



Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGON

" ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS PARA LA
ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA "

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A ,
AMALIA CALDERA VERA

San Juan de Aragón

Edo. de México

1992

FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I. METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA.....	4
1.1. Antecedentes Históricos de la Lecto-escritura.....	4
1.1.1. Consideraciones Teóricas acerca de la Lectura.....	9
1.1.2. Consideraciones Teóricas acerca de la Escritura.....	12
1.2. Métodos empleados en la Enseñanza de la Lecto-escritura.....	14
1.2.1. Método Alfabético.....	14
1.2.2. Método Fonético.....	15
1.2.3. Método Silábico.....	16
1.2.4. Método Global.....	17
CAPITULO II. ANALISIS DEL METODO GLOBAL.....	19
2.1. Génesis del Método Global.....	19
2.2. Fundamentación Teórica.....	21
2.2.1. Fundamentos Pedagógicos.....	22
2.2.2. Fundamentos Psicológicos.....	22
2.2.3. Fundamentos Sociales.....	24

2.2.4.	Características del Método Global de Análisis Estructural.	24
2.2.5.	Etapas del Método Global de Análisis Estructural.....	25
2.3.	Análisis.....	26

**CAPITULO III. FUNDAMENTACION TOERICA DE LAS
ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS..... 32**

3.1.	Aspecto Psicológico.....	34
3.1.1.	Aprendizaje y Conocimiento.....	35
3.1.2.	Distintos Tipos de Conocimiento.....	38
3.1.3.	Factores que intervienen en el Aprendizaje.....	40
3.2.	Aspecto Pedagógico.....	47
3.2.1.	Proceso de Adquisición de la Lengua-escrita.....	55
3.3.	Aspecto Social.....	61

CAPITULO IV. ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS..... 65

4.1.	Alternativas para la Lectura.....	66
4.1.1.	Predicción.....	72
4.1.2.	Reconstrucción de Significado..	74
4.2.	Alternativas para la Escritura.....	76
4.2.1.	Convencionalidades Ortográficas.....	77

4.2.2.	Aspectos semánticos y sintácticos.....	79
4.3.	Alternativas Pedagógicas para la Adquisición de la Lecto-escritura.....	83
4.3.1.	Alternativas Pedagógicas para la Adquisición de la Lectura.....	84
4.3.2.	Alternativas pedagógicas para la Adquisición de la Escritura..	87
CAPITULO V.	CONCLUSIONES.....	90
	BIBLIOGRAFIA.....	93

INTRODUCCION

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en proporcionar alternativas teórico-pedagógicas que faciliten al niño el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita, considerando que este proceso es de tipo conceptual, y en el que intervienen principalmente las capacidades lingüísticas y cognitivas del niño.

Esta propuesta está sustentada en el marco teórico de la psicología genética del desarrollo de Jean Piaget y en la teoría psicolingüística de Noam Chomsky. Estos autores han ofrecido nuevas hipótesis acerca de los elementos que convergen en el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita, entre éstos encontramos en primer término la consideración de la lecto-escritura como un proceso donde el sujeto es creador activo de su propio conocimiento, mismo que es interiorizado y asimilado a través de la relación entre las hipótesis y la comprobación o rechazo de las mismas; de tal manera que el niño organiza su sistema de escritura a través de un continuo descubrimiento.

Las hipótesis planteadas por esta teoría han sustentado una serie de métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, conocidos como métodos analíticos, en donde encontramos al método global (también conocido como método deductivo, porque parte del supuesto de que el niño ve su mundo desde una perspectiva general analizando después los elementos que la integran), mismo que es utilizado en nuestro país institucionalmente para la enseñanza de la lecto-escritura.

En contraposición a los objetivos planteados por la SEP con respecto a la

alfabetización de los niños y pese a la implantación del método global en la educación elemental, se ha observado que los resultados obtenidos(1) con respecto a la adquisición de la lengua oral y escrita no satisface en gran medida el objetivo principal de la educación elemental, "el que los niños se apropien de la lectura y la escritura en un proceso activo que irán depurando y reafirmando en su vida escolar y social hasta llegar a hacerlo parte de su vida, logrando la comunicación oral y escrita". Se ha encontrado que este fracaso se debe esencialmente a la baja conceptualización que el niño logra durante el aprendizaje de la lecto-escritura.

Es por esto que considero de suma importancia tratar los aspectos de la competencia lingüística y las capacidades cognitivas del niño, como una alternativa que ayude a la adquisición de aprendizaje de la lecto-escritura.

En el primer capítulo se hará la exposición de los métodos (sintéticos y analíticos) que se han utilizado en las escuelas oficiales.

En el segundo capítulo se analizarán los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan al método global.

(1) "La práctica pedagógica en la escuela regular desconoce el proceso involucrado en la adquisición de la lengua oral y escrita, esta situación ha provocado el fracaso de muchos alumnos que no logran cumplir los requerimientos de la escuela en el lapso de tiempo requerido". González, Cecilia. El dominio del sistema de escritura. México 1987, SEP-DGEE, p. 3

En el tercer capítulo se trabajará sobre los fundamentos teóricos que sustentan las alternativas pedagógicas (la psicolingüística y la psicogenética) abordando los elementos psicológicos, pedagógicos y sociales.

El cuarto capítulo está integrado por las alternativas teórico-pedagógicas que facilitan la adquisición de la lecto-escritura.

En el quinto capítulo se expondrán las ventajas de las alternativas, así como las conclusiones del trabajo

I CAPITULO

METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

El propósito de este capítulo es presentar de manera general los antecedentes históricos de la lecto-escritura y los métodos que se han utilizado en la enseñanza de la misma. Es necesario mencionar que los fundamentos de cada método responden a las concepciones psicológicas de su época y a las interpretaciones de las categorías y conceptos que de ellas se tenían.

Existe una gran controversia con respecto al método más eficaz para la enseñanza de la lecto-escritura; cuidare de ser imparcial en la exposición.

1.1. ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA LECTO-ESCRITURA

Para iniciar el capítulo, abordaremos el proceso evolutivo por el que ha pasado la lecto-escritura, para posteriormente pasar a las consideraciones teóricas generales de la misma. Se tratarán por separado la lectura y la escritura solo con propósito de exposición

La metodología de la lecto-escritura tuvo una influencia marcada con la aparición de la imprenta y especialmente en los siglos XVII y XVIII.

Los datos más antiguos que se tienen sobre la forma de enseñanza de la lectura proceden de la Grecia antigua, en donde los niños eran guiados a la "acola" por un esclavo viejo o ayo, inútil para otros servicios, al cual se denominaba "paidagogus" o "pedagogo".

En estos sitios los niños recibían sus lecciones del "gra-

matistas" que empezaba enseñando el alfabeto, mostrando cada una de las letras repitiendo su nombre y haciendo que todos sus alumnos las repitieran y señalaran. Las lecciones se daban en grupo o individualmente, y se basaban en un sistema puramente rutinario que consistía en repetir a coro: Alfa, Beta, Gama, etc. Según Basurto (1973), "el aprendizaje era rápido porque la tarea de los maestros se reducía a la enseñanza de las letras mayúsculas y -- minúsculas y de las diferentes combinaciones de consonantes con vocales para formar sílabas y palabras de todas clases"(2). Lo cual implica que desde aquella época se usaba de alguna forma el método fonético.

El mismo método con algunas inovaciones en cuanto a motivación usando acrósticos, se siguió entre el pueblo judío, que se encontraba influenciado por los métodos educativos griegos, principalmente aristotélicos, convirtiendo a la sinagoga en otro ejemplo de enseñanza de la lectura a través del método fonético, ya que los rabinos sentaban a los niños en círculo, donde repetían a coro los sonidos de las letras y aprendían sus posibles combinaciones en sílabas directas, inversas y mixtas, simples o compuestas, aprendiendo así la lectura eficiente de las escrituras hebreas

En la Roma Imperial no hubo grandes cambios, siendo como era heredera de la cultura griega, lo único que se modificó fue el tipo de carácter, el del alfabeto actual, pues incluso muchos niños seguían siendo conducidos a la escuela por pedagógos griegos que -- los patricios romanos destinaban especialmente para tal actividad.

Hacia los comienzos del siglo XVII Comenio propuso, contra el alfabeto de las letras muertas la enseñanza de un "alfabeto vivo" cuyos elementos se correspondían de manera onomatopéyica.

(2) Basurto, G. A. La lectura p. 33

Contribuyó en gran medida a la teoría de la educación y dió origen a la pedagogía propiamente dicha con la masificación de la - instrucción pública. "En su magna didáctica describió las escuelas como instituciones para enseñar *todo a todo el mundo*, y diseñó una plantilla para la producción en cadena de conocimientos, -- que de acuerdo con sus métodos abarataría la educación, la mejoraría y haría posible para todo el desarrollo de una humanidad plena". (3)

Surgió también la atomización de la lectura en una serie de actos sucesivos que tomaban como punto de partida los elementos - más simples (las letras) para llegar a los más complejos (las palabras). Al mismo tiempo se noto un creciente interés de los instructores por hacer más accesible y lógico dicho aprendizaje, más que la mera memorización del alfabeto.

Unir el aprendizaje de la lectura y la escritura, hacer del niño no sólo un lector sino también un escritor, era una revolución, ya que la escritura se consideraba como un arte reservado a la corporación de los maestros-escritores y de los clérigos; la escuela no tenía la misión de iniciar en esta técnica, reconocida como una profesión especializada.

Otra característica del lenguaje es la escritura, entendiéndose como escritura *la representación gráfica del lenguaje mediante el empleo de símbolos o signos (Ideogramas o letras)*. La transformación de las - secuencias verbales en objetos visibles tiene una larga historia que va desde la utilización de materiales como la piedra o el -- hierro hasta el papel y las modernas técnicas de impresión mecánica. La historia de la escritura coincide con el perfeccionamiento de los signos convencionales y los instrumentos para re-

(3) James Bowen. Peter R. Hobson. Teorías de la educación. p. 5

presentarlos, perfeccionamiento tendiente ha hacer más fácil y eficaz la comunicación. La primera fase corresponde a la escritura pictográfica (siglo IV, a. de c. en adelante), representación directa de la imagen del objeto de comunicación.

La escritura ideográfica supuso un paso hacia una mayor abstracción al sugerir solo dicha imagen, mientras que la escritura fonética significó la asignación de un signo a cada elemento fonético de la palabra, finalmente, en la época helenística el alfabeto griego se convirtió en un punto de partida para los diferentes tipos de escritura en europa, englobadas dentro de la característica general de estar formadas por letras.

Según Nelligan (1975) la evolución de la escritura se puede clasificar en tres etapas:(4)

La primera de ellas es la pictográfica, caracterizada por dibujos concretos que corresponden directamente a las cosas que representan; la segunda es la ideográfica, representada por dibujos que se simplifican y se transforman en jerárquicos; y finalmente, signos, que se hacen fonéticos, ya que no significan cosas sino sonidos.

La posición del lenguaje, es uno de los rasgos característicos de la humanidad y su origen se remonta a la aparición del hombre. La posibilidad de expresarse por medio de la escritura se logró gracias a un largo proceso que duro ciento de miles de años. La escritura surge por la necesidad de los pueblos, y por tanto sus características como sus funciones y la difusión que de ella se tiene, atravesaron por un largo proceso evolutivo.

Al principio la escritura fue muy cercana al dibujo, signos gráficos expresaban objetos y acciones.

(4) Nelligan, P. M. Lenguas, letras y lectores. p. 36

Poco a poco, tratando de simplificar el sistema, el hombre comenzó a representar palabras atendiendo a las características lingüísticas de las mismas y no a la representación más o menos fiel de los referentes. Sin embargo al principio la relación entre signo gráfico y palabra poseía muchos elementos propios del sistema ideográfico.

Así, en el transcurso del proceso histórico el problema de la lectura y escritura se fue centrando cada vez más en aspectos lingüísticos. Los hombres inventaron luego una escritura en que cada sílaba del habla correspondía a un signo para representarlo. Aún así, el sistema seguía siendo complicado porque la variedad de signos era demasiado grande.

Alrededor del año 900 a de c, es creado el sistema alfabético en el cual cada signo representa un sonido individual del habla, -- para llegar a esta convención la humanidad tuvo que recorrer un largo camino; la invención del sistema que hoy usamos, no ha sido adoptado por toda la humanidad. Actualmente numerosos pueblos usan escritura de tipo ideográfico o silábico. De hecho, nuestra escritura se rige por dos sistemas bien diferenciados: uno alfabético para los textos y otro ideográfico para la escritura de números y símbolos matemáticos. Incluso en el sistema alfabético se usan algunas marcas de tipo ideográfico como los signos de puntuación.

1.1.1. CONSIDERACIONES TEORICAS ACERCA DE LA LECTURA

Tradicionalmente se ha considerado la lectura como una decodificación de sonidos, es decir, basta con que el lector pase sus ojos sobre el texto impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías en sonidos para que el acto de lectura se de por hecho. Generalmente se reduce a la memorización de las reglas para posteriormente decodificar - lo impreso.

Esto se debe a que se establece una equivalencia entre ser un buen lector y ser un buen descifrador, divorciado de la búsqueda de significado. Vemos pues, que en esta concepción se deja de lado el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción de significado. Se olvida que la lectura no es solamente una actividad visual, ni mucho menos una simple decodificación en sonidos.

Para Smith (1983) (5) la lectura es más que la simple extracción de sonidos de lo impreso, a ésta hay que darle significado.

Investigaciones recientes han demostrado que en el proceso de lectura intervienen muchos factores, además de aquellos meramente perceptuales. Gracias a la psicolingüística hoy conocemos que la participación del lector no se reduce a una tarea mecánica, implica una actividad inteligente en la que éste trata de controlar y - coordinar diversas informaciones para obtener significado del texto.

Cuando una persona se enfrenta a un texto buscando información, no solo requiere tener conocimientos respecto a las formas

(5) Smith Frank. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.

gráficas y a la oralización correspondiente. Si su propósito es obtener significado a partir de lo impreso, el lector debe poner en juego una serie de informaciones que el texto no posee. Se trata de conocimientos que el lector ya trae consigo.

Smith (1983) explica lo anterior; él distingue dos tipos de información necesarias en el acto de lectura: la información visual y la no visual. La primera se refiere a los signos impresos de un texto, que se perciben directamente a través de los ojos, es la información que el cerebro recibe de lo impreso. Un lector debe saber reconocer las formas gráficas del texto que le brindará cierta información. Sin embargo, no basta con esta información para que el lector comprenda y le dé significado a lo que ha leído. Debe de hacer uso también de la información no visual, de aquello que está detrás de los ojos. Esta información se refiere al conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trata, etc., - ésta no se encuentra en el texto, el lector la trae consigo todo el tiempo. Por ejemplo, si el texto está escrito en francés, aunque la persona sepa identificar las formas gráficas (de este idioma), no podrá extraer información significativa.. Incluso -- cuando el texto está escrito en un idioma conocido, la lectura será más fácil y fluida si se trata de un tema que dominamos y más lenta y difícil si se refiere a un campo temático que no se maneja.

Lo anterior también es tratado por Goodman (1982)(6). De acuerdo con este autor, el lector debe utilizar tres tipos de in-

(6) Goodman K. El proceso de lectura, en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p. 17-20.

formación: grafofonética, sintáctica y semántica. La información grafofonética se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios, etc.) y de su relación con el sonido o patrón de entonación que representan. Esta información correspondería a la información visual descrita por Smith. La información sintáctica se refiere al conocimiento que cualquier persona tiene del lenguaje sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones (género y número). Por ejemplo, si se inicia una oración con un artículo - "el" nuestra lógica espera que este seguido de un sustantivo o adjetivo (el niño, el blanco) con género masculino y número singular, pero no esperamos que el artículo sea seguido por un verbo conjugado. La información semántica abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que se habla en el texto. Por ejemplo, cuando una persona se enfrenta con un texto que habla sobre los mamíferos y tiene conocimientos sobre ellos, esperará encontrar: que son animales vertebrados y que las hembras alimentan a sus crías con leche de sus mamas. Pero no esperará encontrar información de tipo mecánico, mitológico, astronómico, etc.

Las informaciones sintáctica y semántica corresponden a la información no visual de Smith. Como todas estas informaciones se encuentran simultáneamente en el texto gráfico, el lector interesado en obtener significado, hará uso de ellas en el momento indicado. Además usará una serie de estrategias que le permitirán hacer predicciones y anticipaciones (sobre lo que sigue) sin necesidad de ver letra por letra. La información gráfica sólo recibe plena atención cuando al lector se le dificulta la comprensión del texto. Por ejemplo, los artículos de los periódicos cuando los lee alguien que no está familiarizado con el lenguaje ni con los -- formulismos de la escritura, requiere de más tiempo y esfuerzo, de una tipografía más grande, una impresión más clara y mejores -

condiciones físicas.

1.1.2. CONSIDERACIONES TEORICAS ACERCA DE LA ESCRITURA

Con frecuencia se ha considerado a la escritura, como *la transcripción gráfica del lenguaje oral*. Sin embargo, gracias a la psicolingüística contemporánea se han esclarecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerándolas como dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes y que, por lo tanto, requieren de construcción y estilo específico.

Para Smith (1983), el lenguaje oral y escrito son diferentes debido a que el primero se ha creado para ser oído y el segundo es más apropiado para leer. Agrega que la palabra hablada se pierde al momento en que es pronunciada y es recuperada en la memoria del escucha o si el emisor la repite.

"Para darle sentido al lenguaje hablado, muy a menudo todo lo que necesitamos hacer es considerar las circunstancias en las que una expresión es pronunciada. El lenguaje escrito, en contraste, generalmente depende de lo que podemos recordar. Rara vez podemos mirar alrededor de la habitación para darle sentido a lo que acabamos de leer"(7).

