

52
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**PROPUESTA DE ATENCION A LOS PROBLEMAS DE LA
LECTO-ESCRITURA PARA EL U.S.A.E.R. DE AMECAMECA**

INFORME DE SERVICIO SOCIAL

**PARA SUSTENTAR EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

PRESENTA

IRMA VELAZQUEZ SORIANO

DIRECTOR

LIC. RICARDO MEZA TREJO

MARZO 1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

259028¹



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que me han apoyado a seguir adelante y que contribuyeron para que este trabajo fuera posible.

*Les agradezco a mis padres:
por confiar en mí, por ayudarme a seguir adelante y por brindarme todo su cariño*

Le agradezco de manera especial a mi madre por que ha estado conmigo en todo momento, por la confianza que me ha tenido y por toda la ayuda que me brinda en todo lo que emprendo.

También les doy las gracias a todos mis sinodales, pero sobre todo a la Profra. Miriam Silva Roa por sus valiosas sugerencias así como por la corrección de este trabajo.

A mis hermanos (as) por que fueron pacientes conmigo cuando las importunaba por terminar mis trabajos y a quienes quiero.

Le agradezco al Prof. Ricardo Meza por todas las atenciones que tuvo para conmigo, por su paciencia en la revisión de éste trabajo y por su gran calidez humana

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. TEORÍAS COGNOSCITIVAS DEL APRENDIZAJE	8
1.1 Metacognición.....	10
1.2 Procesamiento de la información.....	12
1.3 Teoría evolutiva.....	14
1.4 Aprendizaje significativo.....	20
1.5 Teoría de la instrucción.....	22
1.6 Teoría del desarrollo potencial.....	24
CAPÍTULO II. LA TEORÍA EVOLUTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA	28
2.1 Métodos de la lectura.....	33
CAPÍTULO III. LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA	37
3.1 El sistema de escritura.....	41
3.2 Niveles de conceptualización de la lengua escrita.....	42
3.3 Niveles evolutivos de la lectura.....	48
CAPÍTULO IV. ESCRITURAS SIGNIFICATIVAS NO CONVENCIONALES	50
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE ATENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA	55
5.1 Actividades de la Expresión Oral.....	60
5.2 Actividades para la Lectura.....	61
5.3 Actividades para la Escritura.....	63
ACTIVIDADES DESARROLLADAS	75
- PROGRAMA DE LECTO-ESCRITURA.....	78
ANÁLISIS	95

CONCLUSIONES.....	97
BIBLIOGRAFÍA.....	99
ANEXOS.....	101

RESUMEN

El servicio social se llevó a cabo en el Centro de Atención Psicopedagógica No.3-8 turno vespertino ubicado en la región de Amecameca Estado de México. Se trabajó el área de Psicología realizando diagnósticos generales, impartiendo terapias, pláticas a padres, entre otras actividades, posteriormente se trabajó con 10 niños de primero y de segundo grado de primaria que presentaban problemas en la lecto-escritura y con 5 niños de preescolar. En un inicio se les aplicaban una serie de pruebas como son: entrevista a los padres, al niño y al maestro, Test de Inteligencia Wechesler, Bender, dibujo de la familia, de la figura humana y del área de los problemas de aprendizaje. Se observó que la mayoría de los niños que asistían presentaban problemas en la lecto-escritura y por eso, se decidió trabajar con una propuesta de trabajo publicada por la SEP y basada en los planteamientos de Emilia Ferreiro mencionando que los niños pasan por un proceso de construcción de hipótesis acerca de la funcionalidad y características de la lengua escrita (nivel concreto, simbólico y lingüístico). Al final del taller, se observaron resultados favorables en la población atendida y se estructuró una propuesta destinada para niños de primero y segundo grado que se encuentren en las hipótesis silábico-alfabética basada en los planteamientos anteriores.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la finalidad de dar a conocer la experiencia obtenida durante el Servicio Social en el Centro de Atención Psicopedagógica no. 3-8 en Amecameca trabajando con niños con problemas de aprendizaje.

Debido a que un número muy importante de niños fracasan al ser introducidos en la alfabetización, pues no logran aprender a leer y a escribir en el tiempo que la escuela lo marca, ubicándose el filtro más severo entre el primero y segundo grado dentro de la población de Amecameca, el objetivo principal de este trabajo es tratar de abordar esta problemática considerando oportuno trabajar con un programa realizado por Emilia Ferreiro y Gómez Palacio para el área de la lecto-escritura que es en dónde se presentan más dificultades en los niños.

La educación primaria en México tiene una alta reprobación y deserción en sus primeros grados, un porcentaje elevado de repetidores en los otros grados y una gran proporción de alumnos que no concluyen sus estudios en los plazos académicamente establecidos.

Por ello, en atención a dicha problemática y existiendo una gran preocupación en la Secretaría General de Educación del Estado de México por los problemas de aprendizaje (entre ellos los de la lecto-escritura) que existen en la región 08 del Estado de México en noviembre del año 1990 se crea el "Centro de Atención Psicopedagógica" en la Ciudad de Amecameca, en dónde se atendían problemas de aprendizaje y de lenguaje, existiendo gran demanda dentro de la población. Estos centros atendían este tipo de problemas, hasta finalizar el ciclo escolar 1995-1996, en dónde cambian de nombre a Centros de Atención Múltiple y el tipo de población a atender es diferente.

A partir del ciclo escolar 1996-1997, la Secretaría General de Educación decide que los llamados problemas de aprendizaje ya no serán atendidos en los Centros Psicopedagógicos (ahora llamados Centros de Atención Múltiple) y crea los U.S.A.E.R (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) los cuáles estarán conformados por especialistas que trabajarán directamente en las Primarias Públicas con aquellos niños que presenten dicha problemática. Sin embargo, aún no se ha podido conformar un programa de trabajo que permita subsanar las necesidades que se requieren.

Por ello, existe la necesidad de trabajar más en el campo de la categoría de los Problemas de Aprendizaje y de realizar un programa de atención con la población que presenta este tipo de problemas sobre todo de la lecto-escritura, ya que no se cuenta con una forma de trabajo que permita satisfacer las necesidades que se requieren entre la población.

En atención a lo anterior se sugiere trabajar con un programa propuesto por Emilia Ferreiro y Gómez Palacio, ya que algunas de las actividades propuestas por ellas se aplicaron en el Centro Psicopedagógico de Amecameca con un grupo de niños. Consideró que contiene elementos útiles de llevar a la práctica para atender dicha problemática.

Este trabajo, se encuentra organizado de la siguiente forma.

En el primer capítulo se presenta una breve explicación sobre las principales teorías cognoscitivas considerando los puntos relevantes de cada una de ellas, así como la conceptualización de aprendizaje que utilizan para poder comprender como se da este proceso en el individuo.

En el segundo capítulo se presentan los puntos relevantes de la Teoría psicogenética y los aportes que nos permitan comprender cualquier proceso de adquisición del conocimiento en especial el de la lecto-escritura.

En el tercer capítulo se ha elaborado un serie de consideraciones sobre los procesos de adquisición de la lecto-escritura, en dónde se explica la elaboración que realiza el niño en la construcción de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura, teniendo especial cuidado en no disociarlos de su finalidad real: servir como herramientas en la adquisición de nuevos conocimientos. La utilización del sistema de escritura se plantea como sistema de comunicación.

En el cuarto capítulo se exponen los problemas que se presentan en la lecto-escritura y que desde el punto de vista psicogenético serán considerados como escrituras significativas no convencionales.

En el quinto capítulo se plantea la propuesta de trabajo para el aprendizaje de la lecto-escritura derivada de la concepción evolutiva del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua escrita, en dónde se proponen actividades que permitirán favorecer la reflexión y el aprendizaje comprensivo en torno a la lectura y escritura.

Por último se presentan las actividades realizadas durante el servicio social y la experiencia obtenida en la práctica.

Se espera que los aportes en este trabajo sirvan para la finalidad propuesta: ayudar a facilitarles, a los niños que presentan dificultades de aprendizaje, la adquisición y comprensión de la lecto-escritura.

CAPÍTULO I
TEORÍAS COGNOSCITIVAS DEL APRENDIZAJE

El hombre no sólo se ha mostrado deseoso de aprender, sino que con frecuencia su curiosidad le ha permitido tratar de averiguar cómo aprende. Desde los tiempos antiguos, al menos algunos de los miembros de cada sociedad han desarrollado y probado, hasta cierto punto ideas sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje. Así, han surgido teorías más o menos sistemáticas del aprendizaje.

Muchas teorías tratan de comprender y analizar sistemáticamente al aprendizaje, éstas son el resultado de que hay distintas maneras de aprender, distintos motivos para el aprendizaje y diferentes situaciones del individuo y de su entorno previas durante el proceso de aprendizaje.

El enfoque cognoscitivo no es una teoría unificada; puede describirse como un acuerdo general sobre la orientación filosófica. Esto significa que los teóricos cognoscitivistas comparten nociones básicas acerca del aprendizaje y la memoria pero, de ninguna manera, concuerdan con la idea de un solo modelo de aprendizaje. Sino más bien una gran variedad de enfoques o paradigmas que apenas tienen en común su énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento.

Un planteamiento inicial de este grupo de teorías es que la asociación entre estímulos y respuestas son insuficientes para explicar el aprendizaje, ya que implica, en primer lugar, que éste tiene que descomponerse en unidades estímulo-respuesta-reforzador y, en segundo, que para que haya aprendizaje forzosamente ha de haber respuestas o conductas observables y pasa por alto que no es necesaria ninguna de estas dos condiciones para que se de el aprendizaje.

Para los teóricos cognoscitivistas, el comportamiento observable, no es sino, una demostración o exteriorización del aprendizaje logrado con anterioridad. De hecho estos teóricos no rechazan la influencia del medio ambiente, ni la emisión de conductas, como factores esenciales del comportamiento. En general, señalan que la conducta es una expresión motora de ciertos integrantes de procesos mediadores como la percepción, los sentimientos, las motivaciones, etc, que se presentan según la experiencia del individuo. El cognoscitivismo asume, pues, como tarea de estudio el análisis científico de los procesos que permiten al individuo el manejo y asimilación de información (Mercado, 1980).

Intentan comprender la mente y sus habilidades o logros en percepción, aprendizaje, pensamiento y en el uso del lenguaje (Bower, 1991).

Así, el auge de los enfoques cognoscitivos en el estudio del desarrollo humano, ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. Lo que es importante, es la manera en la que el individuo construye su base de conocimiento, así como su manera de interactuar con dicho conocimiento aplicando y asociando las estrategias para ambientes educativos diferenciales.

El aprendizaje, definido como un cambio cognitivo a largo plazo, depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia. De esta manera, el sujeto es un participante activo del proceso de aprendizaje, él controla tanto lo que es aprendido como la

construcción del significado. Para lograrlo, se compromete en un aprendizaje activo para codificar la información de manera que pueda ser utilizada para desarrollar el conocimiento.

En términos generales, la cognición se refiere a cada uno de los procesos por los que llega el conocimiento de las cosas, y en los que influye: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y frecuentemente el lenguaje (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1988). La cognición supone una doble significación: 1) la captación o representación conceptual de los objetos partiendo de la percepción de los mismos y 2) su comprensión o explicación.

De esta manera, la habilidad de un individuo para aprender, depende de su capacidad para activar la información correcta necesaria para resolver un problema o una situación de aprendizaje (Acle, 1995).

Así, se considera el aprendizaje como un cambio más o menos permanente en los conocimientos y no en la respuesta. Importa poco el porqué aparece una determinada conducta, el verdadero interés radica en conocer el cómo se produce, que factores intervienen y cual es la función específica de cada uno de ellos.

Un factor básico para la comprensión del aprendizaje es el descubrir la función que ocupa el desarrollo en el proceso de aprendizaje.

Varios son los modelos en cuya base se encuentra el estudio de la cognición, desde el modelo de Piaget, pasando por los del procesamiento de información, los cognitivos de la personalidad, algunos de los enfoques psicolingüísticos y semánticos actuales, e incluso las teorías constructivistas como es la propuesta de Vygotsky. Todas ellas subrayan, el carácter constructivo del aprendizaje humano.

1.1 LA METACOGNICIÓN

El término metacognición, fué introducido por los psicólogos para referirse al conocimiento y al control de las actividades del pensamiento y el aprendizaje. Comprende al menos dos componentes separados: 1) estar consciente de las habilidades, estrategias y los recursos que se necesitan para ejecutar una tarea de manera efectiva- saber qué hacer y 2) la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar el término con éxito de la tarea- saber cómo y cuándo hacer qué cosas.

Las estrategias del primer componente, saber qué hacer, incluyen: la identificación de la idea principal, repaso de la información, formar asociaciones e imágenes, usar elementos mnemónicos, organizar el material nuevo para que sea más fácil recordarlo, aplicar técnicas para examinar, resumir y tomar notas. Los mecanismos autorreguladores en el segundo componente, el saber cómo y cuándo incluyen: confirmar si se entendió, predecir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción, probar estrategias, decidir cómo distribuir tiempo y esfuerzo y revisar o cambiar a otras estrategias para salvar cualquier

dificultad que se haya encontrado. El uso de estos mecanismos se conoce como monitoreo cognoscitivo.

En general las capacidades metacognoscitivas comienzan a desarrollarse alrededor de los 5 a los 7 años y mejoran a lo largo de la vida escolar. Sin embargo, hay una gran variabilidad aún entre estudiantes de la misma edad. La mayoría de los niños pasan por un periodo transicional durante el cual aplican una estrategia particular si se les recuerda, pero no lo hacen por sí mismos (Woolfolk, 1986).

Las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería, el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.

