funcional o como competencia. Identificar las condiciones bajo las que ocurre el cambio como resultado, es dar cuenta del cómo se aprende" (pp.-53).

"Se aprende CUANDO existen situaciones que requieren de un resultado particular, producto de la interacción organismo-objeto, consecuencia de una nueva función de respuesta. Esto constituye una situación de aprendizaje, en la medida en que prescribe resultados específicos (lo cual, a menudo es una propiedad -impuesta a la situación y no una característica intrínseca a ella) y dichos resultados son dependientes de cambios en la función de las acciones del organismo..." (pp.58).

De acuerdo a lo escrito anteriormente, ... el aprendizaje - como resultado es un efecto de las condiciones que tienen lugar en la transición de funciones previas de respuesta a nuevas funciones, se vean o no acompañadas de cambios en la morfología de las acciones correspondientes; por tanto, el "aprendizaje" es - sinónimo, como "proceso", al de conducta psicológica, es decir, al de actividad por la experiencia, y sólo tiene significado cuando hace referencia a ciertos resultados de la conducta. El aprendizaje por consiguiente, es un concepto de "logro" y no un concepto "modal"; que puede ser el percibir, el memorizar y el pensar, que no son más que relaciones que se establecen entre el organismo y los objetos.

El establecimiento de nuevas funciones de respuesta entre el organismo y los objetos, se da siempre como interacción situacional, de donde se desprenden los procesos responsables del aprendizaje, los cuales, según Ribes (1985), corresponden a la interrelación de los factores presentes en toda interacción conductual: objetos y dimensiones de estímulo, sistemas reactivos y funciones de respuesta disponibles, condiciones motivacionales presentes, condiciones situacionales e historia interactiva del organismo.

Se debe tomar en cuenta que el aprender, es una función "natural" del organismo y ocurre en los ambientes naturales sin necesidad de enseñanza formal alguna, el aprender es, no obstante, un fenómeno complejo.

Así pues, gran parte de la vida humana es aprendizaje. Aprendemos a hablar (por eso los hijos de los ingleses hablan inglés y los hijos de los chinos hablan chino); aprendemos a sumar, a restar, a sacar raíces cuadradas; aprendemos a leer y a escribir, aprendemos a tomar cierto camino para ir al trabajo, aprendemos a entender el teatro moderno, a vestirnos en cierta forma, a preferir ciertas comidas, a ser amables o huraños con la gen-

te, aprendemos a considerar a los negros como iguales o como inferiores; aprendemos a intercambiar confidencias emocionales con un amigo y a reaccionar fríamente ante otro. Se aprenden los prejuicios, las actitudes, las reacciones y los gustos. Cada aspecto pertenece a un tipo de aprendizaje; y para la realización de cada uno, son necesarias "condiciones" o "requisitos previos". (Ardila, 1970).

2.2 Factores Generales que intervienen para el Aprendizaje.

El aprendizaje entendido como una categoría de logro; es el resultado de una interacción situacional, en donde, se establecen nuevas funciones de respuesta entre el organismo y los objetos. Para que pueda obtenerse este logro, interviene una serie de factores que pueden ser determinantes según las circunstancias para cada individuo.

En principio, todo niño que intenta aprender, lo hace con su condición básica de "ser en el mundo"; y todo aprendizaje por ende, presupone condiciones o factores del sujeto y del ambiente.

De acuerdo con varios autores como Bima y Schiavoni (1978); Meneses (1969), Fernandez, Llopis y col. (1974) entre otros; el aprendizaje es posible cuando son propicios los siguientes factores: I. Biológicos; II. Psicológicos; III. Sociales y IV. Físicos.

I. FACTORES BIOLÓGICOS: Dentro de estos, se encuentran los llamados "orgánicos", que en la mayoría de los casos son considerados como un factor básico, como estructura anátomo-funcional que determina en gran parte la capacidad de aprender. El sujeto aprende o no aprende con todo su organismo. Cualquier déficit, cualquier disfunción, puede condicionar dificultades o imposibi

lidades. De aquí que la condición básica sea lo que se denomina "estado de salud".

De acuerdo con Bina y Schiavoni (1978), los factores que pueden imposibilitar el aprendizaje son:

- Estado general de salud deficitario (desnutrición, enfermedades crónicas, parasitosis, anemia, etc.).
- Trastornos del metabolismo (diabetes, raquitismo, avitaminosis, etc.).
- Trastornos endócrinos (hipo e hiperfunción de: tiroides, bocio, cretinismo, etc.) suprarrenales (síndrome adrenogenital), hipófisis y glándulas sexuales (hipogonadismo, disgenesia gonadal, etc.).
- Trastornos neurológicos (secuela de encefalitis y meningitis: corea, epilepsia, petit-mal, encefalopatías).
- Déficit sensoriales (ceguera, ambliopatía, miopía, estrabismo, sordera, hipoacusia, etc.).
- Trastornos motores (inestabilidad motora, defectos musculares congénitos, miastenias).
- Trastornos del lenguaje (dislalias, disartrias, disfemias).
- Trastornos psicósomáticos (ciertos tipos de alergia; asma por ejemplo, y trastornos que se manifiestan en los distintos órganos digestivos, respiratorios, etc. (pp. 23).

II. FACTORES PSICOLÓGICOS: Bajo este aspecto, las emociones son una de las fuentes de motivación para el mantenimiento y el sostenimiento del desempeño intelectual en el aprendizaje. Dichas emociones surgen de experiencias, que en los seres humanos son registradas a través de aprendizajes sociales, al entrar en contacto con otras personas; donde se abre una serie de posibilidades sociales de recompensa y el encauzamiento de las emociones (frustraciones, agresividad, ansiedad, etc.), en canales aceptables desde el punto de vista social.

Cuando existe una adaptación en el medio social, es decir, cuando el individuo se siente ajeno al mismo, no habrá motivación para el aprendizaje. Se dice que una persona está bien adaptada, cuando encaja bien en su ambiente y logra un estado permanente de bienestar. Acepta sus exigencias y limitaciones, alerta siempre a modificar realidades negativas de modo que resulten satisfactorias. La adaptación pues, supone constante interacción entre el individuo y el ambiente (Meneses, 1969).

En el caso de los niños, al interactuar con el ambiente, son por naturaleza, impulsivos, inquietos, curiosos e imprudentes; características que provocan muchos conflictos entre ellos y las personas a cuyo cuidado están. Cuando estos conflictos son muy frecuentes y muy intensos dan origen a problemas de conducta o inadaptación; tales como: agresividad, mentiras, celos, timidez entre otros que son signos de alguna tensión emocional y/o afectiva en el niño.

Todos estos problemas son reflejados frecuentemente en una situación académica; al "no aprender" es el modo en que el niño protesta y se enfrenta a padres y maestros, haciéndoles sentir a ellos como fracasados, como malos padres y como malos maestros. Así pues, estos problemas de conducta o inadaptación conducen a la utilización de mecanismos defensivos del tipo de la regresión (volver a ser bebé, negarse a crecer), el desplazamiento (origen de las fobias), la represión, etc. Los cuales se encuentran bien explicados en los ejemplos que muestran Clarizio y Mc Coy (1970), de un estudio de psicólogos escolares. Esos ejemplos se describen a continuación: (pags. 209 - 211).

1. Negativa conciente a aprender: Un niño siente una hostilidad real hacia sus padres y otros adultos. Expresa claramente su desagrado por todas las personas adultas, incluyendo a los maestros, que pretenden tratar de "utilizarlo". Su rechazo de los adultos está tan generalizado que se niega a hacer cualquier

cosa que se asocie al hecho de ser adulto como por ejemplo: la lectura. Una niña tiene una gran lealtad hacia sus padres, que tenían una educación bastante limitada. No concedían valor a las realizaciones educativas y consideraba que el aplicarse en la escuela no sería compatible con los deseos de sus padres y - podría incluso enajenárseles.

2. Hostilidad abierta: Una niña tenía resentimientos intensos. Era demasiado crítica y susceptible. Descargaba su ira a la menor provocación. Sólo apreciaba las posibilidades de lucha en cualquier situación y le era imposible establecer relaciones habituales de aprendizaje en las aulas o aprovecharse de ellas.

3. Condicionamiento negativo: Se puede adquirir una respuesta emocional negativa (temor, ira, desagrado, fracaso ante una tarea dada (lectura), debida a asociaciones anteriores. La lectura, cuando representa algo o es presentada por alguien que fomenta el temor o el desagrado es capaz de producir esas reacciones emocionales negativas. El maestro hacía un gran énfasis en la lectura. Las reacciones de pánico del niño hacia su maestro prosiguieron en respuesta a las lecciones de lectura dadas por otros maestros en años posteriores.

4. Desplazamiento de los sentimientos: este proceso implica la transferencia de sentimientos provocados originalmente por algún objeto o alguna persona hacia un objeto o una situación - similar. Un niño se siente extremadamente celoso por un hermano favorecido que lo supera en la lectura. El resentimiento se trasfiere al acto de leer, que es el punto fuerte del hermano. Una variación de este daño se aprecia en el caso del niño cuyos padres son lectores ávidos. El niño no puede expresar su hostilidad hacia los padres en forma abierta o directa; pero se siente libre para expresar desagrado por la lectura, que es tan importante para los padres. La hostilidad desplazada raramente la reconocen los padres o el niño.

5. Resistencia a las presiones: Se ha mencionado con frecuencia, el énfasis indebido que se hace en el desempeño. Al sentirse demasiado ansiosa por el escaso consumo de alimentos del niño, la madre comienza a llenarlo de comida y se sorprende - cuando el niño aprovecha las posibilidades de afirmar su derecho, mediante un rechazo de la comida todavía con mayor firmeza. De modo similar, el padre demasiado ambicioso que impulsa a un niño hacia las realizaciones intelectuales corre el riesgo de encontrarse con una resistencia que puede tomar la forma de falta de interés por la lectura.

6. Apego a la posición de dependencia: El niño demasiado protegido y mimado puede escoger, conciente o inconcientemente, conservar su posición infantil y obtener atención mediante su impotencia. Esos niños pueden rechazar todo lo que se asocia al crecimiento incluyendo la autodependencia que se pone de manifiesto al poder hablar bien o tener éxito en la escuela. La llegada de hermanos más pequeños puede acentuar este patrón por parte de un niño mayor, que llega a interpretar su envío a la escuela como un intento hecho para excluirlo de la casa, con el fin de que su madre pueda dedicar su atención al nuevo hermanito.

7. Persistencia limitada: Este factor se aplica a los niños que se dedican con entusiasmo a una tarea, pero se encuentran con alguna dificultad inicial. Muy pronto se descepcionan y dejan de intentarlo. Por regla general, esos niños acuden a la escuela con sentimientos marcados de inseguridad y confianza propia. Los padres pueden ser demasiado críticos, rechazarlos o expresar muchas dudas. Esos niños parecen predispuestos al fracaso y se dejan convencer con facilidad de que son estúpidos, aceptando su posición inferior.

Dentro de este punto, se pudiera hablar de la existencia de un "Complejo de inferioridad"; el cual, se trata de un senti

miento de "No ser capaz de"; de no seguir adelante por miedo a ser aplastado por otros, ello se acompaña de timidez, falta de confianza en sí mismo, falta de perseverancia y coraje, temor al fracaso. A veces el sentimiento de inferioridad está relacionado a una inferioridad real de tipo orgánico.

8. Temor al éxito: Para algunos niños, casi cualquier forma de autoexpresión puede hacer que se desencadenen sentimientos de ansiedad intensa y angustia ante los temores inaceptables de ser destructivos u hostiles. El éxito en la lectura puede significar el entrar a una actividad adulta, y por consiguiente, competir con uno de los padres. A su vez, esa competencia puede implicar la posibilidad de formas desagradables de represalias. - El niño puede buscar la seguridad en la pasividad y autodestrucción. Este tipo de reacción, que incluye conflictos inconscientes y profundamente enraizados, tiende a ser muy resistente a las ayudas correctivas.

9. Inquietud o facilidad extrema de distracción: Cuando la tensión se acumula hasta un nivel que sobrepasa la capacidad habitual de control, el niño puede buscar modos de reducir las tensiones para sentirse más cómodo. Con frecuencia se escoge la liberación mediante actividades motoras. El niño no puede permanecer tranquilo, no recuerda las indicaciones que se le dan y tiene retraso en el aprendizaje. Al darse cuenta de que fracasa, se desalienta y aumenta su nivel de tensión. El niño llega a no poder dirigir su atención selectivamente y se siente impulsado de manera impotente a reaccionar ante todos los objetos, las personas y las situaciones. El trastorno y la desorganización - subsiguientes hacen que le resulte imposible persistir en una tarea, excepto en las condiciones más controladas.

10. Absorción en un mundo particular: Un niño puede absorberse tanto en sus propios pensamientos que preste sólo una atención intermitente a su ambiente real. El aprenderse de memo-

ria las reglas complejas y los formatos lógicos de las matemáticas requiere mucho más esfuerzo y le proporciona menos satisfacción que la preocupación por sus ensoñaciones cualquiera - que estas sean; de todos modos, las capacidades del niño se desvían de las oportunidades de alabanza y reconocimiento real que se obtienen al tener éxito en una tarea.

11. Respuestas emocionales exageradas a los materiales de instrucción: Los materiales de instrucción se escogen para que tengan algún significado para la persona que aprende. Los relatos son sobre personas, familias y amigos; hablan de incidentes, sucesos y situaciones. Los significados que se le da a ese contenido varían según las necesidades y las experiencias de los niños. La aparición repentina de sentimientos emocionales que experimentan los niños de los hogares destruidos, al leer un relato sobre la vida de una familia feliz, puede obscurecer cualquier nuevo aprendizaje que presente el relato.

12. Supresión y restricción: Algunos niños se encuentran con que tienen que enfrentarse a sentimientos inaceptables de destrucción, culpabilidad y odio. Pueden tratar o manejar esos impulsos mediante el rechazo, la compartimentación y la no participación. Los controles rígidos sobre esos sentimientos emocionales y los esfuerzos necesarios para mantenerse constantemente en guardia exigen una reducción considerable de la capacidad para cualquier nuevo aprendizaje. La inhibición total se manifiesta en daños tales como la falta de disposición para expresar ideas, la incapacidad para recitar o responder a preguntas y la exclusión deliberada de cualquier nueva información.

En el caso de la culpabilidad, ésta es generada por el castigo que es a menudo ejercido por padres o familiares, ya sea en forma excesiva o bien, acompañado de terribles amenazas que originan en el niño, morbosas fantasías que alimentan el sentimiento de culpa; donde la víctima es él mismo, porque se considera un niño malo.

13. Sentimiento de exclusión o abandono: Es para el niño el sentimiento permanente de falta de amor, de que es, o puede ser abandonado, dejado, generalmente se debe a consecuencias de actitudes inadecuadas de los padres, tales como: un niño no deseado, el cual, se siente abandonado porque sus padres se ocupan - muy poco de él, niños que sienten que están de más en su casa, etc. Toda esta serie de sentimientos, decrecientan notablemente el interés por el aprendizaje, que al presentarse las notas de bajo rendimiento académico, en algunas ocasiones ayuda al niño a que sus padres le presten un poco de atención, lo cual hace - sentirse al niño acogido nuevamente.

III. FACTORES SOCIALES: Este aspecto es muy amplio ya que repercute tanto en el medio familiar como en el medio escolar, pero si lo enfocamos primeramente a la socialización que presenta un niño con problemas de aprendizaje encontraríamos que el pequeño generalmente carece de amigos y compañeros; él no es mejor amigo de ninguno, permanece en el aula durante el recreo, - rondando de un sitio a otro, u hojeando indiferente algún libro o revista; si está afuera, se sienta junto a los límites del campo y sólo observa. El está en el grupo pero no pertenece verdaderamente al mismo; jamás se elige para guía, es considerado como un miembro silencioso. Así mismo, padecen de desprecio y - persecución por parte de los grupos que trató de congeniar; puede estar apartado de la asociación normal, sin restricciones con los chicos del barrio durante las horas en que no está en la escuela, ya sea porque es hijo único, o porque vive en una calle de la localidad donde hay pocos niños de su edad, o debido a actitudes y prohibiciones familiares. (Featherstone, 1964).

Dentro del medio familiar, el ambiente psicológico es el que afecta en una u otra forma la conducta del niño, como el estado de salud de sus padres, su situación económica, su nivel - social y el mismo orden en que nacen los hijos, lo que obliga a

estos a desarrollar habilidades que les aseguran la atención y ayuda de los adultos. La actitud, salud y posición económica de los padres varía a medida que los hijos se suceden. Por tanto, el ambiente cambia constantemente en este sentido. Aunque estos elementos ambientales ejercen gran influjo en el niño, hay otros tres que afectan decididamente su vida: el afecto, la aceptación y la estabilidad (Meneses, 1969).

En algunos estudios psicológicos se ha encontrado que la satisfacción de las necesidades físicas del niño, tales como: alimento, abrigo, limpieza y sueño, no bastan para su desarrollo normal, las investigaciones llevadas a cabo en hospitales y orfanatorios señalan que a pesar del cuidado excelente de alimento y comodidad, los niños de estas instituciones se caracterizan por ser antisociales, agresivos, incapaces de dar afecto y recibirlo, lentos para aprender y sobre todo inseguros. Muchas veces en hogares donde el alimento y vestidos son apropiados, los padres no se dan cuenta de que ellos, inconcientemente, aumentan las dificultades de sus hijos menos dotados, cuando elogian a los más inteligentes y cuando emiten incautos comentarios como: "Tenías que ser tú", "Que torpe eres", "No sirves para nada", etc. (Featherstone, 1964).

Por otro lado, si la familia ofrece al niño ejemplos de adultos despreocupados, indiferentes u hostiles, éste verá perturbado su desarrollo; creando a los niños llamados "inadaptados" que provienen indiscutiblemente de familias inestables que no pudieron dar a sus hijos un sentimiento de seguridad. Cuando la imagen de los padres esta alterada por dudas, ansiedad o conflictos conyugales, la personalidad del niño se construirá mal. También él se comportará con inseguridad, oscilando del repliegue ansioso a la agresividad defensiva. Sentirá a los otros como insatisfactorios, estará insatisfecho de sí mismo y por ende su actividad y sus aprendizajes serán perturbados. (Bima y Schiavoni, 1978).

En síntesis Bima (ob. cit.) cita algunos de los factores familiares de inadaptación en los niños:

- Matrimonios separados o desavenidos;
- Clima familiar conflictivo, inestable, inseguro;
- Padres ansiosos, obsesivos, excesivamente exigentes;
- Celos y competencias fraternales, a menudo fomentadas por los padres;
- Experiencias frustrantes de la infancia;
- Chantaje afectivo (si no lo haces, no te queremos más);
- Dificultades económicas, materiales que determinan una escasa atención del niño;
- Despreocupación de los padres, semi-abandono, indiferencia afectiva;
- Recursos educativos inadecuados, castigos o dádivas excesivas, sobreprotección, amenazas.
- Situación del hijo único;
- Actitudes ambiguas o inadecuadas de los padres.

En el medio escolar, también existen varios motivos por los cuales los niños pueden presentar problemas de adaptación personal a su grupo; los más frecuentes según Fernandez, Llopis y Pablo de Riesgo (1974) son:

- Falta de madurez afectiva: Bien por un exceso de protección familiar o por una carencia afectiva; hay niños que no realizan normalmente las etapas evolutivas y en el momento de ingresar en el colegio no están en disposición psíquica de ocuparse de las tareas escolares, debido a sus mecanismos de regresión.
- Inestabilidad emocional: Dentro de este grupo están los niños que, por causas ambientales u orgánicas, presentan una serie de alteraciones de conducta que dificultan su adaptación. En el campo escolar las principales manifestaciones son: atención labil, agresividad, inquietud psicomotriz, difícil integración al grupo, etc.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

39

- Exigencias escolares por encima de sus posibilidades: Se incluyen aquí los niños a los que se ha forzado en su aprendizaje, frente a lo cual presentan reacciones negativas y de rechazo al medio escolar.

Para Bima y Schiavoni (1978) el aspecto escolar incluye:

- Problemas de la Institución: Escuelas precarias, aulas super pobladas, falta de materiales didácticos elementales, falta de escuelas diferenciales y de grados niveladores o de recuperación, masificación de la enseñanza.
- Problemas del docente: Ausentismo con su consecuencia de cambios reiterados del maestro titular por personal suplente, a menudo con poca experiencia del aula. Maestros cansados mal remunerados, disconformes, a veces neuróticos.

IZT. 1001139

Y por último Klausmeier y Goodwin (1966) señalan:

- Utilización inadecuada de técnicas y métodos: De acuerdo con el autor este punto es muy importante porque, si los profesores no dominan las características necesarias para la instrucción difícilmente podrán motivar a sus alumnos para generar cualquier aprendizaje.
- Relaciones escolares: Se refiere a las interacciones dentro y fuera de la clase, tales como: a) Estudiante - estudiante, b) Estudiante - profesor, c) Profesor - profesor, y d) Profesor - administrador. Si estas relaciones no son las adecuadas (llevarse bien), pueden repercutir en el aprovechamiento escolar.

Por otra parte, el niño con problemas de aprendizaje, puede estar aislado debido a que es mucho mayor o menor que la mayoría de los chicos. A lo mejor esta aislado porque no tiene la ropa "apropiada" u otras pertenencias esenciales para el sta

tus, o porque la ropa que le proporciona su familia está en notoria desarmonía con la "moda".

El aislamiento y el retiro de las actividades de la clase de la escuela y del barrio donde habita, pueden ser los síntomas de un persistente sentimiento de inseguridad e inferioridad basado en la falta de capacidad, real o ficticia, para alternar con otros alumnos. Una experiencia de fracaso, de rechazo, de burla, de frustración y de condena por los maestros, los padres u otros alumnos que a menudo convencen al niño de que él "no es bueno". (Meneses, 1969).

Así pues, cuando existen notables diferencias entre las condiciones y valores del grupo social en el que vive el alumno y los vigentes en la escuela suelen producirse inadaptaciones que dificultan seriamente los aprendizajes. El maestro no debe ignorar estos hechos porque tiene en sus manos que podrían revertir aunque sea parcialmente la situación.

Cabe mencionar que dentro de los factores sociales que intervienen para el aprendizaje, existe un elemento que cada vez es más amenazante para su adquisición, el cual es la existencia de la televisión, a la cual hoy en día se le culpa de la mala ortografía de los niños, de sus maneras descorteses, de sus gestos extravagantes y de su agresividad. La televisión puede ser un enemigo más que interrumpe al recinto del hogar, y complica la obra ya laboriosa de la educación de los hijos. (ob. cit.).

Porque la televisión es imperiosamente absorbente. Se apodera de los ojos y de los oídos, y aprisiona la atención de los espectadores hacia las móviles imágenes que aparecen en un pequeño espacio iluminado. Se encuentra además, cómodamente instalada al alcance de la mano. Basta oprimir un pequeño botón para contemplar, en el propio hogar sentado cómodamente en una

butaca, la variedad de sucesos mundiales y nacionales, comedias, caricaturas, etc.; que en muchas ocasiones la calidad de la transmisión es dudosa, alternada con comerciales de insulsas melodías y que abusan constantemente de estímulos sexuales que invaden la pantalla a cada momento. (ob. cit.).

La televisión inculca tanto en los adultos como en los niños la tendencia a la pasividad, a la receptividad, a ser alimentados, a absorber lo que se les ofrece sin mayor esfuerzo que alargar la mano. A pesar de que el padre esté en la casa, con la televisión se crea una fuerza irresistible que de un tajo interrumpe toda comunicación o diálogo entre los miembros de la familia. La televisión bien podría ser una fuente de enriquecimiento para padres e hijos si se utilizara en forma creativa, - pero en realidad está socavando toda actividad. El aparato de televisión es como un brujo que a su encanto mágico congela toda conversación y toda actividad y convierte a las personas en estatuas vivientes, mientras dura la transmisión. Pero el mayor peligro de la televisión no es propiamente el hecho de que origine ciertos comportamientos negativos, sino que impida el desarrollo de comportamientos que son fundamentales en el aprendizaje de los niños y en la formación de su carácter, tales como: - charlas, juegos, cambios de ideas y reuniones familiares. Encender la televisión puede también apagar el proceso que transforma al niño en persona útil (Klaussmeier y Goodwin, 1966).

Asimismo, la influencia de la televisión en el aprendizaje de la lectura, ha sido deformado por la propaganda, ya que muchos niños reconocen los nombres de los productos comerciales antes de saber leer "casa" o "perro". Encontrándose que la mayoría de los niños preescolares, son capaces de recordar los nombres de cuarenta o cincuenta productos diferentes (Weil, 1965).

Ya se ha señalado en forma general los aspectos negativos de la televisión como medio de fomentar la violencia, de su contenido antisocial y antiaprendizaje; todo ello se opone a la edu

cación y formación de los niños. Pero también hay aspectos positivos cuya influencia sucede en programas educativos y documentales. Tal es el caso de Plaza Sésamo; en donde los niños aprenden a través de la observación y la imitación; por ello, los modelos que se emplean para representar comportamientos y valores que se pueden inculcar en los niños. En este programa el aprendizaje es ameno y divertido. En el caso de los documentales, en ocasiones se requiere de un nivel cultural para su entendimiento, sin embargo, no deja de ser un aporte cultural para los espectadores. Por tanto, conviene que los padres de familia vean con sus hijos ciertos programas a fin de darse cuenta del contenido de los mismos y del influjo que puedan ejercer en ellos. Una corta discusión después del programa servirá en gran manera para darse cuenta del modo de pensar en los hijos, y daría ocasión para rectificar sus criterios, al mismo tiempo que educaría la atención.

Como se puede apreciar, estos dos últimos factores (psicológicos y sociales) se encuentran íntimamente vinculados para la adquisición del aprendizaje; ya que ambos son los responsables inmediatos del estado emocional del niño, el cual, requiere estar en perfecto equilibrio para que exista la motivación, que conlleva finalmente, al máximo aprovechamiento académico.

IV. FACTORES FISICOS: Para que surja el aprendizaje, se deben de reunir ciertos factores físicos contenidos dentro del aula o salón de clases; tales como: ventanas que permitan tener una adecuada iluminación y ventilación, un espaciamiento conveniente entre los pupitres, que deberán encontrarse en perfectas condiciones; que exista iluminación artificial, un pizarrón, estantería y estante para guardar los materiales; además de tener un área de esparcimiento para los descansos. Que el número de alumnos vaya de acuerdo con las instalaciones del salón, el cual, deberá mantenerse con limpieza y disciplina.

Por otro lado, se puede mencionar que nuestra sociedad hoy en día existen contaminantes ambientales, no debiera sorprendernos que factores como el plomo, la iluminación fluorescente, y los aditivos o fertilizantes a los alimentos, hayan sido implidos en la falta de aprovechamiento escolar. Estas suposiciones, hasta el momento carecen totalmente de apoyo; sin embargo, - Duane, Rome y col.(1980), afirman que deben ser posibles causas de atrazo para el aprendizaje.

2.3 Condiciones específicas que requiere el aprendizaje de la lecto-escritura.

En el campo escolar con frecuencia los maestros se encuentran en los grados iniciales con alumnos que fracasan total o parcialmente en el aprendizaje de la lecto-escritura. Se trata de niños sanos, de inteligencia normal o buena, sin notables problemas emocionales y que sin embargo presentan serias dificultades para aprender a leer y escribir. Al respecto, varios autores consideran que esos fracasos pueden ser originados por un bajo nivel en el desarrollo físico e intelectual del niño en áreas donde requiere dominar ciertas condiciones específicas, - las cuales son: a) Esquema corporal; b) Lateralidad establecida; c) Noción espacio-temporal, d) Nivel perceptivo; e) Madurez psicolomotora y f) Lenguaje.

- a) Esquema corporal: Es la representación del conjunto de nuestro cuerpo y cada una de sus partes, es el descubrimiento del propio cuerpo en sus movimientos y posturas. Según Wailon (1979), es la representación más o menos global, específica y diferenciada que el niño tiene de su propio cuerpo y al mismo tiempo, es la relación de ajuste entre el individuo y su medio. A nivel evolutivo el esquema corporal sigue un proceso lento de adqui-

sición que va desde el estado de inconciencia esquemático propio de los tres primeros meses de vida, pasando por la etapa entre tres y siete años, en donde, existe la discriminación perceptiva de las diferentes partes de el cuerpo, para llegar a la última etapa, entre los siete y doce años, en la que el desarrollo cognitivo alcanzado permitirá al niño una representación mental globalizada del propio cuerpo en movimiento, considerado a éste, - al mismo tiempo como su eje central o esquema autoreferencial.

Así mismo, Piaget e Inhelder (1969) señalan que una vez que el individuo concibe a su propio cuerpo como un objeto más, será capaz de diferenciar otros objetos de su entorno.

Por otro lado, de las investigaciones realizadas por Jadouille (1966) se ha encontrado que si un niño vivencia desorganizadamente su esquema corporal (conciencia inarticulada de su cuerpo y sus posibilidades motrices) no llegará a construir esquemas dinámicos de acción, lo que le impedirá de alguna manera el aprendizaje de la lecto-escritura.

b) Lateralidad: La definición de la lateralidad está muy relacionada con el conocimiento corporal. Por lateralidad se entiende el predominio de un lado del cuerpo sobre otro. Con mayor frecuencia se hace referencia al predominio de una mano sobre otra, por ser lo más manifiesto pero debe tomarse en cuenta también las extremidades inferiores y los órganos sensoriales de la vista y el oído. Generalmente, según su predominancia los sujetos se clasifican en:

- Diestros, cuando existe un predominio claro del lado derecho en la utilización de los miembros y órganos.
- Zurdos, cuando el predominio es el lado izquierdo.
- Ambidiestros, cuando no existe un predominio claro, y se usan indistintamente los dos lados.

En realidad existe una gran variación dentro de la lateralidad que hace que esta clasificación no englobe su totalidad. Según Benton (1971) los sujetos aunque subdivisibles en categorías bien distintas, se distribuyen en una curva de frecuencia continua, que registra un número menor de casos en su extremidad izquierda (zurdos) y una zona máxima de concentración en su extremidad derecha (correspondiente a los diestros).

La preferencia por una mano en particular se desarrolla con lentitud. No se evidencia en absoluto durante los primeros meses de vida y es muy inestable a fines del primer año; generalmente se viene presentando hasta los seis años. El uso de una u otra mano se atribuya a predisposiciones genéticas fuertes, a la falta de entrenamiento o a la resistencia a recibirlo, a la susceptibilidad de factores ambientales, a la enseñanza directa o a la imitación de sus colaterales (Ausubel y Sullivan, - 1970).

Actualmente los estudios fisiológicos y psicológicos afirman que la educación debe ayudar al niño a obtener una mano preponderante y una mano de complemento, de apoyo (Jadoulle, 1966).

Se dice que el niño zurdo tiene dificultades con la escritura, ya sea con la mano dominante o la adiestrada. Si escribe con la izquierda, tendrá que realizar una serie de movimientos para ajustarse a la escritura normal de izquierda a derecha, ya que su tendencia natural en un plano horizontal es de derecha a izquierda, con el inconveniente de que, en vez de tirar el lápiz, tiene que empujarlo, lo que es más difícil, además tendrá una visión incompleta de lo que va escribiendo, pues lo tapaná con su propia mano (Bima y Schiavoni, 1978).

Pese a que la lateralidad podría afectar el aprendizaje ésta no puede contemplarse como un factor esencial ya

que, mientras el niño tenga funcionalidad con cualquiera de las manos al momento de escribir, no se debe intervenir para no crear conflictos emocionales en el caso de los niños zurdos. Es una realidad de que éstos tienen desventajas en el medio en que vivimos porque la mayoría de las cosas se controlan con la mano derecha. Sin embargo, no debemos predeterminar al zurdo como un fracaso escolar. El hecho de que nuestro código lecto-escrito, se maneje con leyes específicas (en este caso que la escritura sea de derecha a izquierda) no quiere decir que si el niño lo hace a la inversa sea un "disléxico", porque entonces éste en la escritura árabe no lo sería. Más bien es cuestión de adecuarse a la reglas del juego.

- c) **Noción espacio-temporal:** La noción del espacio y del tiempo se encuentra ligada al esquema corporal y a la lateralización. La simultaneidad y la interrelación de estas adquisiciones son tales que una dificultad en la localización de objetos está casi siempre asociada a un trastorno del esquema corporal, construye su esquema espacial.