En ninguno de los niveles: fonético, sintáctico o lexicológico, puede considerarse a la lengua escrita como duplicado de la oral. Señala Lucart que "es un error creer que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra: contrario a lo que la gente cree uno no escribe jamás como habla, uno escribe --

(7) Smith, Frank. op. cit. p. 94

como los otros escriben. Cuando uno escribe se da cuenta de que usa un cierto lenguaje hablado y que tiene sus reglas sus usos y su importancia". (8)

De acuerdo con la psicolingüística el niño es un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con el; actúa sobre los objetos -físicos y sociales- y trata de comprender las relaciones que se establecen con sus acciones elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas. A partir de esto va construyendo estructuras más complejas y estables. La escritura en sí misma, es para el niño - un objeto de conocimiento y forma parte de la realidad que él - tiene que construir y finalmente comprenderá que es un producto cultural elaborado por la sociedad con propósitos de comunicación

Como se puede evidenciar la lengua escrita es un proceso -- largo y complejo de naturaleza cognitiva y es determinado en gran medida, por el entorno social.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro (1982), (9) demuestran que el niño recorre un largo camino antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética. No se accede de golpe a este nivel de comprensión. El niño atraviesa necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización: en la primera etapa el niño no se da cuenta que la escritura remite a un significado, posteriormente pasa por la etapa de la escritura en la cual ya hay un significado pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño descubre la relación entre - escritura y pauta sonora.

(8) Lucart L. "Langage oral et langage écrit, passage du langage oral au langage écrit dans une Epreuve de Redaction", Enfance, p. 46

(9) Ferreiro E. y Gómez P. Margarita. (compiladoras). Nuevas -- perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p. 128-154

Aún cuando el niño ha comprendido el sistema de representación alfabética de nuestra escritura, queda un largo camino por recorrer pues el sistema de escritura no es una simple correspondencia de grafía y sonido, está cargado de arbitrariedades e irregularidades propias, (convencionalidad ortográfica, semántica y sintáctica) que lo hacen mucho más complejo.

1.2. METODOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

Los métodos que se han utilizado en la enseñanza de la lecto escritura han sido clasificados en "métodos de marcha sintética" y "métodos de marcha analítica" (B. P. de Braslavsky 1962) en los primeros se puede citar al método alfabético: que parte de signos simples (letras); método silábico: parte de las sílabas y posteriormente se combinan en palabras o frases; finalmente el método fonético: parte de los sonidos simples o fonemas. En el segundo grupo encontramos al método global analítico: este método toma como punto de partida los elementos más complejos (palabra, enunciado o texto).

1.2.1. METODO ALFABETICO

Este método también es conocido como método de deletreo. Como ya se mencionó, este método fue usado por los griegos y romanos hasta el final de la edad media y en muchos países persistió hasta el siglo XIX.

La primera etapa consistía en aprender de memoria primeramente, el nombre de las letras, siguiendo el orden alfabético durante su aprendizaje. Luego deletaban y pronunciaban combinaciones de dos letras hasta que las aprendían bien y enseguida hacían combinaciones de 3, 4, y 5 letras, formando unidades sin sentido, sílabas o palabras.

La característica principal del método alfabético es que se enseña a los niños a leer el nombre de las letras: ele (l), eme (m), ese (s), etc.

1.2.2. METODO FONETICO

El método fonético surgió para remediar las dificultades que presentaba para los niños el método alfabético, que después de haber aprendido "be" debía asociar la "a" para formar la "ba"; el niño tendía a pronunciar "bea". En este caso la enseñanza consistía en el aprendizaje del sonido de las letras para después asociarlas con las vocales y así formar combinaciones silábicas.

El método fonético "toma como punto de partida el sonido para enseñar, luego el signo y por último el nombre de la letra, -- aplicando en la lectura de este último solamente el sonido".(10)

Barbosa Heldt (1971) en su libro: "como han aprendido a leer y escribir los mexicanos", hace mención de 5 características principales de éste método:

- a) es fonético, es decir, emplea los sonidos de las letras y no sus nombres.
- b) su fonetismo es onomatopéyico, es decir, que el sonido de las letras se obtiene de la imitación fonética de los ruidos y las voces producidas por los hombres, animales y cosas.
- c) es sintético, porque parte de los sonidos para formar sílabas y luego forma con éstas palabras y frases.
- d) es analítico en cuanto que en sus ejercicios orales se descomponen las palabras en sílabas y también al comparar los sonidos onomatopéyicos con los de las palabras.

(10) De Braslavsky Berta. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. p. 33

e) es simultáneo, es decir, asocia la lectura con la escritura y hasta después que el niño sabe leer y escribir elementalmente, emplea los caracteres impresos.

1.2.3. METODO SILABICO

En éste, las unidades claves utilizadas en la enseñanza de la lectura son las sílabas, que después se combinan en palabras y frases. El propósito fundamental de este método es resolver la dificultad que crea la inexactitud de la pronunciación de las consonantes aisladas.

Comúnmente se enseña primero las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras. Por ejemplo, se enseña la vocal "a" tomándola de la palabra "araña", que se ilustra, la "u" tomándola de "uva"; etc. Después se hacen ejercicios para combinar cada vocal con las diversas consonantes, por un procedimiento análogo al anterior. Así se puede combinar, por ejemplo, "ca" de cama con "sa" de sapo para formar la palabra casa, etc.

Para Barbosa Heldt (1971) el método silábico es simultáneo porque enseña al mismo tiempo la lectura y la escritura.

Es necesario aclarar que los métodos de marcha sintética desconocen la teoría del aprendizaje en general y el proceso de adquisición por el que el niño atraviesa para apropiarse de la lecto-escritura como objeto de conocimiento. En el momento histórico-social en que surgen la psicología científica aún no existía por lo tanto se ignoraban los fundamentos de la psicología infantil. Se desconocían las condiciones que son necesarias para que el sujeto se apropie de los objetos de conocimiento (en particular la lecto-escritura).

Está basado en el supuesto de que las unidades significantes del lenguaje (palabras, frases, enunciados) deberán ser el -- punto de partida, cuando una de estas unidades ha sido reconocida como un todo, la atención se dirige a elementos más pequeños, la extensión con que se analizan estas palabras varía bastante.

A) método de la palabra: la introducción de este método se ha atribuido a Comenio y ha sido apoyada más tarde por Jacobet y Decroly, quienes consideran que la palabra es la unidad básica -- tanto del pensamiento como de la identificación.

En este método las palabras se presentan en un conjunto significativo. Este procedimiento se basa en el supuesto de que cada palabra tiene una forma característica por la cual puede recor-- darse.

Conforme las nuevas palabras se aprenden son usadas repetidamente en frases u oraiones, a través de una cuidadosa planea-- ción del orden en que las palabras se presentan.

Al mismo tiempo la atención es dirigida a los detalles de la palabra, tales como sílabas o letras y sus sonidos, esos elemen-- tos se usan entonces para entrenar a los alumnos a reconocer o -- pronunciar nuevas palabras, independientemente y con exactitud.

B) método de la frase: se basa en el reconocimiento de la frase. Este método consiste en dar una frase a los alumnos para -- que la lean repitiendo lo que dice el profesor. Luego estudian o-- tra y la comparan con la anterior; de esta manera estudian nuevas frases que después analizan en palabras.

C) método de oración: consiste en que si la oración (no la palabra ni la letra) constituye la verdadera unidad lingüística debe serlo también de la lectura. Después de una conversación a-- mena, se entresacan oraciones que son repetidas por los alumnos, enseñándoles a identificarlas. Tarde o temprano se llega al aná--

lisis de las palabras que las constituyen y con este material se pueden formar nuevas oraciones.

Poco a poco se introduce la descomposición de las palabras en sílabas y letras, no como objetivo principal sino como una -- ayuda a los alumnos para habituarlos a leer por sí solos.

D) método de cuentos: este es una extensión del método de la oración, usa una serie de oraciones en forma de cuento, al inicio de las actividades, después se sacan oraciones individuales para identificar palabras.

II CAPITULO

ANALISIS DEL METODO GLOBAL

En el capítulo anterior se expusieron de manera general los fundamentos psicológicos de los métodos enmarcados como sintéticos, es decir, de los que parten de la lectura de los elementos gráficos a la lectura de la totalidad de la palabra. En este capítulo se analizarán los fundamentos teóricos del método global (también conocido como *natural*, *ideo-visual*, etc.) dada la importancia, difusión y aplicación que en la actualidad tiene en las escuelas oficiales.

2.1. GENESIS DEL METODO GLOBAL

Es indudable que el método global se haya vinculado al nombre de un de los más grandes representantes de la pedagogía del siglo XX, me refiero al médico, psicólogo y pedagogo belga, -- Ovide Decroly.

En la historia formal de la pedagogía aparece como primer antecedente del método global el *orbis sensualium pictus*, de Comenio -- en donde presenta la palabra asociada a la representación gráfica de lo que ella significa, esto con la finalidad de que el -- alumno aprenda rápidamente la palabra y se evite el "penoso deletreo". Para realizar la lectura de la palabra, Comenio recomienda unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y el oído.

En Francia, un siglo después, el Abate Redonvilliers proponía en su libro "De la manera de enseñar las lenguas" (1768), la enseñanza de la palabra sin deletreo, evitando de esta manera el

paso del aprendizaje de las letras para posteriormente unir las en sílabas y palabras. En el siglo XVIII Nicolás Adam, el más eminente de los representantes de esta corriente propone el orden *natural* que de acuerdo con él, es el mismo que se sigue para aprender el lenguaje oral, es decir, adquirir palabras y no letras

Para Adam el alumno se evita y se ahorra tiempo en aprender palabras tales como "papá", "mamá", "hermano": del que hubiese sido necesario para que diferenciara una "A" de una "M" o una "H".

Pero los argumentos que parecen haber influido en Decroly son sobre todo los de Jacotot, en su libro "Enseignement universel", propone como fundamento el principio *todo esta en todo y separamos una cosa y relacionemos con ella todo lo demás*, pero el principio que influyó de modo determinante y que posteriormente fue elaborado ampliamente por Decroly, es que de acuerdo con Jacotot la inteligencia y la vista captan al principio los conjuntos, los compuestos y después los detalles, lo más saliente primero, lo minucioso después.

En Alemania también surgieron precursores del método tales como Graffunder (1843) quien propuso el método de las frases normales. Adolf Bohme (1877) argumenta que este método hace vulnerable al niño para identificar formas nuevas y facilitar la lectura de palabras semejantes como corazón, comezón, etc.

En Estados Unidos se desarrolla durante el siglo XIX una corriente paralela a la francesa y alemana. En 1928 Worcester aconsejaba aprender palabras mirándolas y oyéndolas para analizarlas después. La escuela Winetka siguió el método global analítico, que consistía en hacer aprender de memoria determinado número de palabras individualizándolas primero en frases que representaban diversas escenas ilustradas. Después esas palabras debían descomponerse en sílabas y letras.

Finalmente los pedagogos argentinos estuvieron pendientes

desarrollo de estas corrientes precursoras. En 1875 apareció la - Anagnisia de Marco Sastre en la que declaraba que se debe enseñar "sin alfabeto", "sin deletreo", fomentando la afición a la lectura y amor a la virtud y trabajo. Por su parte Berra creó el método de las palabras generadoras, que sigue el proceso analítico-sintético, a partir de la palabra escrita, este método se sigue aplicando en la actualidad (principalmente en educación para adultos).

A principios del siglo XX se delinean las bases de un método cuyos inicios se remontan a la mitad del siglo XVIII. En este siglo y medio se puede observar:

- 1) el interés reemplaza el esfuerzo de los niños
- 2) respeta la marcha natural, es decir, parte de la palabra o frase
- 3) la necesidad de unir el concepto, la significación, a la enseñanza de la lectura.
- 4) partir de la totalidad, ya sea, la palabra o frase
- 5) controversia en cuanto analizar o no las totalidades
- 6) el predominio de la percepción visual en contraposición a la percepción auditiva

2.2. FUNDAMENTACION TEORICA

El método que se propone en el programa de primer grado para la enseñanza de la lecto-escritura, se conoce con el nombre de - método global de análisis estructural y se fundamenta en tres - aspectos:

- 1) pedagógico, 2) psicológico y 3) social (1).

(1) SEP Libro para el maestro. Primer grado. p. 8

2.2.1. FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS

Se basa en los siguientes principios: el acto de la lectura consiste en comprender la lengua escrita. Se comprende porque se leen enunciados y no elementos aislados y la participación activa del alumno permite un aprendizaje mayor y mejor en cantidad y calidad en la medida en que se utilicen más sentidos en el conocimiento y manejo de las cosas. Para el logro de estos principios - el método global de análisis estructural utiliza el camino de los métodos deductivos que van de lo general a lo particular y de lo concreto a lo abstracto, lo anterior es detectable en todas sus etapas. Además se apoya en la síntesis como complemento de la deducción y análisis que se hacen en cada etapa. Siempre se inicia con un enunciado como unidad a analizar y, después de desglosarlo en sus elementos (palabra, sílaba) va integrado en su unidad inmediata lo que se ha analizado hasta alcanzar la unidad mayor: el todo, esto es, el enunciado, que es una idea perfectamente definida de la realidad.

Para los partidarios de este método los resultados son muy ventajosos, el niño comprende lo que lee y su redacción tiene -- sentido. Al comprender aprende también a juzgar y a tomar una actitud crítica y estética ante el texto. El niño logra una participación activa en el salón de clases a través de la utilización de todos los sentidos, por lo que el aprendizaje es más efectivo.

2.2.2. FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS

El método global de análisis estructural fundamenta sus -- principios en los estudios experimentales de Piaget. El niño aprende mejor las cosas cuando se le enseñan relacionadas; entrelazadas unas adquisiciones con otras e íntimamente ligadas, con -

objeto de que forman un bloque interrelacionado que se grabe en su inteligencia, concretamente en la memoria, en una memoria de tipo operativo. Se busca que las adquisiciones penetren en su interior más que como simple conjunto memorístico, como vivencias como algo vivido y adquirido con la práctica. El valor de la vivencia es algo fundamental en esta concepción de aprendizaje.

"El pensamiento del niño de seis a ocho años es global, porque primeramente capta conjuntos y manifiesta dificultades en la percepción y observación de los detalles".(2)

Según la psicología de la forma o gestalt, el organismo no reacciona con respuestas aisladas a un estímulo único sino, que responde de manera total a una configuración completa de estímulos. Estas configuraciones constituyen las partes de un todo organizado.

Los fenómenos que comprende la realidad del mundo se presentan al niño como un todo indiferenciado. A través de la discriminación de los diferentes fenómenos, aprenderá gradualmente a organizar su pensamiento en forma más diversificada. Irá incorporando nuevas experiencias y reintegrando hechos pasados en forma tal que su comprensión del mundo se amplie valiéndose entonces de la representación simbólica, la que le permitirá mayor libertad para captar, interiorizar y expresar su realidad.

En el aspecto psicológico el método global de análisis estructural funda sus actividades en los intereses y características del niño: sincretismo o percepción global. De acuerdo con este principio el niño ve las cosas globalmente, su percepción es de conjunto y, a medida que sus intereses y necesidades le exigen analiza las partes.

Por la misma razón se comienza con la enseñanza de enunciados y sólo al cabo de un tiempo puede empezar la etapa de análisis

(2) SEP. op. cit. p.9

sis. Para este método es imprescindible iniciar al infante en la lecto-escritura usando un método que siga los mismos pasos que cuando comienza a hablar, es decir, que se utilicen ideas completas, con sentido. Finalmente se sostiene que forzar al niño a aprender la lecto-escritura partiendo de fonemas que nada significan para él, es ir en contra de su naturaleza.

2.2.3. FUNDAMENTOS SOCIALES

Este principio se basa en el desarrollo social del niño al usar enunciados que reflejen pensamientos, vivencias o ideas que lo relacionan con su medio, esto traerá como consecuencia que el aprendizaje de la lecto-escritura sea más razonado y más agradable y que se exprese con claridad y fluidez. Con la aplicación de este principio se obtiene concentración individual y colaboración efectiva en los trabajos de equipo aprovechando su curiosidad en la ejecución de actividades lúdicas. Lo anterior redundará en una lectura comprensiva y analítica apta para el aprendizaje de las demás áreas en grados posteriores.

2.2.4. CARACTERISTICAS DEL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL .

La denominación del método global de análisis estructural se basa en las características del mismo:

Global: porque parte del enunciado como unidad o todo del cual habrán de desprenderse los elementos del análisis hasta llegar a la sílaba, sin perder en ningún momento la visión de conjunto, realizando en cada etapa una síntesis.

Análisis Estructural: porque se analizan las palabras del enunciado y su función dentro de la estructura del mismo. Este ti-

po de análisis es el que ayuda a que la lectura del niño sea comprensiva y no mecánica; y toma en consideración los siguientes - aspectos:

- el lenguaje hablado (aspecto fonético auditivo)
- el lenguaje escrito (aspecto gráfico y visual)
- el contenido (significado)

Ideo-visual: porque parte de enunciados significativos para el niño.

2.2.5. ETAPAS DEL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL

El método global de análisis estructural se divide en 4 etapas. A continuación se describen brevemente con la finalidad de presentar un panorama general.

Primer etapa. Percepción global: en esta etapa el niño aprende a identificar varios enunciados relacionados con el contenido del módulo (3)

La percepción global del enunciado es la etapa más fácil del proceso, precisamente por tener varias palabras. Entre más sean los elementos con que se cuente para la identificación de algo, más se facilita esa percepción. Los elementos aislados no brindan fundamentos suficientes para la identificación.

Segunda etapa. Análisis de enunciados: (identificación de las palabras); esta etapa ofrece una dificultad media. El alumno ya ha aprendido a identificar los enunciados, su proceso de maduración se ha desarrollado y comienza a sentir espontáneamente la necesidad de analizar el todo. Identifica palabras, en primer lugar aquellas que tienen mayor significado para él y que pueden relacionarse con algo observable, ya sea en forma natural o gráfica (sustantivos, adjetivos, verbos). En segundo lugar aquellas

(3) El libro de 1er. grado esta integrado por 8 unidades, cada una de ellas cosnta de 4 módulos.

que tienen función secundaria en el enunciado (preposiciones, artículos, etc.), pero que se repiten frecuentemente.