En general las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a la tarea y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas estrategias. Si la habilidad metacognitiva puede ser conceptualizada como un aspecto general del desarrollo cognitivo, entonces la metacognición es mucho más que la suma de las habilidades y estrategias individuales. Probablemente podría describirse como una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las tareas como las respuestas, y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas (Muria, 1994).

Una de las metas de la educación es ayudar a los estudiantes a aprender a usar estrategias metacognoscitivas efectivas. Meinstein y Mayer (1986) proporcionan un marco para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias, dicho marco está constituido por los siguientes elementos:

- 1) Las características del maestro. Lo que el maestro sabe y cómo lo enseña.
- 2) Las estrategias de enseñanza. Lo que el maestro hace durante la enseñanza.
- 3) Las características del aprendiz. Lo que el aprendiz sabe sobre los hechos, procedimientos y estrategias que se requieren.
- 4) Estrategias de aprendizaje. Incluye aquellas conductas que el aprendiz lleva a cabo durante el aprendizaje y que son realizadas para influir en los procesos cognoscitivos y afectivos durante la codificación.
- 5) Procesos de codificación. Incluye aquellos procesos cognoscitivos, internos que se dan durante el aprendizaje, tales como la selección, organización e integración de la nueva información.
- 6) Resultado de aprendizaje. Se refiere a lo que se aprendió.
- 7) Ejecución. Se refiere a la manera en que se evalúa el aprendizaje.

Todos estos elementos son necesarios para la enseñanza de las estrategias, sin embargo, se profundizará más sobre los procesos de codificación, que serán analizados dentro de cuatro componentes principales:

- a) La selección. Aquí el aprendiz presta atención a la información que se le presenta y la transfiere a la memoria operativa.
- b) La adquisición. Aquí se transfiere la información de la memoria operativa a la memoria a largo plazo, con la finalidad de almacenarla permanentemente.
- c) Construcción. Consiste en relacionar las ideas que hay en la información que se encuentra en la memoria operativa, es decir, el aprendiz construye conexiones internas para darle a la información recibida una organización coherente.
- d) Integración. El aprendiz busca en su memoria a largo plazo el conocimiento previo para transmitirlo a la memoria operativa, y entonces realiza conexiones externas entre la nueva información y el conocimiento previo.

Los procesos de selección y adquisición determinan qué tanto se aprende (la cantidad), mientras que la construcción y la integración son procesos cognoscitivos que determinan la coherencia de la organización de lo que es aprendido y sobre cómo es organizado.

Lo importante al considerar estos procesos en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognoscitivas, es que si queremos que el aprendiz alcance un aprendizaje significativo de tal manera que se dé la transferencia, es decir que sea capaz de aplicar lo aprendido a situaciones diferentes, se procurará que el estudiante pase por los cuatro procesos cognoscitivos (Muria, 1994).

En lo que respecta a las habilidades metacognitivas, también es de mucha utilidad que los propios estudiantes conozcan en que consisten estos procesos cognoscitivos (considerando su nivel de desarrollo), ya que les proporciona esquemas conceptuales para reflexionar sobre su aprendizaje y poder llevar a cabo una auto-regulación consciente.

1.2 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento de la información es un modelo descriptivo y explicativo de los mecanismos subyacentes al funcionamiento del ser humano y en los que se incluye tanto la conducta observable como los procesos internos no observables tales como memoria, atención o percepción.

El procesamiento de información considera al cerebro humano como un tipo de computadora; al igual que ésta, la mente posee múltiples niveles de organización (analizadores de características, reconocedores de patrón, memorias sensoriales o conceptuales), y en uno de ellos podemos concebirla como un sistema procesador de símbolos. Los teóricos del procesamiento de información abordan el problema del aprendizaje por medio del estudio de la memoria. Un sistema mental de símbolos (por ejemplo proposiciones) de cualquier complejidad para representar escenas o eventos en el mundo, puede almacenar estas estructuras simbólicas en la memoria con uno a más indicadores, recuperar una estructura usando una clave apropiada de indicador, y manejar o transformar estas estructuras simbólicas en la actividad que denominamos pensamiento.

Los componentes básicos de un sistema de procesamiento de información son los receptores sensoriales que reciben entradas del medio ambiente, las unidades efectoras que producen respuestas, un almacén de memoria que guarda estructuras de datos o programas de acción y un procesador central en el cual tienen lugar las principales actividades mentales: pensamiento, juicio y toma de decisiones (Bower, 1991).

Así, los sentidos envían información al registro sensorial para que se almacene brevemente. Damos “sentido” a la información por medio de los procesos de percepción y atención, la cual ya transformada en patrones de imágenes o sonidos (o quizá otro tipo de códigos) puede entrar a la memoria a corto plazo. Ahí, su almacenamiento es limitado y corto, la información se usa y se pierde, a menos que se ensaye. La información que se retiene para ser recordada posteriormente, se conecta con los conocimientos previamente existentes y se codifica en la memoria de largo plazo, que es un almacenamiento permanente (Woolfolk, 1986).

En términos simplificados, el modelo de Procesamiento de Información está conceptualizado como el estudio de la manera en que la información sensorial que es recibida es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada. Para entender cómo cada uno de estos procesos toma parte en el flujo de información, deben ser identificados tres componentes que generalmente subyacen en los modelos de Procesamiento de Información:

1. Un componente estructural, que define los parámetros dentro de los cuales la información puede ser procesada en determinado estadio, al cual son considerados el almacenamiento sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo.
2. Un componente de control o estrategia, que describe las operaciones de los diversos estadios.
3. Un proceso ejecutivo, a través del cual las actividades de los estudiantes son monitoreadas.

Para Kirk y Gallagher (1989), el procesamiento de la información, permite comprender el funcionamiento normal del individuo puesto que la manera a través de la cuál los niños adquieren la información es mucho más compleja de lo que comúnmente se piensa. Los estímulos del ambiente o del propio cuerpo son recibidos a través de los sentidos, inmediatamente después de lo cual son percibidos. La percepción puede ocurrir por diferentes vías: visual, auditiva, táctil, kinestésica y olfativa y se constituye como un sistema complejo que añade al estímulo la experiencia vivida.

Es a través de distintas operaciones mentales que se interpretan las percepciones, con el objeto de alcanzar acciones efectivas. Estas percepciones, son después utilizadas por varias operaciones mentales como la memoria, la asociación, el razonamiento, la extrapolación, la evaluación y la expresión; el individuo puede proceder después a dar respuestas verbales o motoras. A través de la retroalimentación o monitoreo de los resultados de sus propias acciones, el individuo hace interpretaciones futuras y utiliza la toma de decisiones para determinar qué podría hacer la próxima vez. Las decisiones hechas pueden influir en la atención que se brinde a las nuevas percepciones, así como en la aplicación de estrategias específicas de pensamiento y en la variedad de expresiones.

De esta manera, el individuo procesa los estímulos que recibe, procesa la información y responde a los estímulos sensoriales.

Otro autor que ha trabajado este enfoque basado en el procesamiento de la información es Swanson (1991), quien plantea de manera general los elementos que conforman un modelo de esta naturaleza.

Toma en cuenta una serie de componentes estructurales como son:

La Codificación: Que es el proceso a través del cual se analiza la información que ingresa por vía sensorial. El niño compara dicha información con lo aprendido en el pasado. Este proceso implica también la extracción de diferentes tipos de información a partir de un estímulo.

Elaboración: Es el proceso por medio del cual se hacen conexiones entre el material a ser aprendido y la información previamente almacenada.

Transformación: Es el proceso a través del cual se aplican las reglas a la información que es recibida.

Almacenamiento: Se añade la información que se recibe, a la información existente: Este proceso forma un trazo en la memoria.

Recuerdo: A partir de este proceso, se hace disponible la información que previamente había sido almacenada.

El individuo, con estos elementos organiza la información de manera que pueda ser utilizada para estructuras nuevas formas de responder a los hechos que se le presentan (Acle, 1995).

Los sistemas de procesamiento de información, en general, sirven, al adquirir información acerca del mundo, para construir planes de acción basados en las contingencias de la información obtenida. Dichos planes son como programas de computadora que residen en la memoria y que pueden llamarse a la memoria de funcionamiento a fin de orientar las acciones emprendidas como respuesta a los contenidos activos de la memoria a corto plazo. Por lo tanto, este modelo es capaz de programar para adaptar y actuar adecuadamente en su medio ambiente (Bower, 1991).

Así, el procesamiento comprende la recopilación y la representación de la información o codificación; mantener o retener la información; y por último hacer uso de la información cuando se necesita.

1.3 TEORÍA EVOLUTIVA

Jean Piaget (1923), se interesó en el comportamiento humano, ya que éste refleja una organización subyacente. Él ha sido el que ha estimulado el interés en torno a las etapas madurativas del desarrollo y la importancia que la cognición tiene para muchos aspectos del funcionamiento psicológico. Su máxima preocupación son los cambios cualitativos que se dan en las transformaciones mentales de la persona y que tienen lugar en el nacimiento y la madurez. Piaget pone de relieve la naturaleza del proceso de aprendizaje, desde un punto de vista psicológico.

Piaget plantea (1936), que al comienzo el organismo actúa tan pronto entra en contacto con el medio ambiente. Las acciones iniciales son todas abiertas y rápidamente se coordinan formando lo que el llama "schemas". El esquema es una secuencia definida de acciones, tanto físicas como mentales. Los esquemas que el organismo desarrolla en un periodo de tiempo concreto forman una estructura. Tan pronto como un esquema de acción es desarrollado, el niño lo aplica a cada nuevo objeto y en cada nueva situación.

El esquema evoluciona desde una simple acción refleja, durante los primeros días del nacimiento, hasta una actividad controlada y voluntaria conforme el niño se desarrolla; pasa por tanto del esquema de reflejo al esquema sensoriomotor y de éste a la estructura. Conforme el organismo evoluciona, sus estructuras instintivas cambian a estructuras sensoriomotoras y a estructuras operacionales del pensamiento. Estas tres formas de estructuras cognitivas representan tres niveles diferentes de conocimiento. De este modo el conocimiento no es algo que el organismo incorpora, sino que es un proceso por medio del cual estructura el medio ambiente (es la adaptación activa del organismo, ya sea por medio de acciones abiertas o acciones internalizadas). Si la fuente del conocimiento es la acción cada nivel del conocimiento se caracterizará por formas de acción diferentes hacia los objetos del medio ambiente.

Así, cualquier estímulo para actuar como tal, debe ser asimilado por el organismo, el cual, al igual que otros organismos biológicos, tiene una organización característica interna, la cual es responsable del modelo único del funcionamiento del organismo, que es inmutable y está presente tanto en el niño como en el adulto. Gracias a los contactos entre el organismo y el medio ambiente a través de funciones invariables, puede aquel establecer sus estructuras cognitivas.

Piaget (1936), en su teoría maneja dos conceptos fundamentales: la organización y la adaptación. Estos dos principios que determina "invariables funcionales" porque operan en todas las etapas, influyen en el desarrollo cognitivo a través de cuatro etapas de desarrollo, aún cuando las estructuras que regulan experimentan cambios cualitativos de etapa a etapa. Es decir, estas características son inherentes al funcionamiento mental y son comunes al pensamiento a todos los niveles: desde el descubrimiento del niño de su medio ambiente hasta el intento de los adultos de estructurar e interpretar el mundo. La organización lleva consigo la integración de todos los procesos dentro de un sistema global.

En cuanto a la adaptación, éste es un término que Piaget utiliza para englobar dos procesos complementarios: asimilación y acomodación. A través de este doble proceso de adaptación el niño crea nuevas estructuras que le permitirán tratar de una manera efectiva con su medio ambiente. La adaptación es la esencia del comportamiento intelectual (Fuensanta, 1990),

Así, a nivel orgánico-biológico, la asimilación designa la incorporación de elementos extraños al organismo, de objetos exteriores, que son reelaborados modificados en función de las estructuras orgánicas que los asimilan. Tal es, por ejemplo, el caso de la alimentación: un objeto externo incorporado al organismo, que se lo apropia, transformándolo en componentes que pasan a ser parte integrante del organismo. A nivel, psicológico, la asimilación se presenta de manera similar: un objeto externo es asimilado por el sujeto cuando es incorporado, y modificado por ese

mismo acto. Pero la modificación no será aquí material, no afectará a la materia propia del objeto, sino a su función; y su incorporación no será tampoco material: el objeto será incorporado a los esquemas de acción del sujeto.

Un ejemplo elemental sería el siguiente, cuando un bebé se lleva a la boca todo lo que su mano toca, puede decirse que los objetos externos son asimilados al esquema de succión. Ellos no son considerados en virtud de sus diferencias específicas, sino en función de que una misma forma de actuar sobre ellos les es aplicable: todos ellos pueden ser chupados, son chupables.

La asimilación designa, de este modo, la acción del sujeto sobre el objeto. Un mecanismo antagónico pero complementario es la acomodación: ella designa la acción del objeto sobre el sujeto, la modificación que el sujeto experimenta en virtud del objeto. Lo que llamamos adaptación es, para Piaget, un acto complejo que resulta del interjuego de mecanismos de acomodación y de asimilación.

Esto significa que un niño no puede llegar a conocer sino aquellos objetos que es capaz de asimilar a esquemas anteriores. Estos esquemas serán en el comienzo del desarrollo, esquemas de acción elementales, que se han enriquecido y complejizando a medida que el conocimiento progresa, proveyendo así nuevos instrumentos de asimilación (Piaget, 1984).

Para los aprendizajes más elementales, toda información adquirida desde el exterior lo es siempre en función de un marco o esquema interno, más o menos estructurado, lo que explica el comportamiento vital de exploración espontánea que garantiza el ajuste óptimo del individuo a cada situación y el mantenimiento de esquemas de acción ya existentes.