El espacio se estructura en principio, en referencia al propio cuerpo. Su percepción es egocéntrica y personal y se organiza a través de los datos proporcionados por el esquema corporal y por la experiencia personal. En los primeros meses de vida, el espacio del niño es muy escaso, ya que se limita al campo visual y a sus posibilidades motrices. Después cuando él comienza a andar su espacio vital se amplía considerablemente, y con ello sus posibilidades de experiencia, aprendiendo a moverse en un espacio, y a captar distancias y direcciones siempre en relación con su propio cuerpo. Posteriormente, una vez que el niño posee conocimientos de su esquema corporal, éste le proporciona los puntos de referencia necesarios para organizar, las relaciones espaciales entre objetos exteriores a él (Fernandez, Llopis y col. 1974).

Al mismo tiempo que se esboza la noción del propio cuerpo y del espacio propioceptivo, se establece lo que Wallon (1964) propuso llamar el "margen de seguridad", - es decir, el espacio que directamente rodea al cuerpo. Si esa zona es violada sin que el niño lo espere o sin que lo consienta, reacciona como un dolor de su propio cuerpo. La constitución de este margen de seguridad es el comienzo de la organización del espacio. Una exacta correspondencia entre el espacio subjetivo y el espacio exterior, es indispensable para el entendimiento de las nociones alto-bajo, delante-detrás, cerca-lejos, adentro-afuera, y derecha-izquierda, las cuales se dan al establecerse un contacto entre las sensaciones visuales y táctiles.

Ahora bien, la estructura temporal es más compleja que la del espacio. Es la que más tardíamente aparece en el niño. Hasta los dos años y medio es completamente indiferenciada. Poco después emplea términos relativos al tiempo, tales como "hoy, ayer, mañana", sin tener una noción clara de lo que significan. No distingue por ejemplo, la mañana de la tarde, y va perfilando su concepto a través de unos momentos concretos que le marcan puntos de referencia: el levantarse lo asociará a la mañana, la comida al mediodía, la merienda a la tarde y el acostarse a la noche. En esta época el niño sólo usa estos términos asociados a sus necesidades biológicas y los reconoce como momentos sin tener todavía una noción de la duración y ordenación de los mismos.

Asimismo, en cuanto a las nociones de ayer, hoy, mañana y posteriormente, pasado, presente y futuro, son más difíciles de adquirir pues el niño vive en un continuo presente; hasta en los primeros años de escolaridad lo gra comprenderlas.

Por otra parte, si la lengua escrita implica esencialmente relaciones espaciales, el lenguaje hablado involu-

cra principalmente relaciones temporales, dado que se emiten en una serie de palabras que se desarrollan como una sucesión en la que cada elemento surge al desaparecer otro. Cada signo de la palabra, cada palabra de la frase, cada frase en el contexto tienen un orden, una ubicación, un antes y un después, una sucesión y un ritmo. (Bima y - Schiavoni, 1978).

Las relaciones temporales han sido estudiadas, sobre todo, por medio de estructuras rítmicas de las cuales se desprenden dos datos esenciales: duración y sucesión. De esta manera el espacio y el tiempo son inseparables y se estructuran paralelamente, por eso el ritmo es una especie de simetría del tiempo, y la simetría es un cierto ritmo del espacio (Jadoulle, 1966).

Se puede notar que la noción espacio-temporal tiene su repercusión en el aprendizaje lecto-escrito. Al principio dicha noción se manifiesta a través del dibujo, cuando el niño a los cuatro años trata de representar algo en una hoja de papel, generalmente lo dispone todo en un mismo plano, la noción de dirección viene definida por los términos alto-bajo, atrás-adelante; lo que está lejos de dibuja en lo alto de la hoja, lo que está cerca abajo. En esta edad el tamaño es indiferente, hasta los seis años es cuando el niño empieza a ajustar su apariencia visual con relación a su esquema corporal.

Lo que los niños plasman en el dibujo, es en particular el hombre - renacuajo o monigote, perfeccionando sus detalles a medida que se apropia de los suyos. Posteriormente, en el medio escolar sus nociones de dirección serán encaminadas al aprendizaje particular de nuestro código lecto-escrito, basado en una orientación espacio-temporal, según un plano de papel. Así pues, el niño deberá aprender que se escribe de izquierda a derecha y se lee de arriba hacia abajo. Además de entender el mecanis

mo de secesión y el ritmo, para que al escribir las letras pueda ordenarlas en palabras, de palabras a oraciones y de oraciones a enunciados; respetando su espacio entre cada palabra y de acuerdo a su orientación temporal.

Por tanto, orientarse en el tiempo es situar el presente en relación a un antes y a un después. Orientarse en el espacio, es evaluar los movimientos en el tiempo, distinguir lo rápido de lo lento, lo sucesivo de lo simultáneo.

- d) Nivel Perceptivo: Hace referencia al acto de organización de los datos sensoriales, por lo cual conocemos la presencia actual de un objeto exterior, tenemos conciencia de que este objeto existe en el espacio, dotado de cierta consistencia y le atribuimos ciertas cualidades - que se perciben como: color, forma, tamaño y sonido entre otros.

Las formas elementales de la percepción comienzan a desarrollarse en los primeros meses de la vida infantil. La diferenciación de estímulos es entonces imperfecta e inconstante. Después en la edad preescolar la percepción infantil se caracteriza por faltas de detalles y saturación emocional, y por tener una relación inmediata con la actividad. Dicha actividad le irá proporcionando la experiencia necesaria para formar las percepciones. De este modo y paulatinamente irá distinguiendo colores, formas tamaños y sonidos, que serán descritos, con forme a lo planteado con Fernandez, Llopis y col. (1974):

Color: La percepción de color está cargada de afectividad siendo menos intelectual que la percepción de formas y tamaños. Sin embargo, es necesaria y condiciona en cierta medida el aprendizaje de estructuras espacio-temporales. La distinción de los cuatro colores fundamentales: amarillo, rojo, azul y verde, se establece a los 7

años, aunque la experiencia según Binet parece demostrar que es anterior.

Forma: En torno a los dos años el niño ya diferencia el círculo, el cuadrado y el triángulo, aunque no abstrae su forma geométrica sólo los asocia a conceptos o a objetos concretos; como pelota, ventana y casita. A los cuatro años ya tiene la noción de círculo y cuadrado, a la vez que ya es capaz de producirlos gráficamente. Las nociones de triángulo y rectángulo son posteriores.

Tamaños: En cuanto a los tamaños, el niño empieza a apreciarlos entre los tres y cuatro años. Según Terman a los tres años y medio distingue entre "grande" y "pequeño", si bien encuentra dificultades en asociar la terminología con la cualidad del objeto. A partir de los cuatro años va adquiriendo las nociones de largo-corto, alto-bajo y posteriormente las de ancho-estrecho, grueso-delgado, siempre asociadas a objetos manipulables.

Sonidos: En la percepción de sonidos es importante la agudeza auditiva y la diferenciación de sonidos. El sonido es un fenómeno de tipo temoral, y está íntimamente relacionado con la comprensión y expresión verbal en el niño.

La distinción y conocimiento de las letras, los números, las palabras, por ser más complejas, exigen el dominio de estas percepciones elementales como base para su aprendizaje. Por eso los ejercicios senso-perceptivos de colores, formas, etc.; constituyen la fundamentación didáctica de la enseñanza preescolar, ya que preparan y facilitan al niño los aprendizajes básicos de lectura, escritura y cálculo.

- e) **Madurez Psicomotora:** Se refiere al proceso de adquisición de patrones de conducta motores cada vez más adecuados y adaptados al medio en que vive el niño. Aunque no pueden

establecerse cronologías parecidas respecto al desarrollo de los diferentes parámetros psicomotores, se comprende mejor su evolución observando cuales son los datos más significativos en ciertos estadios concretos. Para ello se puede emplear la clasificación que hace Osterrieth (1970):

Primer estadio (0 - 15 meses)

El recién nacido va a comenzar a adquirir cualidades motoras, sensitivas, afectivas, intelectuales ... específicamente humanas que enriquecerá en etapas posteriores. A partir de ese caos inicial de sensaciones en el que se encuentra el niño inmerso, se van a comenzar a organizar los diferentes aspectos psicomotores citados por medio de la repetición de acciones. La motricidad se reduce en un principio a movimientos incoordinados y espasmódicos masivos que se irán organizando según dos leyes de maduración: ley cefalocaudal y ley proximodistal. En un principio su esquema corporal se reduce a la zona oral y a los datos propioceptivos que recoge espontáneamente de su cuerpo; poco a poco estos datos pierden importancia - para ganar el movimiento y la acción del propio sujeto. No hay individualización de las partes del cuerpo aunque existe una actividad exploratoria de éste, de tipo manual. Existe un principio de organización del espacio próximo con el control de la mirada y la mano. Para el niño hay únicamente un universo de manipulación. Realiza fundamentalmente el juego-ejercicio.

Segundo estadio (1 - 3 años)

El niño accede a la representación (a los dos años aprox) hasta este momento el pensamiento va ligado a la acción, a partir de ahora comenzará la liberación de uno con respecto a otro; así el niño se encuentra en condiciones de prevenir el futuro y recordar el pasado. La adquisición de la marcha ofrece al niño una dimensión diferente de lo que le rodea y por tanto un mayor dominio de la tiempo

espacialidad; existe una gran expansión motora. El niño se encuentra inmerso en un universo de exploración y actividad corporal masiva. El movimiento le produce un gran placer que busca continuamente. Se dice que el niño tiene una noción de todo lo corporal hacia los dos años aprox., la marcha favorece este proceso. Inicia el juego simbólico y persiste el juego-ejercicio.

Tercer estadio (3 - 6 años)

Es el momento de las proezas motoras que poco a poco se orientarán hacia un resultado: dominio de la marcha, la carrera, las actividades manipulativas. Hay una exuberancia motora y sensorial: el movimiento es suelto, libre, espontáneo, gracioso y armónico. Imita todo lo que ve y oye. Existe un gran dominio espacio-temporal; ya que comienza su orientación desde el punto de vista de los demás. Es a partir de los cinco años cuando el niño pasa del estadio global a la diferenciación y análisis de los distintos segmentos corporales. Inicia en este estadio la escolaridad, lo que supone un nuevo sometimiento a normas sociales y a un contacto entre iguales. Practica por excelencia el juego simbólico aunque persiste el juego de ejercicio y se inicia el juego reglado.

Cuarto estadio (6 - 9 años)

Toda espontaneidad motora tiende a desaparecer pues el medio restringe su libertad de movimiento. Realiza actividades de resistencia y coordinación precisa. Hay una mayor disociación pensamiento-acción. El esquema corporal se encuentra en un estado de diferenciación y análisis de los diversos segmentos corporales.

Quinto estadio (9 - 12 años)

Hay un control preciso de la motricidad tanto gruesa como fina. En su grupo social vive aventuras que satisfacen su necesidad de acción y afirmación psicomotriz.

Se puede observar que esta condición guarda una rela

ción estrecha con las cuatro anteriores, ya que al desarrollarse la madurez psicomotriz en el niño, este empieza a tomar conciencia de su propio cuerpo (esquema corporal), al mismo tiempo que establece su dominancia lateral, así como también, su orientación espacio-temporal - con relación a la percepción de sí mismo y a la percepción del mundo exterior.

Por otro lado, esta condición como factor que influye en el aprendizaje de la lecto-escritura, no puede ser re tomada de manera estricta, ya que se ha demostrado que no se necesita un control inmejorable de su coordinación psicomotriz para adquirir un código lecto-escrito; tal es el caso de los niños con parálisis cerebral, hipoacúsicos, etc.

- f) Lenguaje: Es el factor clave para el aprendizaje; ya que hablar de lenguaje, es hablar de la existencia de la función simbólica, la cual se manifiesta en el proceso del uso de instrumentos y en las nuevas formas del comportamiento. Esto ha sido establecido, a través de observaciones de niños en una situación experimental similar a la de los monos de Kohler, realizados por Levina (citado en Vygotski, 1978) en las que se ha encontrado que el niño, a diferencia del mono, durante el proceso de resolución de una tarea, es capaz de incluir estímulos que no están ubicados dentro del campo visual inmediato. Al utilizar las palabras (una clase de estos estímulos) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.

El niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas. Planea como resolver el problema

a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución - mediante la actividad abierta. Asimismo el lenguaje no - sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla su comportamiento. Así pues, con la ayuda del lenguaje, a distinción con los monos, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta.

Por otro lado, Levina (ob. cit.) observó que los niños utilizaban su lenguaje egocéntrico, al complicar la ta rea porque no podían utilizar directamente los instrumen tos para solucionar el problema. Buscando verbalmente un nuevo plan, donde sus expresiones revelan la íntima co nexión existente entre el lenguaje y socializado.

Vygotski (1962) por su parte, sostiene que el niño pequeño vocaliza para guiar su comportamiento porque no puede dirigir sus acciones valiéndose del lenguaje correcto que utilizan los niños mayores y los adultos. A me dida que los niños aumentan de edad, se produce una de clinación del habla egocéntrica "manifiesta" y, en apa riencia, el lenguaje se internaliza como pensamiento ver bal, el cual se convierte en el mecanismo autoguía del funcionamiento cognitivo del niño.

No obstante, Luria (Citado en Ausubel y Sullivan, 1970) mostró que la "internalización" del lenguaje (es decir, la capacidad de manifestar el habla sobre una base no vo cal y no comunicativa) a la edad del cuarto y quinto año de vida, coincide con la aparición del lenguaje como el principal factor directivo de la instigación, el control y la organización del comportamiento. Además a medida que las exigencias de una tarea se hacen más difíciles, se produce un correspondiente incremento en el habla pri vada. El mismo pasaje del estímulo al control conductual verbal-cognitivo se exhibe en el aprendizaje de la dis criminación y en la aptitud para trasponer una relación

aprendida a un par de estímulos análogos. Por ejemplo, - una vez que el niño verbalmente ha aprendido a elegir el ejemplar más grande de un par de cubos, le es posible transferir esta relación aprendida a otros pares similares de cualquier tamaño absoluto.

Para resumir, se puede decir que la capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de problemas antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales.

En un sentido más amplio, la adquisición del lenguaje también hace que los seres humanos en desarrollo puedan adquirir, a través del aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, un vasto repertorio de conceptos y principios que jamás podrían descubrir por sí mismos en el transcurso de su vida.

Por otro lado, varios autores como Vygotski (ob.cit.), Luria (ob. cit.) y Jadoulle (1966) entre otros, coinciden en que la evolución de la inteligencia se realiza con el mismo ritmo, ya que, cuando se presenta un retraso en el lenguaje es de suponerse que lo exista en los procesos intelectuales: función simbólica o de actividad tempo-espacial, siendo éstos algunos de ellos.

Asimismo, el retraso en la adquisición del habla comporta fallas en la memorización de los sonidos apropiados y de los movimientos articulatorios, y si se toma en cuenta que la lectura se basa en una asociación visual y auditiva, se debe convenir que, cuando hay deficiencias en la retención de imágenes auditivas, se hace más difícil

cil el reconocimiento de símbolos gráficos visuales que procuran representarlas. Por otra parte, el retraso en la adquisición del habla impone una restricción del vocabulario y la lectura se basa en un bien formado vocabulario preexistente.

Por último, la dificultad principal que enfrenta el niño al tratar de aprender a leer y escribir, es hallar la correspondencia entre el lenguaje hablado y el sistema de signos que lo representa. Sin embargo, este lenguaje oral en ocasiones especiales, no requiere ser dominado para establecerse la lectura y la escritura; tal es el caso de los sujetos sordo-mudos.

De esta manera, se han analizado las condiciones específicas que influyen en el aprendizaje de nuestro código particular de lecto-escritura. Condiciones que comprenden interrelaciones de factores biopsicosociales, que sustentan la progresiva construcción del individuo.

2.4 Operaciones necesarias para su adquisición.

Se ha dicho que para que el niño aprenda a escribir, es necesario que haya adquirido determinado grado de maduración en aspectos tales como la coordinación visomanual (esquema corporal y lateralidad definidas) sin la cual no podría realizar los movimientos finos y precisos que exigen los grafismos; la percepción que posibilitará la discriminación y la realización de grafismos en una situación especial determinada: de cada letra dentro de la palabra, de las palabras en la línea y en el conjunto de la hoja de papel, así como el sentido direccional de cada grafismo y de la escritura en general y el lenguaje, para comprender el paralelismo entre el simbolismo del lenguaje oral y el lenguaje escrito.

No obstante, hasta el momento se conocen sus variables o preámbulo, para su adquisición, más no en la evolución de ésta en el niño, por lo que considero que es conveniente plantearlo antes de citar las operaciones que conforman su adquisición.

De acuerdo con Moctezuma (1982), el niño empieza a desarrollar su escritura mucho antes de que ingresa a la escuela; ya que si a éste se le proporcionan los elementos necesarios para representar algo de lo que le rodea, el niño lo hace por medio de dibujos. Al principio no es capaz de diferenciar el dibujo de la escritura. Cuando se le pide que dibuje una "casa" y luego escriba "casa", su producción en cuanto escritura y dibujo son iguales.

Hasta aquí el niño comprende que los dibujos no son suficientes y empieza a usar marcas ideográficas sobre superficies planas, usando un lápiz sobre el papel, un palo o un dedo en la arena. A esta edad parece que su fuente de interés son los movimientos y no las marcas que resultan de estas acciones. No es sino hasta un momento posterior en que el niño (3 años), se percata de que la escritura representa aspectos sonoros del lenguaje oral y comienza a trazar garabatos para plasmar esa relación. En ocasiones, el garabato es un vínculo entre gestos y escritura gráfica o pictórica: Los niños acostumbran a pintar mediante gestos aquello que debería figurar en el dibujo; los trazos con el lápiz son suplemento de esta representación gesticular. Al dibujar objetos complejos, los niños no ejecutan sus partes sino más bien sus cualidades generales (Ferreiro y Gómez, 1982).

Al realizar dichos garabatos, el niño comienza a atribuir nombres a las formas que produce, cuando se lo piden y de manera espontánea. El acto de nombrar es bastante arbitrario: Una forma en zig-zag puede ser llamada una montaña, un caballo o una flor. A esta edad todavía es incapaz de producir formas que se asemejen a los objetos familiares, los animales, etc.; como

para ser reconocibles por otra persona. Más tarde al cuarto año de vida aparecen las primeras formas reconocibles en particular el famoso monigote, después representará la clásica casita y el sol, donde empieza a captar las figuras geométricas del triángulo y el círculo (Ferreiro y Gómez, ob.cit.).

Con respecto a lo anterior Vygotski (1978) señala que la enseñanza de la escritura suele ser poco práctica, porque debe basarse en las necesidades de los niños a medida en que se van desarrollando en sus actividades, la escritura se les presenta desde afuera, como si se tratara de una instrucción artificial; cuando aquella se deriva directamente de los dibujos y de los gestos. Es decir, la mayoría de las veces se les enseña a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas y no se le ha prestado atención a la enseñanza del lenguaje escrito como un sistema de símbolos y signos cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño.

Ferreiro y Teberosky (1979) afirman al igual que Vygotski, que aun antes de ingresar a la escuela, los niños ya se han cuestionado sobre el sistema de escritura y han formulado diversas hipótesis al respecto.

Asímismo, la técnica que emplean en sus investigaciones consiste en pedir a los pequeños la escritura de diversas palabras y oraciones aunque no sepan hacerlo. Esto lo hacen para estudiar el desarrollo de la escritura desde un punto de vista diferente al tradicional, es decir, no se ocupan de la precisión del trazo ni de la exactitud de la copia, sino que consideran aspectos como la diferenciación entre el trazado que el dibujo identifica como "dibujo" y otro que identifica como "escritura"; y el modelo general que se utiliza (grafías separadas o ligadas entre sí). De esta manera los niños pequeños entre 3 y 4 años de edad suelen dibujar ante la petición de realizar la escritura de una palabra, porque para ellos "dibujar" equivale a "escribir", es decir, no hacen ninguna diferencia entre ambas accio-

nes.

Al respecto Vygotski (ob.cit.) menciona que los signos escritos son símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones, el niño por su parte, debe alcanzar un simbolismo de segundo orden que abarca la creación de signos para los símbolos hablados de las palabras. Para ello el niño tiene que no sólo puede dibujar objetos sino también palabras.

Entonces, si los niños pequeños son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura, la enseñanza de la misma debería empezar desde la educación preescolar. La escritura y la lectura deben ser algo que el niño necesite y que no se vea como la adquisición de una habilidad motora que contempla la belleza de las letras y la colocación correcta de las mismas, así como también su pronunciación, puntuación y velocidad al hacerlo.

Estos planteamientos permiten entender que al adquirir la escritura alfabética convencional, por parte de los niños, existe un largo camino por recorrer, en donde el reconocimiento de la escritura como símbolo, así como la relación tan estrecha que guardan el lenguaje oral y el lenguaje escrito son determinantes para esta adquisición.

En cuanto a las operaciones necesarias, Girolami-Boulinier (1969) esquematiza así las operaciones necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura:

1. Operaciones necesarias para la adquisición de la lectura.

- Reconocimiento de un signo y evocación del sonido correspondiente. En este reconocimiento intervienen:
 - a) Percepción global de la forma;
 - b) Percepción exacta de las direcciones, tamaños, posiciones y número de elementos (m: tres elementos "patitas" hacia abajo; c y b: forma parecida, distinta posición de sus elementos, etc.)

- c) Evocación auditiva correspondiente, sin interferencias ni confusiones (las más comunes suelen ser: p-t-e con b-d-g).
- Emisión correcta del sonido:
Esta operación implica la representación mental auditiva exacta y la adecuada realización motriz.
 - Reconocimiento de una serie de signos (sílabas):
Esta operación exige seguir la dirección izquierda-derecha y la percepción exacta de formas sucesivas, posiciones y orden, ello sin confusión, omisión o repetición. Además - emisión correcta, sin vacilación ni crispación.
 - Reconocimiento de una serie de sílabas:
 - a) Percepción exacta de formas, tamaños, direcciones, ordenamiento.
 - b) Emisión exacta, en la que intervienen el acento y el ritmo.
 - c) Evocación del significado de la palabra.
 - Reconocimiento de una serie de palabras con significado:
Esta operación es la síntesis de las anteriores. A ellas se debe agregar la dirección arriba-abajo de los renglones y la secuencia de los mismos.
 - Desde el punto de vista del lenguaje intervienen:
 - a) Evocación rápida del significado de palabras;
 - b) Toma de conciencia de la organización de la frase;
 - c) Cronología de los hechos descritos;
 - d) Comprensión total del significado (lectura comprensiva)
 - e) Ritmo y acento adecuado al significado (lectura expresiva).
 - f) Interpretación correcta de los signos de puntuación.

En lo que respecta a la emisión, esta debe realizarse sin - ansiedad, vacilaciones, inhibiciones o bloqueos; con el tono y

las pausas adecuadas.

Según la Prof. Girolami-Boulinier, la lectura no será verdaderamente (lectura ideo-visual). De esta forma el niño encuentra en la lectura una materialización del lenguaje interior.

2. Operaciones necesarias para la adquisición de la escritura.

Entendemos por tal la reproducción de signos que poseen un significado para el sujeto que escribe (no se trata por ende de la escritura-copia o dibujo).

- Reproducción de una letra. En esta operación intervienen:
 - a) Percepción correcta de formas, tamaños, direcciones, - número de elementos;
 - b) Reconocimiento de la letra;
 - c) Actitud corporal correcta;
 - d) Elección adecuada de la mano;
 - e) Toma correcta de la pluma o lápiz, sin crispaciones ni sincinesias (movimientos parásitos, involuntarios).
 - f) realización motriz exacta.
- Destaquemos que en la escritura pueden darse tres etapas:
 1. Escritura copia: con intervención constante de percepciones visuales.
 2. Escritura al dictado: A la percepción auditiva se agrega la memoria de los elementos percibidos anteriormente en forma visual.
 3. Escritura propiamente dicha: En la que el sujeto debe poder utilizar una especie de "lenguaje interior gráfico" que involucra el recuerdo fluído de la correspondencia gráfica con los signos.
- Reproducción de una sílaba. Esta operación exige:
 - a) Percepción y recuerdo de una serie de signos.
 - b) Realización motriz correcta de dichos signos (tamaño, posición, dirección).

- Reproducción de una sílaba y de una frase:
 - a) Las mismas exigencias del ítem anterior. Se agregan - los signos de puntuación y el sentido arriba-abajo de los renglones.
 - b) Al igual que en la lectura comprensiva, la escritura - supone comprensión de significados.
- Por otra parte, el niño no debe tener:
 - Problemas de pronunciación. Retardo de la palabra o el lenguaje.

Así pues, se han planteado las condiciones generales para el aprendizaje de la lecto-escritura. Por lo cual, se puede considerar hasta el momento que la ocurrencia de la dislexia es el resultado de las deficiencias en las áreas biopsicosociales. Sin embargo, es importante para realizar un análisis más profuso a nivel Psicopedagógico, incluir a su vez los principales métodos de lecto-escritura, de tal manera que permitan dar cuenta de los aspectos que atribuyen en su enseñanza. Para posteriormente, deslindar el método que se analizará en particular.

C A P I T U L O I I I .

DESCRIPCION DE LOS PRINCIPALES METODOS DE ENSEÑANZA:

3.1 Surgimiento de los métodos de lecto-escritura en México.

La enseñanza de la lectura en México, ha contemplado un sin número de métodos que han sido aplicados a lo largo de la historia de la educación. A pesar de que han pasado algunos años, estos métodos siguen siendo importantes, ya que de ellos se han derivado las técnicas que se utilizan actualmente. Por tanto, para su mayor comprensión éstos serán descritos de acuerdo con Mendoza (1987):

En el siglo XVIII, se publicaron el Método de Fco. Javier Santiago, "Arte nueva de escribir inventada por el insigne maestro Pedro Díaz Morate e ilustrada con nuevas muestras, y varios discursos conducentes al verdadero magisterio de las primeras letras"; y el de Torcuato Torio "Arte de escribir con reglas y con muestras de los mejores escritores antiguos y modernos, nacionales y extranjeros".

En el siglo XIX, el fraile Matías de Córdova escribe el -- "Nuevo Método de Enseñanza Primaria", en éste se emplean por primera vez en México los procedimientos del método fonético. - Otro religioso, Fray Víctor Ma. Flores, redactó un libro en el que perfeccionó las teorías de Córdova "Método Doméstico y Experimentado para enseñar a leer y escribir, en 62 lecciones". Posteriormente en 1899 Conrado Rebsamen escribe su libro "Guía metodológica de la enseñanza de la escritura y la lectura"; el cual es el resultado de una combinación analítico - sintético,

usando el fonetismo y la simultaneidad. Luego, Carlos Carrillo sugiere el método de palabras compuestas en la que se procede primero señalando la palabra, enseguida se descompone en sílabas y por último éstas en letras, al que se llamó "Nuevo método inductivo analítico-sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura".

En 1900 el Prof. Andrés Osuna establece un método de lecto-escritura que contempla el análisis y la síntesis de manera simultánea, el cual fue editado varios años para los estados de la República. Sin embargo, al mismo tiempo se crea una teoría de mayor influencia en los primeros años de este siglo, la cual fue propuesta por Gregorio Torres; quién introdujo un elemento más para el aprendizaje: La "onomatopeya". En su método predomina es aspecto sintético ya que con los sonidos forma sílabas y con estas forma palabras. En 1908 publica su "Guía del método -onomatopeyico". Asimismo, expresa que tanto la síntesis como el análisis tienen una función específica en esta tarea; es decir, la síntesis la hace el lector y el análisis lo hace el que -- escribe.

Después surgieron varios libros de enseñanza como: El método de la Profa. Gpe. Flores A. "Mi libro" que es esencialmente fonético y sintético. "Amanecer" del Prof. Santiago Hdez. que es un método analítico. El libro "Alma infantil" de la Profa. - Ma. Cristina Grimaldo que tuvo importancia antes de que se iniciara la época de los libros gratuitos, se clasificó como sintético-fonético.

En 1956, el Prof. Ramón García publicó una serie de libros de lectura A-B-C-D para todos los grados de tipo analítico-sintético. En 1959 "Despertar" de la Profa. Evangelina Mendoza M. el cual fue declarado "Texto oficial" por la Secretaría de Educación Pública, donde se utiliza el fonetismo y la onomatopeya. Luego sugirió el libro de Daniel Delgadillo "Leo y escribo" que es con base sintética. El libro titulado "Nuevo jardín de niños"

analítico-sintético y "Enseñar a leer" del Prof. Fco. Escudero que es sintético-analítico. "El método Hernandez" del Prof. Julio Hdz. de tendencia sintética.

Posteriormente dieron lugar libros que utilizan métodos globales, tales como la obra de los maestros Ayala y Pons "Primeros pasos"; los hermanos Nuñez "Alma campesina"; Carmen Basurto "Mi patria"; Carmen Dominguez y Enriqueta León: "Mi nuevo amigo" y de Norma e Ignacio Rocha "Rosita y Juanito" y "Tito y Anita".

La niñez mexicana también ha aprendido por medio de métodos combinados y eclécticos (retoma elementos de cada uno de los métodos) un ejemplo de ello, es el libro de las maestras Carmen Dominguez y Enriqueta León "Mi libro y mi cuaderno de trabajo". Otro ejemplo: "Mi libro mágico" de Espinoza Elenes, en el que se usan aspectos del fonetismo, de la onomatopeya, del análisis y de la síntesis aumentado con calcado y ejercicios de dictado.

Como se puede observar, los métodos se han elaborado o modificado de acuerdo a la interpretación de las teorías educativas (evolución de sus intereses, el grado de dificultad, etc.). A la fecha se cuenta con métodos fonéticos, sintéticos, analíticos, onomatopéyicos, globales y eclécticos.

Ahora bien, el 12 de Febrero de 1958 por decreto presidencial fue creado por la Comisión Nacional, libros de texto gratuitos de enseñanza de lecto-escritura para los niños mexicanos. Estos libros no han permanecido estáticos gracias a los cambios promovidos de la educación, debido a los progresos realizados día a día en esta materia, de tal manera que la enseñanza de la lectura también ha sufrido modificaciones en cuanto a la metodología utilizada, ésta fue por varios años del grupo de métodos sintéticos, actualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante el Método Global de Análisis Estructural, el cual será descrito y analizado en el siguiente capítulo.

3.2 Clasificación de los Métodos de Enseñanza.

Traicionalmente, desde la aproximación pedagógica, el problema de la adquisición de la lecto-escritura ha sido planteado como cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del "mejor" o "más eficaz" de ellos suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Es importante recordar que el problema de los métodos nació a la par del problema de la educación popular, y que la historia de ambas es paralela. Este interés por el método que surge y crece cuando se encara la necesidad de enseñar la lectura a las grandes masas, tiene en la actualidad una gran relevancia lo cual, suscitó que se escribieran una gran cantidad de métodos sobre la lectura y la escritura, pero a pesar de ello, las investigaciones hechas al respecto son muy pocas.

Muchas investigaciones no se basan en hechos científicos o en experimentaciones válidas, sino que los autores se apoyan en su criterio e intuición como guías para prepararlos. Por eso muchos de los métodos, al carecer de una fundamentación teórica - caen en errores de expresar más bien, las preferencias, intereses y puntos de vista del autor, aunque también hay aquellos que combinan la razón con la práctica y los que utilizan estudios de algunas ramas de la ciencia (Pedagogía, Psicología etc.) como valiosos auxiliares para su elaboración, lo que ha conducido que la enseñanza de la lecto-escritura, se dificulta en gran medida.

Es por esto que se encuentra una amplia confusión en términos tales como sintético y analítico, que son retomados de procesos psicológicos que intervienen en algunas etapas de la lectura. Alfabético, fónico y oración conciernen al idioma o elemen

to lingüístico que se toma como punto de partida en la enseñanza de la lectura. Global o ideo-visual son términos que denotan la manera en que la mente capta las ideas y aprende a reconocer las palabras. Además los términos auditivo y visual indican indican el órgano sensorial utilizado de preferencia para enseñar a los alumnos a reconocer las palabras (Gray, 1969; citado en - Olvera y Torres, 1983).

A pesar de la diversidad de términos, no existen más que dos métodos de lectura. Ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero para ello uno de esos métodos comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales y el otro busca, por el contrario, obtener el mismo resultado colocando de repente al niño pequeño frente a nuestro lenguaje escrito. El primero es generalmente - conocido con el nombre de "Método sintético" en razón del trabajo psicológico que demanda del niño para el acto de la lectura. Cuando aprende a leer cada signo, el niño debe condensar esas - diferentes lecturas en una lectura única que generalmente, para cada agrupamiento particular de esos signos, es diferente de su lectura particular... Se trata pues, de una operación de síntesis.

El otro método parte de los agrupamientos mismos. Parte de las palabras, y se le llama analítico cuando se recuerda el trabajo psicológico que se le exige al niño para aprender, según - esos agrupamientos, las denominaciones de sus partes o las sonoridades de sus sílabas. La misma manera de proceder se designa bajo el nombre de método global; el cual consta de poner al niño en presencia de frases o palabras tal como nosotros mismos las leemos (Braslavsky, 1962).