Tercer etapa. Análisis de palabra mediante la identificación de sílabas: es la etapa más difícil, ya que requiere de mayor madurez. Durante ésta, el alumno conoce las letras, formando sílabas y siempre en función de la estructura de la palabra y a su vez en la estructura del enunciado.

Cuarta etapa. lectura de textos: en esta etapa el niño ya conoce las letras y está en condiciones de leer textos sin ayuda de dibujos. En esta tarea dominan algunas dificultades específicas como las sílabas compuestas y adquiere velocidad y ritmo en la lectura. El proceso de síntesis es simultáneo al de análisis, el niño identifica una palabra en el enunciado e integra nuevamente éste; lo mismo ocurre con la palabra: analiza las partes (sílabas) de la palabra e integra palabras con esas sílabas.

2.3. ANALISIS

El método global de análisis estructural se inserta en las perspectivas más generales de la nueva educación, éstas se refieren al interés y a la actividad espontánea del niño basadas en su poder creador.

En este apartado se describirá brevemente la importancia pedagógica de este concepto.

En los comienzos del siglo XVII Locke definió la importancia del interés, mismo que fue cobrando gran importancia a lo largo de tres siglos posteriores donde hacen sus aportaciones los pedagogos Rousseau (4) y Herbart los cuales defendieron y procla-

(4) Para Rousseau la educación debía centrarse en el niño y adaptarse a las necesidades del mismo, en vez de que la educación se centre en lo que se enseña (la materia).

maron el valor educativo de este concepto que dominó la pedagogía de la primera mitad del siglo XX.

Unificando los conceptos más generales de los pedagogos de la nueva educación se puede definir el interés como "*la necesidad que orienta la actividad hacia lo que puede satisfacerla*". (5) De acuerdo con el concepto anterior el interés que también es conocido con el nombre de *motivación interna o natural*, nace del mismo sujeto y este debe sentirse libre para que el interés determine la dirección que habrá de darle a toda su conducta.

Para Dewey el origen de este concepto es puramente biológico no se puede motivar desde afuera. De acuerdo con varios psicólogos y pedagogos la explicación biológica de Dewey está íntimamente relacionado con factores histórico-sociales vinculados a la sociedad industrial de su tiempo. Para él "la educación debía desarrollar en el infante la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción del futuro de acuerdo con un método experimental", (6) (en este caso el método científico). La educación debía de estar en consonancia con la sociedad (democrática e industrial en desarrollo). Debía ser un proceso democrático de actividad conjunta guiada por el método científico.

Finalmente, abordaremos con más detenimiento el concepto psicológico de interés de Decroly dada la importancia que tuvo en la fundamentación teórica del método global de análisis estructural. Para este autor, la fuente de interés son los instintos, -- tendencias o necesidades del niño, por eso rechazó el manejo de los símbolos abstractos, vacíos de sentido y propuso que se transformaran en representación de ideas mediante las cosas o las figuras pues así podrían despertar el interés que, según él

(5) Braslavsky P. Berta. op cit. p. 53

(6) Bowen J. Hobson R.P. op. cit. p.167

no suscita nunca la letra muerta ni el lenguaje por sí solos.

En 1927 sostiene que el concepto de globalización se haya orientado por el interés del niño, que depende de sus tendencias afectivas. El punto de partida de la concepción de Decroly es la necesidad de apoyarse en el interés real y en la actividad del niño, el uso del juego como actividad espontánea, dió lugar a la creación de sus famosos juegos de lectura, que se utilizaron en varios países.

Después de haber hecho un recorrido de las perspectivas más generales en que se encuentra inmerso el método global de análisis estructural, analizaremos los principios fundamentales de este método: 1) la globalización, 2) la percepción visual, 3) la lectura de ideas y 4) el método natural.

1) la globalización.

Para algunos autores el concepto de globalización de Decroly no fué desarrollado nunca con mucha claridad, pues se ha demostrado que se ha mantenido confuso de principio a fin. Por el contrario para otros, como Jean Siman (7) el concepto de globalización de Decroly comprende un proceso general y complejo.

Para Decroly el método global parte de la idea interesante y viva, expresada por la frase y la palabra para llegar, en el momento deseado, por medio del análisis, a la sílaba y a la letra y, finalmente, por la síntesis, a la reconstrucción de nuevas palabras. Descomponiendo así las frases el niño llega a reconocer las palabras que encuentra con frecuencia: el, los, a, unos; los aísla y acaba por leerlos espontáneamente en nuevas frases. Para él la lectura es una aplicación en el orden perceptivo-visual de la actividad globalizada, que las frases y las palabras deben asociarse a las emociones del niño.

(7) Siman Jean. Contribution a la psychologie de la lecture. Enfance. p. 434

2) La lectura como proceso puramente visual.

Decroly y Degan (1906-1907) (8) creían que la lectura no tiene relación alguna con el sentido del oído que, por el contrario es una función puramente visual y necesita de dos funciones distintas: la visual y la función motriz del lenguaje, sin contar con las de orden más elevado que intervienen en la comprensión del sentido del texto. El fenómeno primordial es el visual y por eso es la lectura visual la que se llama lectura mental, que es la única lectura. Decroly toma como punto de partida las observaciones realizadas por Preyer y Pérez, en las cuales concluye que el sentido de la vista se desarrolla antes que el sentido del oído y ofrece nociones más numerosas y precisas, por ejemplo: la percepción de la luz, de los colores, de la forma, de la posición de la distancia y la profundidad se debe a la percepción visual.

Es sabido que lo anterior tuvo consecuencias de largo alcance, como fue la imposición de la lectura silenciosa y la prohibición del dictado como recurso para corroborar el aprendizaje y para comprobarlo.

Es importante mencionar que Decroly realizó sus primeras investigaciones con niños sordos, privados no solamente de la audición cuando empezaban a leer, sino también del lenguaje hablado. Esto lo llevó a generalizar sus conclusiones a los niños oyentes.

Representantes de la nueva educación, como es el caso de María Montessori, (9) diferencian el lenguaje hablado y el lenguaje gráfico. Para ella es necesario crear entre ambos una vía de comunicación mediante el análisis mental de los sonidos y la correcta articulación de las palabras. Lejos de propiciar la lectura exclusivamente visual insiste en la alegría que el niño siente por los juegos verbales y por eso los vincula de manera estrecha

(8) Decroly y Degand. op. cit. pp. 177-191

(9) Polk L. Paula. Un enfoque moderno al método Montessori. p.153
172

a la enseñanza de la lectura.

3) La lectura Ideo-visual, mental o lectura de ideas.

La lectura propuesta por Decroly (10), es una lectura de ideas y no de signos gráficos, es decir, es una visión de ideas. Al suprimir el análisis mediante la percepción global desea terminar con los símbolos fríos y sin significación para captar la idea que expresa esa totalidad, único estímulo que puede despertar el interés del niño.

El juego de "las cajitas" ejemplifica más acertadamente la comprensión de este concepto: frente a la frase escrita que dice "levantate", "toma el lápiz", el niño debe responder solo a la idea que capta poniéndose él mismo en acción y sin articular palabra alguna.

La señorita Hamaide (11), una de las discípulas de Decroly, dice que el método ideo-visual permite vincular estrechamente la lectura con las ramas del programa. En consecuencia hace posible la aplicación racional del método de los centros de interés puesto que permite leer, transportando al lenguaje, cosas vividas y observadas. Esta autora habla de una lectura anterior al lenguaje

La lectura como actividad ideo-visual tuvo algunas consecuencias prácticas.

a) Se debe comenzar con la significación y no se debe llamar nunca la atención sobre el mecanismo de la lectura.

b) Como la lectura es un proceso de captación de ideas, ha de emplearse desde el principio material semántico, y se ha de insistir en el desarrollo de una actividad reflexiva respecto de la lectura

En cuanto a la intervención dominante de la percepción visual se trata de evitar las imperfecciones del sentido del oído

(10) Decroly O. La función de globalización y su importancia pedagógica. p. 402

(11) Hamaide A. La method de Decroly. p. 21

para que se realice sin perturbaciones la captación de ideas y su comprensión. Por eso, como ya dijimos, la lectura debe de ser - silenciosa.

4) El método natural.

Los precursores del método global, lo llaman también natural porque se seguía el mismo proceso que el lenguaje hablado.

Decroly por su parte, demuestra la naturaleza del método, -- porque según él todas sus condiciones son naturales: el sincr-- tismo o la globalización como procedimiento natural de la inteli-- gencia en el acto del conocimiento; el empleo exclusivo o domi-- nante de la vista, porque la percepción visual es anterior y su-- perior a la auditiva en el desarrollo natural del niño; la lectu-- ra de ideas o captación de significaciones, porque el niño llega a las cosas, a lo que es natural, trasponiendo el lenguaje que es artificial.

Una de las consecuencias de este concepto del método global de análisis estructural como *método natural* es la de representar la espontaneidad en el aprendizaje de la lectura. A los métodos tradicionales se les acusa de usar artificios para la enseñanza del automatismo, mientras que el método global de análisis estructural, según sus seguidores estimula simplemente por medio de procedimientos funcionales la adquisición natural.

III CAPITULO

FUNDAMENTACION TEORICA DE LAS ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS

Mi práctica docente con alumnos (1) que presentan dificultad en la adquisición de las nociones básicas de lecto-escritura y matemáticas, me ha conducido a pensar que el grado de conocimiento y el dominio de leyes que rigen tanto el sistema decimal de numeración, como la naturaleza del sistema de lecto-escritura, son determinantes en la posibilidad de que el alumno comprenda cabalmente no sólo los mismos números en tanto conceptos, formas de representación gráfica, instrumentos para representar cantidades, etc., sino además en la posibilidad de comprender los algoritmos de las operaciones básicas. En muchas ocasiones los errores del niño son considerados simplemente como problemas de percepción o de orientación espacial, lateralidad, etc., siendo éstos el resultado de la falta de comprensión de las leyes de cambio (agrupamientos y desagrupamientos), base 10, valor posicional.

Así, por ejemplo, es muy común que los niños que invierten el orden de las cifras y escriben por ejemplo 51 en lugar de 15, avanzan considerablemente cuando comprenden el por qué de ambas escrituras para representar los diferentes números. Cuando descubren y comprenden que en ambos casos el uno o el cinco no representan lo mismo, pues en uno son unidades simples y en el otro decenas; reflexionan, descubren y corrigen sus errores, independientemente de que confundan o no la izquierda y la derecha.

(1) Son niños de 2do. y/o 6to. año que son llevados al centro psicopedagógico por presentar bajo aprovechamiento escolar, las causas de éste son múltiples: factores emocionales, inasistencia, alimentación deficiente, etc.

En lecto-escritura sucede algo similar, en mi práctica docente me he encontrado con niños que "van muy bien" en la escuela y que pasan a segundo año, pues se considera que ya saben leer porque son capaces de descifrar las palabras, diciendo correctamente el sonido de cada grafía. Pero nos damos cuenta que el niño no realiza una lectura comprensiva del texto, párrafo o enunciado, incluso de una palabra. Se quedan al nivel del descifrado y por -- tanto pueden leer la palabra "m-u-ñ-e-c-a", pero no saben lo que dice todo junto. Lo mismo sucede cuando se les pide que lean un párrafo, al hacerlo el descifrado es correcto, incluso la lectura que realizan es fluida, pero en el momento que se les pide que -- "platique" lo que ha leído, el niño contesta que no se acuerda de nada.

En general el origen del problema del aprendizaje se atribuye al niño caracterizándolo en un extremo como desinteresado en los contenidos escolares, distraído, juguetón, indisciplinado, - etc.; y por el otro como deficiente en ciertos aspectos. Pero no se cuestionan los contenidos, el tiempo y la forma de abordarlos y lo más importante, si estos conocimientos son de interés para - el niño, y si son acordes a su grado de desarrollo cognitivo.

Del mismo modo, se pasa por alto que el aprendizaje es un - proceso en el que cada individuo avanza a un ritmo propio y que - dicho proceso necesita de tiempo, mismo que para el niño es muy 1 reducido pues el programa escolar debe ser cubierto en el menor - tiempo posible. Lo anterior provoca que el niño lejos de reflexio- nar sobre los contenidos escolares los memorice, y mecanice su 11 información que no comprende; así el aprendizaje es reducido a - simples verbalizaciones o acciones que no comprende.

Sin embargo, no se niega que existen niños que presentan al- gún "deficit" que realmente les dificulta lograr cierto tipo de - conocimiento, o niños que no han comprendido el proceso de lecto- escritura y la necesidad social del mismo.

Ante esta situación es preciso preguntarnos si los niños considerados con problemas de aprendizaje ¿tienen todos ellos algún déficit que les impide aprender al ritmo de los que sí aprenden? y si estos niños que no tienen "problemas" ¿realmente están aprendiendo?, ¿por qué los problemas de aprendizaje son tan numerosos y se presentan independiente del tipo de maestro, escuela y método empleado?, ¿lo que el niño "aprende" responde a sus necesidades e intereses?, ¿qué es aprender?, ¿cómo se aprende?, ¿que factores intervienen en el aprendizaje?, ¿todo tipo de conocimiento se produce de la misma manera?, etc.

Para responder a estas interrogantes nos hemos fundamentado en la teoría psicogenética de Jean Piaget y en la teoría psicolingüística de Noam Chomsky.

3.1. ASPECTO PSICOLOGICO

A partir de las aportaciones de la psicogenética, el conocimiento de la psicología infantil se ha enriquecido con sorprendentes descubrimientos que han modificado de manera radical las concepciones sobre ¿qué es el niño? y ¿como aprende?.

Gracias a la teoría psicogenética, hoy sabemos que el niño es un sujeto activo que trata de comprender su mundo, se pregunta y formula hipótesis ante la necesidad de conocerse a sí mismo y al medio que le rodea. No es un sujeto que espera pasivamente a que alguien le transmita el conocimiento. Así tenemos que el conocimiento y la inteligencia no se generan espontáneamente en función de la madurez neurológica del niño, sino que se va construyendo mediante las acciones que el sujeto realiza con los objetos que le rodean (cosas, personas), las relaciones que establece entre los hechos que observa y su propia reflexión ante ellos.

Bajo esta perspectiva se considera la teoría psicogenética como una teoría general de los procesos de adquisición de conoci-

mientos, que nos permite comprender cualquier proceso (en este caso la lecto-escritura). Es difícil imaginar que un niño de 4 o 5 años que crece en un medio urbano y está en contacto permanente con textos impresos (en sus juguetes, productos de cocina, revistas, periódicos, etc.) no tienen idea acerca de la naturaleza de la lecto-escritura (objeto de conocimiento) hasta tener 6 años e ingresar a la escuela. Esto es casi imposible, todos nosotros nos hemos dado cuenta que son niños que continuamente se preguntan acerca de los fenómenos que les rodean, formula preguntas que para nosotros son difíciles de contestar y a pesar de su corta edad han constituido una teoría del origen del hombre y el mundo.

Ahora toca responder a las preguntas que nos formulamos anteriormente acerca de qué es aprender, cómo se aprende, qué factores intervienen en el aprendizaje, y si todo aprendizaje se produce de la misma manera.

3.1.1. APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO

Generalmente ha llegado a considerarse al aprendizaje y al desarrollo como sinónimos. Ante esta confusión surge la necesidad de aclarar la diferencia que existe entre estos dos conceptos.

El desarrollo es un proceso espontáneo, relacionado a todo el proceso de embriogénesis. "La embriogénesis atañe al desarrollo del cuerpo, pero atañe igualmente al desarrollo del sistema nervioso y al desarrollo de las funciones mentales. Es todo un proceso de desarrollo que debemos reubicar en su contexto biológico y psicológico general... es un proceso que comprende todas las estructuras de conocimiento".(2)

(2) Diario de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias. Vol. 2 No.3 p.183

El aprendizaje a diferencia del desarrollo es "provocado" por situaciones aún cuando no siempre son dirigidas intencionalmente por alguien, pues los aprendizajes dirigidos "por un maestro o cualquier sujeto", solo son una parte de la gran cantidad de aprendizajes que el sujeto construye a lo largo de su vida, - siempre y cuando sus estructuras cognitivas se lo permitan.

Tradicionalmente cuando se habla de aprendizaje escolar se asocia a un sujeto que trasmite conocimiento con otro que lo recibe, a este último se le considera como un sujeto pasivo cuya función principal consiste en "aprender", para ello debe poner atención y no perderse ningún detalle sobre la información que se le transmite para que pueda recordarla y así poder repetirla lo más fielmente posible cuando se le solicite.

Por otra parte, a la función de "enseñar" se le atribuye - implícitamente el resultado de "aprender", es decir, se da por hecho de que si el maestro utiliza un buen método y transmite determinada información, el niño "debe" aprender y si esto no es así, es por que "algo anda mal" en el niño.

Existe también la tendencia de dejarse llevar por un engañoso verbalismo, si el niño repite fielmente la información proporcionada por el maestro o por el libro de texto, decimos que el - niño ha "aprendido" lo que le ha enseñado el maestro, es decir, si descifra correctamente el texto o copia bien damos por hecho que el niño ha comprendido el proceso de lecto-escritura.

Si bien es cierto que en muchas ocasiones necesitamos de otros para aprender algo, hay cosas que aprendemos por nosotros mismos, por ejemplo: un adulto puede enseñar a un niño no escolarizado el nombre de los números y a decirlos en orden, si el niño logra repetir la serie sin equivocarse cuando se lo pedimos, pensamos que ya se los "aprendió". Sin embargo llamarle a esto aprendizaje sería una equivocación, porque lo único que el niño ha hecho es una acción en la que interviene cierto grado de atención repetición y memoria. En este caso no hay propiamente aprendizaje

porque al niño no le ha reportado ninguna utilidad el repetir los números, cuando tenga que contar determinado número de objetos -- pasará alguno o lo contará más de una vez.