La misma actividad asimiladora concilia las descripciones hechas para demostrar la formación de reflejos condicionados instrumentales; estos últimos aparecen como descubrimientos, donde las relaciones descubiertas son el resultado de una acción sobre la realidad, orientada por la coordinación de esquemas surgidos, ellos mismos, por diferenciación de datos sobre los cuales se aplican y a los cuales se acomodan (Pain, 1983).

Cuando el organismo tiene ya una serie de esquemas capaces de tratar con el medio ambiente, se desarrolla un esquema hacia un cierto nivel, ya que el organismo, además de ser un regulador, es activo.

Así, Piaget ha puesto de manifiesto que el desarrollo intelectual procede por una serie de etapas, definida cada una de ellas por una estructura propia. Esas estructuras no son observables en cuanto tales: lo único que se observa son las conductas efectivas concebidas como manifestaciones de esa estructura (Fuensanta, 1990).

La inteligencia es, ante todo adaptación. No es una facultad de la mente ni una estructuración entre otras: es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras, y es necesario buscar su modo de formación en los mecanismos sensomotores más elementales. Cada estructura debe concebirse como una forma particular de equilibrio más o menos estable en su campo restringido y susceptible de ser inestable en los límites de éste. Pero esas estructuras

deben considerarse como sucediéndose según una ley de evolución tal que cada una asegure un equilibrio más amplio y más estable a los procesos que intervenían ya en el seno de la precedente. La inteligencia aparece así como la forma adaptativa más elaborada, más flexible y estable cuando el intercambio entre el organismo y los objetos que rodean sobrepasa lo inmediato y lo momentáneo, aumentando las distancias espaciales y temporales y alcanzando relaciones más complejas e integradas.

Esta continuidad funcional con diferenciación estructural caracteriza la secuencia de desarrollo: éste, se hace mediante grados sucesivos por estadios, éstos se caracterizan por su orden de sucesión fijo. No son etapas a las que se pueda asignar una fecha cronológica constante. Por el contrario, las edades pueden variar de una sociedad a otra, pero el orden de sucesión es constante.

PRIMER ESTADIO, DE INTELIGENCIA SENSORIOMOTRIZ

El primer estadio (que se extiende desde el nacimiento hasta el segundo año de vida aproximadamente) es el de la inteligencia sensorio motriz, un pensamiento en actos, que no puede actuar sino sobre lo inmediatamente presente porque carece de instrumentos de representación (Fuensanta, 1990; Pain, 1983).

El niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales posteriores, así como a un cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente (Piaget, 1984).

Este estadio lo subdividiremos en seis subestadios:

- 1) Ejercicios reflejos del nacimiento a un mes. En este tiempo el niño ejercita los reflejos con los que nace: succión y prensión. Su visión es muy general y su exploración de objetos con la vista se realiza especialmente de forma global.
- 2) Se presentan las primeras costumbres: comienzo de los condicionamientos estables y reacciones circulares "primarias", es decir, relativas al propio cuerpo: por ejemplo, chuparse el dedo. Va de uno a cuatro meses y medio.
- 3) De los cuatro a los ocho o nueve meses aproximadamente se presenta la coordinación de la visión y la prensión y comienzo de las reacciones circulares "secundarias", es decir, relativas a los cuerpos manipulados.
- 4) Desde alrededor de los ocho o nueve hasta los once o doce meses se presenta la coordinación de los esquemas secundarios, en ciertos casos con utilización de medios conocidos con vistas a alcanzar un nuevo objetivo. Comienzo de la búsqueda del objeto desaparecido pero sin coordinación de los desplazamientos (y localizaciones) sucesivas.
- 5) Se da una diferenciación de los esquemas de acción por reacción circular terciaria (variación de las condiciones mediante exploración y tanteo dirigido) y descubrimiento de nuevos medios. Por ejemplo, tirar de una tapadera para atraer el objeto colocado sobre ella. Desde alrededor de los once o doce hasta los dieciocho meses.

6) Aproximadamente de los once o doce hasta los dieciocho meses se da el comienzo de la interiorización de los esquemas y solución de algunos problemas con detención de la acción y comprensión brusca (Piaget, 1978).

SEGUNDO ESTADIO, DE INTELIGENCIA PREOPERATORIA

La posibilidad de representación señala el comienzo del siguiente estadio (inteligencia representativa pre-operatoria), cuando una serie de conductas diversas indican la posibilidad de reemplazar, en el pensamiento, un objeto por una representación simbólica. Es esta posibilidad la que permite la adquisición del lenguaje, el juego simbólico y la reproducción de conductas, por imitación, cuando el modelo copiado está ausente. Se llama preoperatorio porque en él se preparan las operaciones, es decir, las estructuras de pensamiento lógico-matemático que se caracterizan por la reversibilidad.

En esta etapa el niño es capaz de hacer ciertas inferencias elementales, de dar una primera forma de organización al espacio, de comenzar a establecer las condiciones de una clasificación lógica, de aprehender ciertas relaciones causales, etc. Pero está aún lejos de haber estructurado estas complejas relaciones.

Las principales nociones de conservación están ausentes del pensamiento del niño de 2 a 6 años aproximadamente, y alrededor de los 6-7 años se asiste a un cambio cualitativo enorme, que permite al niño operar en el pensamiento reemplazando las acciones reales por acciones virtuales que garantizan la conservación de ciertos invariantes, es allí donde la percepción no señala sino variaciones y modificaciones. El término operación designa a una acción interiorizada, es decir, a lo que llamaríamos habitualmente un pensamiento, siempre y cuando tengamos presente que, para Piaget, la esencia del pensamiento está en la acción. El pensamiento se origina en la acción real y efectiva, en el contacto con las cosas. No es, pues, un juego de imágenes ni una representación cualquiera, es ante todo, un acto, pero solidario de otros actos (Fuensanta, 1990).

Entre los sistemas simbólicos que están presentes en este periodo se puede hablar no sólo del lenguaje, sino también del juego, la imitación, la imagen mental y el sistema escrito de la lengua. A todo esto lo llamamos función semiótica.

Por semiótica se entiende cualquier sistema que nos permita comunicarnos por medio de simbolizaciones o representaciones. Éstas se caracterizan por la capacidad que tiene el niño para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino para hacerlo a través de un elemento que los sustituye, es decir, que los representa. Los sistemas de representación se denominan significantes. Al objeto lo llamamos significado. Por ejemplo: el significado de la palabra "vaso" es un objeto, generalmente de vidrio, que sirve para tomar líquidos.

Significado= representación mental de un significante o concepto.

Significante= palabra o dibujo que representa ese objeto.

Según el tipo de relación entre significativo y significado, podemos identificar: índices o señales, símbolos y signos. Sin embargo, lo importante del conocimiento no se detiene allí (Gómez, 1995).

TERCER ESTADIO, DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

El estadio de las operaciones concretas se extiende de los siete años aproximadamente, hasta los 10-11 años. El calificativo concreto, señala que el niño necesita aún de la presencia concreta de los objetos para poder razonar. Es decir, llamaremos operaciones concretas a las que versan sobre objetos manipulables. Por ejemplo, frente a un conjunto de objetos podrá determinar fácilmente cuál es más pesado porque podrá seriarlos luego de comparaciones sucesivas.

El niño alcanza formas de organización de su conducta muy superiores a las anteriores, debido a que organiza en un sistema los aspectos que antes manejaba de manera inconexa. Es una etapa que se caracteriza por una serie de estructuras en vías de terminación que se pueden estudiar de cerca y analizar en su forma. En el plano lógico se reducen todas a lo que ha llamado los "agrupamientos"; es decir, no son todavía "grupos" y tampoco son retículos (son semirretículos a falta de límites inferiores para unos y límites superiores para otros): tales como son las clasificaciones, las seriaciones, la correspondencia término a término, las correspondencias simples o seriales, las operaciones multiplicativas, etc.

Este periodo puede subdividirse en dos estadios: uno el de las operaciones simples y otro el de la terminación de ciertos sistemas de conjunto, en particular en el dominio del espacio y del tiempo. En el dominio del espacio, es el periodo en el que el niño llega, hacia los nueve o diez años, a los sistemas de coordenadas o de referencias (representación de las verticales y las horizontales en relación a esas referencias). Igualmente es el nivel de la coordinación de conjunto de las perspectivas. Éste es el nivel que representa los sistemas más amplios en el plano concreto (Piaget, 1978).

En muchos aspectos su mente se ha independizado de la experiencia inmediata. La noción que primero alcanza el niño durante el desarrollo de su pensamiento es la conservación de la sustancia.

El tipo de organización que el niño logra en este estadio le permite entender mejor las transformaciones, y el modo en que cada estado de las situaciones queda sometido a aquéllas. Para el entendimiento de las transformaciones es necesaria la comprensión de aquellos aspectos que se conservan, así como de los que se modifican durante las mismas (Gómez, 1995).

CUARTO ESTADIO, DE LAS OPERACIONES FORMALES

Algunas limitaciones existentes desaparecen en el estadio siguiente, el de las operaciones formales, que comienza hacia los 11 años. A partir de ese momento el niño será capaz de desprenderse de los datos inmediatos, de razonar no sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible, es decir, de razonar sobre hipótesis.

A esta edad se ven aparecer operaciones tan diferentes unas de otras como las siguientes. En primer lugar operaciones combinatorias; hasta aquí hay únicamente encajamientos simples, pero no hay lo que los matemáticos llaman conjunto de las partes que son un punto de partida de esas combinatorias. En este mismo nivel se ven aparecer las proporciones de representar y razonar con dos sistemas de referencia (Piaget, 1978).

Este pensamiento formal naciente reestructurará las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior. Estará en posesión de una forma lógica de aplicarse a cualquier contenido.

Así desde el punto de vista biológico, y dentro del marco de la epistemología genética, habría un aprendizaje en sentido amplio, el cual consistiría en el despliegue funcional de una actividad estructurante que derivaría en la construcción definitiva de las estructuras operatorias esbozadas en tal actividad y, por otra parte, un aprendizaje en sentido más estricto, que permite el conocimiento de las propiedades y legalidad de los objetos particulares, siempre por asimilación a esas estructuras que permiten una organización inteligible de lo real.

1.4 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La propuesta de Ausubel, está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción.

Para Ausubel (1963), el aprendizaje se efectúa a través de la recepción y no por medio del descubrimiento, denomina este método enseñanza expositiva, aunque como bien señala, su empleo queda limitado al aprendizaje verbal significativo (información, ideas y relaciones verbales entre las ideas en conjunto).

En el aprendizaje existe una diferenciación progresiva, mediante la cual el material se debe organizar de la siguiente manera: lo primero que se debe aprender son las expresiones o ideas más generales, a continuación los conceptos que tienen menor generalidad y por fin los detalles concretos. Las personas aprenden mediante la organización de las nuevas informaciones, insertándolas en los sistemas de codificación que posee. En el aprendizaje se parte de una manera deductiva, es decir, se parte de la comprensión de conceptos generales de los que se posee toda la información relevante y mediante sucesivas diferenciaciones progresivas se llega a la comprensión de los conceptos específicos.

La presentación de los conceptos y los principios generales, tiene gran importancia, ya que cuánto más organizada y significativa sea su exposición, más facilidad encontrará el alumno para aprenderlos (Aguirre, 1987).

Ausubel, planteó, una diferenciación entre aprendizaje repetitivo o memorístico y aprendizaje significativo. En el primero el aprendizaje se produce de manera arbitraria y superficial llegando a extremos de repeticiones verbales que carecen de significado para el

sujeto. En el segundo se aprenden relaciones, ideas e informaciones verbales de tal manera que se pueden combinar con las ideas o esquemas relevantes que el sujeto ya posee en su estructura cognitiva.

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es tanto mayor cuanto más significativo es, cuantos más significados le permite construir.

El conocimiento previo del alumno juega un papel muy importante en el aprendizaje significativo, es decir, la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tienen. Estos conocimientos ya presentes (en el momento de iniciar el aprendizaje), constituidos por hechos, conceptos, relaciones, teorías y otros datos de origen no perceptivo, de los que el alumno puede disponer en todo momento constituyen su estructura cognoscitiva.

Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe (Coll, 1991).

Indicaba que el aprendizaje significativo puede tener lugar mediante la estrategia de la recepción o exposición. Esto quiere decir que el aprendizaje significativo no siempre se logra mediante el descubrimiento, ni la repetición mediante la enseñanza por recepción. Así, podemos encontrar que soluciones encontradas en laboratorio mediante el sistema "ensayo error" y conseguidas a través de un aprendizaje por descubrimiento puramente autónomo han de ser consideradas como un aprendizaje repetitivo (Ausubel y cols., 1978).

No debe identificarse, en consecuencia, aprendizaje por descubrimiento con aprendizaje significativo. El descubrimiento como método de enseñanza, como manera de plantear las actividades escolares, es sólo una de las vías posibles para llegar al aprendizaje significativo: pero ni es la única ni consigue siempre su propósito inexorablemente (Coll, 1991).

El aprendizaje significativo generalmente ocurre cuando existe una adecuación potencial entre los esquemas del estudiante y el material por aprender. Para hacer más probable esta adecuación, la lección que siga el método de Ausubel deberá comenzar con un organizador anticipado, que es una afirmación introductoria de una relación o un concepto de alto nivel, lo suficientemente amplio para abarcar la información que seguirá.

La función de los organizadores anticipados es la de dar apoyo para la nueva información. Estos, pueden tener tres propósitos: dirigir su atención a lo que es importante del material; resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y recordarle la información relevante que ya posee.

Este modelo de enseñanza por exposición tiene cuatro características principales: Primero, requiere gran interacción entre el maestro y los estudiantes. Segundo, la enseñanza por exposición usa mucho los ejemplos. Tercero, la enseñanza por exposición es deductiva. Los conceptos más generales e inclusivos se presentan primero, y los conceptos más específicos son derivados de ellos. Finalmente, es secuencial; deben seguir ciertos pasos (Woolfolk, 1986).