Ahora bien, para su mayor comprensión citaré primeramente - los métodos que se han utilizado específicamente en la escritura y posteriormente, los que corresponden a la lectura.

METODOS DE ESCRITURA:

La enseñanza de la escritura se ajusta a unos métodos y técnicas determinadas, que tienen por objetivo que el niño adquiera una escritura legible y rápidamente que transcriba de manera correcta el lenguaje oral. Estos métodos pueden ser tres grupos: métodos sintéticos, analíticos y eclécticos (mixtos).

1. Métodos Sintéticos: Según Abarca, Agüero, Alberete y col. (1985), parten de la realización de trazos básicos y elementales que componen las letras, sigue con la realización de palabras hasta llegar a la escritura de frases. En este método se pueden diferenciar tres estadios en su aprendizaje:

- a) Preparación sensorio-motriz: ejercicios de modelado, recortado, trazado de verticales y horizontales. La finalidad de esta etapa es que el niño aprenda los signos elementales que forman las letras.
- b) Escritura de letras: el orden en su aprendizaje estará en concordancia con el método empleado.
- c) Escritura de palabras y de frases: Su aprendizaje se logra mediante la combinación de sílabas para formar palabras que en unión estructuran a la frase.

Dentro de este método sintético, Fernandez, Llopis y col. (1974), destacan los siguientes:

- Método Kuhlman: Según el cual, enseñar a escribir supone ayudar al niño a crear y a desarrollar el modelo de expresión que es la escritura. Al principio el niño dibuja más que escribe, las letras con una forma poco correcta que va mejorando por medio de ejercicios: escritura en el aire, trazado de letras en gran tamaño, con tiza o en la arena. Comienza escribiendo las mayúsculas pasando después a las minúsculas; los enlaces los hace de forma espontánea al empezar a escribir las letras. No se le propone al niño ningún tipo de letra.

- Método Sutterlin: De características muy semejantes al anterior, hace hincapié que se dé simultáneamente la enseñanza de la lectura y escritura. Aconseja la realización de ejercicios de tipo manual: recortado, pegado, dibujo, etc.
- Método Script de Detrens: Pretende simplificar la forma de los trazos unificando los tipos de letras, de manera que no haya diferenciación entre la escritura manual y la impresa. Presenta al niño en un principio trazos aislados, comenzando por los rectos y curvos, prestando atención al carácter direccional, tanto en las líneas preparatorias, como en la escritura de los signos gráficos propiamente dichos. Asimismo, se ocupa de la correcta posición del niño y del papel para escribir.

2. Métodos analíticos: Las bases de los métodos analíticos consisten en la búsqueda de la significación de las realizaciones, esto es, que la escritura tenga un significado para el alumno y que logre despertar su interés y su deseo de comunicación (Quirós y Della, 1964).

Así se parte de la palabra o de la frase para ir descomponiéndola en sus elementos gráficos, hasta llegar a las letras y rasgos que la componen. Sus partidarios dicen que no importa que en un principio, el dibujo que el alumno haga de la frase sea ilegible, puesto que es la proyección de la escritura. Dentro de este método Olvera y Torres (1983) citan:

- Método de la palabra: Este método recibe tal nombre porque las palabras escogidas para iniciar su aprendizaje, descompuestas en sus elementos silábicos, permiten generar otras nuevas, además de que las palabras elegidas deben reunir las condiciones de ser: sencillas, breves y emotivas. Asimismo, se basa en la tesis de cada palabra, tiene su propia forma o gestalt, mediante la cual puede ser recordada.

- Método de la frase: Considera a la frase como representativa de la forma de expresión. Consiste en dar una serie de frases a los alumnos para que las lean repitiendo lo que dicen con el profesor y realizando comparaciones con otras frases, hasta llegar a la palabra.
- Método de la oración: Parte de la oración como unidad lingüística la cual no era presentada como un todo, sino como fragmentos del todo, por ejemplo: Calipso; Calipso no; Calipso no podía; etc. Después de que el alumno reconoce todas las partidas se procede a la descomposición de sílabas y luego en letras, procediendo a fijarlas por medio de representaciones constantes para proseguir después del mismo modo con las oraciones.

3. Métodos Mixtos o Eclécticos: Parten normalmente de un aprendizaje de base sintético para pasar inmediatamente al aprendizaje de la escritura de palabras y frases. En ellos, con frecuencia se intenta atraer el interés del niño, hacia algunas palabras o frases y, partiendo de ellas, se insiste en una letra determinada que constituye el núcleo principal de cada sesión de trabajo. Entre los métodos mixtos; Abarca, Agüero, Albarete y col. (1985), destacan:

- Método Esperanza: De fundamentación sintética (parte de la enseñanza de sílabas) pero más bien mixto en su desarrollo; programa el aprendizaje de la escritura en cuatro niveles: preescritura, escritura de sílabas, palabras y frases con sílabas mixtas y escritura script enlazada. Tanto su escritura como su desarrollo está elaborado aplicando los criterios actuales sobre niveles, contenidos, objetos operativos, programación de actividades, evaluación, prevención y corrección de posibles errores.
- Método Mapal: En una primera etapa de su aprendizaje tiene una base sintética, pasando posteriormente a ejercicios de fundamentación globalizadora. El proceso de aprendiza-

je se realiza en distintas fases: estudio de letras, estudio de palabras, escritura cursiva, estructuras gramaticales y ejercicios de composición.

Estos métodos pretenden enseñar la lectura y escritura de forma simultánea, lo que corresponde a los principios operativos de la metodología actual.

MÉTODOS DE LECTURA:

La creación y utilización de métodos de lectura ha supuesto siempre un atractivo para los pedagogos, ya que la lectura demanda una elaboración mental de análisis y síntesis: El predominio de uno u otro da lugar a los dos métodos esenciales:

1. Método Sintético: Basado en el proceso psicológico de síntesis que es preciso para leer. El niño aprende cada signo, lo articula a la vez que lo percibe visualmente, luego los va uniendo para formar sílabas y palabras. Entre los métodos sintéticos Quirós y Della (1964) resaltan:

- Método Alfabético: Consiste primero en reconocer las letras por su nombre y luego deletrear y pronunciar sílabas de dos letras. Así se llega a formar unidades sin o con sentido (sílabas, palabras). Todos los medios para la enseñanza de las letras son aceptados (letras en molde, en relieve, apoyos táctiles, letras comestibles, letras en función de centros de interés, etcétera).
- Método Fonético: Se basa en la enseñanza de las sonoridades que forman la palabra tratando de identificar en lo posible cada sonoridad con un símbolo (letra). Este método obtiene mayores resultados cuando hay mayor correspondencia fónico-gráfico. Se dá más énfasis al sonido que al nombre de la letra.

- Método Silábico: En este se presentan todas las sonoridades resultantes de la combinación de la misma consonante con diferentes vocales formando las sílabas así: ba - be bi - bo - bu.
- Método Gestual: Que asocia cada sonido a un gesto. Por ejemplo: La letra "m" se pronuncia, a la vez que se colocan tres dedos sobre la mesa. Este método permite al profesor controlar el que los niños distingan bien entre sonidos parecidos.

2. Método Analítico: Se llama así atendiendo al proceso psicológico que realiza el niño, ya que debe aprender partiendo de grupos hasta llegar a la denominación de las partes de que constan dichos grupos. Es pues, un proceso de análisis lo que debe realizar. Este método también se llama Global, ya que se coloca al niño frente a la palabra o frase en su significado correspondiente.

Decroly (Citado en Braslavsky, 1962), con su método ideo-visual o visual-ideográfico, se basa en los centros de interés y mediante la observación, asociación y expresión; conduce al niño de lo general a lo particular. Globalizando de este modo cualquier tipo de aprendizaje incluyendo la lectura.

En resumen, este capítulo permite recorrer brevemente el camino que muchas generaciones han seguido para enseñarse a leer y escribir. Iniciándose desde el método rígido del deletreo que se aprendía paralelamente con el signo gráfico, el uso de la onomatopeya, hasta las teorías psicológicas del sincretismo infantil (método global), entre otros, los que de alguna manera vienen representando los dos procesos que rigen el aprendizaje el análisis y la síntesis.

Asímismo, los métodos se han elaborado y modificado de acuerdo a la interpretación de las teorías educativas (evolución

de sus intereses, aclaración del niño, el grado de dificultad y su aceptación). Actualmente, se cuenta con métodos fonéticos, - globales, (globales,) eclecticos y sintéticos. En relación a sus características particulares; se habla del analítico o sintético sólo para hacer referencia de su forma de iniciar la enseñanza. Se ha observado, que casi todos los métodos son usados aunque su creación haya sido de unas décadas atrás, discutiéndose todavía la efectividad de cada uno. Sin embargo, eso sólo se - comprueba con su práctica diaria dentro de las aulas.

La enseñanza de la lectura y escritura pueden ser de dos maneras: simultánea (se enseñan ambas a la vez) y sucesiva (primero lectura y después escritura o viceversa). En cuanto al tipo de letra, hoy en día se acostumbra utilizar más la "escritura - pura" (un sólo tipo de letra: script o letra de molde) que la mixta (impresa y manuscrita).

Cabe mencionar que la mayoría de los métodos proponen fases preparatorias para desarrollar habilidades que faciliten el -- aprendizaje de los niños, aunque a la fecha no se ha logrado sistematizar el desarrollo de todas y cada una de las habilidades que intervienen en el aprendizaje de la lectura y escritura; siendo este problema lo que va orillando a presentar deficiencias que son reflejadas en su rendimiento escolar. Precisamente, en el siguiente capítulo, esto será analizado detalladamente - con el Método Global de Análisis Estructural, que actualmente - es llevado a las escuelas como el método oficial de aprendizaje en México.

C A P I T U L O IV.

ESPECIFICACION Y ANALISIS DEL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL:

4.1 Concepto y fundamentos del Método Global.

En el presente capítulo, para realizar la descripción del Método Global se hará uso de tres fuentes importantes; las dos primeras son libros que recopilan de una manera fidedigna el trabajo realizado por Decroly, quien fue el expositor y defensor del método. Estas dos ediciones corresponden a la traducción al castellano donde describen las etapas que lo conforman. Uno de ellos se titula "Como enseñar a leer por el Método Global" de Hendrix (1952) y el otro, "El Método Global Analítico, ventajas de su aplicación" de Ficher (1969). Estos dos serán complementados para su descripción y, servirán como guías para corroborar la tercera fuente, que consiste en el programa oficial de lecto-escritura para la educación primaria de la SEP., de tal manera que permita verificar los elementos que manejan para su enseñanza.

El Método Global de Análisis Estructural consiste en enseñar a leer y escribir partiendo de palabras y oraciones completas que después son desintegradas en sílabas vueltas a integrar, dando lugar a la formación de nuevas palabras y oraciones.

Es un método visual porque la mayoría de las frases y las palabras llegan al niño por el órgano de la visión, a través de

una práctica intensa en la que el profesor debe valerse de dibujos e ilustraciones a color.

Al tomarse como punto de partida ideas bien comprendidas - por el alumno, se está ante un método "ideo", en el que se utilizan palabras pertenecientes al habla común de los niños. Se puede afirmar también que es un método gráfico, ya que se parte del dibujo y del color para llegar al diálogo, resolver problemas, narrar experiencias y obtener nuevos conocimientos.

Es un método analítico - sintético porque cada oración es - descompuesta en palabras y éstas en sílabas para después volver a formar las mismas palabras y otras.

Es un método gradual, ya que en cada nueva lección o unidad de aprendizaje se van presentando mayores dificultades que el alumno tiene que superar.

Con el Método Global de Análisis Estructural el alumno va a recorrer un camino, cuyo primer paso es la idea, después la palabra u oración y por último las sílabas, para después volver a la palabra u oración.

Este método se apoya en el principio de la percepción global del habla en la comunicación oral en general, ya que ésta - se produce siempre en determinados contextos: familia, amigos, escuela, etc.

Cuando el niño empieza a hablar, el proceso de comprensión entre él y las personas que lo rodean se realiza mediante enunciados con sentido global. El niño al articular una palabra, o incluso una sílaba, le da valor de un enunciado completo, y la persona que se comunica con él entiende su sentido, ya que a la comprensión mutua le ayuda el contexto de la plática. Por eso, según el método el niño empieza a leer visualizando enunciados

que tengan significado para él, sacados del habla cotidiana. En ese sentido, la enseñanza debe enfatizar la comprensión global de las estructural. Por esta razón, el método global se basa en el principio de "leer es comprender la lengua escrita".

El método en un principio utiliza el principio de análisis, que va de un contexto temático a los enunciados que lo integran del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.

Se habla de Análisis Estructural porque se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema organizado de elementos, y supera la visión de la lengua como una mera acumulación de partes que se pueden aprender como lista de nombres (como si fuera un diccionario, por ejemplo). El planteamiento estructuralista ofrece elementos para desarrollar una enseñanza dinámica donde el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, a partir de las funciones que cumplen dentro de la estructura verbal, y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos.

El Análisis Estructural permite también formalizar algunos conocimientos intuitivos del lenguaje que tiene el niño. Los ejercicios de análisis de palabras y de oraciones ayudan a explicitar los criterios lingüísticos de clasificación y de diferenciación de los elementos, los cuales quedan implícitos en la comunicación cotidiana. En beneficio de la comprensión, la enseñanza debe canalizar esto siempre dentro del contexto.

Ahora bien, el Método Global de Análisis Estructural se fundamenta en distintos principios científicos que garantizan la obtención de buenos resultados si se lleva a cabo correctamente. De acuerdo con Ficher (1969) dichos principios son:

- a) El sincretismo: El cual, es su base fundamental y consiste en la captación total por parte de los niños, de cualquier contenido, es decir, su aprensión de las cosas es

de manera general, o sea, que primero perciben "el todo" y después "las partes". Así un niño, reconoce a golpe de vista y sin entrar en detalles cualquier objeto familiar, animal o persona; primero aprende a conocer y a nombrar el conjunto y después sus partes, por lo que en los libros de texto se utilizan frases como: "un sapo", "las tijeras", "la feria", "el serrucho", etc.

- b) La visión como función esencial de la lectura: Constituye la base de su aprendizaje, ya que su desarrollo resulta más rápido que la función analítica. Debe considerarse que los ojos hacen llegar al hombre el mayor número de conocimientos, percepciones, etc. que cualquier otro órgano de los sentidos. Cabe señalar que el pensamiento del niño que ingresa a primer grado (5 a 7 años): 1. Percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas; 2. Percibe antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas; y 3. No percibe con facilidad las pequeñas diferencias. Por ejemplo: para un niño de cinco años estas frutas son iguales, es decir, redondas.



Algo similar le ocurre cuando se le presentan las frases u oraciones siguientes:

1. Mi papá come 2. Mi ninino monono

En la última, la distinción de las diferencias se le hace más dificultosa.

Conviene hacer resaltar, que un factor muy importante en el aprendizaje de la lectura es la acomodación de los ojos sobre el texto. En este método, los ojos realizan saltos largos y pausas cortas, abarcando palabras y frases completas, lo que trae como consecuencia una lectura corriente, evitando al mismo tiempo, el silbeo o lo que es lo mismo, una lectura lenta y tediosa.

- c) La frase como unidad del lenguaje: Funciona también como la unidad en la lectura, porque una frase expresa una idea completa: "el río", "la luna", "unos cocos", etc. La imagen completa de una frase que se asocia con lo que re presenta, es retenida con mayor facilidad por el alumno que la mera representación abstracta de una sílaba o fra se.
- d) La comprensión: Alude a que todos los vocablos son signos que representan ideas de algo, por lo que, antes de enseñar una palabra o frase, se tiene que realizar una serie de actividades que permitan al alumno comprender perfectamente la idea de la palabra o frase que va a aprender. Estas actividades son las prácticas de expresión y comprensión, entre las que cabe citar: el diálogo, las pláticas, las representaciones, las narraciones, las descripciones, etc. Así al estar enseñando palabras o frases completas estamos partiendo de ideas completas y no de representaciones sin ningún significado concreto como es el caso de letras y sílabas aisladas.

4.2 Descripción de las etapas que lo conforman:

Las etapas del Método Global serán descritas de acuerdo con Hendrix (1952) y Ficher (1969) quienes las explican conforme a lo planeado en sus escritos, por su precursor Decroly que junto con Degandé realizó a principios de siglo. La duración, amplitud



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

79

e intensidad de las mismas dependen del grado de maduración total: la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal, etc. que el grupo posea.

PERIODO PREPARATORIO.

IZT 1001139

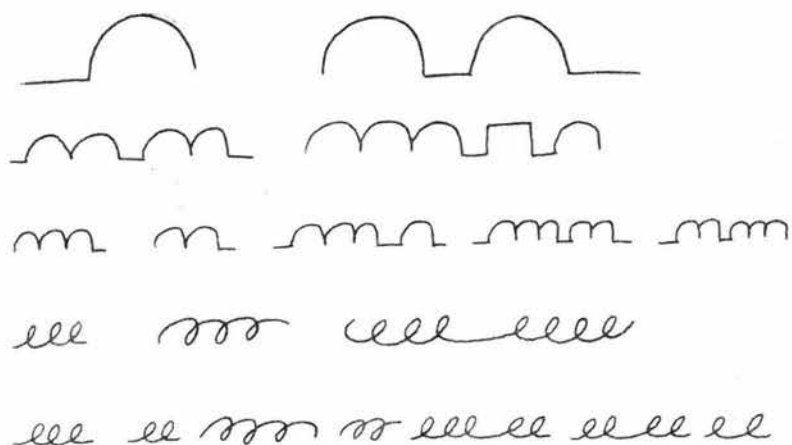
Normalmente, la educación de la memoria visual comienza en el jardín de infantes, mediante juegos educativos: Identificación de colores, de formas, de posiciones, etc. Estos constituyen excelentes ejercicios de atención y tienden a crear la habilidad visual indispensable para la lectura. Todo niño de seis años que se muestre torpe en este aspecto, está mal preparado para la lectura; su fracaso con los dibujos concretos, utilizados en los juegos se reproducirá más acentuadamente todavía ante los signos abstractos, tales como los que componen las palabras y las frases.

Sin embargo, estos casos se vuelven cada vez menos frecuentes, pues las maestras del jardín de infantes han realizado ya en este terreno grandes esfuerzos. No obstante, es de lamentar la indiferencia con que las maestras de primer grado acogen a los juegos en general. Bien saben, a pesar de todo que cuando el niño entra en la escuela primaria, la educación del ojo está aun lejos de estar terminada.

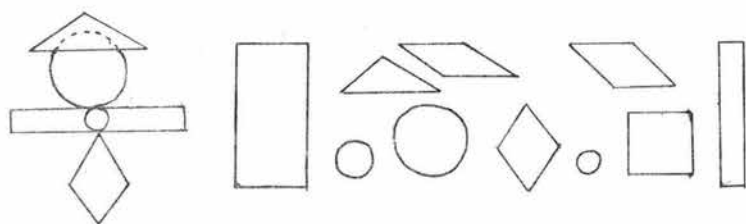
En el método global, el papel representado por la memoria visual es más importante que en el método fonético; de ahí la conveniencia de no interrumpir muy bruscamente los ejercicios que interesan a esta función y reservarles un lugar en el horario de clase.

Entre los ejercicios que se usan para desarrollar la educación perceptivo-motora; Ficher (ob.cit.) recomienda los siguientes:

1. Trazar rectas y curvas de grandes dimensiones en el pizarrón, de manera que se reconozcan fácilmente por sus trazos; - después, más pequeñas y así progresivamente hasta que el niño sea capaz de distinguir pequeñas diferencias de formas en líneas de menor tamaño.

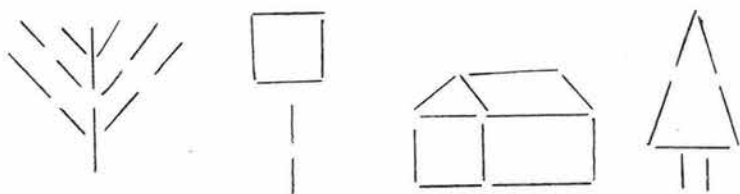


2. Orden verbal: Que cartones usarás para dibujar este niño? Emplear los cartones con figuras geométricas del equipo individual.



3. Juego con escarbadienes o palitos (del equipo individual). Cumplir órdenes verbales:

- a) Ordenar los escarbadienes y formar de acuerdo con los modelos presentados en el pizarrón, un árbol, un corral y una casa.



- b) Formar líneas, después de haberlas trazado en el aire y en el pizarrón, con escarbadienes y piolines.



4. Trazar con el dedo espirales en el aire, en distinto sentido y luego dibujarlas en el pizarrón al compás de una canción, versos adecuados o palmadas. Al finalizar el acompañamiento debe cesar la tarea.



5. Pasar los colores primarios a diversas líneas sin salirse - del trazo.



6. Orden verbal: Dibuja una casita, arriba, bien alto el sol al costado de la casa, pero lejos de la misma dos árboles. Pinta la puerta de rojo.

7. Orden verbal: Levanta tu mano derecha, con ella toca tu oreja izquierda, tu pierna derecha y tu boca.

8. Enhebrar fideos; clasificar semillas por su tamaño; dibujar en escala ascendente y descendente arbolitos, palitos y muñecos.

9. Repetir cinco palabras nombrando objetos conocidos: cuchillo, aparador, manzana, pizarrón, zapatos.

a) Nombres de cinco animales domésticos: vaca, caballo, oveja, gato, perro.

b) Nombres de cinco animales salvajes: león, jirafa, elefante, rinoceronte, búfalo. (acompañado de láminas).

c) Nombres de diversos objetos sin relación de uso: tijeras, trompo, sillón, caramelos, automóvil.

10. Identificar prendas de vestir masculinas y femeninas de un conjunto de ropitas de muñecos, en figuras, láminas, etc. Dibujar conjuntos de ropa interior, para cubrir los pies, abrigarse, protegerse del sol, etc.

11. Reconocer una sucesión de signos, de izquierda a derecha, de arriba a abajo, con ayuda de ritmos y melodías.

12. Avanzar al compás de las palmadas, sonidos, música. Correr, trotar, caminar, de acuerdo con la intensidad de sonidos de flautas, tamborcitos, panderetas, campanillas, etc. Detenerse en los silencios.

13. Dibujar en el pizarrón pasos largos, cortos y corridas - realizadas por otro compañerito. Colocar una silla en sitio designado y ordenar: tres pasos largos a la izquierda; un paso largo y otro corto a la derecha, etc. Representar gráficamente en el pizarrón ejercicios de correlación: grafía, sonido y ubicación en el espacio.

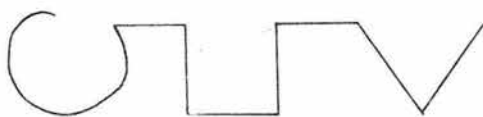
14. Reconocer, con los ojos tapados a compañeros del aula por el timbre de la voz. Distinguir sonidos graves y agudos. Reconocer objetos y cosas por el sonido que producen al caer o ser golpeados.

15. Formar sobre el pupitre figuras con botones y palitos; - para reproducirlas después en el pizarrón y cuadernos.

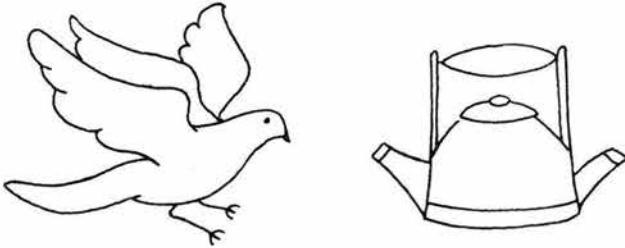
Orden verbal: Marca el que es diferente. (Atención-discriminación).



Orden verbal: Traza una línea igual con color azul o rojo. (Observación - coordinación visomotora).

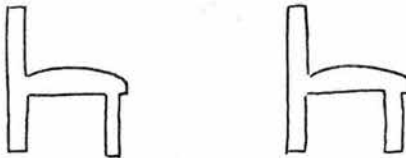


Orden verbal: Tacha lo que sobre o esté de más. (Atención - evocación).

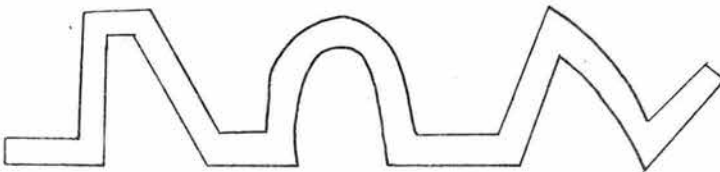


Orden verbal:

- a) Dibuja un gatito sobre una de las sillas y una pelota sobre la otra.
- b) Dibuja un balde detrás de cada silla (ubicación espacial).



Orden verbal: Pinta con rojo sin salirte del dibujo. (atención - coordinación visomotora).

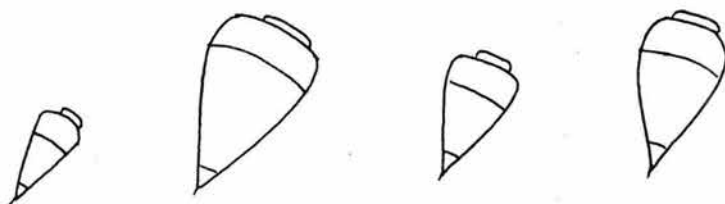


Ejercicios de atención, memoria, evocación y asociación.

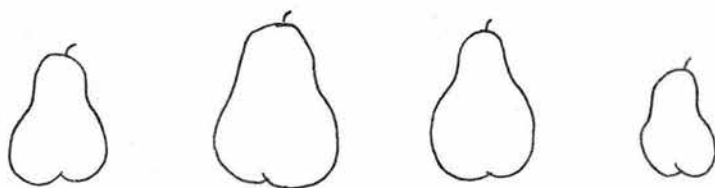
Orden verbal: Pinta de azul el que sea diferente:



Orden verbal: Pinta de rojo el más grande:

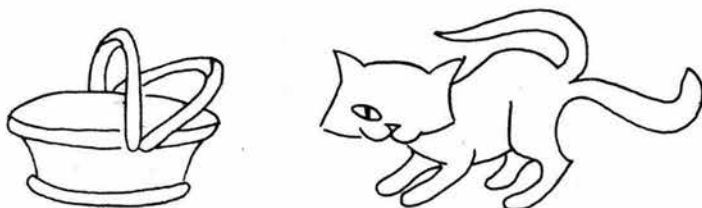


Orden verbal: Pon una cruz sobre la pera más grande; pinta de amarillo la más pequeña.



Orden verbal: Dibuja. a) Lejos de la mesa, una silla; b) Cerca de ella, una pelota; c) Sobre la mesa un florero; d) Arriba, un cuadro; e) A la derecha una silla y f) Al lado de la silla un gato.

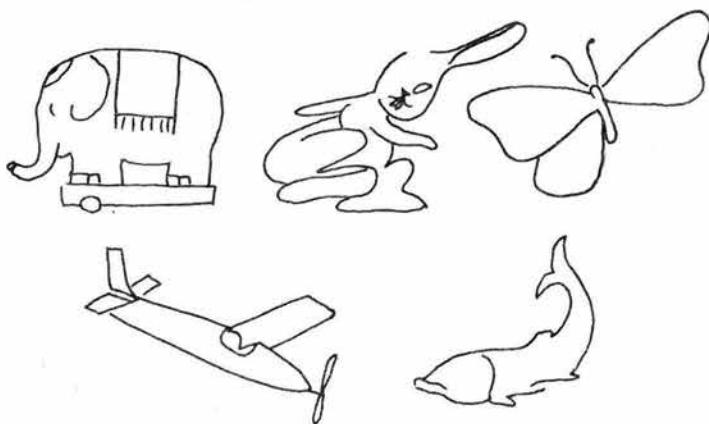
Orden verbal: Tacha lo que sobra y agrega lo que falta:



Orden verbal: Marca un punto en el centro de cada círculo.
(No tocar la línea en los más pequeños).



Orden verbal: Completa estos dibujos:



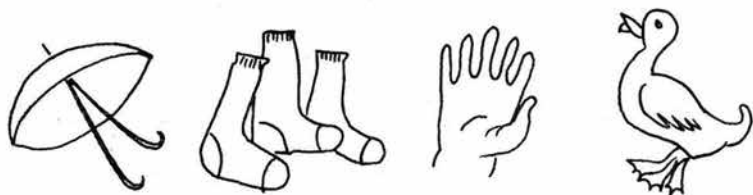
Orden verbal:

- Puntea y colorea sin salirte de las líneas;
- Dibuja lo que dice cada frase.

mi mamá

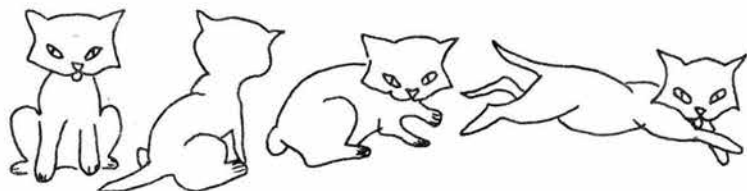
mi papá

Orden verbal: Tacha lo que sobra.

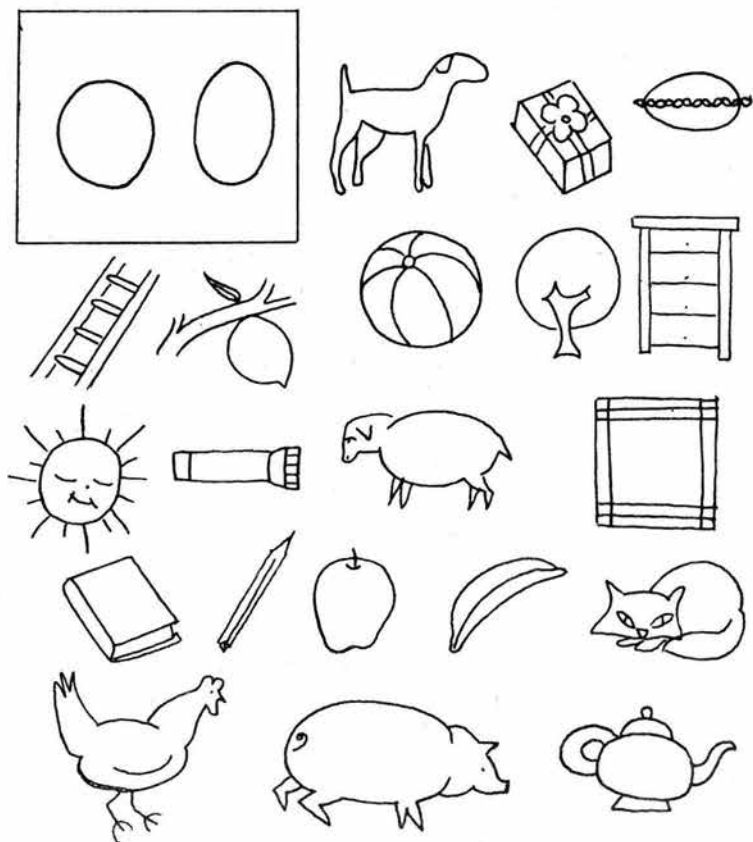


Orden verbal:

- Pinta el gato que corre;
- Observa e inventa una historia.



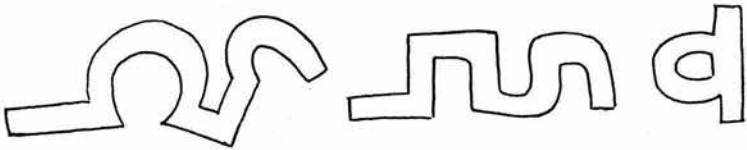
Orden verbal: Pinta los dibujos cuyas formas sean parecidas a los dibujos del recuadro.



Orden verbal: Pica con una aguja gruesa. Saca el trozo de - papel y pégalo en el cuaderno.



Orden verbal: Corta sin salirte de la línea. Pega en el cuaderno. Dibuja líneas iguales.



Orden verbal: Dibuja ordenando de mayor a menor.



Orden verbal: Completa, recorta, pega y copia el nombre tres veces. Dibuja el dedo.

Orden verbal: Completa el dibujo.



mano



Hay niños de escasa memoria visual por cuya razón cometen errores al reproducir las frases o palabras; otros en cambio, sólo tienen dificultad para recordar la grafía de las palabras largas. En esos casos debe utilizarse ejercicios que favorezcan

el desarrollo de la memoria visual. Ejemplos:

Presentar en una caja de cartón, varios objetos familiares al niño. Comenzar con 3 o 5 objetos. Mostrarlos durante 10 segundos, cubrirlos y solicitar entonces, que nombre los objetos exhibidos y que los dibuje.

Exponer durante 5 segundos, el dibujo de una rueda, un balde y un bonete y luego, combinaciones con el cuadrado, el círculo y el triángulo. Retirar el modelo y solicitar al alumno o al grupo que reproduzca la figura presentada.