Para que se pueda hablar de un aprendizaje de la serie numérica el niño tiene que establecer primeramente una correspondencia biunívoca entre los objetos, es decir, establecer una correspondencia entre cada objeto contado y cada uno de los números de la serie numérica, comenzando por el uno. Este procedimiento resulta de una necesidad lógica que será descubierta paulatinamente por el niño a través de sus juegos y su vida cotidiana. Por ejemplo: al contar sus canicas, al coleccionar estampas, o al hacer que cada plato tenga una taza, en la escuela al formarse por estatura, al ser nombrados por orden alfabético, etc; va clasificando, seriando e igualando cantidades de objetos. De esta manera la abstracción que el niño realiza cuando reflexiona ante sus propias acciones, le lleva a comprender que una cantidad no varía - mientras no le agregen o lo quiten elementos, que si tiene 4 manzanas puede comerse 1 2 3 4, pero no 5.

El niño llega a construir, por sí mismo, el concepto de número a través de la construcción y la reflexión que ha hecho de las leyes que rigen determinado objeto de conocimiento a través de la manipulación que hace de los objetos.

De igual manera, en el caso del aprendizaje de la lecto-escritura, si bien es cierto que el niño necesita cierta información para la adquisición de la misma, hay ciertas reglas que sólo puede llegar a "descubrir" en función de sus propias reflexiones acerca de la lecto-escritura.

3.1.2. DISTINTOS TIPOS DE CONOCIMIENTO

De acuerdo con Piaget se puede hablar de 3 tipos de conocimiento según sean sus fuentes de origen y su forma de estructuración: conocimiento físico, conocimiento lógico-matemático y conocimiento social (convencional). Estos 3 tipos de conocimiento -- están estrechamente interrelacionados y cada nuevo avance en cada uno de ellos repercute en mayor o menor medida en los demás, según sea el caso.

El conocimiento físico es el conocimiento de los objetos del mundo externo. Podemos conocer las características de los objetos (peso, forma, textura, color, etc.) por medio de la observación. Si tocamos una lija nos damos cuenta que es rasposa, si impulsamos una pelota nos damos cuenta que ésta rueda por su forma redonda, si soltamos un reloj en el aire caerá; éstos son ejemplo de conocimiento físico. Es a partir de las acciones que el niño realiza sobre los objetos físicos que va descubriendo cómo son -- dichos objetos, para que sirven y como reaccionan ante ciertas -- acciones.

El conocimiento lógico-matemático requiere para su construcción de experiencias con la manipulación de objetos (conocimiento físico) pero es a través de las reflexiones mentales que el sujeto hace de los objetos como se construye. Cuando un niño descubre por sí mismo que el peso de un objeto no varía independientemente de que se cambie su forma, ha construido un conocimiento lógico-matemático resultado de la manipulación de los objetos y de la -- reflexión internas de las acciones que ha realizado. Por ejemplo, cuando se le presenta una bola de plastilina y ésta se alarga como salchicha concluye que hay la misma cantidad de plastilina; -- cuando se alarga se hace más delgada, cuando se acorta se hace -- más gruesa, tiene menos a lo largo y lo ancho es lo que le permite acceder al conocimiento lógico-matemático.

El origen del conocimiento social son las convenciones elaboradas por los sujetos y se adquiere por transmisión social. Su principal característica es la arbitrariedad, ya que, no existe ninguna relación física o lógica entre el objeto y su nombre. Por ejemplo, el que la vaca se llame "vaca" es totalmente arbitrario, pues en otras lenguas se llama al mismo animal con otro nombre.

Pero al igual que el conocimiento físico, el social es un conocimiento que el sujeto construye y necesita de un marco lógico-matemático para su asimilación y organización. Para saber que su nombre es bonito (conocimiento social), necesita establecer una dicotomía entre nombres feos y bonitos y entre nombres y cualquier otra cosa.

Al inicio mencionamos que los 3 tipos de conocimiento están interrelacionados y que el avance en algunos de ellos repercute en mayor o menor grado en los otros. El siguiente ejemplo tratará de ilustrar la interrelación que existe.

Pensemos en un niño pequeño que ha tenido la experiencia de manipular una pelota y que sabe como se llama (conocimiento social) cuando juega por primera vez con canicas las llama pelotita y al manipularlas se da cuenta que tienen ciertas características semejantes con las pelotas: las dos ruedan, son de la misma forma sienten su peso, su textura y el ruido que hacen al chocar unas con otras. Todo ello corresponde al conocimiento del mundo físico el objeto mismo le proporciona la información.

Pero para darle a las canicas el nombre de "pelotitas" ha necesitado de un esquema de clasificación para incluir a las canicas en los objetos de forma redonda y diferenciarlos de los demás objetos. Además descubre (con la manipulación) que hay ciertas diferencias con las pelotas en cuanto a textura, peso, tamaño, etc., se da cuenta de que hay canicas más bonitas, más grandes o más pesadas y que son más pequeñas que las pelotas con las que juega habitualmente. Todas estas relaciones (más, igual, diferente) no se las proporciona el objeto mismo, son producto de la actividad intelectual del niño que las comparó. El niño puede

observar las canicas y las pelotas, pero el ser "más pequeñas" no lo es, esta es una relación creada mentalmente por el sujeto.

3.1.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

En el proceso de aprendizaje intervienen 4 factores principales: el proceso de equilibración, la experiencia, la maduración y la transmisión social; cabe mencionar que ninguno de ellos actúa aisladamente todos están interrelacionados y en interacción constante.

a) El proceso de equilibración

Cuando hablamos de aprendizaje necesariamente tenemos que mencionar dos procesos que simultáneamente impulsan la estructuración del pensamiento y el aprendizaje: por un lado, la resistencia al cambio y por otro la necesidad del mismo. El primero conduce a la estabilidad y el segundo al crecimiento.

Cada nuevo hecho, fenómeno u objeto al que nos enfrentamos es interiorizado, por el proceso de asimilación, a nuestros marcos de referencia actuales. Sin embargo, si únicamente se diera este proceso, dispondríamos de una sola categoría estable para interpretar la información que recibimos del exterior, por ejemplo, no podríamos distinguir entre una manzana y una naranja porque todas las frutas redondas y recubiertas con cáscara serían incluidas en una misma e idéntica categoría.

El segundo proceso tiene que ver con la acomodación, es decir, con las reestructuraciones que realizamos en nuestras estructuras cognitivas en el momento en que nos enfrentamos a los objetos o hechos que nos obligan a la búsqueda de nuevas respuestas que sean satisfactorias, si la acomodación fuese el único proceso no podríamos generalizar y llegar a establecer una clase particular de frutas, pues cada una formaría parte de una categoría di-

ferente, sin ninguna relación con las demás.

Para compensar la acción de los dos procesos anteriores existe un tercer proceso que es la equilibración, este al igual que la asimilación y la acomodación es un proceso intelectual activo que está presente a lo largo de nuestra existencia.

Los procesos de asimilación y acomodación permiten al sujeto avanzar paulatinamente a estados superiores de equilibrio y comprensión que ampliarán sus estructuras cognitivas. El equilibrio logrado en determinada etapa es sólo de carácter temporal, pues el sujeto en su vida diaria se enfrenta a nuevos objetos que requieren de la reestructuración de los conocimientos y, por otra parte, las estructuras más complejas, al descubrir incongruencias entre las ya existentes, continúan impulsando la actividad intelectual.

La equilibración significa, entonces, un proceso dinámico -- que conduce al avance y aprendizaje, en tanto que nos impulsa a construir, descubrir, investigar y reconstruir internamente a -- nuestras estructuras intelectuales que a su vez nos permiten construir estructuras más complejas, amplias y flexibles.

Finalmente diremos que el proceso de equilibración es un proceso dinámico y continuo que constituye el motor fundamental del desarrollo intelectual.

b) La experiencia

La experiencia con los objetos, con la realidad física, es un factor primordial en el desarrollo de las estructuras cognitivas, pero por sí sólo no lo explica todo. Este factor se refiere a la experiencia que el niño adquiere a través de la manipulación con los objetos. Al explorar, manipular objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones, obtiene dos tipos de conocimiento: conocimiento físico y conocimiento lógico-matemático.

En el primer caso, cuando el niño impulsa una pelota y esta

rueda, cuando tira un vaso y éste se rompe, cuando prueba qué objetos flotan y cuáles se hunden, o levanta objetos de distinto peso, descubre las distintas características de los objetos y como reaccionan ante las acciones que él les aplica.

En este caso el objeto le proporciona la información, el objeto se rompe, flota, rueda, etc. Al descubrir las relaciones entre los hechos que observa el niño establece generalizaciones entre lo rompible, lo balanceable, lo pesado, lo liviano, etc. El conocimiento lógico-matemático sólo se da si hay un sujeto que -- las construye. Así, una pelota es sólo un objeto físico, pero las relaciones: una pelota grande o más pequeña que... sólo existe en la mente del sujeto que las construye.

De ahí lo importante de poner en contacto al niño con materiales escritos, leerle cuentos o cualquier otra información adecuada a su nivel cognitivo, estimularlo para que manipule el lápiz y cuaderno, proporcionarle información cuando quiere saber lo que dice un texto escrito, esto le facilitará su descubrimiento del sistema de escritura y por tanto, el que aprenda a leer y escribir.

c) La maduración

Con frecuencia se cree que el desarrollo cognitivo es un reflejo o depende en gran medida de la maduración del sistema nervioso. Al igual que los otros factores interviene en gran medida en el desarrollo del sujeto, pero no es exclusivo de este, por ejemplo, es imposible que un niño de 6 meses utilice el lenguaje hablado para comunicarse con los adultos, pero también es cierto que si se le mantuviera aislado hasta los 4 años, aunque su sistema nervioso hubiera madurado lo necesario tampoco podría hablar porque no ha escuchado hablar a nadie.

Para introducir y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita de algunas condiciones fisiológicas (factores de maduración) que a su vez hacen posible la --

intervención de los otros factores que contribuyen al proceso de aprendizaje. La maduración es un factor importante en el proceso de desarrollo, sin embargo no es un factor exclusivo, porque si bien es cierto que algunas condiciones fisiológicas son necesarias para que el sujeto esté en condiciones de efectuar determinada acción (hablar) o adquirir un conocimiento (la lecto-escritura) estas no son por sí mismas suficientes para lograrlo.

d) Transmisión social

Abordamos este punto cuando nos referimos al conocimiento social, aquí solo agregaremos algunas consideraciones que creemos conveniente mencionar.

En su vida cotidiana el niño siempre esta en contacto con ++ información que le proporcionan sus padres, maestros, amigos, -- medios masivos de comunicación, pero esta información no siempre puede serle útil, porque no la comprende debido a que sus estructuras cognitivas no le permiten asimilarla, por ejemplo, a un -- niño de 4 años no le convence la idea de que la tierra gira al-- rededor del sol, cuando para él es evidente que es el sol el que se mueve.

Cuando su hipótesis es desafiada por una información puede ocasionarle un conflicto cognitivo (esencial en el proceso de -- aprendizaje). Un conflicto cognitivo se da siempre y cuando el -- sujeto sea capaz de considerar la información recibida, gracias a su nivel de conceptualización. En este caso su equilibrio se perturba y el niño se ve impulsado a resolver dicho conflicto, re- flexionará sobre su hipótesis, podrá modificarla, poner a prueba el nuevo dato y comprobar eventualmente su validez.

"Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un - objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o

sea a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable... Pero de la misma manera que no cualquier actividad define la actividad intelectual, tampoco -- cualquier conflicto es un conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento".(3)

Un conflicto cognitivo puede ser ocasionado no sólo por la información que le proporcione un adulto. Puede presentarse también cuando los objetos (animados o inanimados) reaccionan de manera distinta a la esperada por el niño. Por ejemplo: cuando un niño esta convencido de que la luna sale de noche, se conflictua al verla de día.

e) El objeto de conocimiento y la lógica infantil

Piaget divide el pensamiento del desarrollo infantil en 4 - períodos principales: 1) el sensoriomotor, que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años; 2) el preoperatorio, que va de los 2 a los 7 años; 3) el operatorio concreto, de 7 a 8 años hasta los 12 años aproximadamente; y por último el - 4) operatorio formal que se inicia al rededor de los 12 años. El pensamiento infantil recorre estos períodos con sus propias características individuales y culturales, pero comparten ciertas características comunes debido a la etapa de desarrollo en que se encuentra.

Cada etapa con sus propias características de pensamiento - constituye los cimientos del siguiente período y es un avance en la construcción de estructuras. Esta nueva capacidad de pensamiento es gracias a la participación de la maduración y de experiencias con el mundo físico y social que le van a permitir al niño lograr el equilibrio de la etapa en que se encuentre. Cada período puede considerarse, en general, como un nivel superior de -- equilibración con respecto al anterior.

(3) Ferreiro E. y Teberosky Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 36

Es gracias a este proceso de equilibración que el niño aprende, pero este aprendizaje depende del nivel de desarrollo evolutivo en que se encuentre y de que en determinado momento aprenda unas cosas si y otras no.

Cuando el niño se enfrenta a un objeto de conocimiento lo explora y lo interpreta en base al nivel de conceptualización en el que se encuentre. Entendemos por objeto de conocimiento todo aquello que en un momento determinado sea susceptible de despertar el interés de un sujeto para conocerlo, este interés depende en gran medida del nivel de estructuración alcanzado para que pueda comprenderlo. Así por ejemplo, la lectura puede constituirse como objeto de conocimiento para un niño de 6 o 7 años, aun cuando sus primeros intentos de interpretación sean erróneos; pero no podría serlo para un niño de 2 años, porque este no ha alcanzado aun el nivel de pensamiento que le permita intentar una interpretación de este objeto de conocimiento.

Un objeto de conocimiento se constituye como tal cuando la estructura cognitiva de quien se enfrenta a el, le permite poner en juego diversas acciones orientadas a comprenderlo: construye hipótesis en relación al fenómeno u objeto que le interesa, lo explora, investiga, pone a prueba sus hipótesis, busca otras - - cuando no le satisfacen, hasta que logra comprender el objeto.

Constantemente el niño y el adulto se enfrentan a diversos tipos de conocimiento, es decir, hechos observables, en tanto que su estructura cognitiva les permite intentar acciones orientadas a interpretarlo. Para ello utiliza conocimientos previos, los - - cuales pueden o no estar relacionados con el nuevo objeto de conocimiento. Es así que las hipótesis que se plantea están orientadas a descubrir si ese nuevo objeto, al ejercer determinada acción, reacciona de manera similar a otros ya conocidos; encontrar en qué se diferencia de ellos, cómo podrá explorarlo y que nuevos procedimientos habrá de probar para llegar a conocerlo, a quién o

a quienes tiene que recurrir para obtener la información que -- necesita de ese objeto de conocimiento y así poder comprenderlo.

Generalmente en estos acercamientos, se cometen errores, el niño lo hace con más frecuencia, pues el adulto dispone de más -- recursos. Sin embargo, los procedimientos equivocados son pasos -- previos que permiten acceder luego a la respuesta correcta. Son -- pues *errores constructivos* gracias a los cuales el niño se acerca cada vez más al nuevo hecho, y se da cuenta que sus hipótesis no son las adecuadas, reflexiona, sigue investigando, construye y prueba nuevas hipótesis que le permiten acercarse cada vez más al objeto de conocimiento.

En el curso del desarrollo cognitivo, el niño llega a con- -- clusiones que en ese momento le resultan satisfactorias y estará convencido de ello hasta que gracias a un mayor grado de desarrollo evolutivo, al confrontar sus hipótesis con los hechos que observa o con la información que recibe del exterior pueda modificar sus interpretaciones.

El pensamiento del niño es diferente al del adulto porque no ha alcanzado las estructuras lógicas características de éste y -- por lo tanto no puede poner en juego los procesos de razonamiento que le permiten comprender las situaciones o resolver problemas que un adulto resolvería con cierto grado de facilidad. Lo anterior no significa que el pensamiento infantil carezca de lógica, de hecho posee una lógica, pero una lógica particular y -- distinta a la del adulto que le permite interpretar los hechos de acuerdo con sus propias estructuras cognitivas.

Conforme el niño crece, su lógica se va acercando cada vez -- más a la del adulto, pero no se da de manera tajante a una edad determinada, sino paulatinamente y es nuestra tarea estimularlo y ayudarlo en lo que realmente necesita y no obligarlo a aceptar -- nuestras explicaciones.

Debemos interpretar sus hipótesis como producto de su lógica y momento evolutivo y no como errores por falta de atención, me-

moria o deficiencias patológicas.

3.2. ASPECTO PEDAGOGICO

Tradicionalmente se ha considerado que para que el niño pueda acceder al aprendizaje de la lecto-escritura necesita como requisito previo el dominio de ciertas habilidades *perceptivo-motrices* como --son: esquema corporal, orientación espacial y temporal, lateralización, etc., si el niño cubre estas características y el maestro aplica un buen método no tendrá problemas para aprender a leer y escribir.

El principio del que se parte es que existe una maduración para el aprendizaje y que esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables. Por ejemplo, el test de Lorenzo Filho (ABC) que se aplica a los niños que ingresan a preescolar (o primaria) y tiene como objetivo, determinar si el niño está *maduro* para iniciar el aprendizaje sistemático. Para esto es necesario que posea un mínimo de madurez en la coordinación *viso-motora*, además de un buen cociente intelectual y un mínimo de lenguaje que le permita el ingreso a preescolar o primer año de primaria sin ninguna dificultad.

A partir de la década de los años 60s empiezan a producirse cambios muy importantes acerca de la manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño, que hasta entonces era dominado por las concepciones conductistas.