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que, las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario sino, relevante con lo que el alumno ya sabe. El aprendizaje significativo presupone, que el alumno manifiesta una disposición de relacionar de manera significativa, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que, el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento (Ausubel, 1982).

Lo importante en la instrucción consiste en conseguir el aprendizaje significativo independientemente de nuestra preferencia por los métodos receptivos o de descubrimiento (Aguirre, 1987).

1.5 APRENDIZAJE POR INSTRUCCIÓN

La obra de Bruner se enmarca dentro de las teorías cognitivas. En ella se manifiesta un interés especial por el proceso de instrucción basado en una perspectiva cognitiva del aprendizaje.

La teoría de la instrucción, se interesa por lo que uno desea enseñar, pueda aprenderse mejor, con un aprendizaje que no se limite a lo descriptivo. Debe preocuparse por el aprendizaje y por el desarrollo.

Bruner plantea, que la disposición del niño para aprender no es idéntica en los diferentes momentos del desarrollo pero, a lo largo de todo él, hay una capacidad para aprender que puede movilizarse si se aborda la enseñanza desde el conocimiento de esas etapas y de sus características.

Según Bruner el acto de aprender tiene lugar en cada una de las etapas por las que atraviesa el niño. Se aprenderían cosas más complejas en la medida en que las estructuras intelectuales implícitas en cada nivel de desarrollo fueran más complejas, pero la adquisición, transformación y evaluación del conocimiento propio, sería característico de TODOS los niveles.

Otro factor importante es el que concierne a la educación, entendiendo ésta como equivalente de la escuela. Bruner es especialmente consciente de que, por muy importante que el proceso de escolarización haya llegado a ser en nuestra cultura occidental actual, la educación se refiere a toda la transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y, por supuesto, a las complejas interacciones entre adulto y niño que tienen lugar antes, después y en ausencia de cualquier tipo de escuela. Para él, la cultura es un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre.

Propone la idea de "formatos", como ejemplo de andamiaje, para aquellas situaciones de la vida diaria en las que el adulto repite con el niño las mismas rutinas una y otra vez (preparación de la comida y alimentación, juegos de canto, baño, etc) en las que los dos miembros de la pareja operan en una situación conocida por ambos, en la que es más fácil reconocer las intenciones de cada uno de ellos y en las que, gracias a la rutina misma, el niño puede reducir el grado de variabilidad de su conducta colaborando de forma cada vez más eficaz en la tarea (Bruner, 1986).

Hay tres situaciones típicas de estos formatos, estudiadas por Bruner. Una es cómo enseñar a niños de 3 a 5 años a construir una pirámide con bloques de madera. El segundo tiene que ver con la lectura de libros por parte del adulto, a niños que comienzan a decir sus primeras palabras y en las que la lectura se reduce a una sistemática observación de los dibujos tratando de identificarlos por sus nombres (Ninio y Bruner, 1978). En el último, se centra en las primeras interacciones sociales que logran la estructura de juego, con intercambio de papeles. La instrucción y el aprendizaje, son importantes para que el niño sepa como utilizar el lenguaje. Y partiendo de la pragmática, aparecerían la fonología, la sintaxis y la semántica. Es muy relevante la idea de que la adquisición del lenguaje y estas situaciones estereotipadas llamadas formatos, nos proporcionan un paradigma de lo que es cualquier transmisión de conocimientos desde un punto de vista de la instrucción (Bruner, 1986).

Tomando esto en cuenta, especifica cuatro características que una teoría de la instrucción debe poseer:

1. Disposición para aprender. Una teoría de la instrucción ha de interesarse por las experiencias y los contextos que tenderán a hacer que el niño este deseoso y sea capaz de aprender cuando entre a la escuela.
2. Estructura del conocimiento. Especificará la forma en que un conjunto de conocimientos, deben estructurarse a fin de que el aprendiz los entienda más fácilmente.
3. Secuencia. Habrá de especificar las secuencias más efectivas para presentar los materiales.
4. Reforzamiento. Tendrá que determinar la naturaleza y el espaciamiento de las recompensas, moviéndose desde las recompensas extrínsecas hasta las intrínsecas.

Cada uno de estos puntos requiere de elaboración, particularmente en lo que toca a las diferencias individuales entre los niños de todas las edades, las discrepancias que acompañan al crecimiento, las diferencias en estructura dentro de varios campos del conocimiento, etc. Así, con la comprensión suficiente de la estructura de un campo de conocimiento, algo que se anticipa a los conceptos posteriores y más avanzados puede enseñarse de modo apropiado a edades mucho más tempranas (Bruner, 1960).

Una de las ideas principales es que el alumno ha de descubrir por sí mismo la estructura de aquello que va a aprender. Esta estructura está constituida por las ideas fundamentales y las relaciones que se establecen entre ellas. Se considera que al aprendizaje se llega inductivamente, partiendo de ejemplos específicos para llegar a generalizaciones que ha de descubrir el alumno (Aguirre, 1987).

Bruner defiende un concepto de aprendizaje que exige la comprensión por parte de quién aprende y no la mera realización de acciones que no entiende. Codificación, organización y uso de la información, una imagen del sujeto psicológico más cercana a lo que pasa con el sujeto. No se trata de una enseñanza programada, sino de programas sobre cómo enseñar (Bruner, 1986).

Para alcanzar la conceptualización, el alumno ha de ser capaz de organizar la información que posee y la nueva que está recibiendo en unidades significativas, pero los conceptos aislados no dan significación al aprendizaje, sino que han de ser relacionados entre sí.

La mejor manera de organizar los conceptos es encontrar un sistema de codificación que permita llegar a la estructura fundamental de la materia que se estudia.

Mediante la comprensión de las estructuras básicas se puede llegar a una mejor transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas.

Bruner considera que la utilización de los sistemas de codificación permiten al alumno mayores posibilidades de ir más allá de la información recibida, y está relacionado con lo que denomina la estructura óptima. Para llegar a ella, el proceso de instrucción debe insistir y dar mayor importancia a las ideas y relaciones principales de la materia.

Considera que el aprendizaje debe ser descubierto activamente más que asimilado pasivamente. Los alumnos deben ser estimulados a descubrir por cuenta propia, a formular conjeturas cuando no encuentren la respuesta adecuada y a exponer sus propios puntos de vista. Esto no significa que deban descubrir por sí mismos todas las generalizaciones, sino que deben desarrollar una actitud de confianza en sí mismos e ir más allá de una situación concreta basándose en sus propias exploraciones (Aguirre, 1987).

Propone que se fomente el pensamiento intuitivo, "puede ser de primera importancia establecer un entendimiento de los materiales antes de exponer a los estudiantes a los métodos más tradicionales y formales de deducción y prueba" (Bruner, 1972).

Mediante este tipo de aprendizaje, se enseña al alumno a aprender los procesamientos, desarrolla la capacidad crítica, permitiendo hacer nuevas conjeturas para la solución de problemas y el alumno se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje.

1.6 TEORÍA DEL DESARROLLO POTENCIAL

Esta teoría representada por Vygotsky (1979) complementa la importancia atribuida a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje, ha ido a menudo acompañada de una tendencia a considerar el proceso de construcción de conocimiento como un fenómeno básicamente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

El estudio de las pautas de relación entre el niño y el adulto (Rogoff, 1990), ha contribuido a enfatizar el valor de la interacción en la génesis de las funciones cognitivas y

afectivas del menor. Según Vygotsky (1979), la idea de que muchas de las funciones psicológicas tradicionalmente consideradas como interpersonales- desarrollo del lenguaje simbólico, solución de problemas, formación de conceptos, atención, memoria, etc- en realidad se originan en un contexto interpersonal (Acle, 1995).

La memoria, la inteligencia, y todos los elementos que en ella intervienen, están desarrollados a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear.

Desde el punto de vista de Vygotsky, se concibe el proceso de desarrollo como independiente del aprendizaje, pero al mismo tiempo éste aprendizaje se considera coincidente con el desarrollo. El aprendizaje se considera como un proceso puramente externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo.

El desarrollo se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo. El aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado (Vygotsky, 1979).

La teoría del desarrollo potencial desarrollada por Vygotsky, toma como punto de partida el hecho fundamental de la existencia de una relación entre el nivel de desarrollo concreto y la capacidad potencial de aprendizaje.

La capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro puede variar en gran medida; esto indica que ambos niños no poseen la misma edad mental, y que el curso de su aprendizaje será distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos "la zona de desarrollo próximo". No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El nivel real de desarrollo, define funciones que ya han madurado, es decir, aquel nivel de desarrollo de las capacidades intelectuales del niño, conseguido como resultado de un proceso de desarrollo ya realizado. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Este nivel viene indicado por la capacidad de resolver independientemente un problema, es decir, la actividad independiente sin necesidad de ayuda de los demás o de explicaciones y demostraciones (Aguirre, 1987; Vygotsky, 1979).

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Vygotsky, 1979).

No todos los procesos de enseñanza/aprendizaje generan desarrollo, sino sólo aquellos que se sitúan en la zona de desarrollo próximo (ZDP) del niño.

El proceso eficaz de enseñanza aprendizaje es aquél en el que quien tiene mayor control de la interacción educativa logra transferir al interior de quien aprende contenidos o destrezas de que éste carecía.

No toda interacción produce desarrollo y avance en quien es guiado. Para ser eficaces, las interacciones educativas deben situarse en la ZDP del niño, definida como la capacidad para el desarrollo guiado que existe en el niño en cualquier momento de su desarrollo. Si respecto a una capacidad o destreza determinada, el niño no ha accedido aún a un cierto nivel de competencia, pero puede acceder a ella con ayuda y guía, entonces decimos, que tales ayudas han sido eficaces porque se han situado en la ZDP del niño.

La ZDP es creada en el niño por el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sobre la base del desarrollo que el niño ya tiene, el adulto es capaz de llevarle más allá si cumple con ciertas reglas que nos permiten seguir caracterizando la noción de ZDP.

Cuando la interacción se da entre adulto-niño y en ella el primero trata de enseñar algo al segundo, hay una evidente asimetría entre el que sabe y el que aún no sabe, siendo entonces de la mayor importancia la forma en que el adulto se plantea la tarea y se la plantea al niño, es decir, el contexto de enseñanza/aprendizaje que el adulto crea en torno a la tarea.

La ZDP debe ser negociada entre el niño y el adulto que le guía. El proceso de interacción constructiva adulto-niño es en gran parte un permanente proceso de negociación en el que el adulto explora los límites de la ZDP y trata de ensancharlos todo lo posible (González, 1990).

La función de la escuela en relación con el aprendizaje consiste en encontrar estrategias adecuadas para llegar a un nivel de desarrollo real. Los factores que intervienen vendrían definidos por el proceso de interacción social, ambiente escolar, familiar, adultos e iguales. El desarrollo de las funciones intelectuales suele presentarse en el desarrollo del niño en primer lugar en las actividades colectivas o en las actividades sociales, como funciones intersíquicas. Posteriormente se presentan en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas (Aguirre, 1987).

El lenguaje proporciona un importante papel en la relación entre el aprendizaje y desarrollo. El lenguaje surge, en un principio como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna. La comunicación provoca la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos, proceso que es característico del pensamiento adulto (Vygotsky, 1979).

Para Vygotsky, el rasgo esencial que define el aprendizaje es, la capacidad que posee de generar el área de desarrollo real, hacer nacer, estimular y activar en el niño un grupo de procesos

internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones que se producen con los demás, a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño.

Desde esta perspectiva del aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero mediante la estructuración correcta del mismo, facilita el desarrollo mental y activa un grupo importante de procesos de desarrollo (Aguirre, 1987).

El proceso de desarrollo se considera que no coincide con el aprendizaje sino que le sigue, y es el aprendizaje el encargado de crear el área de desarrollo mental.

Así, tomando en cuenta los diferentes aspectos abordados por las teorías cognoscitivistas, éstas consideran a la persona como un procesador de información activo cuyas experiencias lo llevan al conocimiento, a buscar información para la solución de problemas y organizar lo que ya sabe para adquirir nuevos conocimientos. En vez de ser influidos pasivamente por su medio ambiente, las personas escogen, practican, prestan atención, ignoran y dan muchas respuestas activamente conforme persiguen sus metas.

El enfoque cognoscitivista sugiere también que una de las influencias más importantes en el proceso del aprendizaje, es lo que el individuo aporta a la situación misma del aprendizaje y no el proceso mecanicista de conexión de estímulos.

CAPÍTULO II

LA TEORÍA EVOLUTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Aunque Piaget no ha escrito nada sobre la lecto-escritura, la concepción misma que se tiene acerca de su teoría es que, no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico, que nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento.

Según el enfoque psicogenético es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. El niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir que necesita ser respetado.

Este enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional. Para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que éste también actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores, como se había comentado anteriormente.

Así, el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño (sujeto que conoce) y el objeto de conocimiento (S-O), en la cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación (o acción del niño sobre el objeto en el proceso de incorporarlo a sus conocimientos anteriores) y acomodación (modificación que sufre el niño en función del objeto).

Estas acciones implicadas en los mecanismos de asimilación y acomodación son acciones mentales que operan desde el punto de vista psicológico en la estructuración progresiva del conocimiento. Y así lo que adquiere mayor importancia para el conocimiento de la realidad no es tanto el estímulo en sí, sino la estructura de conocimientos previos en la cual el estímulo pueda ser asimilado.

Así, los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto, en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (al objeto), y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible.

El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella. Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.