Colocar sobre el escritorio una pera, unas tijeras, un cuchillo, un pocillo y una llave. Exponerlos unos instantes (5 o 10 segundos). Que los niños con los ojos cerrados retiren un objeto y lo guarden. Se pide luego que recuerden que objeto fue retirado o que lo dibujen.

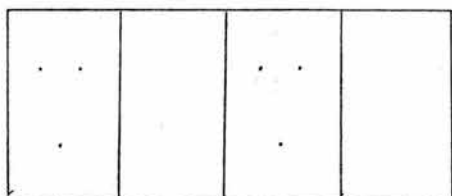
Armar rompecabezas sencillos con figuras de animales conocidos primero domésticos y luego salvajes. Deben estar compuestos de tres o cuatro piezas; su número se irá aumentando de manera paulatina.

El maestro describe un mueble, un animal conocido, un objeto de uso diario. El niño debe dar su nombre luego dibujarlo. - Presentar una lámina de una escena familiar. Exponerla durante algunos segundos. Solicitar a los niños que nombren o escriban los objetos y personas que aparecen en aquélla.

Ejercicios de atención y memoria visual.

Orden verbal: Observa los cuadros de este cartel. En cuales hay puntos negros? (primero, último, segundo, el de en medio?) El cartel se expone dos segundos, se retira y se ordena: Marquen con un lápiz de color negro, en la misma posición, los pun

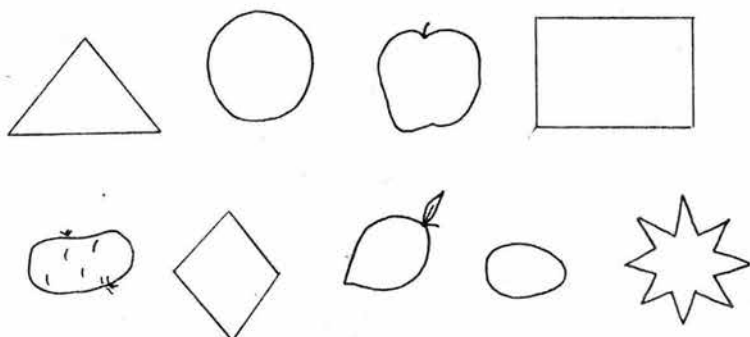
tos en los cuadros vacíos:



Señala con una cruz las flores con cinco pétalos.

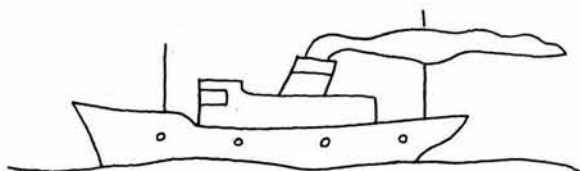


Pinta con amarillo todas las formas o figuras redondas. Cortar frutas. Cortar de revistas figuras humanas. Cortar diseños lineales sin salirse del dibujo, etc.



Hacia donde va el humo?

Dibuja un barco en el que el humo se dirija hacia la izquierda.



Juego de zuecos de Decroly: Se le entrega a cada niño una -
hojita con el dibujo de varios zuecos de diferentes colores y
ubicados en distintos sentidos. Formar partes por el color y la
orientación. El juego facilita la distinción de derecha, iz--
quierda, colocar arriba o abajo, etc.

Armar figuras y objetos con papeles recortados y uso de pa-
trones. Pasar lápiz de color sobre líneas rectas, curvas, mix-
tas, en distintas posiciones y de diferente largo. Señalar cuan-
do es: larga, corta, gruesa, fina, acostada, parada, inclinada,
etc.

PRIMERA ETAPA: LA FRASE.

El principio fundamental del método consiste en asociar, -
tan estrechamente como sea posible, la expresión a la actividad
global del alumno. En consecuencia el punto de partida de la
lectura será la frase, que resulte de un ejercicio de observa--
ción o de conversación familiar. Se dice la frase, y no la pala-
bra, por que ella es elemento fundamental del lenguaje natural.

Algunos técnicos preconizan un texto como más interesante -
que la frase. Se trata, evidentemente de textos cortos, los que
son alargados cada vez más, según las posibilidades de los alum-
nos.

No obstante, antes de comenzar con la frase; Hendrix (1959) expresa que de acuerdo con lo que le interesa al niño, se le enseña a escribir su nombre de la siguiente manera: Cada alumno - recibe una cartulina de 20 x 6 cm. en la cual está escrito su nombre; el observa el dibujo, sigue su contorno con el dedo, y luego se esfuerza por escribirlo. No es necesario que los alumnos reconozcan los nombres de todos sus compañeros. Lo importante es que cada niño en lo posible, aprenda a leer y escribir su propio nombre. Si él reconoce y escribe el de sus compañeros mucho mejor, pero no es el fín.

Al momento de entrar a trabajar con las frases, se ha planteado que la retentividad de las mismas está en razón directa - con el interés que ellas susciten en los niños. El interés está en el fondo y en la forma.

En cuanto al fondo; algunos autores reprochan a la frase el no representar un conjunto suficientemente amplio como para despertar el interés. Sin embargo, una frase bien elegida puede - agradar a los niños, menos quizá por lo que ella exprese que - por lo que sugiere. Se dice que la condición esencial, es que la expresión escrita haya sido precedida de una actividad real de los alumnos. Algunas frases de este tipo serían:

- Nosotros hemos pescado ranas en el charco.
- Son bonitas las semillas de cardo cuando vuelan.
- Nuestro jarabe es rico.

De esta manera la riqueza de la lección está en la variedad de los ejercicios y la parte activa que los niños han tomado en ella. Sin duda es muy limitada la escritura pero despierta recuerdos agradables.

Por oposición, están las frases triviales que no interesan a nadie. Ellas sugieren de un simulacro de lección sobre hechos que resultan al niño completamente indiferentes. Sin provecho -

para el pensamiento, carecen de alegría para la lectura; conviege pues, no usarlas. Tales frases son:

- Santiago llegó tarde a la escuela.
- Llueve por lo tanto no iremos al recreo.
- Mañana tendremos asueto.
- Ha helado durante la noche.
- Esta mañana había neblina.

La forma, ésta debe ser una expresión espontánea que surge del pensamiento de los alumnos. Exclamaciones interrogativas, - adornadas de onomatopeyas, serán verdaderas frases de niños y, con ellas el interés por la lectura será considerablemente acrecentado:

- ¡ Que bonito jilguero!
- ¿ Donde van las golondrinas?
- ¡Bum ... bum ... el cañon!
- ¡Oh las gotas de agua!
- Parecen títeres...

Pero su lenguaje es también a menudo elíptico. Ellos se expresan con frases comprimidas y se ayudan con el ademán y la mímica para hacerse comprender. No se debe apresurar a subsistir la sintaxis del niño por una sintaxis de adulto, de estructura más rica, que no es su edad. Se debe escribir como el niño habla. El perfeccionamiento progresivo de su lenguaje hablado mejorará su lenguaje escrito. Esto no significa que no se deba, - en algunas oportunidades enmendar ciertas incorrecciones, suprimir repeticiones superfluas, apelar a términos precisos sin modificar completamente, a fin de no quitar la expresión infantil.

Asímismo, se aconseja de no usar frases largas. Si una frase subordinada es necesaria, debe ser natural como el lenguaje espontáneo del niño. Si no, este retendrá el fondo, pero no modificará su forma. Se debe cuidar especialmente la elección de los verbos de acción a los verbos de ser y haber.

Para ejemplificar su desarrollo, se tomará el ejemplo que plantea Hendrix (1959):

Objeto de la lección: El castaño de la India.

I. Observación: Ellos lo han visto en todas partes: en los parques, en las avenidas, en la escuela misma. Lo ideal sería - conducir a los niños al pie de un castaño. Si eso no es posible con el aporte de hojas, frutos y ramas que traigan los niños será suficiente.

a) Frente al árbol, su altura calculada globalmente, diámetro del tronco, su utilidad. ¿Donde se encuentran los castaños? ¿Como han reunido los niños las hojas y los frutos?; etc. Una - frase puede ser construida después de esa actividad. Ejemplo: - De un golpe de caña, Enrique hizo cinco castañas.

b) En clase: La cápsula ¿Para que sirve? ¿Como se abre?. La parte interior acolchada, se comparará con el nido de un pájaro con la camita de un bebé... y por contraste la parte exterior, rugosa guarnecida de espinas.

El fruto: Pasar los dedos sobre la superficie lisa. Tomarlo en la mano sobre la palma: sensación agradable de frescura. Su color es bonito. Se llama color pardo. Algunas cualidades: La - castaña es redonda, lisa, brillante. El tamaño, más pequeña que más grande que... tan grande como... Se compara el peso con algunos frutos. Cantidad: ¿Cuántas castañas hay en la cápsula?

La semilla: órgano esencial, del cual se seguirá la evolución, si colocamos una castaña en la tierra húmeda. La hoja, su belleza sus dimensiones; compararla con la mano y los folios - con los dedos, hacer observar las semejanzas.

Utilidad: Se como la castaña de la India?. Parece apetitosa. Levantar la piel: olor, sabor cruda o cocida. De ella sale un - líquido poco agradable. Conclusión: ¿Que hacemos con ella?. La utilizaremos para pesar.

II. Expresión: Modelado de castañas. Dibujo: innumerables - croquis: El castaño, la cápsula, la hoja. Variar el castaño, recoger castañas, cocer castañas, etc. Colocar una hoja de castaño, recortarla. Componer motivos decorativos por medio de castañas y hojas recortadas.

III. Lectura: Primera lección.- En el curso de las lecciones anteriores los niños han gustado las castañas. Han hecho una mueca de disgusto: "¡Oh que fea es!"... Esta expresión ha sido retenida y se completa así:

¡Oh que fea es la castaña de la india!"

Es leída por algunos alumnos. Se escribe luego en una tira de cartulina de 1 m x 15 cm. Cartulina negra, sobre la cual puede escribirse directamente con tiza, es la mejor. Por último, - los alumnos se esfuerzan por escribirla, a su vez.

Segunda lección: Al día siguiente, se coloca esa tira sobre el encerado y todos los niños vuelven a leerla. Después se entrega a cada uno un cuaderno de dibujo, de formato común. En la parte superior de la primera página esta escrito con letra - script:

¡Oh que fea es la castaña de la India!

Se invita a los alumnos a que ilustren la frase con uno o varios dibujos. Se notarán, bastantes diferencias en esos ensayos de ilustración.

La enseñanza por el método global exige en sus comienzos - más trabajo de parte del maestro. Al comienzo es indispensable para el estudio de cada frase:

1. Una tira grande de cartulina, de 1m. x 15 cm., la cual, seéá fijada, después de la lección, sobre la pared, al alcance de todas las miradas.

2. Tiras chicas (15 x 3 cm), una por frase y por alumno - (sólo son necesarias para la iniciación).

3. Un cuaderno de dibujo, en el cual el niño ilustra las frases estudiadas.

El cuaderno es un memorandum para el alumno. Si él duda o se equivoca en la lectura de una tira consulta su cuaderno, -- identifica la frase, recurriendo si es necesario al dibujo.

Por otra parte, el número de frses no es un fin. Lo esencial es conocerlas perfectamente y leerlas sin hesitaciones. De cir por ejemplo: "Mis alumnos han estudiado 40 tiras y estan -- más adelantados que los que conocen 20", es un error.

Si al final de la primera etapa el niño no ha llegado a aislar las palabras esenciales de sus frases sólo ha realizado un débil progreso, cualquiera que sea el número de las frases estudiadas. La aptitud para el análisis no esta en relación con el número de iras conocidas. Depende en gran parte, del nivel intelectual de los alumnos. Sin embargo, los ejercicios progresivos e interesantes pueden y deben apresurar su desarrollo. La primitiva percepción más precisa, que tienda a individualizar cada elemento.

Una vez que el niño tenga noción de las palabras que puedan conformar sus frases escritas en las tiras, se procede a realizar ejercicios tales como:

1. Substitución: En una frase dada, reemplazar sucesivamente el sujeto, el complemento y luego ambos. Ejemplo:

Enriqueta - come - una frutilla
 Juan - come - una frutilla
 Juan - come - una pera jugosa

2. Disociación y asociación. Ejemplo:

Enriqueta come una frutilla
 Una frutilla la frutilla
 Una pera la pera

Estudio de la palabra lindo.

Mira Alfonso, que lindo jilguero!

El lindo jilguero

El lindo vestido

El lindo rosal

3. Frases en desorden:

un diente - La señora - a Enriqueta ha arrancado.

Ha traído - a Josefina - Papá Noel - una bella muñeca.

Esta etapa dura alrededor de 3 meses, no se le exige al - alumno ortografía; pero si el niño escribe "lache" por "leche" se debe atraer su atención sobre el detalle cambiado, pero no - desalentarlo.

Para la autocomprobación del aprendizaje; Ficher (1969) sugiere lo siguiente:

El docente debe evaluar periódicamente el resultado de su - labor y el desarrollo de la capacidad del niño para resolver problemas nuevos, utilizando los conocimientos adquiridos. Ejemplo: Exploración del progreso alcanzado los 3 primeros meses de clase. Repartir a los niños una hoja con los ejercicios propuestos. Dejar espacios en la parte superior para completar los siguientes datos: Alumno... Grado... Fecha...

1. Orden verbal: En la hoja que les he repartido escriban - copiando del cartelito, el nombre y el apellido. Alumno, antes de proseguir la tarea, el docente debe asegurarse que el niño - ha comprendido la orden verbal y esta trabajando correctamente.

2. Lean con la vista lo que dice este cartel. En la hojita al lado, dibujen lo que dice la frase:

Mi papá lee

Mi mamá lava

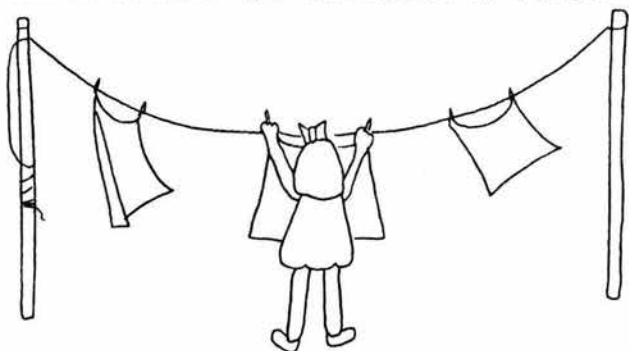
Mi abuelita y yo comemos

3. Escriban de memoria sin mirar los carteles, las frases - que recuerden de las tiras que se han escrito en las clases.

4. Ahora vamos a dibujar una mesa. a. Dibujen a la izquierda de la mesa una silla y debajo, un gato; b. Ahora dibujen sobre

la mesa un florero con cinco flores y arriba de la mesa un cuadro; c. Abajo a la derecha de la mesa, un gato.

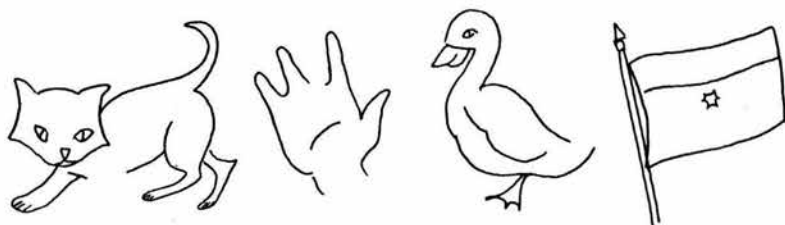
5. Escribe la frase que corresponde al dibujo.



6. Forma oraciones con las palabras indicadas, sin quitar - ni agregar ninguna:

El - carne - perro - come. El - de - mi - gato - casa.

7. Completa los dibujos y ponles el nombre correpondiente:



8. Escriban de memoria: Hasta mañana y firmen la hojita sin mirar el cartelito.

SEGUNDA ETAPA: LA PALABRA

En el curso de la primera etapa la expresión escrita ha sido necesariamente restringida; a medida que el niño se familiariza con el lenguaje escrito y su vocabulario se enriquece adquiere cada vez mayor amplitud. El principio que ha servido de base para el estudio de la frase debe ser mantenido : Los textos expresan

sarán el pensamiento del niño y su forma se inspirará, tanto - como sea posible, en el lenguaje hablado.

Así el método global, rígido en sus principios, debe ser - flexible en su aplicación. Los textos deben ser de enseñanza - atrayente, que divierta al alumno; sin descuidar que sea de la esfera de los intereses del niño. A título ilustrativo citaré - algunos textos que propone Hendrix (1959):

Texto relativo a acontecimientos de los que el niño ha sido testigo:

LA NIEVE

Ha nevado durante la noche
 La nieve ha cubierto el pan
 que han tirado los pájaros
 Los pajaritos no tienen nada que comer
 La nieve es mala

El trabajar con textos, les ayuda a los alumnos a que lean y se den idea de las palabras que desconocen; las palabras que ellos reconocen les sirven de guía. Cuanto más numerosas sean - estas, mejor será la lectura. No es necesario estudiarlas todas pero se debe velar por las principales sin ayuda del contexto. Esta adquisición es la condición indispensable del análisis pre paratorio para el estudio del mecanismo de la lectura.

Algunos ejercicios propuestos por Hendrix (ob.cit.) para la evaluación de esta etapa son:

1. Examen libre de un texto: Lectura frase por frase; las - palabras nuevas son identificadas por el contexto, o provistas por el maestro.

LA MIMOSA

Que lindo ramo!
 Es de mimosas
 Las flores son amarillas
 como el oro
 son redondas
 Que bien huelen las mimosas!

2. Análisis de la frase: ¿Como se llama la flor? ¿Que pueden decir del ramo? ¿Que pueden decir de las flores?

3. Lectura de frases compuestas con las palabras indicadas en el texto.

La mimosa es linda

La mimosa tiene flores amarillas

Dionisia lleva mimosas a la escuela

4. Dictado de algunas frases (con el texto delante)

5. Copia e ilustra frases análogas, que se escribirán en el encerado. Formar otras semejantes.

6. Textos incompletos; las palabras nuevas figuran en desorden al lado del texto.

7. Disociación y asociación; estudio de las palabras lindo y linda.

Un lindo ramo

Una linda flor

a) Elegir la forma que conviene a las palabras siguientes y escribirlas (palabras escogidas entre el vocabulario ya adquirido).

.....libro

.....pera

.....cuaderno

b) Terminar las comparaciones siguientes:

Amarillo como el oro

Rojo como.....

Verde como.....

c) Cambiar el calificativo. El alumno dirá la palabra que indica como es la flor:

Una gran flor

Una bella flor

d) Cambiar el sujeto o persona, animal o cosa de quien se habla en la frase:

La mimosa huele bien

TERCERA ETAPA: ANALISIS Y SINTESIS DE LA PALABRA.

Análisis: La aptitud para el análisis está en relación con la inteligencia del alumno y el interés que siente por la lectura. La época en que aparece esta aptitud, puede variar de una clase a otra, y su desvío puede ser importante, manteniéndose - no obstante dentro de lo natural.

Se dice que el estadio de la palabra es alcanzado por el - alumno medio, después de 2 o 3 meses de ejercicios; el análisis por tanto, aparece hasta el segundo trimestre.

De acuerdo con Hendrix (ob.cit.) el análisis de las palabras se puede realizar de la forma siguiente:

a) Palabras contenidas en otras palabras:

- Con nave forma ave
- En la palabra soldado reconoce sol y dado
- La palabra obediente le permite escribir diente

b) Identificación de una sílaba:

- Coteja libro con limón
- Destaca la sílaba cha de chapa, chaleco, chacra

c) Identificación de un elemento de la palabra:

El designa y lee el sufijo "ero", común en los nombres de - oficios: frutero, lechero, carnicero, etc.

Obtiene de la misma manera "ito", de pollito, patito, gatito,

d) Formas globales análogas:

La palabra lana es cotejada con luna; ratita, dice el niño - se parece a tacita.

En la palabra los elementos identificados comprenden sobre todo sílabas y vocales. Para su reconocimiento Ficher (1969) - propone estos ejercicios:

a) Agrupar palabras por sílabas iniciales o finales.

b) Formar familias de palabras

c) Separar las sílabas de las palabras conocidas y de las incor_oporadas y combinarlas

ca-sa	pa-to	pan	gall-ito
ca-rro	zapa-to	pan-adero	poll-ito
ca-ma	ga-to	pan-adería	perr-ito

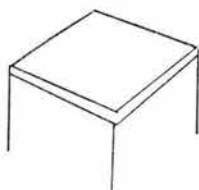
d) Combinar sílabas que integran palabras conocidas;

ma-ma	pa-pa	tí-a	mesa-masa-paño, etc
ne-ne	co-se	ro-sa	copa-tira-papa, etc
pe-ra	a-la	ba-ño	bala-mala-sala, etc

e) Para identificación de objetos, nombres y sílabas;

Orden verbal: Observa estos muebles. Copia su nombre. Escribe sus sílabas. Dibújalos.

sa



mesa

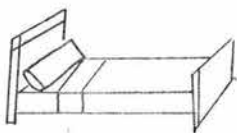
si



silla
lla

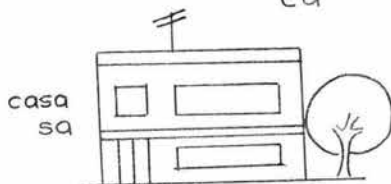
Orden verbal: Escribe tres palabras que empiecen con ca-co-cu. Dibuja lo que representan.

ca



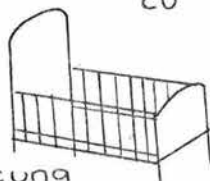
cama
ca

ca



casa
sa

cu



cuna
na

co

conejo
ne



Orden verbal: Escribe en las líneas las sílabas de los dibujos y luego, completa las frases con las palabras anteriores.



queso

— —



botella

— — —



taza

— —



plato

— —

Un _____ de sopa

Una _____ de _____

Como _____

Ordena estos cartelitos y dibuja que animales nombran.



En el caso particular de las vocales, la identificación de las mismas es en general, más lenta que la de las sílabas, porque es más compleja. Extraer la vocal "a" de las palabras mamá y loma, es más difícil que reconocer la sílaba común a ambas palabras. Se ha observado que los sonidos más largos y los que -

"golpean" más al sonido son percibidos primero (a, e, o).

No obstante, los alumnos no llevan el análisis hasta identificarlos. Omiten realizar la asociación visual-auditiva, y se limitan a comprobar la semejanza. Para ellos "pala" es como "ma la". Sin embargo, el conocimiento de los sonidos es capital - para la comprensión del mecanismo, los alumnos que lo ignoran progresan muy lentamente.

Síntesis: Hace referencia a la expresión por escrito que los alumnos de primer grado realizan. El aprendizaje del lenguaje hablado procede por etapas: comprender y expresarse, van a la par. La experiencia ha demostrado que, gracias al método global, puede ser lo mismo para el lenguaje escrito. Según Hendrix (1952) y Ficher (1969), el niño compone muy pronto frases cortas, disponiendo de diversas maneras las palabras que el conoce. Aquí el quiere expresarse; es el período de los trabajos espontáneos, que por regla general aparece hacia el séptimo mes y a veces más temprano en los alumnos bien dotados. En esta etapa se alienta al niño para que escriba y se corrija con buena voluntad las faltas que cometiera. Así adquiere conciencia de las dificultades, al detenerse ante ellas, comprobando que cuanto más pequeño es el niño, menos titubea al escribir, pues no sospecha la complejidad de la escritura y traduce bien o mal los sonidos que oye. La ortografía no debe constituir un obstáculo para la expresión.

Para la siguiente parte, cabe mencionar que la información que se dará fue recopilada del libro de la SEP. para el maestro de primer grado (1982) y tres libros que utilizan los alumnos: Mi libro de primero 1a. y 2da. parte (1980) y mi libro recortable (1984).

A continuación describiremos el método global, que ha venido utilizando la SEP. para la enseñanza de lecto-escritura, en niños que cursan primero de primaria.

Antes de comenzar con el método global; se recomienda a los maestros detectar problemas en el desarrollo del lenguaje y la coordinación visomotora ayudándose de cuadros del desarrollo de la personalidad del niño, que describen el proceso de maduración requerido para las actividades del programa. Dichos cuadros son:

1. Aspecto socio-afectivo:

a) Del egocentrismo a la socialización:

- Participación en rondas
- Colaboración en el orden, la limpieza, organización y mantenimiento de la escuela
- Trabajo en equipos organizados por el maestro
- Integración a juegos colectivos organizados por el maestro
- Participación en discusiones colectivas
- Organización colectiva de manejo de materiales

b) Necesidad constante de reafirmación y afecto:

- Organización del ambiente escolar para la expresión de ideas, sentimientos y estados de ánimo
- Elección de amigos para formar sus grupos de juego y trabajo
- Desempeño de tareas señaladas por el maestro, fundamentales para la organización escolar

2. Aspecto cognoscitivo:

a) Pensamiento prelógico que se irá transformando paulatinamente en pensamiento lógico:

- Comparación y clasificación de formas, tamaños, colores, textura y posiciones (ej. IX - XIV) (ver anexo)
- Ordenamiento de series de objetos de mayor a menor y de menor a mayor
- Ejercicios de seriación reproduciendo secuencias dadas (ej. XIII) (ver anexo)

- b) Manera global de percibir las cosas que paulatinamente de
rivará en análisis:
- Análisis de características de los objetos derivando se
mejanzas y diferencias en cuanto a función y género
 - Distinción del timbre, altura e intensidad de los soni-
dos
 - Percepción a través de los órganos de los sentidos y
discriminación de sensaciones
- c) Desarrollo del lenguaje. Del manejo intuitivo a los ini
cios de la lógica:
- Comprensión de 3 órdenes seguidas
 - Complementación de frases y cuentos cortos
 - Narración de experiencias
 - Reconocimiento de rimas
 - Manejo de palabras opuestas por su significado
 - Investigación del significado de palabras
 - Descripción de la ubicación de los objetos
 - Descripción de láminas (ej. V - XVI) (ver anexo)
 - Expresión a través de gestos y mímica
 - Asociación de palabras por su relación

3. Aspecto psicomotriz:

- a) Percepción corporal:
- Reconocimiento de las partes del cuerpo
- b) Coordinación motriz gruesa:
- Mantenerse parado sobre un solo pie
 - Caminata sobre espacios pequeños sin perder equilibrio
 - Carrera libre
 - Carrera a diferente intensidad
 - Carrera en diferentes direcciones
 - Salto sobre un sólo pie
 - Bajar escaleras sin ayuda, alternando los pies
 - Gatear, reptar, rodar y galopar con sus compañeros
 - Lanzamiento de objetos de diferentes pesos y tamaños

c) Coordinación motriz fina:

- Autonomía en el vestirse y desvestirse
- Autonomía en el manejo de utensilios para comer
- Tapado y destapado de envases
- Abrochado y desabrochado de botones, cierres, broches y ganchos
- Ensartado y desensartado de diferentes objetos
- Doblado y desdoblado de telas y papeles

Para los niños que muestren algún problema en cualquiera de los cuadros anteriores; es conveniente que el maestro informe a los padres y sugerirles que remiten al niño al especialista.

El método global que utiliza la SEP tiene como primera etapa la visualización de enunciados; como segunda, el análisis de los mismos en palabras y como tercera, el análisis de palabras en sílabas. Hay además una cuarta, la afirmación de la lectura y la escritura, que induce a la comprensión del enunciado en todos los elementos que lo estructuran, es decir, corresponde a la síntesis.

A) Etapa de visualización de enunciados.

1. Conversación.

Antes de aplicar la metodología para la lectura y la escritura, se ubica al alumno a través de los contenidos de otras áreas en el tema módulo.

Es conveniente propiciar actividades propias de la comunicación oral, ya que todo lo que el alumno comente lo relacionará con lo que posteriormente visualizará.

2. Escritura de enunciados hecha por el maestro.

El maestro mediante preguntas dirige la conversación para que los alumnos expresen oralmente enunciados o lleguen a los que aparecen en el libro; después, el maestro los escribe en el pizarrón. Al principio no deben ser más de cuatro. Es aconsejable que sean acompañados con ilustraciones alusivas a sus significados.

3. Lectura de enunciados hecha por el maestro.

El maestro lee en voz alta los enunciados al grupo y enseguida pide a los alumnos que junto con él, los vuelvan a leer en voz alta.

4. Identificación de los enunciados.

El maestro pide a los alumnos que identifiquen cada enunciado mediante preguntas como: "¿Que dice aquí?" y "Donde dice?" Primero en el orden con el que fueron escritos y después en otro orden. Cuando el maestro haga la primera pregunta, debe señalar un enunciado para mostrar a algunos su representación gráfica. Cuando haga la segunda pregunta, deberán ser los alumnos quienes señalen el enunciado correspondiente al que lea el maestro. De esta manera el alumno advierte la correspondencia entre la lengua hablada y la escrita, mediante la asociación de lo que escucha con lo que visualiza.

5. Copia de enunciados.

Los alumnos copian en su cuaderno, con letra script, el enunciado que más les haya gustado y lo ilustran en relación con su significado. En cuanto a la escritura, es conveniente que el maestro, al detectar el nivel de desarrollo de la coordinación motora fina del alumno, organice ejercicios preparatorios para iniciar el desarrollo de la escritura, mediante trazos de diversos tipos por las actividades del programa.

6. Evaluación.

El maestro para evaluar a sus alumnos toma en cuenta las respuestas de los enunciados. También se puede evaluar a los alumnos pidiéndoles que relacionen, mediante juegos, enunciados con ilustraciones de su significado. Sin embargo, es conveniente, para confirmar el logro del objetivo de esta etapa que el maestro solicite a los alumnos que señalen el enunciado leído y mostrado por él. O bien, que los alumnos muestren una tarjeta que contenga el enunciado; o de alguna otra manera, a condición de que hayan presentado y leído los enunciados frente a los alumnos.

NOTA. Al principio del curso, es necesario trabajar sólo con enunciados, ya que es lo que más se le facilita al educando. No obstante, se espera que, a lo largo de esta primera etapa, el alumno realice por sí mismo, de manera espontánea, diversos procesos de análisis que deben permitirse para no limitar su desarrollo.

B) Etapa de análisis de enunciados en palabras.

1. Conversación.
2. Escritura de los enunciados hecha por el maestro.
3. Lectura de los enunciados hecha por el maestro.
4. Identificación de los enunciados.
5. Lectura de las palabras del enunciado.

Una vez trabajados los pasos anteriores, el maestro lee en voz alta cada una de las palabras que integran un enunciado. Después, pide a los alumnos que repitan con él la lectura de todas y cada una de las palabras, en voz alta.

6. Identificación de las palabras.

Los alumnos identifican las palabras enunciando, al contestar las preguntas del maestro: "¿Que dice aquí?" y "Donde dice?" primero en el orden con que aparecen las palabras en el enunciado y después indistintamente.

7. Copia de palabras y enunciados.

Según sus posibilidades, los alumnos copian en su cuaderno algunas palabras identificadas y las ilustran de acuerdo con su significado, después copian alguno de los enunciados analizados e ilustran su contenido. Siguen siendo necesarios -- los ejercicios preparatorios para la escritura, ahora mediante el trazo de rectas y círculos.

8. Evaluación.

Las respuestas dadas por los alumnos en el paso seis de esta etapa serán la base para la evaluación. Aun es conveniente que los alumnos relacionen lo escrito con lo que significa, ahora con palabras y mediante juegos como la lotería, la me-

moria y el dominó. Además, para confirmar el logro del objetivo de esta etapa, el maestro puede pedir a los alumnos que señalen en nuevos enunciados palabras ya identificadas o que muestren tarjetas con palabras, de acuerdo con las que él les lea y muestre.

NOTA: Durante esta etapa es importante que los enunciados sean analizados en todas sus palabras. Los artículos, conjunciones y preposiciones son palabras que aparecen constantemente, y esta frecuencia facilitará su reconocimiento en enunciados diferentes.

C) Etapa de análisis de palabras en sílabas.

1. Conversación.
2. Escritura de enunciados hecha por el maestro
3. Lectura de los enunciados hecha por el maestro
4. Identificación de los enunciados
5. Lectura de las palabras del enunciado
6. Identificación de las sílabas en estudio

El maestro hace incapié en la o las palabras que contengan la sílaba en estudio que se pretende identificar y pide a los alumnos que las reconozcan. Después lee las palabras, -- pronunciando con mayor énfasis la sílaba en estudio. Luego solicita a los alumnos que repitan con él la lectura de las palabras, enfatizando la pronunciación de la sílaba por identificar.