Las investigaciones acerca del lenguaje infantil hacían referencia principalmente al léxico usado, es decir, a la cantidad y variedad de palabras que el niño utilizaba al hablar; estas eran clasificadas de acuerdo a las categorías de palabras, qué relación existía entre el incremento del vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etc.

Pero las palabras aisladas, por suficientes que sean, no -- constituyen por sí un lenguaje, es necesario la aplicación de reglas específicas para conjugar esos elementos produciendo oraciones que sean comprendidas y aceptadas por todos, de no ser así no tenemos aún un lenguaje propiamente dicho.

El modelo tradicional asociacionista de la adquisición del -- lenguaje es muy sencilla: en el niño existe la tendencia a imitar al adulto y este refuerza selectivamente las emisiones vocálicas del niño, es decir, el adulto, reafirma las palabras convencionales que corresponden al medio en que viven. "... cuando el niño produce un sonido que se asemeja a un sonido del habla de los padres, estos manifiestan alegría, hacen gestos de aprobación, dan muestras de cariño, etc. De esta manera el medio va seleccionando, del vasto repertorio de sonidos iniciales salidos de la boca del niño, solamente aquellos que correspondan a los sonidos del habla adulta"(4).

Pero para que estos sonidos se conviertan efectivamente en -- palabras hay que darles un significado, por ejemplo, el adulto -- presenta una pelota y acompaña esta presentación con una emisión vocálica (el nombre del objeto), por reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia de la pelota, aquélla termina por convertirse en signo(5) de ésta, y por lo tanto se convierte -- en palabra.

En la actualidad gracias a la psicolinguística el proceso es considerado radicalmente diferente. Las investigaciones llevadas a cabo por Noam Chomsky en el primer lustro de la segunda mitad -- del siglo , constituyen el primer gran intento de desarrollar una teoría unificada de la sintáctica en su totalidad.

(4) Ferreiro Emilia. op. cit. p. 22

(5) El signo es convencional y arbitrario y no tiene ninguna semejanza con el objeto que representa.

"Extiende por primera vez el método científico a la humanidad y define a la gramática de una lengua cualquiera como una teoría de la estructura de esa lengua, análoga a una teoría científica y la lengua como el conjunto de oraciones generadas por la gramática".(6) Los autores medievales y posmedievales concebían la gramática universal como un sistema de reglas que servía de modelo a cada una de las gramáticas particulares. Chomsky no niega la posibilidad de que todas las lenguas humanas pueden tener en común una subestructura de reglas, pero concibe la teoría del lenguaje o gramática universal más bien como un sistema de condiciones que tienen que satisfacer todas y cada una de las gramáticas particulares y de principios que determinan cómo son interpretadas esas gramáticas.

La teoría de Chomsky -gramática generativa- es una teoría del modo de las funciones del lenguaje en la mente humana, es un intento de descubrir el tipo de conocimiento que subyace a las destrezas del lenguaje oral y escrito.

Una de las bases de esta teoría es la gramática denominada por él como gramática generativa y conocida por otros autores como gramática nueva. Para Chomsky la gramática es el puente que une a la estructura superficial con la profunda, considerando a la primera como los sonidos y los grafismos y a la segunda como el significado.

De acuerdo con Chomsky la gramática tiene dos componentes: el léxico y la sintaxis, el primer componente es manejado como el número de palabras que integran el habla, es decir, la cantidad de palabras que maneja, regularmente, una persona; el segundo se refiere a un conjunto de reglas que son utilizadas en la selección y ordenamiento de las entradas léxico-gráficas. Estas reglas sintácticas no son comparables con las reglas gramaticales tradicionales (las cuales son preceptos utilizados en el salón de clases para el

(6) Chomsky Noam. Estructuras sintácticas. p. xxxiv

uso *conecto* del lenguaje), por el contrario, es un sistema de lenguaje dinámico y creativo que todas las personas poseen al producir y comprender oraciones.

Este autor maneja el aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso dinámico y creativo, en donde el sujeto descubre la gran cantidad de información que puede recibir al combinar su léxico. Todo sujeto es capaz de producir y comprender oraciones utilizando un mínimo de léxico y reglas sintácticas sencillas, al combinar sus elementos. Por ejemplo: el, perro, gato, persona, perseguido, por, un.

Combinación de elementos:

- el perro persigue a un gato
- el gato es perseguido por un perro
- el gato es perseguido por una persona
- la persona es perseguida por un perro

Además señala que la sintáxis (el orden de las palabras, género y número) es el puente entre la estructura superficial del lenguaje y su estructura profunda, pero las palabras no solo tienen una multiplicidad de significados, sino también varias funciones gramaticales cuando se encuentra en un contexto significativo.

Lo anterior también es tratado por Frank Smith (1983) y plantea la existencia de dos fuentes de información, esenciales en la lecto-escritura: la información visual (estructura superficial) y la información no visual (estructura profunda).

De acuerdo con este autor se puede hablar del lenguaje oral y/o escrito de dos maneras: por una parte, se puede hablar del aspecto físico; como la sonoridad, duración o tono de los sonidos del habla, o el número, tamaño o contraste de las señales impresas de lo escrito. Estas características observables del lenguaje son accesibles al cerebro a través de los oídos y los ojos. La estructura superficial es la información visual del lenguaje escrito - la fuente de información que el sujeto pierde cuando cierra los ojos o se apagan las luces; pero también es parte del lenguaje ha-

blado- la parte que se pierde cuando una llamada telefónica se --
corta.

Por otro lado, existe otra parte del lenguaje que no puede ser observado ni medido directamente, y éste es el significado y forma parte de la estructura profunda. Los significados no se encuentran en la superficie del lenguaje, sino en las mentes de los sujetos que hacen uso del lenguaje: en la mente del orador, o es---critor y en la mente del escucha o lector.

La estructura superficial y profunda son dos aspectos completamente independientes y su distinción es crucial para la comprensión de la lectura: no existe una correspondencia uno a uno entre la estructura superficial del lenguaje y el significado.

Smith clarifica esta distinción con un ejemplo de estructuras superficiales radicalmente diferentes que no corresponden a las --diferencias radicales en significado: 1) El gato está cazando un -pájaro; 2) Un pájaro es cazado por el gato; 3) Un vertebrado em- -plumado de sangre caliente es perseguido por el cuadrúpedo felino doméstico. Estos son ejemplos diferentes de señales sobre el pa--pel; pero todas representan (en términos generales) el mismo significado.

Por otra parte, es difícil afirmar que los significados de las oraciones se forman de los significados de las palabras, pues al parecer con frecuencia las palabras obtienen significado en --virtud de su secuencia en la oración. Es muy difícil ver qué significado podría tener una palabra aislada y en una equivocación decir que cada objeto tiene un nombre y cada palabra un significado. Cada objeto tiene más de un nombre, por ejemplo, a un niño se le nombra diferente de acuerdo al lugar donde habita; así tenemos que puede ser llamado niño, chamaco, párvulo, infante, et. Del --mismo modo el niño será descrito de diferentes maneras por la misma persona, dependiendo de las características de otros niños que se encuentren a su alrededor.

Por consiguiente es bastante claro que las oraciones no se -

comprenden tratando de juntar los significados de palabras individuales. El hombre cazó al zorro y el zorro cazó al hombre, tienen exactamente las mismas palabras, sin embargo, su significado es diferente.

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente, la lectura es considerada como un proceso diferente; contrariamente a un niño que espera pasivamente el reforzamiento del adulto de una respuesta producida espontáneamente, aparece un niño que activamente trata de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que tratando de comprender, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y construye su propia gramática (que no es una copia deformada del mundo del adulto, sino una creación original). Es un sujeto que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le proporciona el medio.

Por ejemplo, los niños pequeños dicen *haiga* en lugar de *haya*, aun cuando nadie a su alrededor utiliza ese término. Lo que sucede es que por medio de su actividad cognitiva, ha descubierto las reglas que rigen a los verbos regulares y las ha generalizado (conocimiento lógico-matemático), buscando una lógica en el lenguaje; si es correcto decir *caiga* y *traiga*, lo más lógico es que se diga *haiga* en lugar de *haya*. No podemos decir simplemente que el niño se ha equivocado, porque precisamente los niños se equivocan siempre de la misma manera: tratan a todos los verbos irregulares como si fueran verbos regulares diciendo *yo nacl*, *yo andé*, etc. Un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así (un niño que es hijo único también lo hace), no se regularizan los verbos irregulares por reforzamiento selectivo. Se les regulariza porque el niño busca en la lengua una regularidad y coherencia. Así pues hay ciertos errores que el niño comete no tanto porque sea neurológicamente inmaduro, *ignorante* o carente de lógica; sino porque sus errores se deben a la búsqueda de una explicación lógica de todo lo que observa y acontece a su

alrededor.

Lo anterior es sumamente importante en el aprendizaje de la lecto-escritura por dos razones: en primer lugar, porque todo cambia si suponemos que el sujeto que va a abordar la lecto-escritura posee ya un notable conocimiento de su lengua materna o si suponemos que no lo posee.

En segundo lugar, porque actualmente el método que se sigue en la enseñanza de la lengua escrita corresponde a lo que se sabía antes de 1960 sobre la adquisición de la lengua oral: se iniciaba con la enseñanza de las vocales (ma-pa) y posteriormente con la duplicación de esas sílabas se forman las primeras palabras (mamá papá). Implícitamente se juzgaba que era necesario pasar por esas mismas etapas cuando se trataba de aprender la lengua escrita, como si este aprendizaje fuera un reaprendizaje del lenguaje.

Esta concepción del aprendizaje de la lengua escrita como un reaprendizaje de la lengua oral se hace latente, cuando se piensa en conceptos tan importantes para la enseñanza tradicional como son las de *hablar bien*, poseer una *buen articulación*.

Se ha pensado equivocadamente, que para escribir correctamente, es necesario pronunciar correctamente las palabras, pero ante esto cabe la pregunta ¿bajo qué criterio se establece cuál es la manera *correcta* de pronunciar?. En el caso de la comunidad lingüística hispanohablante, ¿quién determina cuál es la correcta pronunciación?.

"La enseñanza tradicional ha obligado a los niños a responder y producir los sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir en un sistema alfabético. Pero esta premisa se basa en dos suposiciones, ambas falsas: que un niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua, y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua"(7).

(7) Ferreiro Emilia. op. cit. p.25

Lo anterior es falso porque si el niño, en la adquisición de la lengua oral, no hubiera sido capaz de diferenciar los fonemas entre sí, tampoco sería capaz, a la misma edad, de distinguir oralmente pares de palabras tales como: *mesa/pesa*, cosa que si sabe hacer.

El segundo supuesto es también falso debido a que la escritura no es una transcripción fonética de la lengua oral.

Lo esencial es hacer conciente al niño de una distinción que ya sabe hacer y no de enseñar al niño ha hacer la distinción.

Gracias a la psocolingüística también sabemos que el niño que ingresa al sistema escolar tiene un amplio conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza sin saberlo (inconscientemente) en sus conversaciones cotidianas.

Por otra parte se han confundido algunos repertorios psicológicos básicos: atención, memoria y psicomotricidad con el proceso mismo de aprendizaje. Si bien estos repertorios ayudan a que el aprendizaje se de, no son el aprendizaje mismo, no es suficiente con recordar que para representar 32 objetos utilizamos la grafía 32, escribiendo siempre el 3 y a la derecha de este el 2, sino que esto implica todo un razonamiento que trasciende a la mera percepción y memoria.

Es necesario precisar que el ser 5 10 o 25 no está en los objetos como cualidad de ellos (como el ser redondos o planos) sino que es el resultado de las relaciones que el sujeto establece entre los objetos. Si bien es necesario percibir, manipular o recordar, esto no basta para poder operar en un sentido lógico-matemático.

3.2.1. PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA

Ferreiro y Teberosky han estudiado sistemáticamente los procesos involucrados en el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 3 a 6 años de edad y han establecido una serie de niveles sucesivos que parten desde la no diferenciación entre dibujo y escritura, hasta la adquisición del sistema alfabético convencional.

Antes de caracterizar los niveles propuestos por estas dos autoras, es importante señalar que no existe una edad precisa para que un niño *deba* ubicarse en un nivel determinado de conceptualización de la lecto-escritura, sino que la edad puede variar dependiendo de otros factores como son el acceso al material impreso, nivel cultural de la familia, etc.

Nivel 1. La concepción que el niño tiene en este nivel es la siguiente: escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura (manuscrita o impresa); en lo que respecta a la interpretación de la escritura, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado, es decir, todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no importa para que el niño las considere diferentes, pues se quiso escribir una palabra en un caso y otra en el otro caso.

De acuerdo a lo anterior resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información: cada uno puede interpretar su propia escritura pero no la de los demás.

Sin embargo, en este nivel pueden aparecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido, o sea, el niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño o edad de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente, el niño trata de representar en la escritura alguna de las características del objeto. La correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura, y no entre aspecto figural del objeto y aspecto figural de lo escrito. Es decir, el niño no

busca letras redondas para escribir la palabra canica, pero si más grafías o grafías de mayor tamaño o mayor longitud del trazado total si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad o mayor número de objetos referidos.

En este nivel se puede dar también cierta indiferenciación - entre dibujar y escribir en la producción del niño, sin embargo, - no tiene dificultad en identificar los actos del adulto en la oposición dibujar/escribir.

Del mismo modo pueden aparecer simultáneamente letras y números en las producciones de los niños o bien modificación de la orientación espacial de los caracteres (2,S - 6,9,) esto no se puede tomar como índice patológico, sino como algo normal ya que en la mayoría de los casos las inversiones son voluntarias e intencionales.

Otra característica de este nivel es que para escribir algo, - las grafías deben ser variadas y la cantidad de grafías debe ser constante. Es decir, hace falta un cierto número de caracteres pero siempre el mismo, cuando se trata de escribir algo.

Por último diremos que a este nivel la lectura de lo escrito es siempre global, y las relaciones entre las partes y el todo no son atendidas: cada letra vale por el todo.

Nivel 2. Para poder leer cosas diferentes (atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. En el aspecto gráfico el avance se presenta en que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras. En lo conceptual se da un hecho muy interesante: se sigue trabajando con la hipótesis de que hace falta una cierta cantidad mínima de grafismos para escribir algo y además variedad en los grafismos. Sin embargo, algunos niños disponen de pocas formas gráficas y realizan modificaciones en el orden en que las escriben:

E R S U

S U R E

E U S R

En el curso de este desarrollo, el niño puede adquirir ciertos modelos de escritura, ciertas formas fijas que es capaz de reproducir en ausencia del modelo. Ahora bien, a partir de esta adquisición aparecen dos tipos de reacciones: a) bloqueo y b) utilización de los modelos adquiridos para prever otras escrituras.

El bloqueo parece responder al siguiente razonamiento: a escribir se aprende copiando la escritura de otros; en ausencia del modelo no hay posibilidad de escritura. Este bloqueo puede ser -- profundo (manifestando una alta dependencia del adulto y una marcada inseguridad respecto a las propias posibilidades) o simplemente momentáneo (de acuerdo con la persona o por cierto tiempo).

La utilización de los modelos conocidos para producir nuevas escrituras comparte las características básicas de las escrituras del nivel 1: cantidad fija de grafías y variedad de grafías. Solo difiere en que las letras son fácilmente identificables (en la mayoría de los casos) y en que la disponibilidad de formas gráficas es mayor.

Nivel 3. La hipótesis que se maneja en este nivel es el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. Este intento es muy importante en la evolución del proceso: cada letra vale por una sílaba. Es en este momento que aparece la hipótesis silábica y manifiesta un avance cualitativo con respecto a los niveles precedentes. El niño supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral. Comienza a fragmentar oralmente el nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con las letras utilizadas. Al principio esta correspondencia puede no ser exacta: escribe 4 letras o pseudoletras para una palabra con 3 sílabas, o bien puede escribir 3 grafías para una palabra de 4 sílabas.

A	E	O	I	E	U	O
↓			↓	↓	↓	↓
caba			llo	mari	po	sa

Poco a poco el niño avanza en su conceptualización hasta llegar a una análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas contenga.

S	M	A	T	O
↓	↓	↓	↓	↓
ca	mi	sa	sa	po

Sin embargo, el niño que ha construido la hipótesis silábica se encuentra con serios problemas cuando se enfrenta con nuestro sistema de escritura alfabético: al tener que escribir palabras como uva, pan, ola; se conflictua, pues considera que necesita 2 grafías como mínimo para que un texto pueda ser leído, pero al tener que escribir estos monosílabos reconoce que se escriben con una sola grafía, pero considera que un solo signo no se puede leer. El problema puede ser resuelto agregando una o varias grafías como acompañante de la primera, con lo cual cumple con la exigencia de cantidad mínima. Por ejemplo, para uva puede escribir la letra "T" y posteriormente agregar "TMO" para cumplir con el requisito.

Otro conflicto al que se enfrenta es que en la palabra sobran letras en el momento de hacer la lectura:

M	A	M	A
↓	↓	└───┘	
ma	ma	(sobran)	

o bien leen silábicamente al comienzo y la totalidad al final

M	A	M	A
↓	↓	└───┘	
ma	ma	mamá	

En el momento del proceso, el niño conoce algunas letras y les adjudica un valor sonoro silábico estable, donde una letra representa una sílaba: A, O, la "a" representa cualquier sílaba que la contenga (ba, ta, sa, lo, po, etc.)

Nivel 4. En este nivel se da la transición de la hipótesis silábica a la alfabética: el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que valla "más allá" de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo).

En este nivel la hipótesis silábica entra en contradicción con el valor sonoro atribuido a las letras. El niño se conflictúa y se resiste a abandonar la idea que tenía: que hace falta cierta cantidad de grafías para que algo pueda leerse (que ahora es reforzada por la noción de que escribir algo es ir representando, progresivamente, las partes sonoras de ese nombre), y que cada letra representa una de las sílabas que la componen.