En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognoscitivas, con características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores de menor conocimiento dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior. Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana (Ferreiro, 1985).

Es importante destacar el hecho de que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.

La naturaleza asimiladora del conocimiento entraña las siguientes consecuencias: el desarrollo cognitivo es un proceso interactivo y constructivo. Al caracterizarlo como proceso interactivo, se lo opone a los procesos madurativos y a los puramente exógenos. Todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el objeto (con sus propiedades físicas, sociales y culturales) y una parte que es provista por el sujeto (con la organización de sus esquemas de asimilación).

Con los esquemas de asimilación se originan en la acción, la cual aparece como el origen de todo conocimiento (incluyendo el lógico matemático). El término acción se refiere únicamente a "acción material" (abierta o manifiesta). De la misma manera, el término "objeto" no refiere únicamente a objeto material, el lenguaje es a "objeto a conocer".

Según el tipo de nivel con el que interactúa y según el nivel de desarrollo del sujeto, el término acción puede remitir a interacciones sociales o a acciones internalizadas, tanto como a acciones materiales individuales. Pero lo que importa señalar es que la acción involucra:

- (a) una transformación del objeto (a veces una transformación física pero, más importante aún, una transformación conceptual);
- (b) una transformación del sujeto (a veces una ampliación del dominio de aplicación de sus esquemas; a veces una transformación operativa).

Las modificaciones en los esquemas cognitivos no son, el resultado de una tendencia de cambio o de una maduración endógena, sino el resultado de la interacción con el mundo.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (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 cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos, antes ignorados, se convierten en perturbaciones. Las cuales provocan regulaciones cuya finalidad es compensar la perturbación. La única compensación maximizante resulta ser aquella que integra completamente la perturbación, por reestructuración de los esquemas asimiladores, lo cual supone una nueva construcción (Piaget, 1978).

El progreso cognitivo es constructivo en el sentido de que hay re-organizaciones parciales que obligan, en ciertos momentos, a re-estructuraciones totales (una re-organización completa de los esquemas cognitivos). Esas nuevas estructuras son relativamente estables, dentro de ciertos dominios y por cierto tiempo, hasta que nuevas crisis cognitivas obliguen a una nueva reestructuración.

Esos modos de organización relativamente estables es lo que caracteriza precisamente a los grandes estadios del desarrollo cognitivo (Ferreiro, 1985).

Por ello, dentro del enfoque psicogenético no cabe la idea de dirigir el aprendizaje del niño desde afuera; antes bien, el niño debe reflexionar, a partir de las consecuencias de sus acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más el mundo que le rodea.

A través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad, el niño construye progresivamente su conocimiento, el cual, dependiendo de las fuentes de donde proviene, pueden considerarse tres dimensiones: físico, lógico-matemático y social, los que construyen de manera íntegra e interdependientes uno de otro.

El conocimiento físico es la abstracción que el niño hace de las características que están fuera y son observables en la realidad externa, por ejemplo: color, forma, tamaño, peso, etc. La fuente de conocimiento son los objetos principalmente y la única forma que el niño tiene de encontrar estas propiedades físicas es actuando sobre ellos material y mentalmente, y descubriendo cómo los objetos reaccionan a sus acciones, es importante este aspecto ya que el conocimiento físico se caracteriza por la regularidad de la reacción de los objetos.

El conocimiento lógico-matemático se desarrolla a través de la abstracción reflexiva. La fuente de dicho conocimiento se encuentra en el mismo niño, es decir, lo que se abstrae no es observable. En las acciones que realiza el niño sobre los objetos, establece diferencias y semejanzas según los atributos de los objetos, estructura poco a poco las clases y subclases a las que pertenecen. Este conocimiento se va construyendo sobre las relaciones que el niño ha estructurado previamente y sin las cuales no puede haber aprendizaje subsecuente. Se desarrolla siempre hacia una mayor coherencia y una vez que el niño lo adquiere lo puede reconstruir en cualquier momento.

Entre la dimensión física y la dimensión lógico-matemática del conocimiento existe una interdependencia constante, ya que uno no se da sin la ocurrencia del otro (Kaufman, 1980).

En lo que respecta a la construcción del conocimiento social, éste se caracteriza principalmente por ser arbitrario, dado que proviene del consenso socio-cultural establecido. Este conocimiento tiene una particular dificultad para el niño, ya que es un conocimiento que tiene que aprenderse de la gente, del marco social que rodea al niño. El aprendizaje de las reglas y valores sociales también debe considerarse como un proceso que el niño construye en sus relaciones con los adultos. En este aspecto la calidad de las relaciones de los mayores, como portadores de esas reglas externas, es un factor determinante en la forma en que el niño aprende (Ferreiro, 1979).

En el enfoque psicogenético, es el niño quién construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. Es un sujeto activo que trata activamente de comprender el mundo que le rodea y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee el conocimiento se lo transmita. Un sujeto activo es aquel que compara,

excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc, en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según se nivel de desarrollo).

Desde este punto de vista, un mismo estímulo (u objeto) no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean.

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá ser necesariamente asimilado por el sujeto, y según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante. Esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado. Así los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto, y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible (Ferreiro, 1985).

Por mucho tiempo el aprendizaje fué tomado como un proceso que implicaba fundamentalmente una incorporación de elementos externos. En esta concepción el niño es considerado como un ser pasivo cuyo proceso de conocimiento está dirigido desde afuera. Se considera que los estímulos actúan sobre el niño provocando en él una respuesta automática; la relación entre el niño que aprende y lo que aprende es vista en forma unidireccional y mecánica.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuáles son erróneas (con respecto al punto final), pero constructivas, en la medida que permitan acceder a él. La composición o comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición. Se trata de comprender las transformaciones.

Este enfoque incorpora en su análisis no solo los aspectos externos al individuo y los efectos que en él produce, sino también, el proceso interno que se va operando.

En términos prácticos no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración.

La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Así, esta información le permite al niño construir hipótesis (ideas que el niño va elaborando dentro de una lógica propia) acerca de la funcionalidad y características constitutivas de la lengua escrita, esto es, entender que se trata de un sistema de representación al mismo tiempo que de un medio de comunicación específico. La información que el niño puede asimilar está en relación con los conceptos previos que él ha podido estructurar y a la existencia de un determinado contexto de uso de la lengua escrita. En la

escuela en ocasiones se utiliza algún método para la adquisición de dicho proceso sin tomar en cuenta lo anterior (Ferreiro, 1985).

2.1 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

A lo largo del tiempo han existido diferentes métodos que han tratado de que sea fácil el aprendizaje de la lectura y escritura para los niños. Pero, a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, de los recursos didácticos y los miles de manuales que existen para facilitar la lecto-escritura existe un gran número de niños que no aprenden. Junto con el cálculo elemental, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar (Ferreiro, 1985).

Entre los métodos más conocidos en la enseñanza de la lectura y escritura tenemos: los sintéticos y analíticos. Términos tales se refieren a procesos psicológicos que intervienen en algunas etapas de la lectura. El término sintético se refiere al proceso mental de combinar los elementos detallados del idioma (sonidos de letras y sílabas) en unidades más importantes (palabras, frases y consonantes). El método sintético se llama así en razón del trabajo psicológico que demanda del niño para el acto de la lectura. Cuando el niño, aprendió a leer cada signo, debe, en efecto, condensar esas diferentes lecturas en una lectura única que generalmente, para cada agrupamiento particular de esos signos, es diferente de su lectura particular. Se trata pues, de una operación de síntesis. Así este método ha insistido fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este método, es, establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos de lo escrito, las letras (Braslavsky, 1986, Ferreiro, 1985).

I.- Los métodos sintéticos se dividen en:

- 1.- a-b-c o del silabeo
- 2.- el fonético
- 3.- el fonético-onomatopéyico y
- 4.- el silábico.

Según el método del **silabeo** se enseñan las letras por su nombre, se unen después en sílabas, y éstas, a su vez, se juntan para formar palabras. El exponente más conocido de este método es el cuadernillo conocido como el Silabario de San Miguel.

El método **fonético** guarda semejanza con el del silabeo en cuanto a que comienza por las letras; pero lo supera con mucho porque utiliza el sonido en vez del nombre. El valor particular de este método reside en que utiliza constantemente el análisis oral de palabras tanto como la síntesis para afirmar el conocimiento, y emplea la enseñanza simultánea: lo que le da mayor calidad didáctica sobre otros métodos que habían existido con anterioridad.

Otro método es el de **Palabras Normales (Rébsamen)**. Este método enseña cada palabra como un todo, sin estudio previo de sus elementos fonéticos. Asocia estrechamente la forma

gráfica de cada palabra con su significado. haciendo la enseñanza más interesante y atractiva que los métodos conocidos hasta su invención.

El maestro don Gregorio Torres Quintero, se pronunció de una manera decisiva en favor de la síntesis, por el camino del fonetismo, pero introduciendo como novedad la onomatopeya en los sonidos (Barbosa, 1971).

3.- El método **onomatopéyico** reúne condiciones de verdadera calidad. muchos de los cuales, desafortunadamente, no son observados en su aplicación, lo que en muchos casos deforma el método en vez de mejorarlo. Sus principales características son las siguientes: parte de los sonidos para formar sílabas y luego con estas forma palabras y frases, asocia la lectura con la escritura y hasta después que el niño sabe leer y escribir elementalmente emplea los caracteres impresos. Emplea los sonidos de las letras y no su nombre, el sonido de las letras se obtiene de la imitación fonética de los ruidos y las voces producidos por los hombres, animales y cosas. La escritura es perpendicular.

4.- Por último tenemos el método **silábico**, en donde se emplean como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras y frases. En su primera forma se elaboran cartillas para la ejercitación mecánica en el reconocimiento y pronunciación de las consonantes aisladas y pasar a las sílabas. Después de enseñar así las primeras sílabas se elaboran frases y palabras. Para diversificar las combinaciones se aprovechan las monosílabas así aprendidas, y otros que expresan la primera parte de una palabra.

II. Por otro lado, tenemos los **métodos analíticos**, dentro de los cuales se encuentran:

1.- **método global**. Este método surge cuando O. Declory (1906) propuso, a comienzos de siglo, un nuevo método de lectura, en oposición a los métodos tradicionales que se utilizaban desde los griegos. Este nuevo método de lectura, llamado global, consiste en comenzar el aprendizaje de la lectura no por el aprendizaje del deletreo y la adquisición de la sílabas, sino al contrario, por la presentación sistemática de palabras y frases completas.

El método global ha tomado después formas diferentes, según el momento en que comienza el aprendizaje del deletreo y según el material que se utiliza. Algunos métodos globales consisten en esperar que el niño mismo haga las descomposiciones y recomposiciones y rechazan previamente el deletreo. Otros, por el contrario, determinan, de un modo rígido, el momento en que comenzará a enseñarse el deletreo, pero sitúan este momento después de una fase más o menos larga de aprendizaje puramente global (Lobrot, 1985).

La serie de juegos educativos planteados por Declory destacan la preferencia del procedimiento visual sobre el auditivo, éstos juegos se realizan para promover la actividad intelectual y motriz y se presentan en un orden que indica claramente la significación que se le asigna a la función visual. Los primeros juegos se refieren al desarrollo de las percepciones sensoriales, al desenvolvimiento del desarrollo motriz y al ejercicio de la observación y la atención.

Los principios que sirven de base para el método global son:

La actividad dominante de la percepción visual.

El concepto estructural o global.

El interés fundamentado en la acción y en la comprensión de las ideas.

La necesidad de comenzar el aprendizaje por la más simple y del modo más natural (Spencer y Grudice, 1980).

2.- Método Global de Análisis Estructural. Con este método, los niños aprenden a leer comprendiendo al mismo tiempo lo que leen. Considera que cuando el niño se siente motivado por una viva curiosidad, es capaz de buscar por sí solo, o pedir ayuda para descomponer el todo que percibió sincréticamente y es entonces cuando el niño pasa de la frase a la palabra y de la palabra a los elementos que la componen, estando en posibilidad de construir nuevamente lo que ha desarmado.

Una vez comprendido el proceso de análisis y construcción, el maestro no necesita decirlo todo, ni conducir al alumno paso a paso, como en otros métodos, el niño puede realizar gran parte del trabajo por sí solo. Con las frases ya conocidas crea otras nuevas, cambiando de sitio sus elementos pero cuidando de que conserven un significado.

En resumen el alumno está colocado en condiciones que reclamen su actividad; y está se desencadena porque se ha despertado motivaciones que lo impulsan a actuar. El método global desarrolla estos procesos mentales, tomando en consideración las características biológicas, sociales y psicológicas del niño, estimula la necesidad intelectual de leer lo que se quiere conocer y de escribir lo que se quiere decir, despierta el interés presente del niño y éste siente el deseo de satisfacerlo, encontrando en la lectura el instrumento útil requerido (Braslavsky, 1986).

Los procedimientos básicos de que se auxilia este método son: la visualización, el análisis y la síntesis. Para el aprendizaje de la lectura y escritura se basa en una visualización global de un enunciado, mismo que se analizará hasta llegar a la palabra y volver a la síntesis para formar el todo.

El Método Global de Análisis Estructural en su desarrollo comprende 3 etapas que son:

1a. Etapa Preoperatoria, o de Visualización

2a. Etapa Formal de Adquisición de los elementos de la lecto-escritura.

3a. Etapa de afirmación o consolidación del Aprendizaje.

(SEP, 1977).

Es evidente que el método resultará tanto más eficaz cuanto más acorde con los principios alfabéticos sea el sistema de escritura, es decir, cuanto más perfecto sea la correspondencia sonido-letra (Ferreiro, 1985).