El maestro solicita a los alumnos que identifiquen la sílaba en cuestión de las palabras, mediante las mismas preguntas utilizadas en la identificación de los enunciados y de las palabras. Además les pide que subrayen, enmarquen o repasen, con un determinado color, la sílaba identificada. A continuación, los alumnos reconocen las diferentes combinaciones entre la consonante de la sílaba en estudio y las vocales, a partir de palabras propuestas o de las que aparecen en los libros de texto.

7. Formación de palabras y enunciados.

Los alumnos dicen palabras que se inician con cada una de las sílabas reconocidas e identifican las sílabas. Posteriormente, el maestro les asocia que formen palabras utilizando las diferentes combinaciones de la sílaba en cuestión, y también las de sílabas estudiadas anteriormente. Después de que los alumnos recorten sílabas y las peguen unas con otras para integrar y formar nuevas palabras, el maestro pide que las escriban en el cuaderno. Finalmente, los alumnos, expresan oralmente los enunciados que incluyan algunas palabras de las formadas y copian en su cuaderno los que aparecen en el pizarrón.

8. Trazo en script de la consonante de la sílaba.

Los alumnos observan los trazos de la consonante de la sílaba del maestro en el pizarrón; y enseguida los repiten varias veces en su cuaderno.

9. Evaluación.

Esta se determina por las respuestas que los alumnos dieron en el paso de identificación de la sílaba en estudio y, además por las palabras que formaron en el proceso de la síntesis. Sin embargo, los alumnos pueden buscar en periódicos, revistas y otros materiales impresos palabras con la sílaba en estudio y señalarla o recortarla para construir palabras nuevas, utilizando también otras sílabas ya estudiadas.

NOTA: En esta etapa, para llevar a cabo el análisis de palabras en sílabas, es necesario que antes se analicen en vocales. El conocimiento de las vocales debe ser previo a la identificación de sílabas directas simples. La secuencia de representación de las vocales y consonantes se apoya en la frecuencia decreciente en cuanto al uso de los fonemas en el español utilizado en México. Al mismo tiempo, se consideró el grado de dificultad de asociación de fonemas y letras, y se separaron en la secuencia las letras con rasgos similares para evitar problemas de discriminación visual.

D) Etapa de afirmación de la lectura y la escritura.

1. Conversación.

2. Escritura de enunciados hecha por el maestro

3. Lectura de los enunciados

El maestro lee en voz alta los enunciados que surgieron de la conversación, o el texto que se propone en el libro del niño. Inseguidamente los alumnos leen en voz alta los enunciados del pizarrón o del texto del libro. Finalmente, se hacen comentarios al contenido de los enunciados o del texto.

4. Redacción de enunciados.

Los alumnos escriben en su cuaderno algunos enunciados relacionados con el tema de la conversación inicial, del texto o el tema del módulo. Los textos son ilustrados y leídos en voz alta para darlos a conocer.

5. Evaluación.

La misma lectura y escritura son elementos directos para evaluar. Es importante que se tome en cuenta las posibilidades de los alumnos y las diferencias individuales, y ellos, por ejemplo: en la lectura en voz alta de enunciados y observación de los escritos en cuadernos de otros compañeros.

NOTA: En esta etapa el niño ya está en condiciones de leer y escribir enunciados y textos, y va superando algunas dificultades específicas. Se trata ahora de que adquiera mayor seguridad al leer y escribir. Si hay alumnos que no leen bien todavía, se puede pensar en nuevos ejercicios de análisis y en el trabajo con compañeros más adelantados.

Por otro lado, este método utiliza la letra script. Las principales razones para utilizar este tipo de letra en el método - Global de Análisis Estructural son las siguientes:

A) Es fácil de aprender y de leer, ya que sus formas son sencillas, claras y nítidas.

B) En la medida en que sus rasgos son simples, se adapta mejor

a las posibilidades de coordinación motora fina del niño.

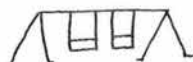
- C) Requiere menor esfuerzo visual y, de esta forma, disminuye - la fatiga.
- D) Es la misma que aparece en los libros de texto, lo que permite afirmar la escritura a través de la lectura. Este hecho - además, dá al niño la posibilidad de corregir por sí mismo lo que escribe.
- E) Es muy similar a la que aparece en la gran mayoría de los textos impresos: libros, periódicos, revistas, carteles; lo que abre al niño a la posibilidad de leerlos.
- F) Conviene recordar que el uso de distintos tipos de letra en primer grado script y cursiva, mayúsculas y minúsculas, dificultan la descripción visual y la escritura. De ahí que se recomiende la enseñanza de un sólo tipo de letra; la script. Este tipo de letra ayudará al niño en la ortografía, ya que la semejanza que esta tiene con la impresa lo llevará a la - corrección por comparación visual. Sin embargo, es importante aclarar que por ahora no es necesario que se insista mucho en aspectos ortográficos.

Por último, los siguientes ejercicios servirán como ejemplo para dar cuenta de la adaptación del método global en este programa.

Ejercicios pag. 331 copiados de "Mi libro de primero. Parte II.



Esta escalera es
 recta
 curva
 roja

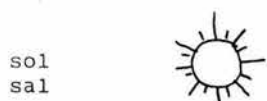


Los columpios son
 amarillos
 blandas

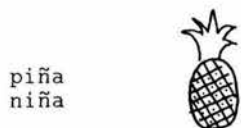
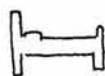


Las galletas son
 duras

Ejercicios pag.403 Subraya la palabra que corresponda:



casa
cama



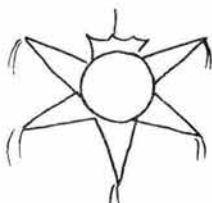
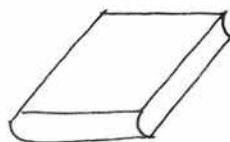
lima
loma



rata
lata



Ejercicio pag.402 Encierra las cosas cuyos nombres comiencen con el sonido de la letra que está a la izquierda:



4.3 Análisis de los Principios Estructurales del Método Global.

El Método Global de Análisis Estructural se fundamenta principalmente por: a) Su contenido sincrético; b) El uso de la visión como función esencial de la lectura; c) El uso de la frase como unidad del lenguaje y d) Su importancia en la comprensión de la lectura. Estos fundamentos han sido estudiados y analizados por diversos autores, encontrando discrepancias en cuanto a la fundamentación teórica en que se basó Decroly.

A continuación describiré estos fundamentos por separado - con el propósito de esclarecer algunas limitaciones teóricas implícitas en ellos, señalando a su vez, elementos alternativos que deben tomarse en cuenta para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

a) El primer fundamento se refiere al Sincretismo, el cual se concibe como la captación total por parte de los niños de cualquier contenido, es decir, éste supone que la aprehensión de las cosas es de manera general, que primero perciben el todo y después las partes. En este planteamiento se piensa que un niño reconoce a golpe de vista y sin entrar en detalles cualquier objeto familiar: Primero aprende a conocer y a nombrar el conjunto y después sus partes (Ficher, 1969).

A pesar de que la idea del sincretismo fue superada por otros autores, este fundamento sigue vigente de la manera en que fue concebida inicialmente por Decroly, para sostener teóricamente al Método Global. Wallon (1964), es uno de los autores que marcan la primicia de tal evolución, indicando que en vez de considerarlo como una visión de conjunto, se trata más bien de una confusión entre el todo y las partes. Para definir el sincretismo agrega, que lo mejor es compararlo con ciertas funciones sobre las que reposa el pensamiento adulto; en éste cuanto más complejo es un objeto, tanto mayor papel juegan en su -

percepción correcta el resultado de sus rasgos y aspectos esenciales (análisis) y el descubrimiento de las conexiones que entre ellos existen (síntesis). El autor menciona que el niño parte de la incapacidad para ordenar, agrupar y diferenciar los conjuntos de la experiencia bruta ya que no sabe oponer sistemas de relaciones categóricas, porque ello es todavía el único campo abierto a su actividad mental. Cuando esos conjuntos se constituyen en aglutinaciones dispares, surge la confusión. Esta trabazón recíproca de las partes es a lo que denominó sincretismo.

Liublinskaia (1965) por su parte, considera que el sincretismo se basa en la percepción del niño como un reflejo del objeto en el que el pequeño se apoya sobre el conjunto de sus rasgos y partes, y en particular sobre aquellos que son especialmente peculiares y típicos de la cosa dada, es decir, que la distinguen de las demás cosas, que al percibir un objeto desconocido los niños de poca edad suelen destacar un rasgo o una parte casual que no siempre es peculiar de la totalidad del objeto. A su vez, señala que esta elección no se debe a que los pequeños sean incapaces de analizar, como afirman los defensores del sincretismo, sino que el análisis correcto sólo es posible bajo la condición de que se enseñe correctamente a percibir el todo. Con ello, se puede observar también que el adulto acusa un sincretismo similar cuando percibe cosas que por no ser especialista no entiende (instrumentos, mecanismos, plantas raras, etc).

La misma autora menciona que el desarrollo de las sensaciones y percepciones en los niños es un proceso de reestructuración de cognición sensorial. Este proceso transcurre por las condiciones inherentes a la experiencia práctica de los niños.- La percepción de los niños se basa ante todo en la forma de las cosas que es inseparable de su contenido, de su esencia. Expresa que al parecer, el hecho de que la forma sea más constante que

su color crea las dificultades principales para su separación. También dice que la experiencia práctica de un niño es muy pobre al enfrentar la riqueza de objetos y fenómenos que sin la ayuda de un adulto; aun el preescolar de 4 a 5 años sería incapaz de asimilar todo lo que perciben sus órganos sensoriales, - por lo que le es difícil hallar lo similar en lo distinto y diferenciar entre sí objetos parecidos.

Para destacar las partes esenciales de un objeto, se precisa una actividad analítico-sintética muy compleja, es decir, se debe dominar la percepción misma. Esto se logra sólo cuando el adulto le enseña al pequeño a percibir el material que le facilitan los fenómenos de la naturaleza o los objetos de su uso. Es por ello que la tarea del educador consiste en destacar y mostrar a los niños lo común a través de lo aislado y peculiar. En un fenómeno singular en el que aparecen fundidos tantos rasgos esenciales y comunes como los casuales e individuales, donde el pequeño ha de destacar lo esencial y común (Faure, 1948).

Con respecto a lo anterior, Vygotski (1962) plantea que la palabra fija de manera concisa los rasgos comunes y esenciales en cada objeto concreto, haciendo abstracción de las características individuales y no esenciales de éste representante singular que pertenece a una categoría general de objetos. Sin embargo, esa función fijadora de la palabra no puede ser posible sin la ayuda de los conceptos. Este mismo autor, señala que los niños pequeños dan su primer paso hacia la formación del concepto cuando colocan juntos un número de objetos en cúmulos inorganizados o en un montón, para poder resolver un problema que los adultos solucionarían normalmente formando un nuevo concepto. - Ese montón que consta de objetos dispares agrupados sin ningún fundamento, revela una extensión difusa y no dirigida al significado del signo (palabra) hacia objetos no relacionados unidos por casualidad en la percepción del niño. En esta etapa, el significado de la palabra denota para él nada más que una conglome

ración sincrética vaga de los objetos individuales que por alguna razón se encuentran unidos en su mente, en una imagen que debido a su origen sincrético es altamente inestable.

En la percepción, en el pensamiento y en sus actos, el niño tiende a fusionar los elementos más diversos en una imagen inarticulada, fundándose en alguna impresión fortuita. Las relaciones sincréticas y los montones de objetos reunidos bajo el significado de una palabra, reflejan también vínculos objetivos por cuanto la última coincide con las relaciones entre las percepciones o impresiones infantiles. Por esto, Vygotski (ob.cit) expresa que, muchas palabras tienen en parte el mismo significado para el niño que para el adulto, especialmente las que se refieren a objetos concretos que se encuentran en el medio habitual del niño.

De esta manera, la palabra con la que el adulto designa el objeto que el niño percibe es de importancia esencial para la percepción de la cosa. Sin embargo, Liubínskaia (ob.cit.) afirma que la percepción del niño suele ser frecuentemente inexacta, confusa y errónea. Los muy pequeños se equivocan al percibir los objetos que no conocen bien. Esta autora describe un estudio donde una niña no sabía lo que era un perro, designó con este nombre la imagen de una zorra, de un lobo y hasta de un cordero. Un niño que conocía la flor aciano designaba con ese nombre cualquier otra flor, y llamaba martillo a las tenazas y al hacha. Este fenómeno de generalización amplia e incorrecta, es una peculiaridad característica no sólo de la percepción del pequeño, sino de toda su actividad cognoscitiva. Lo que demuestra que en el caso particular de la niña, aun no tiene el concepto de la palabra "perro" por lo que tiende a agruparlo con otros animales que comparten características similares, es decir, que tienen cuatro patas.

Para que la generalización deje de ser incorrecta se requiere del manejo de los conceptos, ya que estos van a dar el signi

ficado "exacto" de las palabras, lo cual dice que implica un proceso creativo y no, mecánico y pasivo. Un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja dirigida hacia la solución de algún problema y no por la mera presencia de las conexiones externas, esa vinculación mecánica de la palabra y el objeto no son suficientes para producirlo, o sea que, la formación del concepto, no sigue el modelo de una cadena asociativa, en donde un eslabon origina a otro, es un proceso dirigido por un objetivo; el memorizar las palabras y conectarlas con objetos no conduce en sí mismo a la formación del concepto. Esta - formación comienza en la primera infancia, pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica de este proceso, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad, antes de esa edad existen determinadas - formaciones intelectuales que cumplen funciones similares a las de los verdaderos conceptos que sólo aparecerán más tarde. Vygotski (ob.cit).

En resumen, se puede considerar que el sincretismo tal como lo expresa Wallon, es una etapa de confusión entre "el todo" y "las partes". Asimismo, Liublinskaia señala que esa confusión - existe cuando los niños perciben un objeto y de éste destacan un rasgo casual que no es siempre peculiar de su totalidad; esto sucede no porque no sean capaces de realizar un análisis, lo que ocurre es que no les han enseñado a percibir correctamente "el todo", su experiencia práctica es aun muy pobre y les es dífícil hallar lo similar en lo distinto y diferenciar entre sí objetos parecidos.

Además de esto, tal como lo menciona Vygotski, el sincretismo surge porque los rasgos comunes y esenciales de un objeto sólo pueden ser fijados por medio de la palabra y para que suceda eso se requiere de la ayuda de los conceptos, los cuales surgen y toman forma cuando se trata de una opresión dirigida hacia la solución de un problema y no por conexiones externas al vincu-

lar la palabra con un objeto. Esta formación se inicia en la primera infancia pero la consolidación del concepto se alcanza en la pubertad.

Así pues, el niño al percibir los objetos, parte de la debilidad de su experiencia, para ordenar, agrupar y diferenciar esos conjuntos, ya que, no tiene un dominio de los conceptos relacionados al objeto percibido. Con respecto a esto, Jadouille (1966) dice: "Si la lectura global se basa en el modo de percepción sincrética que es propia del niño, es evidente que es necesario también, ayudar al niño a sobrepasar ese estadio de confusión, pareciera entonces que los partidarios del método global, consideran que hay que dejarlo el mayor tiempo posible en ese - estadio, no insitándolo a llegar a la descomposición en palabras". pag. 187.

De ahí que sea de suma importancia ayudar al niño a trascender la etapa sincrética, ya que de ello depende que éste logre desarrollar los conceptos que día a día, por medio del manejo de palabras irá asimilando el significado propio de los objetos al interactuar en cualquier circunstancia que le presente el medio. De esta manera, se puede suponer que esta etapa marca el - inicio de todo conocimiento.

b) El segundo fundamento implica que la visión es la función esencial de la lectura, ya que constituye la base de su - aprendizaje. En este fundamento se comprende la idea de que los ojos hacen llegar al hombre mayor número de conocimientos, percepciones, etc., que cualquier otro órgano de los sentidos; además de sostener que el pensamiento del niño (5 - 7 años) que -- inicia el primer grado se caracteriza porque: 1. Percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas. 2. Percibe antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas y 3. No percibe con facilidad las pequeñas di

ferencias (Ficher, 1969).

Aquí se puede observar que éste fundamento sostiene que la visión es la función esencial de la lectura. No obstante, para comprender mejor este planteamiento es necesario citar otra apreciación, que refiera al término de percepción visual. Al respecto, Frostig, Horne y Miller (1983) señalan que es la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores. Esta percepción visual no es simplemente la facultad de ver en forma correcta sino es la interpretación de los estímulos visuales que ocurren en el cerebro y no en los ojos. Mencionan que cuando se observan estas 4 líneas □, por ejemplo: la impresión sensorial de ellas se produce en la retina, pero su reconocimiento en forma de cuadrado ocurre en el cerebro.

Clauss y Hiebsch (1966) por su parte, señalan que el campo de la percepción visual del niño es concebido como una totalidad, aun no fragmentada en sus detalles y cuyos contenidos y formas expresivas impresionan afectivamente al niño; ya que esta imagen global es al principio esencialmente expresiva y difusa; sólo poco a poco irá alcanzando cierto grado de continuidad y fijeza, debido principalmente a la adquisición del lenguaje, de donde los objetos comenzarán a destacarse del fondo difuso. En cuanto al desarrollo de la capacidad de observar colores y formas, estos autores dicen que mientras el recién nacido sólo reacciona a diferencias de iluminación, el niño entre 3 y 4 comienza a observar aspectos parciales de las cosas, tales como el color, la forma y el tamaño de las mismas; que el preescolar observa muy especialmente, los colores, ya que el todo o conjunto se caracteriza para él más por sus colores que por su forma y en la edad escolar temprana se hace cada vez más efectiva la observación de las formas, debido a la actitud perceptiva orientada hacia el detalle, la que exige la observación de las formas que constituyen uno de los aspectos particulares.

En relación con esto, Vygotski (1978) menciona que una característica especial de la percepción humana que emerge en una edad muy temprana, es la percepción de los objetos reales, es - decir, que nosotros no percibimos el mundo simplemente en colores y formas, sino que también lo percibimos con sentido y significado gracias al lenguaje. Asimismo, menciona que la forma se manifiesta en el lenguaje de los niños cuando eligen un objeto determinado, separándolo de la situación global que están percibiendo con el uso de las palabras, los niños distinguen elementos separados, alcanzando con ello la estructura natural del campo sensorial y formando nuevos centros estructurales. El niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino a través de su lenguaje, del cual, en un principio derivarán percepciones aisladas, las que posteriormente serán percepciones categorizadas.

Por ello, tal como lo señala Vygotski: "El papel del lenguaje en la percepción es sumamente importante debido a las tendencias opuestas implícitas en la naturaleza de la percepción visual, los elementos pendientes se perciben simultáneamente; en este sentido, la percepción visual es completa. En cambio, el lenguaje requiere un sistema de secuencias. Cada elemento está clasificado individualmente y luego relacionado en una estructura de frase haciendo el lenguaje esencialmente analítico" (ob. cit). pag. 59

Sin embargo, para poder dar sentido y significado a lo que se percibe nuevamente Vygotski, dice que se necesita disponer libremente de las funciones superiores que explican al niño las nociones espacio-temporales, ya que de ello depende en gran parte la habilidad de la categorización de los objetos percibidos. Así para reorganizar su campo visual y espacial, el niño con la ayuda del lenguaje, crea un campo temporal que para él, es tan perceptible y real como el campo visual. Por tanto, el niño que domina ya el lenguaje tiene la capacidad de dirigir su atención de un modo dinámico. Puede captar cambios en su situación inme-

diata desde el punto de vista de actividades pasadas, al igual que es capaz de actuar en el presente desde el punto de vista del futuro.

Ahora bien, para el dominio de la percepción visual también se requiere del manejo de habilidades que de acuerdo con Frostig, Horne y Miller (1983) y Condemarin (1976) constituyen la destreza fundamental para el aprendizaje de los objetos, palabras, imágenes, dirección, tamaño, forma, color y textura. Percepción que se desarrolla a partir de los mecanismos sensorio-receptivos del contacto real. De las numerosas actividades que forman la percepción visual señalan:

- a) Coordinación visomotora: Es la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes. Los movimientos bien dirigidos del ojo constituyen un prerrequisito para la lectura y para la mayoría del trabajo escolar. La buena coordinación ojo-mano es necesario para la escritura y otras actividades.
- b) Percepción figura-fondo: La figura es aquella parte del campo de la percepción que constituye el centro de nuestra atención. Cuando esta es desviada hacia alguna otra cosa, el nuevo centro de interés se convierte en la figura, y lo que antes era la figura ahora es el fondo. Esta habilidad para distinguir una figura de un fondo, es decir, seleccionar a partir de una masa de estímulos, un número limitado de los mismos es necesario para el análisis y la síntesis de palabras, frases y párrafos.
- c) Posición en el espacio: Es la relación en el espacio de un objeto con el observador; si está ubicado a la izquierda, a la derecha, hacia arriba o hacia abajo. Esto se relaciona estrechamente con el aprendizaje del lector; especialmente para diferenciar las letras que tienen la misma forma pero distinta orientación tal como b y d, p y q. Igualmente, la habi

lidad de reconocer la secuencia de las letras en una palabra, depende del normal desarrollo de la percepción de la posición en el espacio y de las relaciones espaciales.

- d) Constancia perceptual: Es la posibilidad de percibir en un objeto propiedades invariables como: forma, posición y tamaño específicos, a pesar de la variedad de su imagen sobre la retina del ojo, esta habilidad se requiere para aprender a - identificar formas geométricas, cualquiera que sea su tamaño, color o posición, más adelante, a reconocer palabras que ha aprendido, aunque aparezcan en contextos desconocidos o en diferentes tipos de imprenta o letra manuscrita.
- e) Discriminación de formas: Para leer el niño debe distinguir con precisión las finas diferencias y semejanzas entre letras y palabras, es decir, que se distingan visualmente, a partir de las señales dadas por sus rasgos distintivos.

En el caso particular del uso de la percepción visual en la enseñanza, Shardakov (1963) menciona que ella debe emplearse en cada caso concreto con la intensidad suficiente para que los escolares comprendan y asimilen los conceptos correspondientes y puedan aplicarlos con éxito en la práctica; que la utilización insuficiente de los medios visuales, así como su falta de diversidad, no aseguran la asimilación conciente de los conocimientos. Su empleo exagerado relaja la actividad y la individualidad de los alumnos. El autor, indica que no hay necesidad de recurrir a la visualización cuando los escolares conocen ya lo que están estudiando por su anterior experiencia de percepción y observación y, puede ser actualizado en su conciencia en forma de imágenes de memoria. También pone de manifiesto que para lograr eficacia en el empleo de los medios visuales deben tenerse en cuenta los rasgos específicos de la edad de los alumnos, en relación con su actividad mental.

Este mismo autor, dice que existe un tipo especial de visualización, que se emplea fundamentalmente con los alumnos de pri

mer grado. Son los cuadros que representan un objeto que los niños conocen bien y al pie de los cuales está escrita una palabra o una frase designando el objeto. Por ejemplo: La palabra "casa" debajo de la imagen de una casa o bien, la inscripción "Gloria y sus globos" al pie de un cuadro que represente una niña con un par de globos. Este procedimiento visual no añade conocimientos ni ideas nuevas. Sin embargo, proporciona en los niños una serie de sensaciones de carácter emotivo: El cuadro les produce con frecuencia alegría, lo cual, les ayuda a concentrar su atención en la lectura del texto, y la lectura del mismo, perfecciona la actividad conjunta y coordinada del primero y segundo sistema de señales de la corteza cerebral; la unidad en el desarrollo del lenguaje, la imagen y el pensamiento, hacen que el proceso de la lectura tenga un significado. Por último, señala que el empleo de la visualización en la enseñanza ayude a que los alumnos de primaria entiendan el contenido del pensamiento visual, que lo integran principalmente las imágenes de memoria y las acciones prácticas.

Para la enseñanza de la lecto-escritura en los niños, el uso de la visión no es más o menos importante que el uso de la audición. Lo que sucede es que en el caso particular del método global, este se apoya fundamentalmente en la visión, porque Decroly lo diseñó y lo aplicó con sus niños sordos, con la idea de enseñarles a hablar al mismo tiempo que aprendían a leer y escribir. Por eso recurrían al artificio de superponer cartoncillos con la palabra escrita de las cosas y así el niño empezaba a comprender que existen símbolos del lenguaje. Como se advierte, esta situación era muy distinta, por tanto, los niños que sí oyen requieren además de la visión, la estimulación sonora para su aprendizaje.

Por ello, Salotti (1951) en favor del lenguaje hablado como punto de apoyo para la enseñanza de la lectura y del valor del oído para su aprendizaje; expresa que no se le debe dar tanta

importancia al aporte visual, cuando son cinco los sentidos que existen; que el oído se encuentra en perpetua actividad, que éste forma el fondo sonoro sobre el cual, se destacan las figuras veloces o lentas, armoniosas o desarticuladas, plenas de movimiento y colorido; figuras sonoras que forman la base de sus percepciones que estructuran a la articulación y a la entonación de las palabras de cualquier idioma; y que para aprender a leer los signos gráficos que lo expresan, no hay una realidad más rica que la del mismo lenguaje que el niño oye y habla.

Cabe señalar, que para el aprendizaje de la lecto-escritura aparte de la visión se requiere de la discriminación auditiva, que de acuerdo a Condemarin (ob. cit) se refiere a las habilidades para oír semejanzas y diferencias entre sonidos de letras, tal como ocurre con las palabras, que en el caso de alumnos con audición normal, estos son capaces de detectar qué palabras comienzan o terminan con el mismo sonido, cuales riman, cuáles contienen un determinado sonido y como ellas están compuestas por una secuencia de sonidos dados en un orden determinado. Por último, dice que una buena discriminación auditiva ayuda al lector a relacionar las palabras que él está aprendiendo con sus experiencias auditivas previas, con las mismas palabras.

En resumen, la visión no puede ser considerada como la función esencial de la lectura, debido a que también interviene para su aprendizaje la audición, la cual tiene un papel importante para su desempeño. Estas dos formas de percepción sensorial que pertenecen al primer sistema de señales junto con el lenguaje (segundo sistema) emergen para darle precisamente al sentido y el significado a los objetos, que en un principio para el niño, tal como lo mencionan Clauss y Hiebch (1966) son concebidos como una totalidad no fragmentada; ésta podrá ser distinguida - en la medida en que el niño observe colores y formas; de la manera como lo señala Vygotski (1978), que con la ayuda del lenguaje los pequeños se irán desligando poco a poco de esa percep

ción sincrética o global de las cosas, lo cual, se manifiesta cuando los niños eligen de un cúmulo de objetos, uno en particular y lo nombran con una palabra en especial. Ello implica a su vez, un proceso donde habilidades tales como las que citan Frostig y col. y Condemarin que son: a) Coordinación viso-motora, - b) Percepción figura-fondo, c) Posición en el espacio, d) Constancia perceptual y e) La discriminación de formas; aunado con con un buen manejo del material visual como lo menciona Sharda-kov, son importantes para el buen curso del aprendizaje de la - lecto-escritura.

c) El tercer fundamento, se remite al uso de la frase como unidad del lenguaje, y que a su vez tiene como función ser unidad de la lectura, ya que afirma que la frase expresa una idea completa; por ejemplo: "el río", "unos cocos", etc. lo que no hace una sílaba aislada; ejemplo "ma", "to", "lu", etc. También este supone que la imagen completa de una frase, que se asocia con lo que representa, es retenida con mayor facilidad por el - alumno que la mera representación abstracta de una sílaba o frase.

Para analizar este fundamento, será necesario partir del conocimiento que se tiene respecto al lenguaje del niño y de esta manera ver la importancia o no de dicho fundamento. De acuerdo con Delval (1983), a partir de los 3 o 4 meses los niños empiezan a producir sonidos guturales tales como g y k pasando luego a otras consonantes oclusivas como b, p y d. Poco a poco esta producción de sonidos, con los que el niño juega durante largo tiempo mientras está en la cuna, va siendo sustituida por el paso a la producción de palabras. El niño no sólo produce sonidos sino que también se interesa desde un principio por lo que producen las personas a su alrededor. Asimismo, señala que las primeras palabras emitidas por el niño no designan inmediatamente conceptos o clases de objetos, sino que sólo consiguen

esa designación lentamente. Esto quiere decir que, para el niño pequeño que comienza a hablar, las palabras no significan lo mismo que para el adulto. Una vez que ha aprendido a combinar los sonidos característicos de su lengua el niño hace uso de sus primeras palabras imitando el habla y gestos de los adultos, lo que no quiere decir que el niño capte inmediatamente cual es el aspecto de la situación que la palabra designa. El autor cita el ejemplo; el niño puede aprender la palabra "perro", respecto a un perro determinado que ha visto desde la puerta de su casa. Pues bien, el niño puede utilizar esa palabra para designar perros pero también para designar todo tipo de objetos que se desplazan cuando él está en la puerta de su casa y así puede aplicarla a personas, coches, bicicletas, gatos, etc. De la misma forma puede llamar "papá" a todos los hombres que tienen barba como su padre. Por esto, menciona que hay que tener presente que para el niño pequeño la palabra es un elemento dentro de un contexto y no tiene la independencia del contexto que tienen las palabras adultas.

Stern (Citado en Vygotski, 1962) interpreta así las primeras palabras: "El infantil mamá" trasladado al lenguaje más avanzado no significa sólo la palabra "madre", sino una oración semejante a "mamá ven aquí" o "mamá ponme en la silla" o "ayúdame mamá". Sin embargo, cuando se observa al niño en acción da cuenta que no solo es la primera "mamá" lo que significa ponme en la silla, sino todo el comportamiento del niño es ese momento (querer llegar hasta la silla, intentar asirse a ella, etc.), lo que demuestra que la palabra es un sustituto convencional del gesto y aparece mucho antes del crucial descubrimiento del lenguaje" realizado por el niño (pag. 55).

Liublinskaia (1965) por su parte, considera que las primeras palabras se ponen de manifiesto en dos fenómenos complementarios. Por un lado, los niños generalizan el significado de una palabra por la discriminación de lo distinto y por otro, lo que

es similar. De ahí que el primer año de vida, la palabra en el lenguaje del pequeño "resbale" fácilmente de un objeto a otro y se refiera a veces a cosas completamente distintas que desde el punto de vista del adulto no tienen nada en común. Para dar un ejemplo de ello, la autora cita una investigación hecha en Rusia con un niño de año y medio, que de ocho a diez palabras, - designada con una de ellas, cosas completamente distintas.

Ejemplo:

a) Por su rasgo funcional

Apa: sombrero, coleta, gorro, lazo de pelo

FFFF-u: cerillas, hornillo, estufa, cigarrillo.

Adiga: caramelos, pasteles, todo lo que es sabroso.

b) Por su colocación

Abolia: manzana, mantequilla, espejo (todo lo que habitualmente se encuentra en una misma mesa)

Liuk: zanahoria, carne, cebolla (todo en la sopa) plato.

Laddia: el reloj de pared, la radio, etc.

c) Por su semejanza externa

Ga-ga: los gansos, los zapatos de punta estrecha, los pájaros, arcilla en forma de pico.

kj-kj: una piel, el gato, todo lo que es peludo.

d) Por imitación de sonidos

Piu-piu: un pájaro, un ratón.

La-la: el canto, la música. (pag.308-9).

A este grupo de palabras, le denominó "polisemánticas" porque la palabra actúa como señal de cualquier objeto que haya sido generalizado por el pequeño, basado en un vínculo circunstancial y en el resalte de un rasgo casual e inoperante en cada uno de ellos.

En relación con esto, Deval (ob.cit) estima que las primeras palabras que el niño utiliza designan mucho más que objetos

designan intenciones, deseos, peticiones, relaciones, etc. Sin embargo, para poder lograr su objetivo, expresa que el niño requiere pronto combinar palabras para desarrollar su capacidad expresiva, lo que va reflejando cada vez su mayor conocimiento acerca del mundo que le rodea, surgiendo al mismo tiempo el progreso de su capacidad lingüística que se manifiesta no sólo en el aprendizaje de más y más frases sino sobre todo, en la capacidad de producción de frases nuevas que nunca ha escuchado anteriormente. Asimismo, menciona que el niño que progresa en el uso del lenguaje, va aumentando la cantidad de aspectos esenciales a los que puede referirse, y en las primeras expresiones en las que utiliza una sola palabra o las que utiliza dos palabras van transmitiendo la mayor cantidad de información posible, de tal modo que el niño en un principio no se refiere a los aspectos más esenciales de la situación; posiblemente por su incapacidad de abstraer lo esencial de ésta, por no poder considerar el uso de términos relativos al futuro, ya que es difícil para ellos comprender otro tiempo que no sea el presente. Esto supone que los procesos del pensamiento preceden a los del lenguaje.