Nivel 5. A partir de este nivel el niño ha descubierto algo muy importante: la relación fonema/grafía, ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

Lo anterior no significa que el niño ha superado todas las dificultades del sistema de escritura; es en este momento donde se enfrentará a las arbitrariedades del sistema: las reglas ortográficas. (se hablará de esto en el capítulo siguiente).

Vemos pues, que al igual que las matemáticas o cualquier otro conocimiento, la lecto-escritura no existe en la realidad como un hecho concreto, es producto de la inteligencia humana y por ello su aprendizaje requiere de un proceso de reconstrucción por parte del sujeto.

Además, es importante que el maestro o cualquier educador, conozca el desarrollo cognitivo y la lógica del niño, para --

saber como está interpretando los contenidos que se le presentan y poder facilitarle los instrumentos necesarios que le permitan apropiarse del aprendizaje, y analizar los contenidos que se le presentan para adecuarlos a su nivel de conceptualización.

Dar al niño el tiempo necesario para construir los conocimientos, acompañado de acciones que le ayuden a modificar hipótesis erróneas, creando situaciones de conflicto cognitivo mediante la confrontación de los puntos de vista de los niños, esto los llevará a reflexionar, revisar sus hipótesis y formular otras nuevas hasta encontrar la apropiada para cada situación específica.

Es importante tomar en cuenta estos aspectos en el proceso de aprendizaje, de no ser así, nos encontramos con niños que *creemos* que han aprendido y otros que dan *respuestas equivocadas* y a quienes se les atribuyen cantidad de problemas cuando, de hecho, sus *malas respuestas* se originan en la falta de atención de tales factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo esencial es aprovechar lo que el niño ha comprendido y a partir de ello, ayudarle a relacionar sus estrategias con las que la escuela le plantea para que llegue a comprender y adquirir estas últimas.

Por último consideró necesario mencionar, brevemente, la importancia que juega el factor emocional en el proceso de aprendizaje.

Regularmente nos hemos encontrado con niños que aparentemente no aprenden porque no ponen atención, no les interesa lo que enseñan en la escuela, son distraídos y juguetones, no retienen, etc. Pero rara vez nos preocupamos por comprender que es lo que sucede en el terreno afectivo del niño, qué es lo que realmente está provocando que el niño no aprenda.

Personalmente he podido constatar que los problemas afectivos inciden negativamente en el proceso de aprendizaje y es más desfavorable en la medida que no obedecen a hechos circunstanciales en un momento dado, sino a situaciones que vienen de tiempo atrás y

han estado presentes en la vida del niño.

Estoy conciente que el maestro no puede resolver los problemas afectivos del niño, pero sí puede brindarle el espacio necesario para que comience a entender hechos que le están afectando negativamente y que no llega a ser conciente.

Además debe de considerar que para que el niño aprenda, requiere del interés, respeto, afecto y apoyo de quien pretende enseñarle, pues esto incrementa la confianza y seguridad en sí mismo y propicia su independencia. También requiere del intercambio de ideas y trabajar colectivamente con otros niños, para conocer diferentes puntos de vista y darse cuenta que sus opiniones son importantes para los demás, y el haber colaborado en las tareas realizadas incrementará su autoestima y le dará seguridad en sus participaciones. Todo ello contribuye tanto al desarrollo intelectual, como social y afectivo.

3.3. ASPECTO SOCIAL

En América Latina y específicamente en México, la lecto-escritura ha ocupado un lugar importante para los educadores; a la par que las matemáticas, ésta constituye uno de los principales objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar. Por su magnitud este problema ha cobrado gran importancia para los funcionarios educacionales, debido a que, generalmente, el fracaso escolar va seguido de la deserción escolar, impidiendo así que se logren mínimamente a nivel masivo, los objetivos de instrucción.

El fracaso escolar en las áreas elementales es un hecho pal-

pable, a pesar, de la variedad de métodos(8) que se han implementado para la enseñanza de la lecto-escritura, pues sigue habiendo niños que no aprenden. Cabría preguntarse entonces, si la causa de los fracasos no exceden los marcos de la escuela para convertirse en un problema del sistema educativo como tal.

La UNESCO (1977) ha considerado que el ausentismo, la repetición y la deserción escolar son factores que provocan la subinstrucción y el analfabetismo en la mayoría de los países de América Latina. Pero es importante el cuestionarse ¿cuál es la causa que hace que un sujeto se convierta en repetidor, luego en desertor y finalmente en una persona subinstruida para el resto de su vida?, ¿está incapacitado para aprender y esto determina que fracase?, ¿es acaso un sujeto responsable de su abandono que, alguna vez, podrá reintegrarse al sistema para disminuir sus carencias educativas?. Estas suposiciones podrían ser posibles si hacemos una abstracción de la realidad en donde se inserta, es decir, si aislamos al sujeto de su medio sin tomar en cuenta las condiciones socio-económicas y políticas en que se desenvuelve.

Pero existe algo más importante, estos problemas no se dan proporcionalmente en toda la población, se acentúa en determinados sectores de la sociedad, que por razones geográficas, étnicas sociales y económicas son desfavorecidos y la igualdad de oportunidades no es la misma. En las zonas indígenas rurales, o marginales de los centros urbanos donde se encuentran los mayores porcentajes de fracasos escolares, son niños que provienen de familias de escasos recursos económicos y/o de grupos étnicos minoritarios.

(8) "El método (en tanto creación específica del medio) puede ayudar a frenar; facilitar o dificultar, pero no crear aprendizajes. La obtención de conocimientos es un resultado de la propia actividad del sujeto". Ferreiro, Emilia op. cit. p.32

Anteriormente señalamos las causas que provocan el fracaso escolar, toca ahora, hacer un breve análisis de estos factores. Primeramente se habla de un ausentismo escolar. Efectivamente, hay niños que por largos períodos se ausentan de la escuela, las causas son múltiples y no precisamente dependen del niño. Hay casos en zonas rurales donde las condiciones climatológicas o las largas distancias influyen para que el niño se ausente por largas temporadas. En otros casos, el nivel económico en que viven es muy bajo y los niños se ven en la necesidad de trabajar para poder contribuir mínimamente a la economía familiar, esto determina la ausencia o el abandono.

Como se puede ver se trata de un problema social y no de responsabilidades individuales, en el que están vinculados diversos fenómenos de la realidad social, que se encuentran en relación y dependencia mutua.

Otro factor de que se hace mención es la repetición del año escolar, y se menciona como uno de los mayores problemas de la educación primaria (específicamente en los primeros grados). Cuando un niño fracasa en el aprendizaje la escuela le brinda una segunda oportunidad: *debe intentar nuevamente el proceso de aprendizaje*. Las consecuencias de este nuevo intento son frustrantes. El reiterar una experiencia de fracaso, en idénticas condiciones, es obligar al niño a repetir un fracaso y lo repetirá tantas veces como sea necesario hasta que abandone el intento.

Es en este momento en que abordamos el punto central del problema educativo: la deserción escolar. En si el término deserción escolar lleva implícita una carga significativa que supone la responsabilidad voluntaria del niño de abandonar individualmente el sistema al que pertenece. En el caso del sistema educativo hay que precisar, si no es éste quien abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés para reintegrarlo. O la deserción se debe a una actitud individual como su nombre lo sugiere o coinciden con ella individuos que comparten

características económico-sociales que les dificulta permanecer y afrontar las condiciones propuestas por el sistema.

Se trata más de un problema de dimensiones sociales que de la consecuencia de voluntades individuales, porque la desigualdad social y económica se manifiesta también en la distribución desigual de oportunidades educativas.

IV CAPITULO

ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS

El propósito fundamental de este capítulo es proporcionar - alternativas teórico-pedagógicas que faciliten al niño la adquisición de la lecto-escritura ya sean estos de los grados elementales (1ro. y 2do.) o grados más avanzados (3o. a 6o. año de primaria).

En los capítulos anteriores se ha hecho incapié en que la -- lecto-escritura es un proceso de tipo conceptual en el que intervienen la competencia lingüística y las capacidades cognitivas - del niño, es decir, es un proceso en el que éste participa activamente construyendo y reconstruyendo su objeto de conocimiento (lecto-escritura).

Pero este proceso de construcción y reconstrucción no se da hasta que el niño se inicia en la educación sistemática, como generalmente se cree. Desde temprana edad entra en contacto con el lenguaje escrito y hablado, antes de la instrucción escolarizada, encuentra a su alrededor cantidad de material impreso: en los - - productos de baño, cocina, periódicos, revistas, libros, directorios telefónicos; en las calles se encuentra con anuncios publicitarios, propaganda, etc. Esta variedad de material impreso lo - va preparando paulatinamente para la adquisición de la lecto-es- - critura.

Y es a partir de que el niño descubre esta información difundida en su entorno social, que realiza una comparación entre el material impreso (imágenes) y el escrito, obteniendo así una lectura significativa. De esta manera se ha iniciado el proceso de apropiación de la lecto-escritura.

4.1. ALTERNATIVAS PARA LA LECTURA

Antes de continuar con el desarrollo del capítulo, es necesario aclarar un aspecto de fundamental importancia, y es el hecho de que hasta este momento no se ha dado una definición de --lectura pues considero que carece de importancia y no es el objetivo del trabajo, puesto que existe una gran variedad de conceptos en la literatura dedicada a este punto.

En lo particular, es de más utilidad precisar que la lectura adquiere su significado a partir del contexto en el cual se da y de la intención del lector. En ocasiones, por ejemplo, el término *leer* implica necesariamente comprensión, en otros el término no --implica comprensión: yo leí ese artículo, pero no lo comprendí.-- La lectura misma depende de la situación en la cual se realiza y el objetivo que se proponga el lector: lectura de una novela, un poema, un texto técnico, fórmula matemática, anuncio publicitario etc. En alguno de estos casos se requiere de comprensión, en otros no (anuncio publicitario, fórmula matemática).

En el primer capítulo se mencionó que en el proceso de lectura intervienen muchos muchos factores, no solamente los perceptuales, y que la participación del lector no se reduce a una tarea mecánica, implica una actividad inteligente en la que éste trata de controlar y coordinar tanto la información visual (aspectos gráficos) como la información no visual (experiencias, conocimiento previo del tema, esquemas conceptuales, etc.), para --obtener significado del texto. Para ello se desarrollará una serie de estrategias que le permitirán hacer predicciones y anticipaciones --sobre lo que sigue-- sin necesidad de ver letra por letra.

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una --estrategia se define como "un amplio esquema para obtener, eva--

luar y utilizar la información"(1). Es decir, es una serie de habilidades que el lector emplea para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo principal de la lectura.

Goodman(2) menciona 6 estrategias que el lector desarrolla al abordar el texto y poder construir significado y comprenderlo éstas son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Estas estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura.

A continuación se describe en que consiste cada una de estas estrategias y cómo el lector hace uso de ellas.

Para que un texto escrito sea claro, debe estar constituido por un conjunto de elementos gráficos cuya combinación debe de poseer una estructura semántica y sintáctica. Deben estar presentes todas las letras y signos, esto es, deben representarse todas las palabras del texto.

Sin embargo, cuando el lector aborda el texto, no necesita ver letra por letra, pues el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla. Por lo tanto, el lector desarrolla la estrategia de *muestreo*. Esta le permite seleccionar del texto impreso- las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como pasa por alto la información redundante. Por ejemplo, los lectores obtienen más información de las consonantes y menos información de las vocales, pues estas últimas son únicamente 5 y aparecen con mayor frecuencia que las consonantes (el alfabeto consta de 24 consonantes). De igual modo la parte inicial de la palabra aporta más elementos que la parte media y final. Las primeras letras bastan para anticipar una palabra; no es necesario leer toda la palabra para saber que es lo que dice, por ejemplo: si se esta leyendo un artículo sobre el desierto y

(1) Ferreiro E. y Gómez Palacios M. op. cit. p. 21

(2) Ferreiro E. y Gómez Palacio M. op. cit. p. 21-22

la palabra que continúa comienza con las letras ala, se esperará encontrar la palabra alacrán y no alambre.

El conocimiento previo, el control lingüístico, los propósitos del lector y sus esquemas conceptuales (información no visual hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado con la finalidad de predecir -a partir de algunos índices- el tipo de información que seguramente encontrará. La cantidad y el tipo de índices requeridos por un lector, depende de cuanta información no visual pueda éste utilizar en un texto.

F. Smith (1983) al respecto menciona que el secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente, sino seleccionar una muestra del texto. Agrega que la selectividad para captar y analizar muestras de la información visual disponible, es una destreza que se adquiere únicamente con la *experiencia* en la lectura.

"Cuando digo que un lector sólo debe extraer una muestra de la información visual no pretendo dar a entender que los ojos podrían moverse al azar de una parte de la página a otra. Más bien, el lector debe atender únicamente a aquellas partes del texto que contengan la información más importante. Y nuevamente esto es cuestión de hacer un uso máximo de lo que ya se conoce"(3).

El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permiten el desarrollo de otra estrategia, la estrategia de *predicción*. Esta permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Por ejemplo, si encontramos un libro abierto y leemos la frase: "Erase una vez", podemos predecir que se trata de un cuento y no de un libro de política. O bien si estamos leyendo una novela acerca de un crimen y en el

(3) Smith Frank. op. cit. p. 52

momento de homicidio llega la policía, podemos predecir la captura del homicida antes de leerlo. No predecimos que el gato es un mamífero.

En muchas ocasiones, nuestra predicción no es acertada, pero esta relacionada con el tema o significado del texto. Cuando tenemos conocimiento sobre el tema del texto o inclusive cuando no lo tenemos, pero hemos avanzado en la lectura del mismo, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tienen ya elementos para hacer predicciones más acertadas.

La *anticipación* es otra estrategia que los lectores utilizan. Esta, está muy relacionada con la predicción, ya que esta última tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia. Ahora bien, mientras se efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes, estas pueden ser *léxico-semánticas*, es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema; o *sintácticas*, en las que se anticipa alguna categoría sintáctica. Por ejemplo, si al final de un renglón leemos "el pez nada en el a" anticipamos antes de leer la siguiente línea que lo que continua es "gua". Con el contenido semántico y el índice "a" casi tenemos la certeza de que dice "gua" o podemos anticipar también que dice "arroyo". Ambas palabras son pertinentes en el texto tanto semántica como sintácticamente.

El lector centrado en obtener significado no anticiparía "aguacate", pues aunque sintácticamente se trate de un sustantivo singular de género masculino, semánticamente no tiene sentido ya que los peces no nadan en aguacate. De igual manera el lector preocupado en comprender el texto anticipa letras o palabras que no están en el texto, por ejemplo, si lee el enunciado: El puerto de _____acruz ha sido azotado por fuertes lluvias, anticipará que se trata del puerto de Veracruz y no de Acapulco. De la misma manera puede anticipar palabras que hayan sido omitidas tomando en cuenta el contexto (anticipación antecedente y subsecuente) por ejemplo: El doctor hizo una _____ a un paciente gravemente --

herido. en el enunciado anterior se puede anticipar que la palabra que falta es cirugía o bien operación ya que ambas son pertinentes semánticamente.

Otra estrategia que es utilizada por el lector es la *inferencia* y se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir la información no explicitada en el texto. Por ejemplo; al -- leer el siguiente texto:

"Con sus voces roncas cantaban los clérigos:
los seminaristas iban en silencio,
siempre en las dos filas hacia el cementerio
como por las tardes al ir de paseo

La niña angustiada miraba el cortejo
los conoce a todos a fuerza de verlos...
tan sólo, tan sólo faltaba entre ellos,
el seminarista de los ojos negros".(4)

podemos inferir, dado el contenido de los dos últimos versos, que el funeral era por el seminarista de los ojos negros.

Pero también inferimos cosas que se harán explícitas más adelante, incluso la inferencia puede utilizarse para decir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta.

En ocasiones, hemos hecho inferencias sin fundamento o predicciones que luego resultan ser falsas. Por eso el lector usa estrategias para *confirmar* o rechazar sus predicciones o anticipaciones y las inferencias que hizo sin fundamento. Como se mencionó anteriormente, el lector selecciona ciertos índices que al unirse con la información previa le permite anticipar el contenido y las características gramaticales. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecúa al campo semántico y/o sintáctico. Ante esta situación el lector utiliza otra estrategia: la *autocorrección*. Esta permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. El siguiente enunciado ejemplifica lo anterior:

(4) Ramos Carrión Miguel. El seminarista de los ojos negros (poema)

texto: El deportista come alimentos nutritivos
lectura: "El deportista corre...come alimentos nutritivos"

El lector lee "El deportista" y toma como índice la sílaba "co" de la siguiente palabra, conoce de antemano que los deportistas corren y anticipa esa palabra. Sin embargo, al continuar con la lectura se encuentra con la palabra alimentos y se da cuenta que la lectura que hizo no es congruente y no puede confirmar su anticipación pues "corre alimentos" no es pertinente al campo semántico y la lectura que realizó resulta ser algo sin sentido. Por lo tanto se detiene y regresa a tomar más índices de la información visual y se autocorrigió, leyendo "corre", que si corresponde con la información siguiente. En ocasiones no es necesario regresar y apoyarse con la información visual, pues basta con el sentido común del lector para que se da cuenta que los alimentos no se corren pero si se comen y se autocorrigió inmediatamente.

Los lectores emplean estas estrategias constantemente sin tener plena conciencia de ello, pues la lectura es un proceso tan rápido que no nos damos cuenta de todos los recursos que intervienen. Es importante señalar que tanto los lectores fluidos como los principiantes emplean estas estrategias, la diferencia entre los lectores reside básicamente en el dominio de las estrategias involucradas en el proceso.

Otro factor que influye mucho en la fluidez y rapidez con que se efectúa una lectura, es el tipo de texto que se aborda, pues ello puede facilitar o dificultar el desempeño del lector. Es indispensable tener esto en cuenta, especialmente, cuando se trata de evaluar la competencia de la lectura. Pues como ya se ha explicado, la información previa, vocabulario, contexto y propósitos del lector, juegan un papel muy importante en el proceso de lectura.