Después de haber descrito los métodos que han sido y siguen siendo utilizados en el aprendizaje de la lectura, se considerará que todos los métodos buscan lo mejor en eficiencia y lo mejor en rendimiento. Sin embargo la mayoría de los docentes de primarias utilizan una combinación de métodos que hace que no se lleve a cabo un trabajo sistemático. Además en ocasiones no se contemplan las etapas de la adquisición de la lecto-escritura las cuáles se mencionan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

El aprendizaje de la lectura, entendido como la interpretación simbólica, con una función y un valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina y procede por vías insospechadas, ya que existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos.

El proceso de adquisición de la escritura y de la lectura consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Dicho descubrimiento promueve a su vez la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias acerca del mundo en el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Tradicionalmente, al proceso de adquisición del proceso alfabético de escritura se le ha considerado como el aprendizaje de un código de transcripción (de sonidos a grafemas). A su vez, este aprendizaje se concebía de acuerdo con los modelos asociacionistas clásicos. Los procesos psicológicos que se consideraban involucrados eran principalmente de índole periférica: discriminación visual y auditiva, coordinaciones sensoriales y motrices, etcétera.

Las producciones escritas de los niños que antes se consideraban puro garabateo- han cobrado una nueva significación: ahora sabemos interpretarlas como reales escrituras que, si bien no responden a los principios de base del sistema alfabético, no carecen de sistematicidad. Son escrituras que responden a otros principios. Los niños pueden usar letras como las nuestras, y escribir en otros sistemas, al mismo tiempo que pueden- en los comienzos de la adquisición del lenguaje oral- utilizar palabras del lenguaje del entorno, pero con diferentes reglas de combinación.

Los resultados de algunas investigaciones (Ferreiro, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979) han permitido establecer que durante el desarrollo de las conceptualizaciones infantiles de la escritura hay un largo y complejo proceso caracterizado por la distinción entre "lo que está escrito" y "lo que puede leerse", distinción que es extraña al pensamiento de un adulto alfabetizado. Esta distinción opera de la manera más evidente cuando tratamos de que los niños den una interpretación a los fragmentos de una oración escrita, a partir de una lectura previa hecha por un adulto. Si los niños trabajaran con una de las suposiciones básicas de nuestro tipo de escritura convencional (que todas las palabras enunciadas están escritas, y que el orden de escritura corresponde al orden de emisión), podrían encontrar la significación de cada bloque o segmento de letras, aún sin poder descifrarlas. Eso es lo que hacen efectivamente algunos niños, en cierto momento de su evolución. Pero antes de llegar allí, han tenido que pasar por varias etapas previas (Ostrosky, 1991).

La elaboración de las diferentes hipótesis que caracterizan a dicho proceso depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto de conocimiento, interacción que les proporciona una experiencia particular desde la cual orientarán su propio proceso de aprendizaje (Gómez, 1995).

Clásicamente, se piensa que para escribir correctamente hay que saber también pronunciar correctamente las palabras. Alrededor de los 3-4 años, los niños hispanohablantes, dicen "yo no poni", en lugar de "yo lo puse", clásicamente se trata de un error porque el niño no sabe aún tratar los verbos irregulares. Pero cuando analizamos la naturaleza de este error, la explicación no puede detenerse en un se equivoca, porque precisamente los niños se equivocan siempre de la misma manera; tratan a los verbos irregulares como si fueran regulares (diciendo, yo nací, yo andé, está rompido, etc).

Cuando alguien se equivoca siempre de la misma manera, es decir, cuando estamos frente a un error sistemático, llamamos a eso simplemente error. Un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así; no se regularizan por reforzamiento selectivo. Se los regulariza porque el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema más lógico de lo que es.

Hechos como éste, que ocurren normalmente en el desarrollo del lenguaje en el niño, testimonian de un proceso de aprendizaje, que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de los sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios, en el sistema total. Por otra parte, hechos como este demuestran que también existen lo que podríamos llamar errores constructivos, es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas, pero que, lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecieran permitir los logros posteriores (Ferreiro, 1985).

Lo anterior, tiene mucho que ver con la lectura y la escritura, porque se considera el aprender la lengua escrita como si fuera un reaprendizaje del habla, pero esto no es así. No se trata de enseñar al niño a hacer una distinción, pues él ya sabe la diferencia entre pares de palabras como palo/malo, las sabe distinguir oralmente; se trata de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer, de un conocimiento que el sujeto posee, pero sin ser consciente de poseerlo.

Además de todo esto, en muchas ocasiones se llega a difundir y extender tal o cual metodología como siendo la solución a los problemas de la lecto-escritura y a establecer una lista de capacidades o aptitudes necesarias involucradas en este aprendizaje, entre las cuales encontramos lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotora, buena articulación, etc. Así, si el niño no tiene ningún problema en alguna de estas áreas, entonces, es probable que aprenda a leer y escribir sin dificultades. Pero, el que cualquiera de estos factores correlacione positivamente con el rendimiento escolar en lecto-escritura, no quiere decir que ese sea el factor causa del rendimiento observado, sino que, es el sujeto mismo, el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento (Ferreiro, 1985).

La presente reflexión se sustenta en la teoría psicogenética, y a partir de ella se concibe el aprender a leer y a escribir como un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establecen con el objeto de conocimiento, en este caso, con el sistema de escritura. Desde esta perspectiva, se concibe la escritura como objeto, y por tanto fuente de información disponible.

Esta información le permite al niño construir hipótesis (ideas que el niño va elaborando dentro de una lógica propia) acerca de la funcionalidad y características constitutivas de la lengua escrita, esto es, entender que se trata de un sistema de representación al mismo tiempo que de un medio de comunicación específico. La información que el niño puede asimilar está en relación con los conceptos previos que él ha podido estructurar y a la existencia de un determinado contexto de uso de la lengua escrita.

Es por eso, que lograr comprender que la escritura es un sistema de representación de los aspectos sonoros del habla, propia de un sistema alfabético, es un paso muy importante en la apropiación de este objeto. Este proceso de apropiación se realiza a partir de diferentes niveles que explican una construcción con secuencia de menor a mayor grado de complejidad conceptual.

Esta construcción se inicia en un espacio extraescolar que da posibilidad de que el niño interactúe con la lengua escrita como un objeto de conocimiento. Este espacio está constituido tanto por los textos escritos, como por la información que proveen los usuarios de la lengua escrita. El niño, en su contexto social interactúa, y se relaciona con las personas que escriben, ven carteles a su alrededor, anuncios en la televisión, en los productos comerciales observan algo escrito, ven a otras personas leer o mirar el periódico, las historietas, revistas y todo tipo de materiales escritos, etc; en una palabra personas que hacen uso cotidiano de la escritura con diferentes propósitos y donde el niño es un observador participante en las actividades de la lectura y escritura (Ferreiro, 1978).

La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente.

La concepción del aprendizaje, entendida como un proceso de obtención de conocimiento inherente a la psicología genética supone, necesariamente, que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan a través de los métodos). El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar a frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto (Ferreiro, 1985).

Por otro lado, la escuela como institución determina arbitrariamente un período durante el cual el niño debe llegar a la apropiación y comprensión del sistema de escritura. Los niños que llegan e ingresan a la escuela con conceptualizaciones menos avanzadas, es decir, cuando la escritura apenas adquiere significación en el sentido de que algo dice, pero sin considerar aun lo que representa en el aspecto sonoro del habla, son aquellos niños en cuyo contexto extraescolar aparecen las mayores carencias de interacción con la escritura. Por lo tanto, se podría definir ambiente alfabetizador como el grado de interacción con la lengua escrita en cuanto a la cantidad y calidad de las interacciones. Los resultados de varias investigaciones en distintos países y contextos sociales permiten subrayar que existen diferencias en cuanto al nivel de conceptualizaciones de los niños urbanos, dependiendo del grado de ambiente alfabetizador del contexto donde están inmersos (Ferreiro, 1979).

Considerar la escuela como el espacio privilegiado para enseñar al niño a leer y escribir no quiere decir que sea necesariamente el único espacio donde él aprende. Los niños llegan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento, de acuerdo con las experiencias tenidas: sin embargo, se parte del supuesto de que todos los niños llegan a su primer año de escolarización con nulo conocimiento o bien con el mismo tipo de conocimiento. Las repercusiones que tienen en la enseñanza dichas concepciones quedan implícitamente definidas en lo que se espera enseñar en la escuela, cómo enseñar, qué enseñar, qué contenidos, en qué orden y sucesión, en cuánto tiempo, etc.

En el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (1993), se parte del supuesto de que la alfabetización debe lograrse durante el primer año de escolaridad y continuarse durante el segundo. Sin embargo, los maestros enfrentan una realidad muy distinta: no todos los niños alcanzan a aprender a leer y a escribir en el tiempo preestablecido y por lo tanto son reprobados. Junto con este fenómeno coexisten ciertas condiciones institucionales que obstaculizan al maestro para dar una atención personalizada a sus alumnos. La institución educativa intenta homogeneizar en aprendizaje: así, los niños son sometidos a una misma forma de enseñanza, de manera que los niños que aprenden a leer y a escribir son aquellos que pueden llevar el ritmo que marca la institución y asimilar en ese tiempo los elementos necesarios para comprender los contenidos escolares.

Debemos de tomar en cuenta que cada niño es diferente y que el aprender a leer y a escribir depende de las conceptualizaciones que realice, ya que para él, es un proceso cognitivo que no se da sólo por una metodología.

3.1 EL SISTEMA DE ESCRITURA

Definimos al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social. Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Éstos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con una particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven.

Las posibilidades del uso del sistema de escritura, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son: conjunto de grafías convencionales, o sea, el alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades de estilo. Durante el proceso de construcción de este sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua.

Tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua, que habrán de representar cuando realicen actos de escritura y que tendrán que comprender y realizar actos de lectura, de textos escritos por ellos mismos o por otros, en diferentes situaciones de comunicación.

En este sentido, podemos identificar en el niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como el semántico, el fonológico y el sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresada en las diferentes formas de escritura que realizan.

Las representaciones gráficas de los niños son los indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de las consideraciones que tienen acerca de lo que se escribe. Las posibilidades para comprender las escrituras de los niños están dadas por el tipo de organización que les imprimen y por el significado que le atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas.

Las diferentes formas de escritura que realizan los niños se organizan en diferentes momentos de evolución de acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace en cada momento (Gómez, 1995).

3.2 NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Existen diferentes niveles por los que todos los niños atraviesan para llegar a conceptualizar la lengua escrita. Desde que un dibujo dice algo y aún no han descubierto que la escritura tiene un significado (con ausencia de la relación sonoro-gráfica) hasta que descubren que la escritura tiene un significado y hay una relación con los aspectos sonoros del habla. A continuación se mencionarán cada uno de ellos.

NIVEL CONCRETO

Al principio del proceso el niño no diferencia dibujo de escritura; en sus propias producciones realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba o que ponga algo con letras. Los textos todavía no significan nada para él. Escribir y dibujar es lo mismo. Todavía no han comprendido la función simbólica de la escritura. Lo escrito para que diga algo necesita del dibujo.

Después de esta etapa inicial comienza a realizar algunas grafías diferenciadas; éstas se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados o redondeles y pueden ser bolitas, palitos u otras que sea asemejen bastante a las letras. Esta diferenciación gráfica entre dibujo y escritura no significa aún que sus reflexiones lo hayan conducido a comprender que la escritura remite a un significado; si se le pregunta acerca de los signos escritos, podrá decir que en ellos no dice nada. Posteriormente considera que, la lectura de un cuento, puede realizarse tanto en las imágenes como en los textos (SEP, 1982).

Los niños que escriben con estas características no han descubierto aún el conjunto de signos gráficos convencionales ni la direccionalidad que caracterizan, entre otros aspectos, a nuestro sistema de escritura. La dirección que utilizan para escribir en la mayoría de los casos no es estable. Bien pueden comenzar de derecha a izquierda cuando están escribiendo y tratar de interpretar ese escrito en la dirección contraria. Estos niños pueden utilizar una, otra o ambas

direcciones para escribir e interpretar lo que se escribe. Por otra parte, los trazos generalmente no presentan una distribución ordenada de manera convencional en el espacio de la hoja (Gómez, 1995).

NIVEL SIMBÓLICO

Más adelante, los niños descubren que las letras pueden utilizarse para *representar*, a pesar de no haber descubierto todavía el valor que tienen para la representación de significados, ni su valor sonoro convencional. Así, el asignar un significado a los textos es un descubrimiento posterior: cuando el niño llega a él ya ha avanzado mucho en su conceptualización porque sus reflexiones acerca de los textos le han llevado a comprender que tienen función simbólica. A partir de este momento, el niño idea y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación. Otras las abandona en forma más o menos rápida porque no le satisfacen cuando trata de interpretar textos propios o producidos por otros.

Al principio del nivel simbólico, el niño considera que los textos dicen los nombres de los objetos o figuras próximas a ellas.

Al proceder así, el niño ha dado un gran paso: dibujo y escritura están diferenciados y los textos tienen un significado (son leídos) pero para saber qué dice un texto, necesita que éste vaya acompañado de un objeto o dibujo. Poco a poco la escritura se va separando de la imagen; los signos pueden aparecer abajo, arriba o a un costado de la misma.

A partir de este momento, el uso de las grafías convencionales estará determinado por el grado de coordinación que establezcan los niños entre la variedad y la cantidad de grafías. El número de grafías consideradas necesarias para que en ellas se pueda leer, varía según el momento del proceso evolutivo. El niño comienza realizando un signo gráfico por cada objeto representado en la imagen y en el leerá el nombre del mismo. O en otros casos también utilizará una sola grafía para representar una oración (SEP, 1982).