Con respecto a los procesos del pensamiento y del lenguaje, Stern (ob.cit), señala que en cierto momento, aproximadamente a los dos años, estos dos aspectos, hasta entonces separados, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento que se manifiesta con el deseo de conquistar el lenguaje al intento de hablar, encontrándose con que cada cosa tiene su nombre. Este instante crucial en que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados está dado por dos objetivos invconfundibles: 1) La repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, y su pregunta sobre cada cosa nueva (¿Que es esto?) y 2) Los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario (pag. 71). Sólo cuando el niño siente la necesidad de expresarse por medio de palabras y trata activamente a través de sus preguntas

de aprender los signos vinculados a los objetos; es el momento en que descubre la función simbólica de las palabras. El habla, era afectiva-conativa, entra ahora en la fase intelectual, lo que significa que las líneas de desarrollo del lenguaje y el pensamiento se han encontrado.

Delval (ob. cit) dice que el niño cuando comienza a utilizar las palabras para expresarse, considera a las mismas como una propiedad de las cosas. No existe una diferenciación entre significado y significante porque aun no han comprendido el carácter arbitrario de las personas de tal manera que rechaza la posibilidad de que mesa se pudiera llamar "silla" y una silla se pudiera llamar "mesa", que la identificación entre la palabra y el objeto es tal que cuando se le pregunta al niño que como sabe que un caballo se llama caballo, responde; porque tiene cuatro patas y cola, como si bastara mirar al caballo para saber como se llama. Esta confusión entre las palabras y el objeto que designa es muy profunda, lo que supone que es una falta de conciencia sobre el aspecto formal de la palabra.

Este mismo autor, cita un estudio sobre las ideas de los niños acerca de las palabras donde pone de manifiesto esa confusión entre la palabra y el objeto; para ellos una palabra corta es "ojo" porque es pequeño y una palabra difícil es "colocar" - porque debe colocar todos los juguetes. También menciona que para niños de 5 a 6 años, las palabras son todavía expresiones y muchos niños confunden palabras con frases. De esta forma, una palabra larga, es una frase larga, como vgr. "entro en la casa - para quitarse los zapatos" . Fenómenos semejantes se presentan cuando se le pide a un niño que diga cuántas palabras hay en una frase. Si la frase es "seis niños juegan" es probable que los niños de 4 años digan que hay seis palabras que corresponden a los seis niños que juegan, mientras que en "el niño lava el camión" hay una palabra que es "el camión". Esta puede convertirse en dos un poco más tarde cuando el niño dice que las pala

bras son "el niño" y "lava el camión". Los niños pequeños tienen además dificultades para fragmentar las palabras y dicen que si le quitamos a "gusano" "gu", lo único que nos queda es la cola. (pag. 154-155)

Por esto se puede decir que el niño necesita conocer todos los aspectos para desarrollar su capacidad lingüística; su importancia para el aprendizaje del lenguaje y para el de lecto-escritura es enorme; así pues, se debe favorecer este tipo de manipulación lingüística para brindarle al niño una mejor comprensión del significado de las palabras; para ejemplificar se puede considerar que la palabra "gusano" no ha sido encaminada en su formación como concepto y mientras no se haga, difícilmente el niño podrá separar y abstraer los elementos que lo conforman. En la formación genuina del concepto, la unión es tan importante como la separación. La síntesis debe ser combinada con el análisis.

Ahora bien, la comprensión de las palabras tiene un largo proceso tal como lo explica Vygotski (ob.cit) en el planteamiento que hace respecto a la evolución de los conceptos. Según este autor, su formación comienza en la primera infancia pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran, toman forma y se desarrollan en la pubertad. Durante su formación, el concepto genuino sufre tres cambios o transformaciones: 1) Complejos o pseudoconceptos; 2) Conceptos espontáneos o cotidianos y 3) Conceptos científicos. Estos cambios son constantes y no siguen un lineamiento en específico, al contrario, su formación se da en espiral. Para su entendimiento en los siguientes párrafos se cita su evolución.

En el niño pequeño predominan los complejos o los pseudoconceptos por la simple razón de que el adulto no puede transmitir al niño su modo de pensar, sólo puede suministrarle el signifi-

cado ya hecho de una palabra, alrededor de la cual éste forma un complejo, con todas las peculiaridades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento de este tipo. El pseudoconcepto sirve como eslabón de enlace entre el pensamiento en conceptos y el pensamiento en complejos. El intercambio verbal con los adultos se convierte así, en un poderoso factor en el desarrollo de los conceptos en el niño. La transición del pensamiento en complejos pasa inadvertida para el niño, puesto que el contenido de sus pseudoconceptos coincide con el de los conceptos de los adultos.

Cabe señalar que en un principio el niño sólo empezará a abstraer los conceptos espontáneos a través de la percepción de objetos concretos. Un objeto en particular puede ser incluido en diferentes complejos basándose en la fuerza de sus distintos atributos concretos y esto sólo se logra a través de su interacción con él y de su conocimiento empírico.

Por otra parte, la historia del lenguaje muestra claramente que el pensamiento en complejos con todas sus peculiaridades, es la verdadera base del desarrollo lingüístico, en el cual se ha establecido una distinción entre el significado de una palabra, o una expresión y su referente, o sea el objeto que ella designa, pudiendo así existir un significado y diferentes referentes o diferentes significados y un referente; por lo que se puede decir que las palabras del niño y del adulto coinciden en sus referentes, pero no en sus significados.

Los pseudo-conceptos en una etapa más elevada, son también llamados conceptos potenciales, que pueden ser formados tanto en la esfera perceptual como en el pensamiento práctico, en relación a las acciones sobre la base de impresiones similares, en el primer caso, y de significados funcionales semejantes, en el segundo. El niño al operar con conceptos espontáneos, no tiene conciencia de ellos puesto que su atención está siempre cen-

trada en el objeto al cual se refiere al concepto, nunca en el acto del pensamiento mismo.

El niño toma conciencia (conocimiento de la actividad intelectual) de sus propios conceptos espontáneos relativamente tarde, la aptitud para definirlos con palabras, para operar con ellos según su deseo, surge mucho tiempo después de haber adquirido los conceptos. Sin embargo, posee el concepto (conoce el objeto al cual se refiere) pero no es conciente de su propio acto de pensamiento.

En cuanto al desarrollo de un concepto científico, comienza generalmente con su definición verbal y el uso de operaciones no espontáneas, trabajando con el concepto mismo, que comienza su vida en la mente infantil en un nivel que sus conceptos espontáneos alcanzan solamente más tarde. Ejemplos de este concepto son las palabras "esclavitud", "explotación" o "guerra civil". Estos conceptos son esquemáticos, abstractos y carecen del rico contenido derivado de la experiencia personal.

No obstante, el desarrollo de los conceptos espontáneos en el niño procede de modo ascendente, y el de sus conceptos científicos, en forma descendente. El comienzo de un concepto espontáneo (cotidiano) puede ser trazado generalmente en el encuentro cara a cara con una situación concreta, mientras que un concepto científico comprende desde el principio una actitud mediatizada hacia el objeto. Por ejemplo, los conceptos históricos pueden comenzar a desarrollarse solamente cuando los conceptos cotidianos del pasado se hayan diferenciado lo suficiente, cuando su propia vida y la vida de los que se encuentran a su alrededor puede ser incluida en la generalización elemental "en el pasado y ahora"; sus conceptos gráficos y sociológicos pueden originarse a partir del simple esquema de "aquí y en otra parte".

En resumen, para adquirir el dominio del lenguaje externo, Delval dice que el niño arranca de una palabra, luego conecta 2 o 3, un poco más tarde pasa a frases simples a otras más complecasadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones; en otras palabras, van de una fracción al todo. En lo que respecta al significado, Stern señala que las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa. Asimismo, Liublinskaia menciona que desde el punto de vista semántico, los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, donde éstos generalizan el significado de una palabra por la discriminación de lo distinto y por lo que es similar, y sólo más tarde comienza a dominar las diferentes unidades semánticas (los significados de cada una de las palabras) y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades. De ahí que se pueda precisar que los aspectos externos semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas ya que uno va de lo particular a lo general (de la palabra a la frase) y el otro, de lo general a lo particular (de la oración a la palabra).

En relación al significado de las palabras, Vygotski considera que para el surgimiento de la comprensión de las mismas, se requiere del manejo de los conceptos, el cual no comienza en la escuela, sin embargo, se refuerza de una manera particular - dentro de la institución, que en el preescolar ocurre con los - conceptos espontáneos y en la etapa escolar con los científicos. Que tanto, los conceptos cotidianos como los científicos, necesitan de un constante ir y venir de las palabras, que al ser conjugadas darán el significado de lo que representan (en forma de espiral), lo cual va ir logrando en el individuo la comprensión (concientización) de lo que le rodea. No obstante, dice que para los párvulos y hasta para los niños de la escuela primaria, la palabra es algo que se podría denominar familiar y sólo para el adolescente pasa a ser un concepto.

Por todo esto se puede suponer que el hecho de que el niño utilice palabras o pequeñas frases para expresar algo, no quiere decir que tenga un manejo conceptual de las mismas, ya que se sabe que sus primeras expresiones están encaminadas a satisfacer deseos primarios. Sin embargo, cuando el pensamiento y el lenguaje convergen, es ahí cuando el niño comenzará a descubrir las relaciones que guardan las palabras y los objetos concretos, posteriormente irá abstrayendo las características esenciales - de los mismos, de manera que podrá generalizar sin la presencia de éste en otras circunstancias, debido a que empieza a desligarse del tiempo presente tratando de entender al futuro.

d) El cuarto y último fundamento es la comprensión: Alude a que todos los vocablos son signos que representan ideas de algo, por lo que antes de enseñar una palabra o frase, se tiene que - realizar una serie de actividades que permitan al alumno comprender perfectamente la idea de la palabra o frase que va a aprender. Estas actividades son las prácticas de expresión y comprensión entre las que cabe citar el diálogo, las pláticas, las representaciones, las narraciones, las descripciones, etc. Se parte de que, al estar enseñando palabras o frases completas, se aprenden ideas completas, y no representaciones sin ningún - significado concreto, como es el caso de letras y sílabas aisladas.

Para analizar este fundamento, es necesario plantear qué es la comprensión y cómo se desarrolla y manifiesta a través del lenguaje. De acuerdo con Hurlock (1978), la comprensión es la capacidad para captar la naturaleza, el significado o la explicación de algo, y se alcanza mediante la aplicación de conocimientos previamente adquiridos a nuevas experiencias y situaciones. Es también, la función básica del pensamiento. Ni la percepción, ni el recuerdo, ni la rememoración son posibles si falta la comprensión elemental, es decir, la toma de conciencia.

Liublinskaia (1965), por su parte señala que la comprensión es el resultado del pensamiento, es la resolución de problemas que se plantean ante el individuo. Comprender significa descubrir conexiones existentes objetivamente que el individuo no ha visto antes; significa hallar lo que buscaba, tomar conciencia de lo que antes no había sido descubierto. En este sentido, menciona que, la comprensión es precisamente, el nacimiento de una nueva asociación; que una condición importante para el éxito de la comprensión es la riqueza y variedad de las asociaciones formadas en la experiencia pasada. Para comprender algo, hay que actualizar las asociaciones que corresponden a lo más esencial de los objetos y fenómenos reales.

Para la comprensión, Hurlock (ob.cit) expresa que el aprendizaje es tan esencial como la maduración. Los niños deben aprender a percibir las diferencias en las cosas, que ven, oyen, huelen, gustan y sienten; que la comprensión se inicia cuando los niños desarrollan la capacidad de discriminación, y va aumentando conforme a la capacidad de éstos para percibir relaciones entre situaciones pasadas y presentes, la cual sólo es posible con el uso de los conceptos, que no son datos sensoriales directos, sino resultado de la elaboración y combinación de esas experiencias sensoriales en el pensamiento.

Vygotski (1962), menciona - la forma en la que el niño puede comprender lo que le rodea, esto se logra a través del uso de la palabra, la cual guarda una estrecha relación con el pensamiento. En un proceso que se da en un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y viceversa; en él la relación entre - estos sufre cambios que pueden ser considerados como de desarrollo en un sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla.

Sin embargo, los niños no pueden percibir un objeto o una situación que le rodea de la misma forma que un adulto, aun cuando sus órganos sensoriales estén igualmente maduros, ya que la diferencia estriba en que en el adulto pensamiento y lenguaje están compenetrados (este es capaz de abstraer lo esencial de los objetos), mientras que en el niño empieza a desarrollarse (dificilmente abstrae lo esencial de los objetos), lo que no le permite de momento comprender su derredor.

Respecto a esto Liublinskaja (ob.cit) dice que cuando el pequeño se enfrenta con frecuencia a objetos homogéneos de distinto color y demás rasgos intrascendentes, tiene la posibilidad de destacar los rasgos esenciales y constantes. Su distinción cuando se hace abstracción de todos los detalles secundarios es el camino que conduce a la asimilación de los conceptos, si se sigue su trayectoria, se observa que se inicia siempre por el conocimiento de los objetos o fenómenos concretos. No obstante, durante el proceso de desarrollo, no existe una trayectoria única y constante de paso, ya que puede ser de los conceptos generales a los particulares y al contrario. En su experiencia, el niño se enfrenta a fenómenos y a objetos que desde un principio conoce como un grupo completo sin diferenciar. Así desde un principio asimila conceptos genéricos: flores, árboles, pájaros, peces, etc. En este caso, el desarrollo se manifiesta en distinción de los conceptos y las representaciones de las especies; después los niños se enteran de que entre las flores hay margaritas y rosas; las aves son la paloma y el gorrión y que cada uno de ellos tiene su peculiaridad parcial.

Esta misma autora señala que el niño se enfrenta también a unos fenómenos de la realidad que percibe aisladamente, sin conexión entre sí. Sólo posteriormente al acumular y ampliar su experiencia llega a conocer objetos similares. Al hallar en cada uno de ellos rasgos conocidos, al hacer abstracción de los mismos y generalizarlos pasa a la agrupación de fenómenos par

ciales o de objetos aislados y en grupos, asimilando así el concepto genérico que halla su expresión en un nombre nuevo en una palabra nueva. Así el niño comienza por conocer la vaca, la zorra, el oso, el caballo, etc. y solo después se entera de que todos ellos se refieren al grupo de animales. Y más tarde aun aprende a encontrar el rasgo diferenciador por el que, de este concepto general pueda separar dos particulares: animales salvajes y domésticos (pag. 313-314).

Hasta el momento, se ha hablado que para que surja la comprensión se necesita del uso de los conceptos. Sin embargo, no se ha precisado que es un concepto. De acuerdo con Vygotski (ob. cit) un concepto es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por instrucción sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental del niño halla alcanzado el nivel requerido. En cualquier edad un concepto formulado por una palabra representa un acto de generalización. Pero el significado de las palabras evoluciona, y cuando una nueva ha sido aprendida por el niño, su desarrollo comienza a ponerse en marcha, la palabra es primero generalización del tipo más primitivo y a medida en que se desarrolla la inteligencia del niño se reemplaza por generalizaciones de un tipo más avanzado, un proceso que conduce finalmente a la formación de verdaderos conceptos. El desarrollo de los conceptos, o el significado de las palabras presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: La atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción y la habilidad para comparar y diferenciar. Estos procesos psicológicos complejos no pueden ser dominados a través del aprendizaje aislado.

Este mismo autor soviético, expresa que para la asimilación de conceptos se necesita del dominio de la palabra que posee una gramática independiente del pensamiento. Menciona que la expresión más simple, lejos de reflejar una correspondencia constante entre sonido y significado constituye una realidad, un

proceso en donde las expresiones verbales no pueden surgir totalmente formadas, sino que deben construirse gradualmente. Este complejo de transición entre significado y sonido ha de desarrollarse y perfeccionarse por sí mismo. El niño, a su vez tiene - que aprender a distinguir entre la semántica y la fonética y, a comprender la naturaleza de la diferencia; sin embargo, éste al principio utiliza las formas verbales y los significados sin tener conciencia de su separación; para él, la palabra es parte integrante del objeto que domina. Un ejemplo de esto, es cuando los niños en edad preescolar "explican" el nombre de los objetos a través de sus atributos. Según ellos, un animal se llama "vaca" porque tiene cuernos; "ternero" porque sus cuernos son - pequeños; "perro" porque es pequeño y no tiene cuernos. Un objeto recibe el nombre de auto porque no es un animal. Cuando se le pregunta si es posible intercambiar las denominaciones de los objetos y llamar "tinta" a la vaca y a la vaca "tinta", los niños responden que no, porque "la tinta se usa para escribir y la vaca da leche" (pags. 169-170).

Siguiendo con el mismo autor, dice que estos dos planos del lenguaje semántico y el fonético, comienzan a separarse a medida que el niño crece, y aumenta gradualmente la distancia entre ellos; que cada etapa en el desarrollo del significado de las - palabras posee una interrelación específica de los dos planos. La capacidad de un niño para comunicarse mediante el lenguaje - esta relacionada directamente con la diferenciación de los significados en su lenguaje y conciencia.

Para entender esto, se puede decir que mientras en el niño sólo existe la función nominal y su semántica es la referencia objetiva, en el adulto está presente la significación independiente del nombre con y sin la referencia objetiva. Cuando se ha ya completado este desarrollo, se adquirirá la capacidad para - formular sus propios pensamientos y comprender el lenguaje de los otros. Hasta entonces, su modo de usar las palabras coinci-

dirá con el de los adultos, pero no en lo concerniente al significado.

Con esto se puede apreciar que en el lenguaje hablado, la comprensión del significado se encuentra mediante el uso de las palabras, es decir, la combinación de las mismas para el surgimiento de los conceptos, que en el caso del niño son llamados preconceptos, ya que su significado dista de la concepción de los adultos, lo cual quiere decir que la comprensión de ellos en un principio es aparente porque sintácticamente cumple su función en la comunicación pero semánticamente no.

Ahora bien, en el caso del lenguaje escrito la comprensión se torna más difícil, ya que intervienen un sin número de variables que no son percibidas de primer momento en el lenguaje oral, un ejemplo de ello es la gramática; en la cual se exige el uso correcto de un código nuevo (el alfabeto) que debe aprender a leer y escribir. Debido a que la comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras, ésta requiere un número mucho mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea; la diferenciación sintáctica es máxima y, se usan expresiones que serían poco naturales en la conversación.

Para abarcar el proceso de la comprensión, en el lenguaje escrito, se citará a Vygotski (ob.cit), el cual expresa que el desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla; ya que el lenguaje escrito es una función lingüística separada que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Es habla en pensamiento e imagen solamente, a la que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral. Cuando aprende a escribir, el niño, éste debe despojarse de los aspectos sensorios de el habla y reemplazar las palabras por imágenes de las mismas. Como este lenguaje es meramente imaginado y necesita de la simbolización de la expresión sonora en los signos escritos, resul

ta ser para el niño más difícil que el hablado.

En el lenguaje expresivo, la inflexión revela el contexto psicológico que sirve para la comprensión de la palabra pero en el lenguaje escrito, como el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos se está obligado a usar muchas palabras y de modo más exacto. El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje. En éste una base situacional y expresiva, la comunicación solo puede ser lograda a través de las palabras, las cuales surgen del interior del individuo.

La escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular, lo que representa para el niño ser una situación nueva y extraña además de resultarle poco motivante para su adquisición, ya que no siente la necesidad de hacerlo y tiene sólo una vaga idea de su utilidad. En la conversación cada frase está impulsada por un motivo: el deseo o la necesidad conducen a efectuar pedidos, las preguntas a solicitar respuestas de tal forma que las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral, que tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido. Las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectualizadas y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito se está obligado a crear la situación, a representárnosla. Esto requiere de la separación de una situación real.

Para el niño, la escritura también exige una acción analítica. Cuando habla es muy difícil que tenga conciencia de los sonidos que pronuncia y así no es consciente de las operaciones mentales que realiza. Al escribir debe comprender la estructura del sonido de cada palabra, analizarlo y reproducirlo en símbolos alfabéticos que debe haber estudiado y memorizado con anterioridad. Del mismo modo deliberado, debe colocar las palabras en una cierta secuencia para formar una oración.

El lenguaje escrito requiere trabajo conciente puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral; este último precede al lenguaje interiorizado en curso del desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia. El lenguaje interiorizado es habla condensada, abreviada y tiene una función predictiva, puesto que el tema es siempre conocido por el que piensa; en cambio el lenguaje escrito, debe ser sumamente detallado con una semántica deliberada para poder ser comprendido.

Todas estas características del lenguaje escrito explican porqué su desarrollo en la infancia queda rezagado con respecto al oral. La causa de esta discrepancia se encuentra en la habilidad del niño para la actividad espontánea y no conciente y su falta de destreza para la actividad abstracta y deliberada.

Por último, Vygotski (ob. cit) menciona que al ingresar a la escuela el pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo, pero es no conciente de ésta, ya que es adquirida de un modo puramente estructural, como la composición fonética de las palabras; pero gracias a la enseñanza de la escritura en la escuela, la gramática juega un papel importante para el conocimiento de lo que está haciendo, de donde aprenderá a utilizar sus destrezas concientemente.

En resumen, Liublinskaia expresa que la comprensión, es el resultado del pensamiento y la resolución de problemas que se plantean ante el individuo. Para Hurlock, la misma es la capacidad para captar el significado de algo. Es la toma de conciencia que se inicia cuando los niños desarrollan la habilidad de discriminación y aumenta cuando perciben a su vez relaciones entre situaciones pasadas y presentes lo cual es posible con la ayuda del concepto que de acuerdo con Vygotski, es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarro

llo mental de éste haya alcanzado el nivel requerido; para que se logre ésto se necesita al mismo tiempo, la evolución de algunas funciones intelectuales como son: la atención, la memoria, la abstracción y la habilidad para comparar y diferenciar entre otras.

Este mismo autor señala que para la asimilación de conceptos es importante el dominio de la palabra, es decir, que el niño pueda distinguir entre la semántica y la fonética para comprender la naturaleza del medio, lo cual se alcanza a medida que el niño crece y se enriquece con sus experiencias y al comunicarse establece la diferenciación de los significados de su lenguaje y conciencia. En el caso del lenguaje escrito, nuevamente Vygotski indica que la comprensión sólo es posible cuando el niño posee una madurez sobre el desarrollo de su lenguaje oral, lo que minimiza en gran parte algunas dificultades gramaticales para establecer una comunicación escrita.

4.4 Análisis de las implicaciones prácticas derivadas de las etapas que constituyen el Método Global.

En el punto anterior se realizó una crítica a los principios estructurales del método global, ahora considerando los postulados teóricos que se plantearon será analizada cada una de las etapas que lo conforman; ésto sólo se hará con las del método de la SEP y no con el expuesto por Decroly, ya que éste último se citó a manera de que existiera una mayor comprensión del mismo.

Ahora bien, el método global que utiliza la SEP desde 1977 hasta nuestros días, consta de un periodo preparatorio con el que recomienda a los maestros detectar anomalías del lenguaje y de la coordinación visomotora. Posteriormente vienen las siguientes etapas: 1. Visualización de los enunciados, 2. Análisis de los mismos en palabras, y 3. Análisis de las palabras en

sílabas. Existe una cuarta etapa que corresponde a la afirmación de la lectura y la escritura.

Primeramente analizaremos el periodo preparatorio; no sin antes exponer algunas actividades prácticas que el niño debe de realizar en este periodo. De acuerdo con Faure (1958) dicho periodo comienza en el jardín de infantes, el cual, es la primera institución extrafamiliar a la que asiste el niño en su proceso de integración social. En consecuencia, a este corresponden los primeros años de educación infantil, donde se inicia el cimiento de bases de todo el proceso cultural futuro, mediante el desarrollo integral del niño y el ajuste armónico de su personalidad.

Dentro de las actividades que se plantean para desarrollar la capacidad intelectual del preescolar, se encuentran los de ejercitación sensorial, los cuales, de acuerdo con Vita de Guerrero (1962) son:

I. Sentido de la vista:

1. Color (Nociones, colores primarios, colores secundarios, blanco y negro. Escalas y matices; cuerpos opacos, transparentes y translúcidos).
2. Forma (Nociones, cuerpos y planos. Cuerpos: a) esfera, b) cubo, c) cilindro y e)prisma. Planos: a) cuadrado, b) rectángulo, d) otras superficies).
3. Tamaño (Nociones: a) grande, b) mediano, c) pequeño, d) mayor, e)menor).
4. Dimensiones (Nociones: Alto y bajo; largo y corto, grueso y delgado; ancho y angosto, escalas).
5. Posiciones (Nociones: Arriba - abajo, delante - detrás; derecha - izquierda, adentro - afuera, cerca - lejos. Posiciones del cuerpo humano: de pie, arrodillado, vertical-horizontal)
6. Movimiento (Nociones: Estar parado y desplazarse).

II. Sentido del tacto. Las sensaciones clásicas que se encuentran involucradas en el sentido del tacto se agrupan en cuatro sentidos secundarios; estos son:

1. Sentido táctil (Nociones: a) liso, b) áspero, c) suave, d) - rugoso, e) aterciopelado, f) blando, g) duro, h) seco, i) húmedo, j) mojado, calidad de espeso y de delgado. Escalas y - comparaciones).
2. Sentido térmico (Nociones: a) frío, b) tibio, c) caliente, - d) helado; comparaciones y escalas térmicas).
3. Sentido estereognóstico. Es aquel que nos hace conocer las distintas formas en el espacio. Estas son: a) separar y reconocer un objeto familiar por su forma; b) presentar un objeto conocido y hacer buscar el igual, c) separar en una colección de muchas formas, las que son iguales entre sí; d) separar formas de igual altura y distinto diámetro o al revés).
4. Sentido bárico y muscular (Nociones: pesado - liviano, hundir - flotar; guardar el equilibrio - caer; sensaciones de - peligro).

III. Sentido del olfato.

- Nociones: a) olor agradable, b) olor desagradable.

IV. Sentido del gusto.

- Nociones: a) dulce - amargo, b) salado - ácido.

V. Sentido del oído.

- Nociones: a) ruidos fuerte y débil; b) sonidos fuerte y débil, c) distinción entre ruido y sonido, d) Silencio y rumor.

VI. Sentido del tiempo.

- Nociones: a) ayer, hoy, mañana; b) temprano, tarde; c) día - noche; d) ahora, luego; e) antes - después.

Cabe mencionar que aparte de estas actividades, a los niños (5 años) se les prepara para la iniciación de la lecto-escritura, mediante variadas actividades manuales, las cuales son: a) Recortado procediendo con los dedos: recorte libre, flecos, lí-

nea recta, línea curva; con tijeras: recorte libre de líneas: - rectas, curvas o combinadas, siluetas, etc. b) Pegado, consiste en pegar figuras y recortes de papel utilizando goma o engrudo. Es una ocupación formadora de hábitos, por cuanto conduce al orden y al esmero, c) Plegado o desdoblado, se debe elegir modelos fáciles para ser realizados en cintas de papel, cartulina, trozos de hule o plástico. Enhebrado o enfilado, para hacerlo - se requiere de una aguja grande de punta redonda, hilo de nylon cuentas, fideos, etc. e) Picado o perforado: usando papel cartón, fieltro, corcho, etc. con una aguja o punzón. f) Bordado, cartulina perforada previamente aguja grande y hebras de lana g) Entrelazado; pasar cintas, estambre o tiras de cuero formando una trenza; h) Modelado: Manipuleo libre con barro o plastilina.

También existen otras ocupaciones que entrenan al niño para el uso futuro de lápiz o pluma para la lecto-escritura. Estas - son: Dibujo libre, dirigido por patrones; contorneado de figuras de cartón y calcado. Utilizando crayolas, colores, lápiz, - hojas blancas, etc.; acuarela libre, y al inicio de planas de bolitas y palitos, adaptándose al mismo tiempo la disposición - nata del niño, ya sea diestra o zurda. Todo esto, tiene como fin:

- Contribuir a desarrollar los sentidos del niño
- Fijar los distintos motivos del lenguaje
- Formar hábitos de esmero y orden
- Obtener del niño la realización de un complejo proceso de coleccion, selección, comparación y valoración al elegir los - elementos con que trabajará.
- Dotar a la vista y a la mano de la destreza y coordinación ne cesarias para manejar con soltura los distintos elementos que se le irán presentando.
- Forjar experiencias en que basar sus conocimientos futuros. - (pag. 74, Vita de Guerrero, ob.cit).

Para la ejecución de las actividades anteriormente citadas se requiere de dos condiciones psicológicas, que la mayoría de

los educadores lo ignoran o no les dan la debida importancia, - estas son: la atención y la memoria, las cuales forman parte del preámbulo para la enseñanza de la lecto-escritura. Para dar explicación a estas condiciones se basará en Liublinskaia (1965) quien dice que el primero de ellos, no es un proceso psíquico. Es un estado del individuo que se expone en su concentración en algo. Toda manifestación de atención en un pequeño de tres y - cuatro años, exige una atención nerviosa considerable. Toda actividad nerviosa del pequeño, incluidos los que están en edad preescolar se distinguen por un desequilibrio considerable. La atención de éste se destaca por una serie de peculiaridades: a) Solamente es capaz de concentrarse durante muy poco tiempo. Su atención salta continuamente de un objeto a otro, b) Se distrae fácilmente, el más mínimo excitador provoca su rápida desconexión, c) La atención se ve atraída por excitadores móviles, - brillantes, intensos e inesperados, d) Aun no es capaz de dominarla, el pequeño no puede pasar a voluntad a un nuevo trabajo a un nuevo objeto, e) Cuanto menor sea la edad del niño, tanto menor es su facultad de concentración en las palabras que a él se dirigen. Al principio las palabras del adulto no hacen más que acompañar los objetos que el pequeño percibe de hecho. Solamente poco a poco va adquiriendo la palabra un significado tan intenso que puede por sí sola sin necesidad de esfuerzo alguno, suscitar un fuerte foco de excitación nerviosa. Entonces resulta posible llamar la atención de los niños mediante la señal, la - instrucción o la orden oral.

Ahora bien, para lograr esa estabilidad en la atención se requiere tener al pequeño bajo una actividad pensante, sino hay alimento activo no puede esperar el educador estabilidad en la atención infantil, por mucho que les pida que se mantengan atentos. La distracción puede ser origen de una mala educación. -- Cuando hay una estimulación excedente el niño no tiene tiempo de analizar cada uno de estos, ni de poder recapacitar sobre todo lo nuevo que diariamente le muestra el adulto, se habitúa al

conocimiento superficial y rápido de lo que le rodea. Su atención adquiere un carácter "deslizante". No obstante, puede surgir por un exceso de concentración en un contenido determinado la falta de necesaria flexibilidad y movilidad impide al pequeño desplazar voluntariamente su atención de un objeto a otro produciéndose un "estancamiento".

Para suscitar y mantener la atención de los niños pequeños hay que apoyarse fundamentalmente en la atención involuntaria (no exige del individuo la realización de un esfuerzo, sino que la produce el propio objeto que responde a sus tendencias), marcando a su vez, tareas que exigen una atención voluntaria, es decir, volitiva. Pasando de un tipo de actividad (dibujo o juego) a otra (escuchar o trabajar) ejercitando el control volitivo de su atención, diversificando las formas de trabajo para no caer en la monotonía. Para evitar la fragilidad de la atención se debe tener todo preparado de antemano.

En cuanto a la memoria del pequeño, ésta se caracteriza de la siguiente manera:

1. En los preescolares predomina la afectividad en la formación de los recuerdos.
2. La duración de lo que recuerda depende directamente de la intensidad de la consolidación emocional.
3. Como aun impera la percepción global, la inexactitud y la diferenciación se expresan en un recuerdo caótico o desorden - en cierto grado. Por eso cuando se percibe simultáneamente un gran número de impresiones que suscitan una excitación general y difusa en la corteza cerebral, el pequeño no está aun en condiciones de dar las correspondientes respuestas exactamente diferenciadas. Solo recuerda, objetos accidentales y - singulares, episodios sin conexión alguna.

De ahí que toda sobrecarga de una gran cantidad de material a que se puedan someter los niños pequeños dificulta el recuerdo y crea condiciones favorables para que se confundan y

- se superpongan distintas imágenes, relatos y personas, especialmente los que tienen rasgos de semejanza.
4. Otra peculiaridad de la memoria infantil, es el recuerdo preferente de los objetos percibidos directamente en comparación con las palabras que los sustituyen. Esta sensible preponderancia de las imágenes se debe a que la memoria en la edad preescolar tiene inclinación por lo concreto. Cuanto mayor es la edad de los niños, tanto mayor papel comienza a desarrollar la palabra en su vida psíquica, incluyendo también el proceso de la memoria, ya que la palabra es la envoltura material del pensamiento. Liublinskaia (ob.cit. pags. 242-43)

Para que la memoria se amplie rápidamente, el niño debe desenvolver su experiencia con un variado número de cosas y personas con las que establece un contacto directo. El desarrollo de la misma se manifiesta en el alargamiento del plazo en el que se recuerda el material, la duración de la retención, al igual que el volumen de la memoria, depende del grado en que el material percibido haya sido asimilado conscientemente. Por el contrario el material que ha sido percibido "mecánicamente" con rapidez se "desvanece", por no poseer conexiones lógicas que los niños comprendan. Sobre la firmeza en la retención del material, ejerce una influencia especial, la actitud emocional del niño - hacia el contenido que percibe, éste por consiguiente tiene que ser de su interés.