4.1.1. PREDICCIÓN

En el punto anterior se mencionó que la predicción es una estrategia de la cual todo lector (principiante o fluido) hace uso. He dedicado este apartado para ampliar la información y clarificar algunos supuestos ya que la predicción y la comprensión están íntimamente relacionadas.

Todas las personas predecemos todo el tiempo, incluyendo los niños, pero no solamente hacemos predicciones cuando tenemos algo impreso, sino también predecemos de nuestras acciones cotidianas. Todas nuestras expectativas, nuestras predicciones se derivan del conocimiento interno que del mundo tenemos (en el capítulo 3 se explica la formación de estos conceptos).

Al respecto F. Smith agrega que "a menudo restamos méritos a los niños por saber demasiado, pero de hecho, la mayor parte de nuestro conocimiento del lenguaje, se encuentra dentro de nosotros antes de que ingresemos a la escuela. A los 5 o 6 años de edad se organiza nuestro marco de referencia, y el resto es principalmente un asunto de rellenarlo con detalles". (5)

Así pues resulta que nuestras predicciones habitualmente son exactas, pues nuestra teoría del mundo funciona adecuadamente y la posibilidad de que no sea así es casi nula, pues rara vez nos sentimos sorprendidos porque nuestras predicciones son equivocadas. Cuando vi itamos alguna ciudad desconocida, nada de lo que vemos nos sorprende: nos son comunes los autobuses, tiendas, museos, peatones, supermercados, etc. Todo lo anterior es predecible. Pero no predecemos que podríamos encontrarnos con otra cosa diferente. Nos sorprenderíamos al ver elefantes, submarinos, camellos, submarinos en sí como objetos; no nos sorprenderíamos si vemos a los camellos y elefantes en un zoológico o circo, y a un

(5) Smith F. op. cit. p. 70

submarino en una base naval. Nuestras predicciones están relacionadas con las situaciones o contextos en los que se dan. Por ejemplo, si alguien le dice la palabra cactus (que tiene varios significados), sólo hay uno que Usted le interesa, cuando hace una predicción, si alguien le dice que sus posibilidades de sobrevivir son mayores si encuentra un cactus en el desierto para saciar su sed.

Por lo tanto la predicción no es una conjetura arriesgada, ni es cosa del azar, predecimos y descartamos lo improbable. Para Smith la predicción "es la eliminación previa de las alternativas improbables"(6). Es cuestión de hacer preguntas específicas. Cuando vemos algo impreso no lo hacemos sin tener alguna expectativa acerca de lo que leeremos enseguida, en cambio, preguntamos "descubrirán al asesino, subirá la marea, aumentará la contaminación"; y si la respuesta se encuentra entre las alternativas esdrasadas que generalmente es así cuando estamos concentrados en lo que leemos, no nos sorprende lo que encontramos.

Ahora bien, que relación existe entre la predicción y la comprensión. La predicción son todas las preguntas que nos formulamos y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas. El lector que no comprende un libro o un artículo del periódico es el que no puede encontrar respuesta a lo que podría decir en el siguiente párrafo. Lo que predecimos pues es el significado, aunque claro, nos apoyamos en las palabras o letras (información visual) que confirman o niegan los significados particulares. Cada predicción específica, sin embargo, se derivará de nuestras expectativas más generales acerca de hacia donde podría conducirnos el texto como un todo, no importa lo detalladas y pasajeras que sean aquéllas.

Así pues, las predicciones provienen de las predicciones de

(6) Smith F. op. cit. p.78

la información no visual, el conocimiento previo del tema y del lenguaje.

4.1.2. RECONSTRUCCION DE SIGNIFICADO

En los puntos anteriores se ha insistido en que la comprensión juega un papel importante en el proceso de lectura pues constituye el principal propósito del lector al abordar un texto. Se ha mencionado también que la lectura es un proceso muy complejo - en el que intervienen diversos factores (perceptuales y cognitivos) que deben tomarse en cuenta no sólo para la práctica pedagógica sino también para su evaluación.

Comunmente, las evaluaciones de lectura realizadas en las escuelas se enfocan en aspectos menos importantes dentro del proceso, como la correcta oralización de todas las palabras que aparecen en el texto, la velocidad y el ritmo de la lectura, etc.; - todo esto lleva al niño a concentrarse en lo impreso e ignorar la del significado. Por esto, es común que al finalizar la lectura, cuando se le pide al niño que diga lo que recuerda, resulta que recupera muy poca o casi nada de la información leída, y con frecuencia es una repetición de lo que ha descifrado, no hay comprensión de lo que ha leído.

Al respecto, Smith (1983) señala que en las escuelas frecuentemente se emplean las pruebas de comprensión después de que se ha leído un libro, estas son más bien pruebas de memoria a largo término. Y al tratar de memorizar se interfiere drásticamente en la comprensión, la prueba puede terminar por destruir lo que pretende medir.

Agrega que la misma noción de comprensión es relativa, depende de las preguntas que una persona formule, es decir, depende del propósito con que cada lector se acerque al texto.

Evaluar la comprensión que se ha tenido de un texto, después de haberlo leído, resulta difícil, pues no es posible entrar en la mente del lector para conocer la cantidad de información que asimiló. Lo más común para verificar -al término de una lectura en voz alta- lo que se recuerda, es en ocasiones rechazada por -- algunos autores por considerarla una prueba de memoria más que de comprensión. Por otro lado, si el niño leyó en voz alta y en presencia del maestro, puede pensar que éste ya escuchó el contenido y por lo tanto creer que no es necesario dar toda la información sino sólo la más importante. No por ello debemos suponer que no recuperó el resto de la información. De hecho, si hacemos preguntas específicas acerca de ese contenido, probablemente pueda - contestarlas adecuadamente.

Es importante señalar la necesidad de hacer a los niños comprender que lo escrito tiene un significado. Si no hay una búsqueda de significado no puede haber ni predicción, ni comprensión, - ni aprendizaje..

Smith (1983) propone 4 condiciones fundamentales para que el niño logre una lectura significativa y por lo tanto un verdadero aprendizaje:

- a) El niño debe tener acceso a un material de lectura significativo e interesante. (debe de ser elegido por el propio niño).
- b) Asistencia a donde sea necesaria (y sólo en la medida que se requiera)
- c) Una disposición para tomar los riesgos necesarios (hacer uso de la información no visual).
- d) Libertad para cometer errores constructivos.

Agrega que el tipo de lectura que mejor familiariza a los -- niños con el lenguaje escrito son las historias coherentes, desde artículos en el periódico y en las revistas así como los cuentos tradicionales, historias de misterio y de aventura. Todo este ma-

terial es producido con un propósito y en un medio convencional, con características que lo distinguen del material escolar por su longitud, coherencia y riqueza semántica y sintáctica.

Por último cabe señalar que la reconstrucción del contenido se puede manifestar a través de acciones, en forma oral y escrita; en esta última el niño debe organizar en forma escrita, las ideas obtenidas mediante la lectura de un tema dado y comprender el sentido práctico de la lectura y reconocerla como una actividad necesaria.

En la recuperación oral el niño debe descubrir que es un medio para brindar a otros información extraída de un texto que uno ha leído y los otros no y que la reconstrucción del significado hecha entre todos es más completa que la hecha por uno solo.

4.2. ALTERNATIVAS PARA LA ESCRITURA

En el primer capítulo se mencionaron las consideraciones teóricas generales de la escritura, entre ellas se mencionó que la escritura no es la transcripción gráfica del lenguaje oral y que algunos la han considerado como dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero -- que tienen funciones diferentes y que por lo tanto requieren de construcción y estilo específico.

También se mencionó (según investigaciones de E. Ferreiro) que aun cuando el niño ha comprendido el sistema alfabético, le falta mucho camino por recorrer pues el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, pues se caracteriza por tener una serie de arbitrariedades e irregularidades propias, que lo hacen mucho más complejo. De esta manera, si se pretende que la escritura cumpla adecuadamente con su función social de comunicación, deben reconocerse y coordinarse tanto los aspectos ortográficos (convencionalidades ortográficas) como los aspectos -

semánticos y sintácticos.

Nuestro propósito es conocer cual es el proceso de aprendizaje que sigue el niño para usar las convencionalidades ortográficas y las habilidades lingüísticas requeridas para comunicarse a través de un texto comprensible.

Trataremos de abordar de manera precisa la convencionalidad ortográfica y los aspectos semánticos y sintácticos.

4.2.1. CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS

Después de que el niño ha adquirido el nivel alfabético, es decir, a aprendido la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía, debe enfrentarse al uso del subsistema ortográfico que incluye los aspectos visuales, sistemático y convencionales de la lengua escrita. Es decir, el niño debe usar correctamente las letras (que no son únicamente la representación idéntica de la pronunciación: v-b), debe dejar espacios entre las palabras, usar signos de puntuación, mayúsculas, acentos, etc. Si bien es cierto que todos estos aspectos tienen relación con el sistema fonológico, no son una representación directa de éste.

Algunas de estas marcas tienen valor semántico, por ejemplo, las palabras homófonas: tuvo y tubo, que adquieren un significado a través del contexto.

El uso adecuado de las convenciones ortográficas implica -- mucho más que la simple correspondencia entre fonema y grafema. Implica descubrir y manejar las excepciones en la correspondencia (como las polivalencias z-c-s, b-v, y-ll, r-rr, c-q, el uso de -- la h, etc.) hasta adquirir la convencionalidad ortográfica, que determina el uso sistemático de cada una de las grafías. Pero el acceso a la convencionalidad no se da espontáneamente, es un proceso complicado y paulatino por el que el niño debe pasar. Es --

importante considerar que los errores ortográficos son sólo dificultades en la adquisición de la convencionalidad, y que además requiere de la reflexión metalingüística sobre el sistema. Pues el aprendizaje de la ortografía no se reduce a la memorización de palabras y reglas. El niño aprende la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y escritura.

Smith (1983) considera que la puntuación debe aprenderse sólo a través de la experiencia en la lectura y escritura, ya que no hay diccionarios de puntuación que confirmen lo correcto. Agrega que la ortografía es un problema de escritura no de lectura. El lector fija su atención en la apariencia de las palabras, en sus rasgos, no en las letras individuales. Saber como escribir no implica al buen lector porque la lectura no se realiza mediante la decodificación de la ortografía. De hecho, existen buenos lectores que no necesariamente tienen buena ortografía; podemos leer todas las palabras que podamos escribir correctamente. Pero no por esto se niega la importancia de la ortografía, únicamente consideramos que un excesivo interés en la manera en que las palabras son deletreadas sólo puede interferir en el aprendizaje de la lectura del niño.

Del mismo modo, otros signos ortográficos como los acentos y mayúsculas no se usan hasta que no hayan adquirido funcionalidad y significado en la escritura; y el niño siente esta necesidad cuando descubre que la escritura sirve para comunicarse con los demás de ahí que su dominio sea tardío. La separación entre las palabras es una convención exclusiva de la lengua escrita y no tiene equivalente en la cadena oral. Estas no se manifiestan en cortes al hablar y por lo tanto, es natural que los niños que comienzan a escribir no hagan tales separaciones. Es incluso normal que los que ya escriben bien no acierten siempre en la separación de todas las palabras. Por ejemplo, es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, sin que esto sea la manifestación de una patología se trata más bien de un nivel de reflexión meta-

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

lingüística, de la noción de palabra que tiene el niño. Para él, el artículo no tiene significado en sí mismo, nunca existe aislado, su valor esta en función del sustantivo al cual acompaña.

4.2.2. ASPECTOS SEMANTICOS Y SINTACTICOS.

Para escribir se requieren diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de escritura. - En el nivel más elemental tenemos el conocimiento de las convenciones que gobiernan la formación de palabras, cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia grafo-fonética. Sin embargo, escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona será capaz de escribir - coherentemente un texto de mayor longitud. Se requieren ciertas - habilidades lingüísticas para dar forma a un texto.

De acuerdo con Van Dijk (1978)(7), se sabe que durante las primeras etapas en la adquisición de la lengua escrita los niños no tienen aún la capacidad para producir correctamente textos -- largos y esto sucede aunque ellos ya manejen las convenciones de palabras e incluso la sintáxis para formar frases. Ellos aún no - dominan las reglas de coherencia lineal y global. Aunque ya esten en condiciones de comprender el sentido global de las historias que se les narren, no pueden por sí mismos producirlas con tal- - sentido global. Los textos que ellos escriben se caracterizan más bien, por lo que en lingüística se llama microestructura; esto es proposiciones independientes, desligadas de la macroestructura o del sentido global, que seria en terminos de contenido, la cohe- - rencia. Esta coherencia implica que lo que se diga en una unidad tenga continuidad respecto a lo que se dijo en unidades anterio--

(7) Dijk Van T. La ciencia del texto. p. 84-88

res.

Conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto personal y social.

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos -al -- igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita- se logra a base de reflexión y razonamiento lingüístico -- durante el ejercicio mismo de la escritura. Esto permite apropiarse del sistema y comprender su funcionalidad.

Varios investigadores se han interesado en la competencia -- lingüística de los niños, competencia que ellos manifiestan al -- hablar y escribir. Los estudios de Piaget demuestran que los niños emplean lenguaje gramatical en forma precoz. Los estudios de lingüística han demostrado también que gracias a la competencia -- lingüística los niños emplean tempranamente, lenguaje gramatical correcto. Todo esto depende evidentemente de que el ambiente en -- que se desenvuelva favorezca las experiencias del lenguaje. Pero el avance en las operaciones sintácticas se enfrenta a las dificultades en las operaciones cognitivas. Por ello, los niños en -- cierta etapa no pueden construir una frase compleja compuesta de varias frases elementales en la cual se requiere de operaciones-- de relativización o subordinación. Antes de lograrlo ellos emplea oraciones yuxtapuestas y después coordinadas. Sin embargo, como lo comprueba la investigación de Gómez Palacio y Cols.(8) prácticamente no hay dificultades de agramaticalidad, y los pocos casos en que esta aparece pueden ser accidentales u originados por algún factor que se pierde en el proceso. Es evidente, que la competencia lingüística esta actuando, generando reglas de sintáxis

(8) Gómez Palacio M. y Cols. El dominio del sistema de escritura y sus dificultades. p. 5

como lo postula la lingüística contemporánea para el lenguaje -- oral y para el escrito.

Otros autores han demostrado que la actividad de escribir las letras exige una atención considerable. Por lo tanto, los niños dejan de lado otros aspectos como la capacidad de planeación. Esto se debe a que la lentitud en el desempeño gráfico de los niños crea problemas de memoria a corto plazo; las demandas mecánicas bloquean otras demandas a altos niveles como la planeación y la intencionalidad.

En escritores más maduros la tarea de trazar las letras es más fluida y automática, de manera que los problemas se reducen considerablemente. No obstante, escribir sigue siendo una actividad compleja en donde los diferentes procesos compiten para obtener la atención del sujeto cuya capacidad en este sentido es limitada. Escribir sigue siendo pues, una tarea tan lenta como para que los escritores se quejen de no poder retener sus pensamientos.

Por lo anterior, podemos afirmar que la destreza para escribir, depende no sólo del conocimiento conceptual y de los recursos lingüísticos, sino de la habilidad de coordinar todas las -- operaciones involucradas. Además, si el tema se conoce bien la -- estructura será fácil y fluida. De no ser así, esta implicará un proceso para describir, formular y clasificar los conocimientos.

Los maestros deben tener en cuenta la dificultad que tienen los niños para coordinar los factores en el proceso de escritura. Considerando esta complejidad, no debe exigirse excesiva atención de detalles como los aspectos ortográficos o gramaticales, que -- llevarán al niño a desatender la búsqueda del significado para -- ocuparse de otros detalles. Si se deja actuar a los niños en forma espontánea y sin presiones, ellos invertirán sus esfuerzos en la continua búsqueda de significado, así como en planear y controlar la comprensibilidad para lograr un mensaje claro y significativo. Habrá fallas en la convencionalidad, pero estas no alte-

rarán ni la estructura ni la función del texto.

A lo largo de toda la primaria, los niños van alcanzando -- progresivamente un nivel cognitivo y lingüístico que les permite manejar la lengua escrita en forma relativamente autónoma como medio de comunicación. Es necesario que en la escuela se fomente el empleo de la lengua escrita como medio de comunicación. Los ejercicios mecánicos , situados en contextos reales no muestran al niño la utilidad extra-escolar de la escritura: comunicar mensajes a otros, mantenerse informados, registrar para recordar, etc.

Sin duda, cuando el niño determina el contenido de sus escritos, cuando hay un destinatario real, cuando la escritura realmente cumple una función comunicativa, surgen más oportunidades para que el niño reflexione y resuelva los problemas que se presentan en diferentes aspectos de la lengua escrita.

Gracias a las investigaciones de Piaget, sabemos que la cooperación y la interacción con otros favorece el desarrollo cognitivo del individuo. Ningun conocimiento, por elemental que parezca, es elaborado al margen de las relaciones de interacción entre los sujetos. La cooperación entre los niños, en contraste con el trabajo individual, es el que favorece más el desarrollo cognitivo y en este caso, el avance en el dominio del sistema de escritura.

Es importante señalar la necesidad de dar libertad a los niños para que dirijan su propio aprendizaje y por lo tanto, revisen y corrijan sus errores mecánicos, ortográficos, sintácticos o de ambigüedad. Debe apoyarse al niño cuando éste lo solicite sin caer en el exceso de dirigir su proceso, evitándole cometer errores o sancionándolo por ello.

Fundamentádonos en los trabajos de Goodman (1984) (9) dire-

(9) Goodman Y. op. cit. p. 36

mos que el niño aprende a escribir escribiendo, en un medio social que lo motive usando la escritura con la intención de comunicarse, leyendo diferentes materiales escritos; expresándose, usando una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informes, juegos; decidir sobre lo que le interesa escribir; experimentando, arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión.