Más adelante tendrá una exigencia de cantidad: tanto en textos producidos por otros como en los que él construye, considera que una escritura con menos de tres letras no permite efectuar un acto de lectura. Así, una serie de más de 10 grafías puede representar una palabra, la escritura puede considerar como límites los extremos de la hoja.

A la hipótesis del nombre y a la cantidad, se agrega ahora una tercera exigencia: para que un texto sea leído es necesario que los signos usados sean variados. Así, considera que es imposible realizar un acto de lectura cuando los signos empleados son iguales (AAAA, M,MMM. etc), ellos no sirven para leer. En sus propias producciones aplica él, esta hipótesis de variedad.

Sorprendentemente, es posible que el niño produzca escrituras iguales para palabras diferentes, por ejemplo cuando a un niño se le dicten diferentes palabras como, gato, caballo, mariposa u otras él las puede escribir de la misma manera sin experimentar ningún conflicto.

(gato) AEM
(caballo) AEM
(mariposa) AEM

En la escritura de cada una de estas palabras se observa la presencia de dos de las hipótesis ya mencionadas: cantidad mínima y variedad de grafías.

Más adelante, en su proceso de reconstrucción del sistema llega a conocer otra de sus características: nombres distintos deben ser representados en forma diferente. Modifica la cantidad de letras utilizadas para producir diferentes escrituras. A veces podrá considerar que el número de letras necesarias para escribir un nombre determinado tiene relación con el tamaño del referente (objeto), si éste es grande llevará muchas y si es pequeño pocas.

(oso) EIPVPT
(hormiga) Rto

Lo mismo puede ocurrir con la escritura de diminutivos.

Otras veces no presta atención al tamaño del referente (objeto) y cuando necesita escribir nombres distintos varía en forma arbitraria el número de letras utilizadas.

(para canicas) 3AQi
(para pelota) SLV
(para carro) VuioAt

Modifica las letras utilizadas sin variar la cantidad. Ciertos niños consideran que es necesario emplear el mismo número de letras para la escritura de cualquier palabra. Para diferenciar una de otra utilizan letras distintas.

(canicas) apti
(pelota) rmof

Esta necesidad de diferenciar las escrituras llega a ser tan fuerte que aún cuando sean capaces de producir solo un número muy limitado de letras, realizan modificaciones en orden en que las escriben.

Paulatinamente, las reflexiones que subyacen en los intentos por representar diferentes significados promueven que los niños establezcan diferencias objetivas en cada una de sus

escrituras. Entonces escriben cambiando el orden y la cantidad de grafías que utilizan. A través de esta forma de representación se evidencia cierto tipo de relación que el niño establece entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, a nivel semántico (Gómez, 1995: SEP, 1982).

En este tipo de escrituras, los niños realizan distintos intentos por representar diferentes significados aun cuando no conozcan el uso convencional de las grafías.

Posteriormente existe un periodo de transición entre este nivel y el siguiente. La escritura refleja que la atención se centra en hacer corresponder cada palabra con un significado que es representado. Es decir, el niño se da cuenta del significado global de lo que escribió.

de nzz pgrt Glotr notzae y melo
que mi mamá fué a ver a mi tía

Este nivel semántico se combina posteriormente con el nivel fonológico. Aquí la reflexión metalingüística involucra el inicio de un análisis sobre los aspectos sonoros de habla que son representados gráficamente. Dicho análisis permite que los niños centren ahora su atención en la extensión de la emisión oral, y que en función de ésta determinen la extensión de la secuencia gráfica. Se observa en el trabajo de los niños el predominio de la reflexión sobre el fonológico, sin que abandonen las diferencias conceptuales. Esta reflexión permite que sus escrituras se diferencien de manera objetiva e incluyan una correspondencia entre lo sonoro y lo gráfico, primero en términos de totalidades. Es decir, que la extensión de la escritura estará determinada por la extensión de la emisión oral (Gómez, 1995).

NIVEL LINGÜÍSTICO

En este siguiente momento del proceso, la sistematización de la reflexión metalingüística lleva a los niños a considerar las partes que conforman dicha totalidad. Cada palabra por escribir será analizada en sus partes, aunque al principio sólo sea representada una parte de dicha totalidad. En este caso, la consideración del nivel fonológico tiene un papel fundamental en la representación gráfica, en coordinación con el nivel semántico, en la medida en que se inicia un análisis sobre la estructura de las palabras para escribirlas.

La formulación de las hipótesis ya mencionadas, básicamente la de cantidad mínima de caracteres complica la situación. El niño para escribir un nombre coloca ahora varias grafías. Se enfrenta ahora con un problema hacer comprender una palabra con varias letras usadas para representarlas.

La búsqueda de una solución para resolver este conflicto lo conduce a descubrir una característica esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla. El niño intenta y comienza a fragmentar oralmente un nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con letras utilizadas. Al comienzo esa correspondencia no es escrita; por ejemplo, puede escribir un nombre con cuatro letras y leerlo de la siguiente manera:

A UE i
ca ba llo

HIPÓTESIS SILÁBICA. Poco a poco va perfeccionando su trabajo hasta desembocar en un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran.

T m o	e i
ca ni ca	pa to

Para llegar a conocer nuestro sistema alfabético de escritura, el niño re-construye el proceso y formula, en determinado momento la hipótesis silábica. En determinado momento el niño conoce algunas letras y les adjudica un valor sonoro silábico estable, donde una letra representa una sílaba.

Pueden usar las vocales, o bien trabajar con consonantes. Lo más usual es que los niños combinan ambos criterios, usando vocales y consonantes.

HIPÓTESIS ALFABÉTICA. El niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada porque cuando la aplica en sus intentos de lectura le sobran letras. El fracaso de su hipótesis, la información proveniente de los que saben leer y de los textos que encuentra escritos y hay que interpretar, lo van conduciendo hacia la comprensión del sistema alfabético.

El paso de la concepción silábica a la alfabética no es complicado. Trabaja simultáneamente con ambos sistemas durante algún tiempo.

P TO	P LO T
pa to	pe lo ta

Descubre que existe cierta correspondencia fonemas-letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.

La coexistencia de estas dos hipótesis es un nuevo momento de transición que da paso a otro tipo de relación. En ella, el niño abandona la reflexión sonoro-gráfica para acceder a una relación más directa con el sistema de lengua, ya no sólo a través de los sonidos del habla sino a partir de un análisis fonológico. Dicho análisis le permite identificar los fonemas que componen la palabra y representarlos en una relación biunívoca, con una grafía para cada uno de ellos, lo que representa la adquisición del principio alfabético; es decir, la comprensión y utilización de esta característica convencional del sistema de escritura.

Tal análisis permitirá a los niños identificar que no sólo algunas, sino todas las sílabas que componen la palabra están compuestas por fonemas. La consistencia de esta reflexión metalingüística permitirá la consolidación en el uso de este descubrimiento, e irá respondiendo paulatinamente a las exigencias de las representaciones gráficas de los patrones silábicos, es decir, la escritura alfabética de los diferentes tipos de sílabas.

Directa (consonante vocal)

l o b o
↓ ↓ ↓ ↓
l o b o

E V R S
↓ ↓ ↓ ↓
l a g o

Inversa (vocal-consonante)

a l t o
↓ ↓ ↓ ↓
a l t o

r y m p t i
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
e n c i n o

Mixta (consonante-vocal-consonante)

t o r t a
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
t o r t a

Compuesta (consonante-consonante-vocal), y

t r e b o l
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
t r e b o l

Diptongo (unión de dos vocales)

c u e v a
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
c u e v a

K M I E q
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
t i e r r a

Cabe agregar que los dos tipos de representación gráfica antes descritos pueden ser representados con valor sonoro-convencional o sin éste. Así, las escrituras con valor sonoro convencional evidencian que el niño ha descubierto las grafías que representan de manera pertinente a los fonemas de la lengua.

Cuando los niños descubren el principio alfabético del sistema de escritura son capaces de representar gráficamente todos los fonemas que componen una palabra, una oración o un párrafo. Es a partir de este momento cuando el niño se enfrenta con otras exigencias del sistema de escritura, como son la segmentación, la ortografía, los signos de puntuación y las peculiaridades estilísticas del sistema (Gómez, 1995; SEP, 1982).

Así, paso a paso, pensando, analizando las producciones escritas que le rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que ya saben" llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra. Desde luego lo anterior es cierto considerado en términos generales, ya que existen grafías dobles como **ch**, **rr**, **ll**; sonidos con varias grafías (**c**, **z**, **s**, **c**, **k**, **q**) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la **h** o la **u** de la sílaba **gue**.

El que el niño conozca el valor sonoro de todas las letras, no significa que ya es capaz de leer, para ello es necesario que coordine este conocimiento con algo que ya había descubierto al principio del proceso: los textos tienen **significado**. El motor fundamental, que impulsa al niño a ser un buen lector consiste en su deseo de interpretar los portadores del texto. Es importante señalar que en la lectura interviene tanto el conocimiento de las bases del sistema alfabético como la anticipación.

Todo buen lector sabe, cuando se enfrenta a un material escrito, qué tipo de información y de lenguaje va a encontrar en él. Es decir, a partir de las características generales del portador de texto, hace una anticipación. Sabe que es distinto de lo que va a encontrar en un periódico, en una carta o en una receta médica. En general, se acerca al texto con un conocimiento previo de las características de su contenido y, cuando esto ocurre, cuando no tiene idea de lo que en él va a encontrar, la lectura es mucho más difícil porque simultáneamente con ella debe realizar una indagación de su contenido temático. Cuando un lector se enfrenta a un texto, también pone en juego conocimientos previos gramaticales o de las características de una determinada palabra.

3.3 NIVELES EVOLUTIVOS DE LA LECTURA

-Lectura con imagen: Ésta se usa como un elemento para poder anticipar, y así poder reconocer, las relaciones entre anticipación y texto que el niño establece.

-Tratan al texto como si fuera parte de imagen: Lo que leen lo hacen en función del contexto.

-Contrastación cuantitativa: El texto empieza a aportar información, aunque ésta no sea lingüística. Unos de los primeros rasgos que tienen en cuenta son las propiedades cuantitativas (la cantidad de partes o la longitud de los segmentos).

-Contrastación cualitativa: La imagen continúa siendo el recurso para anticipar aquello que puede poner en el texto, pero en este nivel la contrastación se realiza por propiedades cualitativas del texto: el valor sonoro convencional de algunas letras, la posición de las letras, la secuencia oral, etc. Esta relación ya empieza a hacer referencia a un sistema externo, el sistema alfabético convencional de representación.

-Descifrado: El niño pasa a leer el texto directamente. La interpretación del texto se realiza respecto al sistema convencional con relativa dependencia del contexto. En este nivel encontramos tres tipos de respuestas:

Desciframiento sin integración: Los niños que sólo descifran pero que no leen, es desciframiento es correcto o casi correcto, pero no integran el sentido.

Desciframiento con integración convergente: El desciframiento no es del todo correcto, pero el niño busca un sentido a la frase.

-Lectura: Los niños descifran correctamente y con integración convergente.

Además hay otra serie de marcas que le facilitan la lectura y que parten del conocimiento previo de convenciones.

Un buen lector pone en juego, además, el conocimiento que posee sobre las características específicas de las palabras leídas: letras iniciales y finales, largo de la palabra, etc.

Por lo tanto, hablar de lectura significa referirse a una serie de conceptos relacionados. Leer es haber descubierto el sistema alfabético y conocer el valor sonoro estable de las letras, pero es también poder anticipar en base a:

- Los contenidos que se espera encontrar en un texto
- El conocimiento de la gramática
- El conocimiento de las convenciones ortográficas
- El conocimiento de la estructura particular de las palabras: letras que la componen, orden de las mismas, longitud, etc.

La lectura no se basa, en la mecanización, ni en la habilidad de unir más o menos rápido los sonidos de letras o sílabas. **La lectura efectiva se realiza cuando se es capaz de comprender un texto, de acuerdo al interés y a la reconstrucción de assimilar el texto.** Conocer el sistema alfabético no implica entender el contenido del cualquier texto (Gómez, 1982).

Es preciso tener en cuenta que en el proceso de la adquisición de la lengua escrita, si bien es necesario conocer el valor sonoro de las letras, para leer, este conocimiento no le sirve al niño cuando le es suministrado en un momento cualquiera del proceso y en forma aislada. Leer no es descifrar, no es traducir las letras o fonemas y luego juntar los sonidos para llegar a un resultado significativo.

Un aspecto fundamental para comprender un texto es:

El tipo de portador de texto: es decir, si se trata de un cuento, una receta médica, una nota deportiva.

Las convenciones ortográficas.

La gramática: entendiendo por tal el sistema de reglas sintácticas.

Después de haber revisado los niveles de conceptualización de la lecto-escritura se analizarán las escrituras que se presentan en cada uno de ellos.

CAPÍTULO IV

ESCRITURAS SIGNIFICATIVAS NO CONVENCIONALES

A continuación, se abordará la clasificación de los llamados trastornos de la escritura y se reconsiderará su denominación.