Como se puede observar en la etapa preparatoria se encamina al pequeño a desarrollar los sentidos (vista, tacto, olfato, gusto y oído), los cuales, ubican al niño dentro de un espacio y un tiempo determinado, donde puede existir a su vez, aspectos tales como: selección, comparación y valoración al discriminar los elementos de su entorno, proporcionando además la destreza y coordinación necesarias para realizar actividades con la mano, ya sea de motora gruesa o de motora fina; esta última es precisamente uno de los objetivos por alcanzar, ya que de ésta depen

de que el niño pueda manejar con soltura el lápiz o la pluma para trazar los signos que comprenden el código lecto-escrito.

Sin embargo, para que se desarrollen estas actividades se debe de tomar muy en cuenta la atención y la memoria, porque estas son algunas de las condiciones psicológicas que pueden ayudar o tal vez obstaculizar su desarrollo. Como ya se dijo, la atención del niño dura poco tiempo debido a la distracción constante de lo que le rodea y su falta de control. La forma como se puede suscitar y mantener es a través de la atención involuntaria, administrando al mismo tiempo actividades donde exija la atención voluntaria. Por lo que toca a la memoria, se dice que la retención está vinculada a las emociones, y se recomienda que los estímulos sean moderados y que no tiendan a la sobrecarga, ya que propicia que se confundan y superpongan, especialmente los estímulos de características similares; originándose así una idea vaga de lo percibido, dando lugar en lo futuro a la memoria mecánica, la cual, es el producto de la percepción global debido a la falta de experiencia y a la deficiencia en el desarrollo de las operaciones básicas "análisis y síntesis" sin las que es imposible comprender el material percibido y reproducirlo.

De ahí que el recuerdo, no solo influya en el aumento de la experiencia del pequeño, sino también en el trabajo especial - que con él realizan las personas adultas. Por eso, el educador tiene que descubrir ante los niños los aspectos y rasgos esenciales del fenómeno y mostrar sus conexiones principales, destacando así las partes relevantes de apoyo en la totalidad del material percibido y, de este modo conducir al pequeño al recuerdo conciente, es decir, el recuerdo lógico y para ser reproducido cuando las circunstancias lo ameriten. Por eso cuando el material es conocido dichas operaciones las asimilan los niños antes y con mayor facilidad que cuando es nuevo y difícil. La memoria lógica debe ser "inherente" al niño en edad preescolar; de-

be estar en función directa con el contenido de lo que recuerda de su naturaleza y de su estructura, del grado en que los pequeños conocen éste contenido y del trabajo realizado por el educador para cultivar la memoria infantil, sobretodo para enseñar a los niños el método de la percepción, recuerdo y reproducción - del material, ya que esto es el principio para el aprendizaje de la lectura y escritura.

No obstante, dada su importancia éste período preparatorio suele ser muy simple para algunos educadores y padres de familia, exigiendo que los niños inicien rápidamente con la enseñanza de la lecto-escritura, lo que sucede con frecuencia en instituciones privadas de la etapa preescolar. Esto en la mayoría de los casos resulta ser perjudicial, porque el dominio de los conceptos espacio-temporales y las habilidades motoras son preámbulo indispensable para aprendizajes posteriores.

Asímismo, el realizar el tipo de ejercicios que ya fueron planteados, ayudan al niño a superar la etapa sincrética. La percepción del niño que en un principio es global va desapareciendo, en la medida que su atención es controlada por él, es decir se convierte en volitiva y deja de ser involuntaria, surgiendo entonces la retención de la esencia al ser percibido (memoria - lógica) porque es capaz de reproducirlo con conciencia y no mecánicamente. Por lo que el procedimiento del método global es contradictorio, porque no toma en cuenta la evolución intelectual del niño. Al volver a recrear las condiciones globales, es decir, al presentarle a un niño subitamente un conjunto de signos en forma de enunciado regresa a ese estado de percepción - cuando debiera ayudarlo a sobrepasar. Por ello, qué tan válido es que un niño domine el código alfabético de antemano para poder discriminar las letras en una oración? Esto le ayudaría a sobrepasar su percepción global?

Así pues, las actividades que contemplan el período preparatorio están dadas para el desarrollo sensorio-motriz y de la

coordinación viso-motora, donde intervienen directamente la atención y la memoria entre otras. Si estas actividades verdaderamente son cubiertas en el jardín de niños o preescolar, las láminas de maduración que proporciona la SEP, en el primer libro de lecto-escritura debieran ser ejecutadas correctamente. Sin embargo, esto es exigir demasiado, debido a que las condiciones generales de las aulas escolares, no pueden proporcionar al niño una atención individualizada; tal es la concientización de esto, que el mismo programa de la SEP para maestros, tiene un apartado donde recomienda detectar problemas en el desarrollo del lenguaje y la coordinación viso-motora, ayudándose de tres cuadros: Aspecto socioafectivo, aspecto cognocitivo y aspecto psicomotriz (los cuales ya fueron descritos) con la finalidad de que los niños que presenten dificultades, sean remitidos al especialista.

Por último, el hecho de que el niño durante el periodo preescolar o preparatorio desarrolle la "madurez" sensorio-motriz, visomotora y del lenguaje; no garantizan que el enfrentarlo con signos (componentes del alfabeto) relativamente nuevos, debido a que los percibe con frecuencia en su medio ambiente, sea capaz de: a) percibirlos en una frase y leerlos, b) escribirlos - mediante la copia y c) comprender el significado al mismo tiempo.

Para dar paso al análisis de las etapas del Método Global, se plantearán brevemente los aspectos involucrados para el aprendizaje de la lectura y escritura, a manera de especificar cuáles son los indicadores o criterios por los que el maestro se rige para determinar si "el niño ya adquirió la habilidad de leer y escribir" además de precisar el porqué de los problemas para su adquisición y su relación con la dislexia.

La lectura supone una indagación y un descubrimiento realizado sobre un objeto manifestadamente comunicativo. Restrin -

giendo el amplio concepto de lectura, a la lectura de signos - gráfic^os; de acuerdo con Mialaret (1966)(Citado en Alonso, Asensi, Aznar y col. 1986), el saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas; es ser capaz de juzgarlo y apreciar su valor estético. Pero situado el aprendizaje de la lectura como un proceso gradual, los especialistas se preguntan cuáles son los factores intervinientes en ese aprendizaje?, para dar respuesta a ello, Girolami - Boulinier (1969) plantea que existen operaciones que se deben realizar para el aprendizaje de la lectura estas son:

- _ Reconocimiento de un signo y evocación del sonido correspondiente.
- _ Emisión correcta del sonido.
- _ Reconocimiento de una serie de signos (letras)
 - " " " " " sílabas
 - " " " " " palabras con significado
 (Descripción con más detalle en las páginas 59 a 62 de este trabajo).

Para esta misma autora, la lectura no es verdaderamente ideovisual, ya que el niño encuentra en la misma una materialización del lenguaje interior.

Smith (1975)(Citado en Ferreiro y Teberosky, 1979) también insiste en que la lectura "no es esencialmente un proceso visual"; menciona que en un acto de lectura se utilizan dos tipos de información: una visual y otra no-visual. La información visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la información no-visual es aportada por el lector mismo. Lo que "se ve" depende del nivel de organización del estímulo. No es que el ojo vea más cosas, sino que la capacidad de integración de la información aumenta concomitantemente con la organización del estímulo. En otros términos, el lector completa con su información no-visual (conocimiento

del léxico y de la estructura gramática de su lenguaje) la escasa información recogida en una concentración. La actividad de la lectura es imposible sin predicción, sostiene Smith, que las predicciones son básicamente de dos tipos diferentes: 1) Predicciones léxico-semánticas: que nos permiten anticipar el significadado tanto como proceder a autocorrecciones y, 2) Predicciones sintácticas que nos permiten anticipar la categoría sintáctica de un término, tanto como proceder a autocorrecciones cuando un elemento sintáctico esencial no ha sido identificado. Un ejemplo de predicciones del primer tipo es el siguiente: leyendo rápidamente los titulares de un periódico (una actividad de lectura - en la cual cualquier lector adulto por más enterado que esté, suele cometer errores de identificación), un adulto cree identificar la oración "liberaronse los presos del pescado", la incongruencia semántica es evidente, y el lector vuelve atrás, al - único lugar donde a podido tener un error de identificación, "precios" y no "presos". Un ejemplo del segundo tipo de predicciones es la experiencia conocida de cualquier lector adulto de llegar al punto final de la oración sin haber encontrado un verbo; típicamente en este caso el conocimiento sintáctico fuerza a una corrección y a una nueva exploración (pag. 347).

Cabe destacar que para el aprendizaje de la lectura el contenido del texto es muy importante y en él debe darse la oportunidad para desarrollar y emplear la predicción. Al respecto, es obvio que difícilmente pueden desarrollarse las anticipaciones sobre oraciones tales como: "mi mamá me mima", "Susu asea su oso" o similares trabalenguas clásicos del método silábico, los cuales son una trampa, ya que por un lado, tienen la apariencia de verdaderas oraciones y, sin embargo, no corresponden a ningún lenguaje real (ni al lenguaje del docente ni al de los niños); por otra parte, se proponen oralmente como enunciados reales siendo que no transmiten ninguna información y toda intención comunicativa les es ajena. Una vez más de lo que si se trata es de que el niño olvide todo lo que sabe acerca de su leng

gua materna para acceder a la lectura, como si la lengua escrita y la actividad de leer fueran ajenas al funcionamiento real del lenguaje.

En el caso del método global, debido a que consideran la frase como la unidad del lenguaje y por consiguiente de la lectura, se supone que para la realización de las mismas se vigilan dos aspectos importantes que de acuerdo con Hendrix (1952) son el fondo y la forma. El primero de ellos se refiere a la información directa para despertar el interés de los niños y que haya sido una actividad vivida, por los mismos por ejemplo: "Nosotros hemos pescado ranas en el charco" y el segundo aspecto, debe ser una expresión espontánea que surja del pensamiento de los alumnos, por ejemplo: "¡Oh! las gotas de agua". Aquí se debe tomar en cuenta que el lenguaje de los niños es elíptico, -ellos se expresan por frases comprimidas, ayudándose con el ademán y la mímica para hacerse comprender. Por ello este método sugiere escribir como el niño habla, atendiendo a algunas modificaciones al ser escritas sin cambiar la idea original de la expresión del niño. A su vez la predicción puede existir en la medida en que el profesor la sepa manejar para que los alumnos participen en la realización de las oraciones. Sin embargo, es difícil que esto ocurra; precisamente Braslavsky (1962) muestra la experiencia con una escuela primaria, donde los resultados dados por el docente fueron:

1. Es imposible preparar la clase, ya que el maestro ignora la víspera del interés que aparecerá durante la clase; dando lugar a la improvisación, lo que es verdaderamente peligroso para el que se inicia.

2. Es difícil descubrir el interés verdadero. Puede ocurrir y ocurre muy habitualmente, que los niños se orienten por un falso interés, vacío de toda sustancia. Si el interés es producto de las necesidades y tendencias, con que criterio elegir entre todos el que es verdadero y el que es falso?

3. Es muy difícil conciliar el interés espontáneo del niño con las exigencias imperiosas de ciertas técnicas como la lectura y la gramática (pag. 97).

En relación con esto, para que el niño pueda leer y comprender al mismo tiempo el texto (objetivo de este método), se necesita que el pequeño haya superado su etapa sincrética y que tenga un manejo de los conceptos que se exponen en la frase, tal como lo menciona Vygotski (1962) para que exista la comprensión de lo escrito el niño debe poseer una madurez sobre el desarrollo de su lenguaje oral.

En el caso de la escritura, como una actividad gráfica segun Alonso, Asensi y Aznar (1986) es un acto de tipo voluntario que podemos efectuar cuando aprendemos a organizar ciertos movimientos que nos permiten reproducir un modelo. Es el efecto de hacer confluir dos actividades básicas: una visual, que nos llevará a la identificación del modelo; otra psicomotriz, que nos permitirá la realización de la forma. La evolución de la actividad gráfica va desde el aprendizaje voluntario hasta la automatización de una realización libre, en la que el pensamiento se expresa de modo directo por la inscripción.

Las operaciones que están involucradas en el aprendizaje de la escritura de acuerdo con Girolami-Boulinier (1969) son:

1. La escritura copia: requiere de la intervención constante de percepciones visuales para reproducir de la letra script de imprenta a la letra scripit realizada a mano.

2. Escritura al dictado: se refiere a la percepción auditiva aunada a la memoria de los elementos percibidos anteriormente en forma visual.

3. Escritura propiamente dicha: en la que el sujeto debe poder utilizar una especie de "lenguaje interior gráfico" que involucra el recuerdo fluido de la correspondencia gráfica con los signos.

Ahora bien, la lengua escrita no es una simple trascripción de la lengua oral. Hay marcadas diferencias entre una y otra. La lengua escrita tiene términos muy propios expresiones complejas, un uso particular de los tiempos de verbos, un ritmo y una continuidad propia. Por ello no hay que confundir lengua oral con lengua escrita, al contrario, hay que permitir que el lenguaje lector se aproxime a ésta con aquello que es impredecible para ambas: su competencia lingüística (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Es evidente que cuando el niño comienza a escribir no sabe establecer la relación entre el lenguaje escrito que se ve y que copia con todos los errores de su percepción y con las imperfecciones de su insuficiente capacidad de reproducción, con el lenguaje que oye, que habla y que empieza a utilizar como medio para desarrollar el pensamiento que recién comienza. Precisamente, esto es el gran problema del aprendizaje de la lecto-escritura que el método debe resolver. Pero antes de analizar - si el método global satisface los requisitos para su aprendizaje; se plantearán cuales son los criterios para señalar que dicho aprendizaje se ha alcanzado.

Para realizar esto, se citará brevemente lo que se concibe como aprendizaje. De acuerdo con Ribes (1985) el aprendizaje es entendido como una categoría de "logro". Es el resultado de una interacción situacional, en donde se establecen nuevas funciones de respuesta entre el organismo y los objetos de su entorno. Esto en el caso de la lecto-escritura podría suponer que mientras el niño presente la conducta de escribir (manipulación de un lápiz para trazar grafías en un plano específico) y la conducta de leer (repetición oral de los signos), se dará por sentado que el pequeño ya adquirió el dominio del código lecto-escrito, lo cual resulta en la mayoría de los casos, ser los criterios o indicadores por los que se basa el profesor. Con ello, se puede plantear que dichos criterios se rigen meramente por conductas observables, siendo las más engañosas y las que cau-

san el automatismo en su aprendizaje, lo que dista grandemente de ser una asimilación, proceso que se necesita para que exista la comprensión de lo que se escucha, expresa, escribe y se lee.

Entre las propuestas metodológicas y las concepciones infantiles hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña y el niño aprende. Lo que la escuela pretende enseñar no siempre coincide con lo que el niño logra aprender. Al respecto Ferreiro y Teberosky (ob.cit) sostienen que:

a) El éxito del aprendizaje depende de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los que se encuentran en momentos bien avanzados de la conceptualización, son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son quienes aprenden lo que el maestro se proponen enseñarles. El resto son los que fracasan, a quienes la escuela acusa de incapacidad para aprender o de "dificultades en el aprendizaje" o simplemente "dislexia", según una terminología ya clásica (tal vez habría que precisar la definición en términos de dificultades para aprender lo que se enseña). Pero atribuir las deficiencias del método a incapacidades del niño es negar que todo aprendizaje supone un proceso, es ver déficit allí donde sólo hay diferencias respecto al momento conceptual donde se ubiquen.

b) Ningún sujeto parte desde cero al ingresar a la escuela primaria, ni siquiera los niños de clase baja los desfavorecidos de siempre. A los 6 años, los niños "saben" muchas cosas sobre la escritura y han resuelto sólo, numerosos problemas para comprender las reglas de la representación escrita. Tal vez no estén todos los problemas resueltos, como la escuela espera, pero el camino se ha comenzado. Este es un camino que difiere fundamentalmente del proceso supuesto por la escuela. Y difiere por que los problemas y las formas de resolución son el fruto de un gran esfuerzo cognitivo.

c) La escuela supone que a través de una técnica, de una ejercitación adecuada se supera el difícil trance del aprendiza

je de la lengua escrita. La secuencia clásica "lectura mecánica, comprensiva, expresiva" para la lectura y la ejercitación en la copia gráfica, suponen que el secreto de la escritura consiste en producir sonidos y reproducir formas. Es decir, reducen el sistema a un intercambio de señales auditivas y visuales en señales gráficas.

d) El sujeto a quien la escuela se dirige es un sujeto pasivo, que no sabe, a quien es necesario enseñar y no un sujeto activo que no sólo define sus propios problemas sino que además construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos. Es el sujeto que reconstruye el objeto para apropiárselo a través del desarrollo de un conocimiento y no de la ejercitación de una técnica.

e) Se parte de una definición adulta del objeto a conocer y se plantea el problema desde el punto de vista terminal. Es por ello que se dice: "el niño no sabe nada", con lo cual se le subestima, o "la escritura remite de manera obvia y natural al lenguaje", con lo que se le sobreestima porque no es una presuposición natural para el niño (pags. 356 - 358).

Se puede agregar que la definición, de qué es leer y qué es escribir generalmente es errada. Por lo cual, es necesario establecer a partir una dificultad de aprendizaje y finalmente sería importante reeplantear los criterios de evaluación de progresos así como la concepción sobre la preparación preescolar para el aprendizaje de la lectura y la escritura; ya que los métodos de enseñanza en su mayoría están enfocados más como el "logro" de una técnica que como un instrumento de apoyo sobre los conocimientos que posee el sujeto para la apropiación de un código que representa la parte objetiva de un lenguaje abstracto.

Ahora es tiempo de plantear de que manera el Método Global contribuye o no para adquirir la habilidad de la lecto-escritu

ra. Pues bien, a grandes rasgos la primera etapa de éste según lo propuesto por la SEP (1977) es: a) La visualización de enunciados que se constituye por: 1. Conversación; 2. y 3. Escritura y lectura de enunciados hecha por el maestro; 4. Identificación de los enunciados; 5. Copia de enunciados y 6. Evaluación.

En esta primera etapa se puede observar que al niño se le ^{esta}exigiendo conjuntamente cuatro aspectos que pertenecen ya a lo que se consideraría como una lecto-escritura corriente del adulto. La primera de ellas es la escritura de enunciados, los cuales no deben ser más de cuatro acompañados de ilustraciones. Esto implica que el niño puede ser capaz de reconocer cada letra en particular para trazarla en su cuaderno, lo que de alguna manera requiere del análisis y la síntesis para percibir globalmente la oración, luego la palabra y después cada letra o signo para ser escrita, en donde debe dominar la forma de tomar el lápiz (coordinación visomotora), conocer los movimientos de la mano que puede lograr para trazar los signos (de arriba hacia abajo) y tener una ubicación espacial sobre el plano donde acentará las grafías (esquema corporal y lateralidad definidas).

Otro de los aspectos y que deriva de la escritura es la copia, la cual para ser realizada necesita de la constante percepción visual para reproducir el modelo. Al respecto, Frostig, Horne y Miller (1983) señalan que el niño que presenta dificultades en la percepción visual, una tarea tan elemental como copiar del pizarrón puede resultar sumamente difícil. Debido a que no es capaz de traducir un estímulo visual que se presenta verticalmente sobre el pizarrón al plano horizontal del papel, o se extravía cuando copia de un libro.

En relación con esto, Chassagny (Citado en Braslavski, 1962) observó que en la escritura, los niños llamados disléxicos, que aprendieron con el método global no escriben letra por letra sino que dibujan un conjunto confuso, que ha sido llamado "geogra

fía de la palabra". Roudinesco (Citado en Braslavsky, ob.cit), menciona que ciertamente, los disléxicos inician el aprendizaje más fácilmente con el método global porque les ayuda a su inteligencia, su memoria y su imaginación para retener lo que oyen y simular que leen repitiendo de memoria o inventando palabras. Pero más tarde la confusión es total. Además el método global, al dar lugar a la adivinación y a todos los mecanismos que permiten disimular una lectura que no es tal tiene la desventaja - de enmascarar la dislexia cuyos procesos de confusión de letras simétricas, de inversión de sílabas y otros, aparecen solamente más tarde cuando el niño se ve obligado a hacer el análisis que el método global no le exigía o que en algunos casos le prohibía (pags. 208 - 209).

En cuanto a la lectura y a la comprensión, aspectos donde existe un supuesto énfasis dado por el método global, al ser llevado en práctica, no toman en cuenta las diferencias perceptuales que existen en los niños; Frostig y col. (ob. cit) señalan que tales facultades perceptuales influyen en la adquisición no solo de habilidades lecto-escritas sino también en la comprensión de los conceptos; agrega que niños que no pueden percibir correctamente en forma visual o auditiva, están disminuidos para recibir información del mundo exterior, así se empuja sobremanera su caudal de conocimientos lo que afecta sus adelantos en la escuela.

Jadoulle (1966) también menciona que la importancia dada desde el comienzo a los ejercicios de comprensión, por una parte, y a los ejercicios de composición de oraciones por otra, exige que las categorías gramaticales accesibles al niño, apenas sea posible, se estudien y profundicen tanto desde el punto de vista de la ortografía como de la lectura. Tal apreciación puede llevar a plantear que un niño al escribir "la baca es vacuna porque da leche" no pueda estar equivocado ya que funcionalmente se está comunicando, porque existe comprensión de la fra

se, sin embargo, su ortografía impide que se considere una res puesta correcta; o un caso contrario cuando se le corrige su es critura copia en términos de relaciones espaciales (barra a la izquierda, dos barras en lugar de tres, curva cerrada, curva - abierta, etc), o en términos de letras de "más" o de "menos", dejamos de lado lo esencial del texto, lo que se quiere repre sentar, y la manera en que se lo representa.

Otro obstáculo que impide la comprensión de lo escrito se ría que los alumnos al esperar que el maestro sea quien escriba la frase, a la larga se van a ver obligados a perpetuar esa actividad, lo que va a propiciar un automatismo, en el sentido de que mientras no esté el modelo (escritura hecha y leída por el profesor), el alumno no podrá ser capaz de reproducirlo gráfica mente o bien, de leerlo cuando dicho modelo no esté presente. También como se dijo anteriormente va a suscitar la adivinación o la memorización de frases, sin ningún razonamiento; propician do a su vez la falsa concepción generada por los alumnos de ser la escritura y la lectura un procedimiento ajeno a la naturaleza de nuestro lenguaje hablado.

Cabe mencionar, que el hecho de que se presente a la frase como la unidad del lenguaje desde el primer día de clases, pue de ser para los alumnos solo la representación de un conjunto de estímulos que quizás no les signifique nada, debido a que aun no se han apropiado de lo que es el lenguaje escrito. Tal - como dice Vygotski (1978), los signos escritos son símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones; que el niño por su parte, debe alcanzar, mediante la apropiación de el simbolismo del segundo orden, que abarca la creación de los símbolos hablados de las palabras. Para ello, el niño tiene que realizar un descubrimiento básico, a saber, que uno no solo pue de dibujar objetos, sino también palabras formadas por letras, que es lo que conduce a los niños a la escritura. Al respecto, pudiera pensarse que el método global hace las cosas al revés, pretende imponer la escritura como primer término y utilizar al

dibujo o la ilustración en un segundo término, como auxiliar de la misma, siendo que gracias al dibujo (generador potencial) es posible el surgimiento de la escritura y no viceversa.

Precisamente, el planteamiento de Vygotski (ob.cit) lleva a considerar que mientras no se dé ese descubrimiento por parte del niño, cualquiera de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura y, en particular del método global; no podrán transferir fielmente el significado del lenguaje escrito y, por consiguiente, a través de ellos solo se estará fomentando la memorización "mecánica" y no el aprendizaje "natural" de un código de signos de escritura, que al ser leídos representan los aspectos sonoros del lenguaje oral.

Pues bien, como se puede apreciar, la frase al ser escrita y leída representa ya el manejo del análisis y la síntesis, características implícitas dentro de la primera etapa de éste método lo cual, resulta ser casi imposible que se desarrolle con el procedimiento que éste sigue, lo que obliga a suponer que mientras no se cumpla la primera de éstas, las dos siguientes - se verán truncadas para su ejecución, o sencillamente tenderán a agravar más la situación. Sin embargo, se citarán las dos últimas etapas con el fin de esclarecer las posibles dificultades que podrían generar para el aprendizaje de la lecto-escritura. La segunda etapa es el análisis de enunciados en palabras que consiste en: 1. conversación, 2. y 3. Escritura y lectura de - enunciados hecha por el maestro, 4. Identificación de enunciados, 5. Lectura de las palabras del enunciado, 7. Copia de palabras y enunciados, 8. Evaluación y, la tercera etapa es la de - análisis de palabras en sílabas, de donde el procedimiento es similar al anterior a excepción de: 7. Identificación de las sílabas en estudio, 8. Formación de palabras y enunciados, 9. Trazo en script de la consonante de la sílaba y 10. Evaluación. Es to se describe con más detalle en las paginas de la 108 a la 113 de este trabajo).

Ahora que se ha expuesto a grandes rasgos en que consiste el método global, se puede notar que realmente las etapas subsiguientes, en un momento dado no pueden aportar más de lo planteado en la primera etapa, ya que esta al niño que lea y escriba el enunciado globalmente, lo que es criterio terminal de cualquier método de lecto-escritura. Por ello, resulta inclusive contradictorio dar marcha atrás, es decir, partiendo del enunciado, identificar las palabras y luego las sílabas y las vocales. En otros términos, una de las premisas para todo aprendizaje ha sido siempre "Hay que ir de lo simple a lo complejo", porqué modificarlo en un terreno tan peligroso como lo es el de la enseñanza de lectura y escritura?

Si la forma de aprendizaje que propone el método global se extrapolara para la enseñanza del funcionamiento de automóvil, se observaría que quienes aprendieran visualizando unicamente el motor en su totalidad, no serían capaces de analizar por separado cada una de las piezas; lo cual, no sucedería por la impotencia intelectual de los individuos, sino por la técnica que exige que sea apreciado desde ese punto de vista. En cambio, - quienes conocieran cada una de las piezas (condensador, carburador, platinos, etc) por separado y escucharan la explicación de el funcionamiento del motor, los mismos individuos podrían inclusive imaginarse y predecir la forma como se inserta cada una de ellas y su relación con dicho funcionamiento, ya que la técnica empleada atiende el objetivo.

Por ello, es lógico suponer que en el caso de la escritura las piezas que serían las letras no pueden ser identificadas o analizadas por separado debido a que su visualización es global, porque la técnica o método lo impone y esto, aunado con lo que afirma Fischer (1969) que el niño percibe antes, mejor y más pronto las diferencias que las semejanzas y que no percibe con facilidad las diferencias; derive por la técnica del método (de lo complejo a lo simple), lo conocido hasta ahora como "dis-

lexia" ya que no brinda la oportunidad de percibir por separado los signos componentes de la palabra y, en el caso de las letras que son parecidas: vgr. b por d o p por q, etc., tienda a percibir las como un todo sin poder detallar sus diferencias particulares. En efecto, Braslavsky (1962) menciona que puede ser cierto que la aplicación del método global haya aumentado el número de disléxicos, como puede ser cierto también, que las cifras crezcan a medida que se despierta la conciencia del problema y se desarrollan los medios para descubrir los disléxicos. Agrega que se ha visto que esta es una noción relativamente nueva y no sería raro que mientras los niños afectados eran antes confundidos con otras categorías de niños defectuosos, ahora -- pasen progresivamente a engrosar las cifras de los "disléxicos".

En concreto, la forma como se juzga que un niño es disléxico o no, se descubre mediante el aprendizaje de la lectura y la escritura. Al ir adquiriendo estas habilidades el niño comete errores los cuales, han sido señalados como propios de la dislexia; de acuerdo con Quirós y Della (1964) son en síntesis: a) Rotaciones: b por d, b por q, u por n; b) Reversiones o inversiones: el por le, sol por los, golbo por globo, etc; c) Confusiones: laro por lado, voela por vuela; d) Omisiones: chocoate por chocolate, sodado por soldado (aquí hay que asegurarse que no sean dislalias); e) Agregados: porr por por, arire por aire, maema por mamá, etc; f) Distorciones o deformaciones: escritura con difícil interpretación; g) Contaminaciones: escritura de palabras incoherentes, como resultado de dos de éstas; h) Disociaciones: fragmentación de una palabra en forma incorrecta. (Descripción con más detalle en las pags. 18 y 19 de este trabajo).

Aquí se puede considerar que el método global por su procedimiento, pudiera generar estos errores en el aprendizaje, dado que la primera etapa consiste en presentarle al niño súbitamente un enunciado o frase para que él la lea y la copie, lo cual resulta ser muy complicado, debido a que en el período prepara-

torio y a testimonios dados por educadoras que trabajan en plantes de gobierno, a los niños no se les imparte una previa enseñanza de los signos que conforman el alfabeto, ni siquiera les dan una explicación del porqué de la lectura y la escritura. Inclusive es incompatible que les exijan que copien la frase y quienes no puedan hacerlo, se ocupen en ejercicios de los primeros trazos (bolitas y palitos), lo que lógicamente no les dará una respuesta inmediata para copiar el conjunto de signos que la componen; es decir, pretenden que en un momento el niño supere las deficiencias que viene arrastrando desde su formación preescolar, lo cual no puede ser a menos de que la enseñanza sea individualizada y constante.

También resulta contradictorio que Decroly sabiendo de antemano que los niños no perciben con facilidad las pequeñas diferencias, haya propuesto un método donde no les permiten en primer momento realizar el análisis, dejando que los niños se estanquen en su percepción global o sincrética; de ahí que exista con justa razón los problemas de rotación, reversiones, confusiones, etc., ya que no se "entrena" a los alumnos a percibir de manera audio-visual a los detalles de los signos, y al ser escritos en forma global, sus trazos se observen con distorciones, contaminaciones o disociaciones. Tales errores son reflejo de la falta de estimulación en las áreas básicas que competen directamente en el aprendizaje de la lecto-escritura, los cuales se desarrollan principalmente en el ámbito pre-escolar, a través de actividades que les ayudan a afianzar lo que es: el esquema corporal, la lateralidad, la noción espacio-temporal, el nivel perceptivo, la madurez psicomotora y el lenguaje. Este último es quien dá el significado al entorno del niño, a través del uso de conceptos. En el caso particular de la enseñanza de la lecto-escritura los conceptos que debe dominar para la ubicación y la lectura de las grafías son los espacio-temporales tales como: arriba - abajo, derecha - izquierda, grande - chico, lejos - cerca, antes - después, adelante - atrás, grueso - del-

gado, rápido - lento, entre otros. Mientras no le señalen la importancia y la relación que guardan esos conceptos al momento de trazar los sigos del lenguaje escrito, él difícilmente afianzará el significado de los mismos, lo que entorpecerá su adquisición correcta, presentando entonces problemas para su aprendizaje, ya que el maestro cuando corrija la escritura al niño invariablemente le marcará sus fallas a través de expresiones como; "se escribe de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo", "trazar la letra dentro del cuadro", "después de leer lo copian" etcétera.

Cabe señalar, que la cuarta y última etapa del método global no fue analizada debido a que no está incluida para la enseñanza inmediata como tal, sino como la comprobación o justificación del objetivo propuesto que en esta caso corresponde a la afirmación de la lectura y la escritura; lo que supone que viene sucediendo al término del curso del año; es decir, que el niño esté en condiciones de leer y escribir enunciados y textos, adquiriendo mayor seguridad al hacerlo. Sin embargo, al revisar los planteamientos anteriores parece ser hasta cierto punto irrealizable.

Todo lo descrito lleva a suponer que el Método Global en lugar de facilitar el "desarrollo natural" de la lecto-escritura, resulta ser teóricamente un generador potencial de los problemas característicos de los niños "disléxicos", ya que no toma en cuenta las diferencias de madurez entre los individuos, exigiéndoles por un lado que escriban y lean de acuerdo a los criterios planteados con anterioridad y por otro, que exista la comprensión, la cual es la toma de conciencia de algo; que de acuerdo con Vygotski (1962) no puede ser enseñado por instrucción sino por el desarrollo específico del intelecto de cada individuo. Por eso, el niño debe descubrir la correspondencia que tienen el lenguaje oral y el escrito, de lo contrario se seguirán presentando dichos errores.