4.3. ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS PARA LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.

Cuando hablamos de alternativas pedagógicas para la adquisición de la lecto-escritura, no nos referimos a un método nuevo de enseñanza, sino a una forma diferente de abordarla.

El niño debe sentir la necesidad de reflexionar sobre este objeto de conocimiento y descubrir la función social y de comunicación de la lecto-escritura, mientras el niño no le encuentre funcionalidad a este proceso, se le dificultará más la adquisición del mismo.

En el capítulo 3 describimos los niveles de apropiación de la lecto-escritura por los que atraviesa el niño y también se mencionó que aún cuando haya adquirido este proceso "debe" enfrentarse a las arbitrariedades e irregularidades propias de nuestro sistema de escritura.

En este capítulo se mencionaron las estrategias de las que todo lector hace uso (en mayor o menor medida) para efectuar una lectura fluida y comprensiva.

Ahora bien, en mi experiencia docente (Educación Especial) me he encontrado con niños que presentan "dificultad" en la lecto-escritura, concretamente, son niños que no han adquirido la convencionalidad de la escritura (espacios en blanco), relizan un descifrado deficiente, su copia es mecánica, no comprenden ni --

rescatan significado de las lecturas que realizan; tampoco son capaces de producir escritos coherentes, con significado. Esto es producto de que el niño aún no ha descubierto la función y utilidad social de la lecto-escritura; para él es una exigencia, es algo que tiene que hacer para pasar de año, fuera del aula no le encuentra funcionalidad.

Son niños, que en su mayoría, no han conceptualizado la lecto-escritura y por lo tanto su aprendizaje se reduce a un descifrado y copia mecánica.

Las alternativas propuestas son actividades que permiten al niño reflexionar y participar activamente en el proceso, estas le facilitan el acceso y descubrimiento de la lecto-escritura como una actividad agradable que sirve para comunicarse con los demás.

4.3.1. ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS PARA LA ADQUISICION DE LA LECTURA.

Las actividades que se proponen para la adquisición de la lectura tienen como propósito facilitar al niño la comprensión de los textos leídos y hacer más fluida su lectura.

Se sugiere que sean lecturas adecuadas a su nivel de conceptualización, es decir, textos que sean fáciles en cuanto al lenguaje que se usa, que no tengan palabras desconocidas para el niño pues estas dificultan la comprensión y fluidez de la lectura. Cuando el texto contenga palabra que para el niño sean desconocidas, se sugiere que antes de iniciar la lectura, se localicen todas estas y se busque el significado en el diccionario. Esta actividad ayuda al niño a familiarizarse con el uso del diccionario y amplía su vocabulario. Después de que cada niño ha buscado una palabra en el diccionario y se comprende su significado se procede a la lectura del mismo.

Es importante recordar que la palabra adquiere su significado real dentro de un contexto.

El material que se use en el ejercicio de la lectura debe ser adecuado al nivel cognitivo del niño, además de ser variado y de interés para él. Estos pueden ser cuentos tradicionales: el -- gato con botas, pulgarcito, el patito feo, etc.; existe gran variedad de cuentos e historias que son de interés para el niño. Otra característica es que el texto no debe ser de gran dimensión pues esto hace que la lectura sea "tediosa" para el niño y pierda el interés; si por el contrario, la lectura es corta, debe tener contenido, es decir, en el texto debe haber coherencia lineal y -- global para que se le facilite la reconstrucción del contenido; -- esto le permite familiarizarse con la estructura de estos textos.

Otras lecturas que resultan interesantes para el niño son las estampas de animales, trajes típicos, etc, que se pueden adquirir fácilmente, estas además de ser "cortas", relativamente, -- amplian el conocimiento del niño acerca del mundo animal y de su conocimiento en general.

Un aspecto que no queremos dejar de mencionar, es que el niño también puede ejercitar su lectura, leyendo sus propias pro -- ducciones y la de sus compañeros, esto les permite darse cuenta -- de los desaciertos que han cometido y autocorregirse y corregir -- las producciones de sus compañeros.

Ahora bien, cuando un niño este leyendo un texto es importan -- te que desarrolle las estrategias que mencionamos anteriormente. Por ejemplo, cuando se inicia la lectura, uno de los niños puede leer el título, y cuando termine se le pregunta a él y a los demás de que cree que se va a tratar la lectura (predicción); el niño puede decir la idea central del texto, de acuerdo al título y al conocimiento previo que tenga del tema (información no vi -- sual). En el transcurso de la misma se le pide al niño que detenga su lectura y se le pregunta qué cree que siga (anticipación).

No se debe interrumpir al niño cuando lee "mal" una palabra pues esto hace que el niño pierda la concentración y el sentido --

de lo que ha leído y al término de la lectura se le dificultará la reconstrucción del contenido. Y si el niño está preocupado en el significado del texto, él se corregirá o lo hará alguno de sus compañeros.

La reconstrucción de significado puede hacerse verbalmente -- y/o por escrito, las dos formas alternadas contribuyen al desarrollo de la lecto-escritura. Se puede hacer en primer lugar en forma verbal -esto le ayuda a organizar sus ideas- y posteriormente lo puede hacer por escrito. Es importante señalar que después de que el niño ha escrito lo que recuerda o las ideas principales se de lectura a lo que ha escrito, pues esto le hace sentir que su producción es importante para los demás. Otra modalidad que se puede trabajar para la reconstrucción de contenido, es la elaboración de preguntas específicas sobre lo que se ha leído.

Es importante que el niño sugiera el tipo de lectura que -- quiere hacer o el portador de texto que quiera conocer (libro, revista, periódico, enciclopedia, etc.) identificando las características y estructura de cada portador. El niño puede realizar la lectura en voz alta o en silencio, las dos formas alternadas contribuyen a que el niño paulatinamente se convierta en un lector fluido.

Las estrategias de lectura que hemos mencionado se pueden -- desarrollar cuando se realice cualquier tipo de lectura, lo importante es que el niño haga uso de ellas para que se le facilite el proceso.

Lo anterior ha sido sólo un ejemplo de como se puede trabajar la lectura y facilitar al niño el desarrollo de las estrategias. No debemos olvidar que el niño aprende a leer leyendo y que le es más fácil si se usa material agradable e interesante para él.

Se sugiere que estas actividades se realice en equipo, pues así se enriquecen las actividades y el niño aprende a participar en equipo y a compartir sus ideas.

4.3.2. ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS PARA LA ADQUISICION DE LA ESCRITURA.

Hemos separado las alternativas para la lectura y escritura sólo con propósito de exposición.

El objetivo fundamental de estas alternativas es que el niño descubra que la escritura cumple una función social y de comunicación; y que a través del ejercicio de la misma elabore textos coherentes y comprensibles.

Existe gran variedad de actividades que el maestro puede implementar para el ejercicio de la escritura, o se puede pedir a los niños que sugieran las actividades que les gustaría realizar.

Comúnmente, cuando se le pide al niño que elabore algo por escrito o en el mejor de los casos, se sugiere el título para que él desarrolle el contenido, no "sabe como iniciar".

Lo que la enseñanza sistemática le ha enseñado es *copiar* lo que esta en el libro a su cuaderno. Pero el niño no es capaz de elaborar algo por iniciativa y cuando lo hace su producción se reduce a un enlistado de enunciados, carente de coherencia lineal y global, es decir, no hay enlace de enunciados. Los textos que produce son incomprensibles para él y para los demás.

Las actividades que aquí se proponen son muy sencillas y fáciles de realizar. A los niños de esta edad (6 a 10 años) les agradan los cuentos e historias con sentido (tienen inicio, desarrollo y fin), así que podemos aprovechar esto para pedirle al niño que *invente* un cuento: puede ser redacción libre, se le puede sugerir el nombre y/o los personajes del cuento. Al principio sus historias pueden tener uno o dos elementos (inicio, desarrollo y fin), pero con el desarrollo continuo de las actividades, poco a poco va incorporando los elementos necesarios para que la redacción sea coherente. O en el momento que se hace la lectura los demás niños pueden intervenir y opinar si la producción que se ha leído es comprensible.

Otra actividad es que pueden escribir acerca de los problemas de su comunidad y las soluciones y/o alternativas que él sugiere para la resolución de los mismos. Los temas pueden ser: -- vías de comunicación, los accidentes, el desempleo, falta de áreas verdes, etc., estos problemas le son familiares, pues en su medio social con frecuencia se habla de ellos y en los medios informativos estos problemas son muy comunes, por lo que el niño se entera de lo que esta sucediendo a su alrededor.

Se pueden elaborar textos más concretos y con una función -- diferente a la de los cuentos e historias, como son: invitaciones para las fiestas, citatorios para las juntas de la escuela; elaborar tarjetas de felicitación con textos cortos (en el día de la madre, navidad, día mundial del medio ambiente, etc.), elaborar -- recados telefónicos.

Es necesario precisar que en cada texto se usa una estructura diferente y es conveniente que antes de iniciar alguna actividad se mencionen las características y datos que debe contener -- cada texto. Por ejemplo: para elaborar los citatorios (junta de padres de familia) se les pregunta que datos son necesarios para su elaboración: a quien va dirigido, asunto, día, hora, lugar, -- despedida, firma, etc. Los niños pueden sugerir algunos, nosotros podemos decir los que faltan; también se les pregunta si saben el orden en que se escriben.

Se puede elaborar un citatorio entre todos y posteriormente hacerlo en forma individual, después se le da lectura y los demás niños opinan si falta algún dato.

En lo referente a las convencionalidades ortográficas y signos de puntuación, el niño va a acceder a ellos paulatinamente a través del ejercicio de la lectura y la escritura.

Se pueden realizar actividades concretas pero funcionales -- y dentro de un contexto pues es por medio de éste que la ortografía adquiere su significado.

Los niños pueden elaborar sus propios crucigramas, sopa de letras, etc. con diferente campo semántico: frutas, animales, --

nombres propios, verbos, rios, paises, etc. Elaborar sus propios juegos inventando las reglas o modificando las de algún juego que conozca.

Lo fundamental de estas actividades es que el niño participe en su elaboración y que a medida que las trabaje mejore sus producciones, es decir, que en ellas intervengan en mayor grado sus capacidades cognitivas.

V CAPITULO

CONCLUSIONES

El planteamiento principal de este trabajo consiste en brindar los elementos teórico-metodológicos que permitan reconstruir la concepción que tradicionalmente se maneja acerca de la lecto-escritura.

Desde la perspectiva constructivista de Jean Piaget, la adquisición de la lecto-escritura es un proceso de tipo conceptual en el que las capacidades lingüísticas y cognitivas del sujeto -- juegan un papel determinante. Bajo esta concepción el conocimiento se construye a parti del sujeto cognocente y del objeto a conocer, donde el objeto de conocimiento se construye como tal cuando las estructuras cognitivas del sujeto le permiten poner en --- juego diversas acciones orientadas a comprenderlo.

Es así que la lecto-escritura se convierte en objeto de conocimiento para el niño cuando sus estructuras cognitivas han alcanzado el nivel que le permiten acceder a ella, contrariamente a -- como tradicionalmente se cree: que es hasta los 6 años aproximadamente cuando el niño se inicia en la enseñanza sistemática.

Bajo esta perspectiva se desprenden varios elementos que son básicos en la reconstrucción del proceso de lecto-escritura.

a) No considerar la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral.

Es gracias a la psicolingüística que hoy sabemos que la lectura y la escritura son dos formas alternativas de comunicación que si bien es cierto que comparten vocabulario y formas gramaticales, tienen funciones diferentes: la escritura se lee y el lenguaje oral se escucha.

Ahora bien si por escribir entendemos producir y por leer --

interpretar, se tienen que precisar los siguientes aspectos.

b) Diferenciar la lectura del descifrado.

Tradicionalmente se ha identificado la lectura con el descifrado, se cree que el niño que oraliza el texto impreso "sin --- errores" ha hecho una buena lectura, pero sí al término de la lectura se le cuestiona, nos damos cuenta que no ha comprendido absolutamente nada. Con la práctica del descifrado lo que se esta fomentando en el niño es desligarlo de la búsqueda de significado, - el texto se reduce a una larga serie de palabras sin sentido. Cuando el niño ha llegado al final del renglón ha olvidado el inicio, no porque no tenga memoria, sino porque es imposible que recuerde una serie de palabras sin sentido.

Para Smith, la lectura es esencialmente la búsqueda de significado, él señala la importancia de hacer a los niños comprender que lo escrito tiene un significado. Si no hay una búsqueda de significado no puede haber ni predicción, ni comprensión, ni -- aprendizaje. Agrega que es importante favorecer en los niños el -- uso de la información no visual para disminuir su dependencia de la información visual. El sujeto debe desarrollar y utilizar las estrategias de muestreo, predicción, inferencia y autocorrección características en el proceso de lectura, con la finalidad de mejorar la calidad y efectividad de la lectura.

c) No identificar la escritura con la copia.

La enseñanza tradicional propone (para la enseñanza de la -- escritura) el acceso inmediato al código (sistema alfabético) creyendo facilitar la tarea si se dan a conocer al niño todos los -- secretos, pero esto solo contribuye a dificultar el proceso natural: el niño no comprende que estos sonidos que se hacen frente a las letras tienen algo que ver con el lenguaje, que los enuncia-- dos tienen relación con lo que él sabe del lenguaje.

Así la lengua escrita es reducida a un objeto sin más referente que sí mismo. En la copia, en el dictado, en la lectura me-

cánica; la atención se dirige explícitamente hacia la forma de lo escrito y no hacia su significado. Se hace algo con la lengua -- escrita; se copia, se dibuja, se verbaliza, etc. pero no se hace lengua escrita, se aprende hacer algo con el texto y a la vez se aprende a no leerlo, a no tratar de comprenderlo.

Lo anterior nos obliga a redefinir la concepción de escritura como una forma particular de representación gráfica tomando en cuenta sus orígenes psicogenéticos e históricos y considerarla -- como un proceso de evolución que el niño comienza mucho antes de iniciarse en la enseñanza sistemática, es un sujeto activo que -- construye espontáneamente los mecanismos para resolver los problemas a los que se enfrenta. Es un sujeto que reconstruye el objeto para apropiarse de él a través del desarrollo de un conocimiento y no de la simple ejercitación de una técnica.

Para concluir diremos que es necesario, no sólo redefinir lo que entendemos por lectura y escritura, sino también transformar la concepción global del proceso de aprendizaje. Y esto nos lo permite el marco de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, ya que gracias a él podemos comprender los procesos de apropiación de conocimientos involucrados en el aprendizaje de la lecto-escritura.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra de J. La escritura del niño. Tomo I y II. Barcelona, LAIA, 1984.
- Azcoaga J.E. y Derman B. Alteraciones del aprendizaje escolar. España, Paidós, 1979.
- Basurto G.A. La lectura. México, Fernández, 1973.
- Brimckin Barry. Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México, Pax, 1975.
- Bowen James. Hobson R.P. Teorías de la educación. México, Limusa, 1984.
- B.de Quiroz J. y Della Cella M. La dislexia en la niñez. Argentina, Paidós, 1979.
- Colegio de México. Historia de la lectura en México. México, El Ermitaño, 1988.
- Coll César (compilador). Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Siglo XXI, 1986.
- Cuadernos de investigación No.15. La práctica del dictado en el primer año escolar. México, DIE, 1984.
- Decroly O. La función de globalización y su importancia pedagógica. Madrid, Revista de pedagogía, 1923.
- Diario de investigación en la enseñanza de las ciencias. Vol. 2 No.3, 1964.
- Dijk Van T. La ciencia del texto. Barcelona, Paidós, 1978.
- Chomsky Noam. Estructuras sintácticas. México, Siglo XXI, 1974.
- Fascículo 1 al 5 de la Dirección General de Educación Especial. Análisis de perturbación en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. SEP-OEA, 1984.

- Ferreiro Emilia y Gómez Palacios M. (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1982.
- Ferreiro Emilia y Teberobsky Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1989.
- Ferreiro Emilia. Trastornos del aprendizaje producidos por la escuela. (tercer congreso de psiquiatría infantil en Latinoamérica), Ed. Buenos Aires.
- Gómez Palacios M. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. DGEE, SEP-OEA, 1984.
- Goodman K. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1982.
- Hurlock Elizabeth. Desarrollo del niño. México. Mc.Graw Hill, -- 1983.
- Jadouille Andrea. Aprendizaje de la lectura y la dislexia. Argentina, Kapeluz, 1987.
- Lucart L. Langage Ecrit. Passage du Langage Oral au Angage Ecrit. Dans une Epreuve de Redaction. "Enfance", Vol.3, Mai September, 1963.
- Mayor J. Actividades humanas y procesos cognitivos. España, Ed. Alhambra, 1985.
- Molina Fuentes Max. El ambiente del aula. México, Avante, 1985.
- Montessori Maria. La mente absorbente del niño. México, Diana, 1986.
- + Neill A.S. Maestros problemas y los problemas del maestro. México, Editores Mexicanos Unidos, 1982.
- Nelligan P.M. Lenguas, letras y lectores. México, Diana, 1975.

- Novak Joseph. Teoría y práctica de la educación. Ed. Alianza Universitaria.
- M. Beard Ruth. Psicología evolutiva de Piaget. Argentina, Kapeluz, 1975.
- M.Sanders Norris. Las preguntas en el salón de clases. México, Diana, 1983.
- P.de Braslavsky Berta. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, 1987.
- Pérez D.Arturo. Didáctica sobre actividades creadoras y prácticas. Tomo III. SEP.
- Polk Lillard Paula. Enfoque moderno del método Montessori. México, Diana. 1989.
- Sefchovich Galia y Waisburd Gilda. Hacia una pedagogía de la creatividad. México, Trillas, 1987.
- Smith Frank. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas, 1983.
- SEP. Libro para el maestro. primer grado, México, 1980.
- Wallón Henri. La educación psicológica del niño. México, Grijalbo, 1974.