Por otro lado, el hecho de que el Método Global utilice la letra script, para la enseñanza de la escritura podría ser otra variable que contribuye al desencadenamiento de la dislexia; ya que se caracteriza por ser una escritura vertical, donde cada palabra está formada por letras separadas, es decir sin enlaces. Además de existir una semejanza en los trazos de letras tales como: b, d, p, q, n, u; de donde solo varía la posición espacial de la barra o la curva para dar sentido al signo que en "aparente unión" conforma a la palabra. En cambio, en la letra de tipo manuscrita o cursiva, la situación se torna distinta, - tal vez ésta no origine a los problemas típicos de la dislexia. También es una escritura vertical pero con enlaces que permiten escribir cada palabra sin necesidad de levantar el lápiz y otro aspecto importante, cada letra es diferente en su trazo, por ejemplo: *b, d, q, p, n, u.*

Sin embargo, a fin de precisar mejor estas afirmaciones y facilitar la comprensión, se exponen a continuación de manera breve los autores que preconizan la elección de un tipo u otro; tal información de acuerdo con Alonso, Asensi, Aznar y col. (1986) es:

AUTOR	ESCRITURA	JUSTIFICACION
M. Abbadie	Manuscrita	El lenguaje escrito está formado por palabras, no por letras. En la script las palabras pierden su individualidad en la sucesión de caracteres. No es cierto que la script sea más sencilla, requiere mucha minuciosidad y precisión.
De Ajurriaguerra	Manuscrita	Da más agilidad al movimiento permite más soltura y favorece a la unidad de la palabra.

AUTOR	ESCRITURA	JUSTIFICACION
R. Dottrens	Script	Las letras son más simples; no necesita enlaces para unir las palabras, ya que se percibe <u>co</u> mo un todo global. Es igual a la de los libros de lectura. <u>In</u> teresa más la escritura bien hecha de la script que la <u>velo</u> cidad de la manuscrita. Además la pulcritud de la script da seguridad.
C. Freinet	Manuscrita	Aunque de entrada el niño se inclina por la script (imita - la imprenta y la máquina de es cribir), cuando quiere ir más de prisa utiliza la manuscrita. Freinet deja que el niño <u>expe</u> rimente, pero opina que la script fragmenta el <u>pensamien</u> to, corta el impulso, tiende a entretener en minucias y hace olvidar el conjunto para <u>sacri</u> ficarlo a la forma.
A. Girolami- Boulinier	Manuscrita	Permite ejecutar las palabras sin levantar la mano. Favorece la adquisición de una <u>escri</u> tura rítmica y rápida con <u>suce</u> sión de descanso y soporte; trazos ascendentes ligeros y - descendentes con apoyo.
A. Inizian	Script	La script tiene un código grá- fico único. Es más sobrio para ser percibido. Es el más <u>difun</u> dido en los impresos, tanto en

AUTOR	ESCRITURA	JUSTIFICACION
M. Montessori	Manuscrita	la calle como en los libros. Claridad y fidelidad en sus formas. Razones de economía y rentabilidad.
		Los primeros contactos sensoriales se hacen con manuscrita, permite un movimiento de la mano fluido sobre las letras. La script requiere movimientos más bruscos.
A. Rubies	Manuscrita	Con la manuscrita las palabras constituyen un todo sin solución de continuidad. Los maestros, con sus caligrafías, pueden proporcionar modelos perfectos. (pag. 58).

Pues bien, ya que se señaló la justificación de ambos tipos de letra, esto puede llevar a considerar que si el Método Global, en lugar de usar la letra script utilizara la letra manuscrita no se desencadenaría el problema de la dislexia porque tal como lo menciona Abbadie: el lenguaje escrito está formado por palabras lo que da lugar a la letra manuscrita al ser trazada es decir, escribe "palabras" y no "letras" como el tipo script. Freinet por su parte, opina que éste último fragmenta el pensamiento, corta el impulso y se detiene en pequeñeces olvidando pertenecer al conjunto. Asimismo, Girolami-Boulinier menciona a su vez, que la adquisición de la letra manuscrita da lugar a una escritura rítmica y rápida con sucesión de descanso y soporte. En otras palabras, la letra manuscrita por su técnica de escritura difícilmente puede llevar a cometer errores de rotación: vgr. b por d (como sucede con la script) ya que estas letras son distintas \hat{b} por \hat{d} , además tal es la concientización del

tipo script que en las máquinas de escribir, en las computadoras, etc., el teclado viene en letra mayúscula para que la percepción visual no tienda a confundirse. Por lo que toca a las reversiones: vgr. de letras en una palabra, debido a que su sentido al ser escritas (de izquierda a derecha) contempla un trazo uniforme, es decir, una letra da origen a otra porque están enlazadas; resulte casi imposible que se desobedezca la continuidad (curvo-lineal) del sentido porque no existe la necesidad de levantar el lápiz al ejecutar cada palabra. En cuanto a las contaminaciones y disociaciones, ya que se acostumbra al niño a escribir palabras con sentido y sin problemas de ubicación dentro del plano; es decir que no estén las letras ni muy separadas ni muy juntas previenen así el surgimiento de las mismas, lo que no pasa con la letra script porque ésta no autocorriges la ubicación espacial, al contrario, tiende a disiparla dentro del plano.

Ahora bien, esto no quiere decir que la letra manuscrita - sea lo ideal para la enseñanza de la escritura, ya que para su aprendizaje su dominio es más lento que la letra script, lo cual no aleja al niño a cometer errores tales como: omisiones, agregados o distorsiones, al iniciar con el aprendizaje, lo que a su vez no podría ser considerado como una dislexia, por ser el preámbulo del mismo proceso pero una vez finalizado permite una inclinación progresiva de las letras, de manera que la velocidad aumenta sin perder legibilidad. No obstante, una de las desventajas de la manuscrita es que no se tiene acceso con facilidad a impresos que la contengan: en medios de información como libros, periódicos y revistas lo que impide su refuerzo visual y otro sería, que su falta de práctica conlleva invariablemente a su olvido. Por último, se debe considerar que el tipo de letra manuscrita o cursiva podría ayudar al Método Global a cumplir con su objetivo, ya que éste propone la enseñanza de la lecto-escritura a través de frases que finalmente son el resultado de un conjunto de palabras y no de letras, lo cual, sería un punto de investigación.

CONCLUSIONES:

En el ámbito escolar tradicionalmente "aprender a leer" constituye una etapa previa al "leer para aprender". El primer aspecto encuentra expresión formal en los programas del primer grado y el "método" que se usa en ese año, es por lo general el punto de mayor discusión y controversia pedagógica de toda la primaria. Sin embargo, en la práctica escolar se tiende a establecer independientemente del método utilizado, ciertas formas de enseñanza y ciertos supuestos implícitos acerca del sistema de escritura, donde frecuentemente predomina la copia para enseñar a "escribir" y el decifrado, es decir, la lectura oral para enseñar a "leer". Al respecto, Foucambert (Citado en Ferreiro y Teberosky, 1979) señala que al principio "el decifrado es fácil cuando se sabe leer" pero que la utilización del decifrado como medio para comprender una palabra escrita pone al niño en situación de fracasar" y agrega enfáticamente que el decifrado "es una trampa, un regalo envenenado, lo cual, conduce a las llamadas dislexias que no son perturbaciones de la lectura, sino del decifrado, y el decifrado mismo no es una actividad de lectura" (pag. 351).

Esto lleva a considerar que evidentemente la elección del método de enseñanza debe ser algo serio y responsable, porque de él depende que se desarrolle la lecto-escritura. Para lograr esto se deben establecer las diferencias que existen entre la lengua escrita y la oral, y no suponer que es una simple transcripción entre una y otra; ya que por un lado, la lengua escrita se basa de términos particulares y expresiones complejas al utilizar un tiempo específico en los verbos, un ritmo y una continuidad propia y por otro, que se suprime la idea de que remite de manera obvia y natural a la lengua oral, lo que en definitiva deja de ser una presuposición natural para el niño.

También el método que se elija debe ayudar al desarrollo conceptual de los niños. En relación con esto, Vygotski (1962),

menciona que al ingresar a la escuela el niño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo, pero es no-conciente de la misma porque es puramente estructural, como la composición fonética de las palabras; pero gracias a la enseñanza en la escuela la gramática juega un papel importante para el conocimiento de lo que está haciendo de donde aprenderá a utilizar sus destrezas concientemente; pero esto no sucede hasta que el niño domina la palabra; es decir, que éste puede distinguir entre la semántica y la fonética para comprender lo que le rodea, lo cual solo se alcanza a través de su experiencia individual. En el caso del lenguaje escrito, éste mismo autor (1978), expresa que mientras no exista el descubrimiento, de que no solo puede dibujar objetos, sino también palabras formadas por letras que representan de manera abstracta lo mismo, podrá apropiarse de un código escrito. De lo contrario, solo se estará fomentando la memorización "mecánica" y no el aprendizaje "natural" de un código de signos de escritura que al ser leídos representan los aspectos sonoros del lenguaje oral.

Es por eso que el éxito del aprendizaje depende principalmente de dos condiciones fundamentales, que el niño se encuentre en un nivel avanzado de la conceptualización; es decir, que domine en su lenguaje particularmente las nociones espacio-temporales, tales como: arriba-abajo, izquierda-derecha, antes-después, chico-grande, etc., ya que de éstas depende que se establezca una escritura legible y con sentido al ser trazada y la otra que la técnica o el método permitan desarrollar el nivel perceptivo y la madurez psicomotora definiendo a su vez la lateralidad desde un inicio para prevenir desajustes en su proceso.

Se debe tomar en cuenta que todo proceso de aprendizaje implica fallas en su adquisición, por ello, es necesario plantear a partir de que modelos se puede definir una dificultad de aprendizaje; ya que por "aprender" se pueden entender muchas cosas que en un momento dado pueden ser resultado de la técnica

empleada por el método y no porque el niño sea incapaz de hacer lo. Lo que generalmente se enseña hacer con la lengua escrita, aun cuando la enseñanza se considere óptima, es poco representativa de la gama social de usos de la lectura y la escritura. Al respecto, Ferreiro y Gómez (1982), menciona que en algunos de los usos escolares, la lengua escrita tiende a convertirse en un objeto sin más referente que sí mismo. En la copia, en el dictado, en la lectura mecánica, la atención se dirige explícitamente hacia la forma de lo escrito, y no hacia su significado. Se inventan enunciados que deben tener ciertas características formales, signos, orden y cantidad de palabras y se usan para hacerles algo: copiar, marcar, subrayar, etc. pero no para comunicar algo.

En estas prácticas con la lengua escrita solo se copia, se dibuja, se verbaliza, se señala o marca, se analiza, se memoriza, etc., pero no se hace lengua escrita, se aprende a hacer algo con el texto y a la vez se aprende o no a leerlo a no tratar de comprenderlo. Esto es lo que precisamente ocurre con el Método Global de Análisis Estructural, su objetivo es tan ambicioso que pretende que el niño en un inicio logre mediante un enunciado escribirlo, leerlo y comprenderlo; basándose en la premisa de que "leer es comprender la lengua escrita". Este método supone que a través de la percepción visual el niño podrá apropiarse de la frase y no de la palabra, ya que la primera era considerada por Decroly (precursor del método) como la unidad del lenguaje y la que al ser leída conlleva a la comprensión. Asimismo, el eje central para su aprendizaje reincide en el "sincretismo". Sin embargo, en esta investigación teórica se encontró que para que el niño pueda leer y comprender al mismo tiempo el texto - (objetivo de éste método) se necesita que el pequeño haya superado la etapa sincrética (percepción global de los estímulos) y que tenga un manejo de los conceptos que se exponen en la frase. En relación con esto Vygotski (1962) señala que para que exista la comprensión de lo escrito, el niño debe poseer una madurez -

sobre el desarrollo del lenguaje oral, y para que exista tal desarrollo, el pequeño debe entender que mediante la palabra se puede construir el conocimiento, ya que a través de ella se proporciona el significado de un objeto en particular, el cual, con un grupo de palabras puede ser representado en abstracto, sin necesidad de su presencia física. Esto es la relevancia que tiene el lenguaje lecto-escrito, posibilidad de comunicarse en un tiempo y un espacio indefinido.

Asimismo, la enseñanza por el Método Global frena al niño - en la lectura de palabras nuevas, porque está supeditado a que el maestro sea quién dirija la composición de un enunciado, lo escriba y lo lea, fomentando a que aquellas palabras que no les han sido mostradas no sean comprendidas por ellos mismos. Además de que difícilmente con este procedimiento puedan escribir algo, ya que están acostumbrados a copiar, fomentando así la memorización y adivinación de la frase en estudio, arrastrando - desde el inicio algunos problemas característicos para su adquisición, mejor conocidos como dislexia.

Tomando en cuenta que su procedimiento va "de lo general a lo particular", por su base sincrética, el niño no logra percibir las letras que componen a la palabra, porque estas están incluidas en una frase. Además éste método tiene el error de no enseñarles a trazar previamente las letras, lo que propicia la existencia de problemas en su trazo, dando lugar a las inversiones, omisiones, sustituciones, contaminaciones, etc., diagnosticadas como dislexias.

Para su estudio, la dislexia debe ser ubicada dentro de una perspectiva psicopedagógica debido a que ésta se presenta en el ámbito escolar, lo cual es asociado con frecuencia a dificultades del tipo de las disgrafias, la disortografía y la discalculia. No obstante, la dislexia como tal es la denominación que se utiliza para enmascarar un sin número de problemas caracte-

rísticos que surgen en el inicio del aprendizaje y al no ser atendidos de inmediato, originan con ello malos hábitos en la percepción visual y auditiva del niño, lo cual, en muchas de las ocasiones son producto de la técnica, método de enseñanza o simplemente por un manejo inadecuado de los criterios que evalúan el desarrollo de la lecto-escritura.

Por tanto, los planteamientos teóricos por los cuales se basa dicho método al ser analizado bajo la perspectiva de Vygotski, pueden ser contradictorios con los fines prácticos que persiguen, porque no considera las diferencias de madurez entre los individuos demandando en primer lugar que escriban y lean desde en un inicio en su aprendizaje y en segundo lugar, que se sustente en la comprensión, lo que en esta perspectiva no puede ser enseñada por una simple instrucción escolar, sino por el desarrollo específico del intelecto de cada individuo.

Así pues, la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño y en forma mecánica, en lugar de pensar que se constituye en un objeto de su interés al cual se le aproxima en forma inteligente. Como dice Vygotski (1978) "A los niños se les enseña a trazar letras y hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. La mecánica de leer lo escrito está tan enfatizada que ahoga el lenguaje escrito como tal" y luego agrega, "Es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como un aprendizaje". Por ello, no es más difícil aprender a leer y a escribir que aprender el lenguaje oral. Pero los métodos de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado; más bien, deben basarse en una comprensión del proceso y en la evolución psicológica del niño respecto de su lengua escrita.

Por último, es necesario señalar que este material se debe considerar con cierta reserva, debido a que es un análisis t

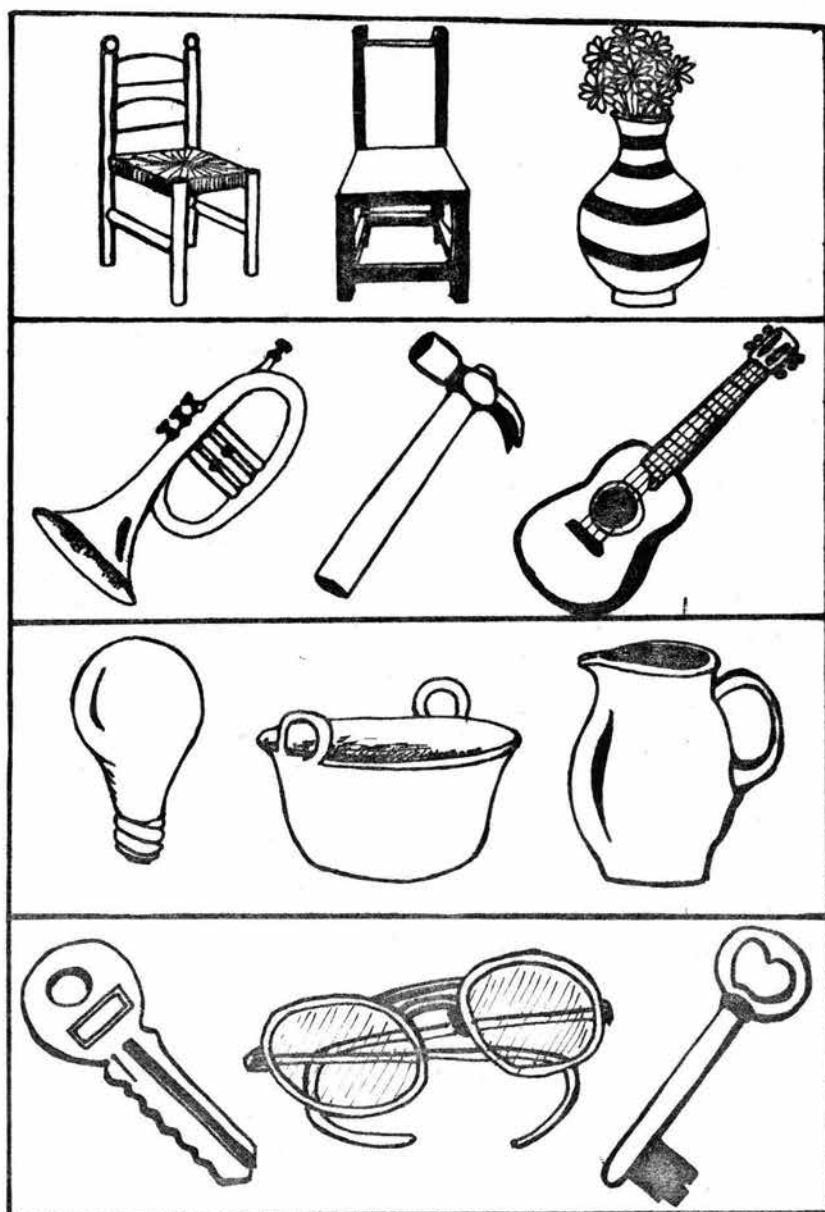
tico donde solo se recabaron datos por los autores, ya que para cubrir el es que fue suficiente lo cual invita a una crítica para enriquecer estas aportaciones.

rico donde solo se recabaron datos prácticos manejados por los autores, ya que para cubrir el esquema de trabajo, esto fue suficiente; lo cual, invita a una investigación práctica para enriquecer estas aportaciones teóricas.

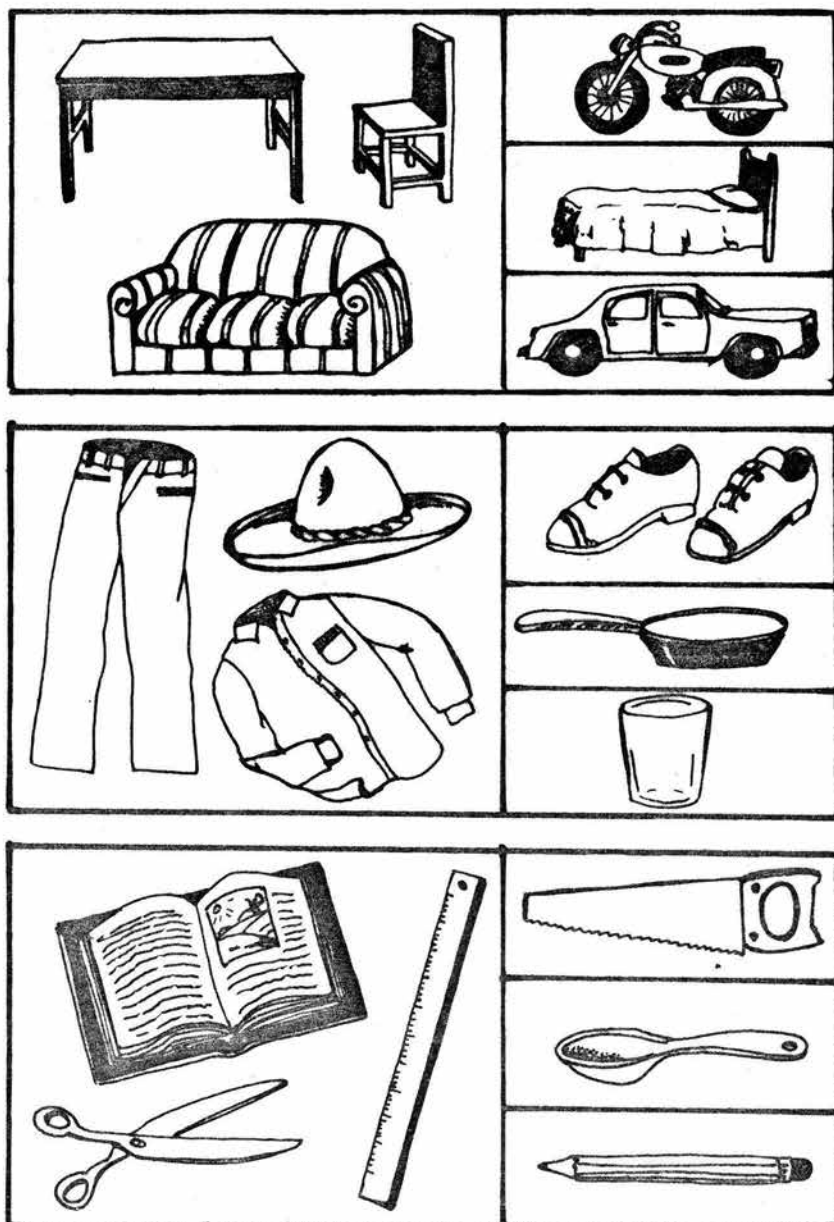
A N E X O :



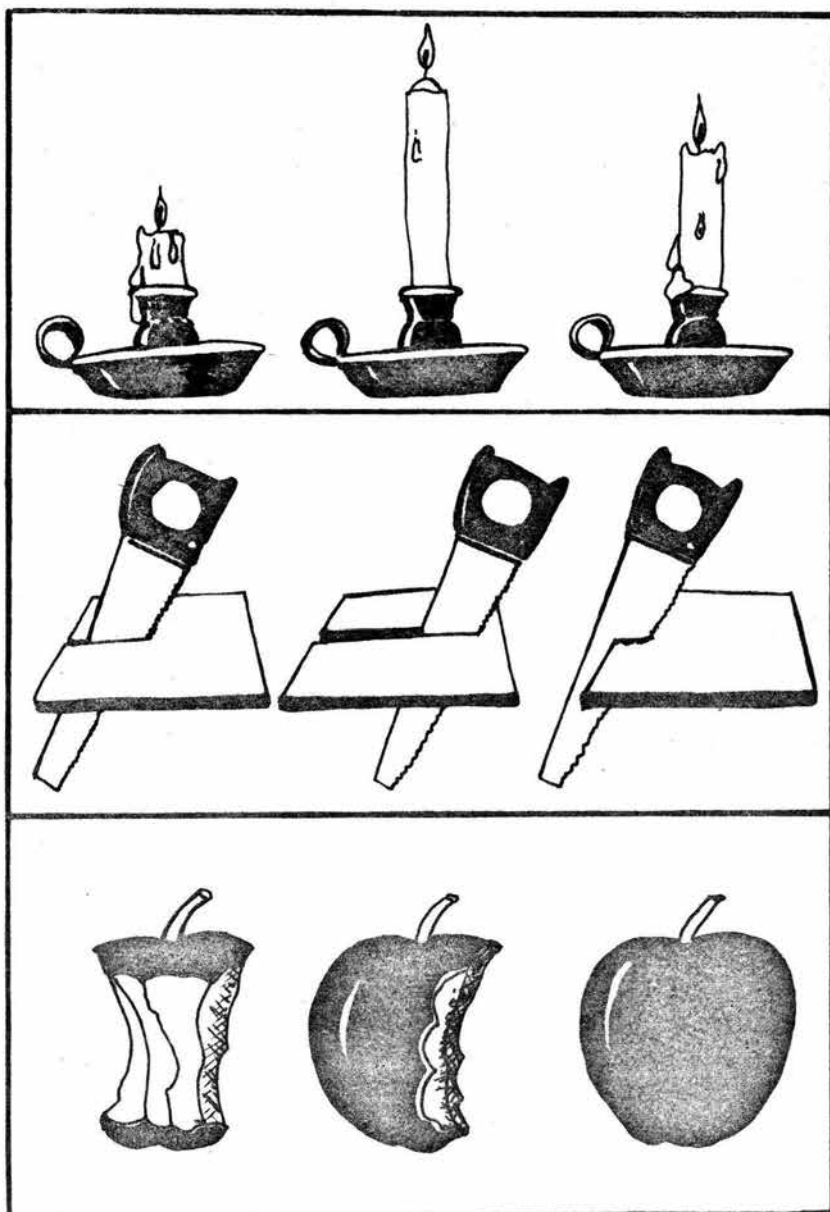
¿ Que le pasa a cada uno de estos niños ? (V).



Marca el objeto que no va con los dos. (IX).



Fíjate en los objetos que están en los cuadros chicos. Luego marca el que debe ir en el cuadro grande. (XIV).



¿Cuál debe ir primero, cuál después y cuál al último? (XVI).

BIBLIOGRAFIA:

- Abarca, P.M.; Agüero, C.J.; Alberete, C.J. y Col. (1985) Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (Tomo II pags. - 848 - 849 y Tomo III pags. 1232 -1233) Ed. Santillana, México, 1986.
- Alonso, F.F., Asensi, D.J., Aznar, M.P. y Col. (1986) Enciclopedia de la Educación Preescolar. Metodologías. Evaluación. (Tomo III, Cap. VII pags. 25 - 67) Ed. Santillana, México, 1988.
- Ardila, R. (1970) Psicología del Aprendizaje. Ed. Siglo XXI, México, 1980.
- Ausubel, D.P. y Sullivan, E.V. (1970) El desarrollo infantil. - Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos (Tomo III) Ed. Paidós; España, 1983.
- Azcoaga, J.E., Derman, B. e Iglesias, P.A. (1979) Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- Braslavsky de B.P. (1962) La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapelusz; Argentina, 1984.
- Bima, H.J. y Schiavoni, C. (1978) El mito de la dislexia. Diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Ed. Prisma; México, 1985.
- Benton, A. (1971) Introducción a la Neuropsicología. Ed. Fontanella, Barcelona, 1974.
- Clarizio, H.F. y Mc Coy, G.F. (1970) Trastornos de la conducta en el niño. Ed. El Manual Moderno; México, 1984.
- Clauss, G. y Hiebsch, H. (1966) Psicología del niño escolar. Ed. Grijalbo; México, 1984.
- Condemarin, M. (1976) Hurganito. Ejercicios para disléxicos. Ed. Universitaria, Chile, 1976.
- Chiardía, J.A. y Turner, M. (1978) Los trastornos del aprendizaje. Ed. Paidós, Argentina, 1978.
- Delval, J. (1983) Creecer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Ed. Laia, Barcelona, 1984.
- Duane, D., Rome, P. y Col (1980) Dislexia un problema que afrontar. Ed. La Prensa Médica Mexicana; México, 1980.
- Dueñas, M. (1987) Tengo un hijo disléxico. Ed. Planeta; México, 1988.
- Faure, M. (1958) El jardín de infantes. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- Featherstone, W.B. (1964) Como enseñar al escolar y estudiantes lentos. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1964.

- Fernández, B.; Llopis, P. y Pablo de Riesgo, C. (1974) La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación. Ed. Cepe; Madrid, 1984.
- Ferreiro, E. y Gómez, P. (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura. Ed. Siglo XXI, México.
- Ferreiro, E. y Teberosky (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, México, 1986.
- Fischer, R. (1969) El método global analítico. Ventajas de su aplicación. Ed. Kapelusz, Argentina, 1984.
- Frostig, M.; Horne, D. y Miller, A. (1983) Figuras y Formas. Programa para el desarrollo de la percepción visual. Ed. Médica Panamericana; México, 1983.
- Girolami - Boulinier (1969) Guía de los primeros pasos del escolar. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1982.
- Hendrix, C. (1952) Cómo enseñar a leer por el método global. Ed. Kapelusz, Argentina, 1986.
- Hurlock, E. (1978) Desarrollo del niño. Ed. Mc Graw Hill, México, 1985.
- Hilgard, R. y Bower, H. (1967) Teorías del aprendizaje. Ed. Trillas, México, 1984.
- Jadoulle, A. (1966) Aprendizaje de la lectura y dislexia. Ed. - Kapelusz; México, 1980.
- Jordan, D. (1972) La dislexia en el aula. Ed. Paidós, España, 1982.
- Klausmeier, J. y Goodwin, W. (1966) Psicología Educativa. Habilidades humanas y aprendizaje, México, 1983.
- Liublińskaia, A. (1965) Desarrollo psíquico del niño. Ed. Grijalbo, México, 1986.
- Mendoza, L. (1978) Efectos de precurrentes en la iniciación del aprendizaje de la lectura en niños de 3 y 4 años. Tesis - UNAM, 1987 pags. 2 - 29, 37 - 46.
- Meneses, E. (1969) Educación comprendiendo al niño; Edición de la Universidad Iberoamericana; México, 1971.
- Moctezuma, M. (1982) Algunos aspectos de la escritura de los niños preescolares, Tesis UNAM, 1982 pags. 16 - 31.
- Nieto, M. (1975) El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. Ed. Prensa Médica Mexicana; México, 1985.
- Olvera, G. y Torres, Ch. (1983) Secuenciación del orden de presentación de las letras dentro del proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura. Tesis UNAM 1983 pags. 44 - 148.

- Osterrieth, P. (1970) Psicología infantil. Ed. Morata, Madrid, - 1981.
- Peña, T. (1976) Conceptos básicos de dislexia. Revista de educación especial, No. 5 Dic. México, 1976.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969) Psicología del niño. Madrid, - 1981.
- Quirós de J. y Della, C. (1964) La dislexia en la niñez. Ed. Paidós, Argentina, 1984.
- Ribes, E. y Pineda, A. (1985) A functional analysis of the acquisition of language as behavior. National University of Mexico - Iztacala, 1985.
- Salotti, M. (1951) La lengua viva. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
- SEP. (1977) Libro para el maestro. Primer grado. Ed. por la Secretaría de Educación Pública, México, D.F. 1982.
- SEP. (1980) Mi libro de Primero Parte I. Ed. por la Secretaría de Educación Pública, México, D.F. 1988.
- SEP. (1980) Mi libro de Primero Parte II. Ed. por la Secretaría de Educación Pública, México, D.F. 1988.
- SEP. (1984) Mi libro de Primero Recortable Parte I. Ed. por la Secretaría de Educación Pública, México, D.F. 1988.
- Shardakov, M. (1963) Desarrollo del pensamiento en el escolar. Ed. Grijalbo, México, 1985.
- Valet, R. (1980) Dislexia, Ediciones CEAC. Barcelona, 1985.
- Vita de Guerrero, N. (1962) Guía para jardines de infantes. Ed. Kapelusz, Argentina, 1982.
- Vygotski, L.S. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo; Barcelona, 1979.
- Vygotski, L.S. (1962) Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget. Ed. Pléyade, Buenos Aires, 1985.
- Wagner, F. (1979) La dislexia y su hijo. Una guía práctica para maestros y padres. Ed. Diana, México, 1982.
- Wallon, H. (1964) Del acto al pensamiento. Ed. Lantaró, Buenos Aires, 1970.
- Wallon, H. (1979) La evolución psicológica del niño. Ed. Psique Barcelona, 1982.
- Weil, P. (1965) Relaciones humanas, entre los niños, los padres y sus maestros. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.

OBRAS CONSULTADAS NO CITADAS:

- Acosta, A. (1975) El Método Global y sus limitaciones en la enseñanza de la lecto-escritura. Tesis UNAM, 1975 pags. 1-54.
- Bee, H. (1975) El desarrollo del niño. Ed. Harla, México, 1985.
- Calderón, G. (1886) Trastornos del lenguaje, aprendizaje y atención en el niño. Ed. por el Instituto de Estudios Neuropediátricos, A.C. (Publicaciones Médicas CENNA, Monterrey, México, 1986.
- Girolami - Boulunier, A. (1986) Prevención de la dislexia y la disortografía. En el cuadro normal de las actividades escolares. Ed. Paidós, Barcelona, 1986.
- Hallahan, P. y Kauffam, J. (1976) Las dificultades en el aprendizaje. Ed. Anaya, España, 1985.
- Lester Tarnopol, Sc. (1976) Dificultades para el aprendizaje. - Ed. La Prensa Médica Mexicana. México, 1983.
- Patterson, C. (1977) Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. Ed. El Manual Moderno; México, 1982.
- Smirnov, A.; Leontiev, A. y otros (1960) Psicología. Ed. Grijalbo, México, 1982.