Desde el enfoque genético-cognitivo, al referirnos a las escrituras como errores, deberíamos de hablar de escrituras significativas no convencionales, producidas con una lógica diferente a la del producto final esperado, que poseen un esquema de conocimiento peculiar, no arbitrario. No se trata de errores sino de pasos cognitivos necesarios hacia la consecución de la meta de apropiación de un objeto de conocimiento (el sistema alfabético) que deben reconocerse como tales y usarlos como base para estimular los avances propios del proceso. *Se trata pues de avances y no de errores.*

Las escrituras no convencionales en la lectura son:

a) **Distorsión:** Altera la letra dentro de la palabra o bien la palabra dentro de enunciados o textos, de manera que no se entiende lo que lee. Utilización de sonidos no identificables.

b) **Adición:** Agrega letras a las palabras o palabras a los enunciados o textos por ejemplo:
en lugar de leer **higos** lee **higros**
en lugar de leer **Ella se come el chocolate** lee **Ella como chocolate.**

c) **Transposición:** Cambia de lugar las letras de una palabra, o las palabras dentro de un enunciado o texto, por ejemplo:
lee **ejonado**
por **enajado.**

d) **Omisión:** Omite letras en la palabra o palabras dentro de enunciados y textos, por ejemplo:
lee **El quiere que lo maten**
por
El no quiere que lo maten

Son resultado de un modo de construcción silábico-alfabético, una de las fases más avanzadas del proceso de adquisición de la lecto-escritura.

e) **Susbtitución:** Cambia las letras por otras de sonido diferente, o palabras, generalmente alterando el significado al leer, por ejemplo:
lee **pasos**
por
pavos

Son correspondencias alfabéticas sin valor sonoro convencional o estrategias necesarias para solucionar los conflictos de cantidad mínima y variedad interna. Una vez consolidado el aprendizaje del valor sonoro convencional de una grafía, apenas surgen las substituciones, a no ser que se trate de sujetos con una pronunciación muy inestable.

f) **Inversión:** Confunde las letras de igual orientación simétrica, leyendo por ejemplo:

d por b

p por q

M por W

Éstas se entienden como resultado de un paso inicial: primero se concentra en el proceso de análisis de la palabra sin considerar el orden de correspondencia, más adelante tendrá en cuenta ambas.

Una escritura con omisiones e inversiones es una escritura silábica o alfabética en transición hacia una correspondencia alfabética consolidada.

Las uniones y separaciones arbitrarias de segmentos de palabras enteras son entendidas como una etapa en el proceso de adquisición (Roca, et. al, 1995; Macotela, 1991; Martínez, 1990).

Otras de las escrituras no convencionales son : la **disgrafía** y la **disortografía**.

g) Se conoce con el nombre de **disgrafía** a la dificultad que tienen algunos niños en la escritura. Se ha observado que las dificultades que presentan con mayor frecuencia son las siguientes:

- Cambian la forma;
- aumentan o disminuyen el tamaño de alguna letra, en la misma palabra;
- no respetan los márgenes;
- al final del renglón amontonan varias letras;
- sobrepasan la pauta por arriba o por abajo

h) La **disortografía**, consiste en una escritura, no necesariamente disgráfica, sino con numerosas faltas, que se manifiesta una vez que se ha adquirido los mecanismos de la lectura y escritura. Para que un sujeto pueda considerarse disortográfico, debe cometer un gran número de faltas.

Por otro lado, se encuentra la **dislexia**. Según su etimología, significa, cualquier trastorno en la adquisición de la lectura. Sin embargo, la mayoría de los autores lo emplean para designar un síndrome determinado que se manifiesta como una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación, mala estructuración de frases, etc., lo cual se hace patente tanto en la lectura como en la escritura (Fernández, 1985).

Así pues, entendiendo escritura como la correspondencia fonográfica del lenguaje, no la escritura como composición o creación (Teberosky, 1992), se considerará error en la escritura a las siguientes modificaciones que el niño realiza una vez que su desempeño llegue al nivel de correspondencia alfabética:

a) **Rotación:** Confunden con frecuencia la:

la b por la d

la b por la p

la p por la q

la u por la n

A este tipo de error se le conoce con el nombre de **rotación**

b) También es frecuente encontrarnos con que el niño cambia:

el por le
tro por tor
sol por los
prado por pardo

A este tipo de error se le llama **reversión**.

c) Otro error muy común es la **supresión** de una o más letras:

A este tipo de error se le denomina omisiones, ejemplo:

peota por pelota
augus por autobús

d) Suelen hacer cambios de una letra por otra y es muy frecuente la confusión entre la:

la o-u
la e-i
la r-l

A esto se le conoce como **confusión de letras**.

e) A veces se repiten letras o se añaden letras. A este error se le conoce con el nombre de **agregados**, ejemplo:

malmá

f) Suelen separar las palabras de forma incorrecta. Este tipo de error es una **disociación**, ejemplo:

pa pamea braza
por
papá me abraza

g) Otras veces unen varias palabras en una frase, este error se conoce como **adhesiones**, ejemplo:

lanievesblanca
por
la nieve es blanca

h) Asimismo se dan con frecuencia las separaciones dentro de una palabra lo que, como su mismo nombre indica, se conoce como **separación**, ejemplo:

e ma
por
ema

i) Confundir dos grafemas que tienen el mismo sonido, ejemplo:

la g por j
la ll por y

la b por v
la e por z

Estas confusiones los niños las suelen cometer con frecuencia en dictados, copias, lecturas y redacciones (Roca, et. al, 1995; Martínez, 1990).

También se ha encontrado que los niños pueden:

- reconocer las vocales pero no saben usarlas al escribir,
- reconocer algunas letras pero no otorgarles el valor sonoro convencional.
- escribir pero no dar buenos resultados en la ubicación espacial o en la discriminación sonora,
- leer más o menos adecuadamente pero escribir con inversiones, omisiones, desplazamientos, etc.

Así mismo, en cuanto a los prerrequisitos para la apropiación de la lecto-escritura muchos hacen énfasis en que son indispensables para que se lleve a cabo dicho proceso pero esto no es así.

La capacidad motriz sólo afecta a las condiciones de ejecución pero no a las de producción y comprensión del lenguaje escrito. Las deficiencias motrices interfieren en la plasmación gráfica del producto escrito y en la cantidad de posibilidades de ejecución, pero no impiden el aprendizaje cognitivo de la lectura y la escritura.

Las dificultades de pronunciación (entendiendo los déficits de articulación) no han sido un obstáculo para llegar al uso del sistema alfabético de correspondencia cuantitativa (primero una sílaba-una letra y después un sonido-una letra). Tampoco ha sido un grave obstáculo para la consecución cualitativa, es decir, atribuirle el valor sonoro convencional a la letra según la cualidad del sonido pronunciado (Roca, et. al, 1995).

El aprendizaje de la lecto-escritura es fundamentalmente cognitivo en donde, el buen lector hace uso de la información visual provista por las letras y los agrupamientos de letras; hace uso de la información contextual disponible (donde está el texto); hace uso de su conocimiento lingüístico, de su conocimiento de la realidad a la que remiten las palabras; de su conocimiento del valor sonoro convencional de las letras, cuando se bloquea la utilización de alguna de estas fuentes de información se están poniendo obstáculos en el proceso de lectura, que frecuentemente ocurre en los niños.

Después de considerar lo anterior se debe considerar que los llamados errores son simplemente parte del proceso de apropiación de la lecto-escritura, que si bien para algunos es más fácil asimilarlos esto depende de las experiencias que se hayan tenido con la escritura y los niños que se estancan en algún nivel necesitan más oportunidades de relacionarse con material escrito.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE ATENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

El niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser respetado por todos y para quién debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social.

El conocimiento progresivo del mundo socio-cultural y natural que lo circunda debe desarrollarse a través de actividades que contribuyan a la construcción de su pensamiento. Nuestro papel es proporcionarle un conjunto cada vez más rico de oportunidades para que sea el niño quien pregunte y busque respuestas acerca del acontecer del mundo que lo rodea.

Debido a que durante la realización del servicio social se llevaron a cabo actividades basadas en la propuesta de Emilia Ferreiro y Gómez Palacio sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, la siguiente propuesta recoge aspectos del trabajo realizado por ellas y que considero útiles retomar.

Algunos de los aspectos relevantes que guían la propuesta de atención se basan en las siguientes consideraciones:

- 1.- El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.
- 2.- En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognoscitivas, con características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores de menor conocimiento dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior. Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana.

Las actividades que se proponen representan opciones de trabajo para favorecer la reflexión y el aprendizaje comprensivo de los alumnos en torno a estos contenidos escolares que son la lectura y la escritura.

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso que enfrenta a quien lee y escribe con una gran diversidad de usos tanto por su contenido, como por la forma que tienen y la utilidad que prestan. Por esta razón mientras más variadas sean las oportunidades de escritura y de lectura que la escuela ofrezca a los niños mayor será su oportunidad de aprender.

Los niños aprenden a leer y a escribir cuando tienen un verdadero interés en lo que están haciendo, cuando se enfrentan a tareas que tienen alguna utilidad práctica y cuando lo que aprenden puede relacionarse con lo que conocen o con lo que desean saber.

Cuando se plantea el trabajo en equipo, el intercambio y confrontación de opiniones juegan un papel fundamental en la elaboración, confirmación o modificación de las hipótesis desde las cuales orientan su desempeño. Cuando participa todo el grupo, se promueve que la integración grupal, en el contexto de situaciones de comunicación, genere actitudes de

cooperación y colaboración para resolver la tarea, a la vez que favorece la competencia comunicativa de los alumnos.

El niño tiene demasiadas cosas que aprender para exigirle que lo haga todo en un año escolar. El alumno de primer grado debe acostumbrarse a las reglas de comportamiento de la vida de la escuela, tan distintas a las que se siguen en el hogar o en la calle; además tiene que aprender la lengua escrita, ciertos conocimientos matemáticos, otros relativos al mundo natural y social, más una serie de habilidades y actitudes propias de la convivencia escolar, hablar en público, tratar con adultos desconocidos y cuya función el nuevo alumno no comprende al principio muy bien.

Para todos los niños y las niñas esto es complicado. Algunos logran adaptarse pronto; son sobre todo los que estuvieron en el nivel preescolar. A los otros les cuesta más trabajo lo que en muchas ocasiones entorpece su aprendizaje. Un alumno que no está aprendiendo a leer posiblemente todavía tenga dificultades para comprender lo que se espera que haga en la escuela. De ahí la importancia de concederle al trabajo de adaptación al medio escolar el tiempo y el esfuerzo necesarios durante el primer grado y de aceptar que la fase de aprendizaje de la lengua escrita pueda alargarse hasta el segundo grado.

Muchos de los niños de la región de Amecameca comienzan el aprendizaje escolar al comenzar la escolaridad primaria, es decir, no han tenido un contacto con el ambiente escolar y les cuesta trabajo adaptarse a él. Además han tenido poco contacto con material escrito y con personas que leen, ya que la mayoría de los padres que tienen niños con problemas de aprendizaje son analfabetas y los que saben leer no terminaron la primaria, es decir, poseen pocos recursos para apoyar a sus hijos.

Además en esta región existen altos índices de repitencia, ubicándose el filtro más severo entre el primer y segundo año que es cuando se adquiere la lectura y la escritura.

Si bien la discusión acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura generalmente se ha centrado en la comparación de métodos. Las actividades propuestas parten del conocimiento sobre el desarrollo del niño. Y, se ofrece una variedad de actividades que pueden enriquecer el trabajo de los psicólogos a la par del método que utilicen en la escuela y en base a ello que los niños logren desarrollar de una manera funcional el aprendizaje de la lecto-escritura.

PROCEDIMIENTO

Las actividades se realizarán con aquellos niños que sean canalizados a la unidad de apoyo, que se encuentren en primer y segundo grado y que hayan repetido uno o varios años.

- Se le citará a ambos padres y se les realizará una entrevista a la vez que se les explicará en que consistirá el trabajo que se realizará con su hijo. Y se tendrán que comprometer a realizar determinadas actividades para que el niño logre un avance en su conceptualización de la lectura y escritura.

EVALUACIÓN INICIAL Como primer punto se les realiza a los niños una evaluación en torno a los niveles de conceptualización de la lengua escrita y la lectura. Se realizará un interrogatorio que será individual. El método de indagación que se realizará estará inspirado en el método clínico (o método de exploración crítica) que tendrá como objetivo conocer las hipótesis que tienen los niños con respecto a la lectura y la escritura.

En la evaluación de la escritura se les dictarán a los niños cinco palabras en las cuales se toman en cuenta el tamaño del referente y una cantidad variada de grafías. El formato para la aplicación de esta evaluación se mostrará posteriormente.

En una hoja blanca el niño escribirá las palabras que se le dictarán y después el aplicador las anotará en el formato. Las palabras que el niño tiene que escribir son las siguientes: manzana, sandía, plátano, tamarindo y uva. Si el niño no está seguro de que escribió la palabra correctamente se le da una segunda oportunidad para escribirla y se escribe en el inciso B. Cuando el niño termine de escribir cada palabra se le hacen preguntas en torno al tamaño del referente ¿De qué tamaño es la manzana? ¿De qué tamaño es la sandía? y se realiza este mismo tipo de preguntas con las palabras restantes.

Posteriormente se le pide al niño que lea la palabra que escribió para observar la relación que realiza entre la representación gráfica con el valor sonoro de las grafías, y en base a ello se van rellenando los círculos de la última columna ya que cada uno de ellos representa una grafía. También se le preguntará como sabe que en lo que escribió dice realmente lo que se le pidió.

Luego se le dictan las palabras muñeca, muñequita y muñecota. Estas palabras se escriben en el segundo recuadro. Se dictan estas palabras tanto en su sonido usual, diminutivo y aumentativo para observar las diferencias que establece el niño al escribirlas siendo que gran parte de las grafías de las mismas no varía. Se le pide al niño que lea las palabras y se rellenan los círculos de la derecha del formato. También se le da una segunda oportunidad si el niño no está seguro de su escritura.

Por último el niño escribirá una oración y la leerá. De la misma forma se le dan dos oportunidades si es que el niño se encuentra inseguro sobre su respuesta. Esto se realiza para identificar las diferencias que el niño establece para hacer corresponder cada segmento palabra) con el significado que quiere representar.

Para la evaluación de la lectura, se le presentarán al niño una serie de imágenes con su nombre cada una y los niños las tendrán que leer. Las imágenes serán oso, elote, pelota y monedas, con su nombre cada una; y 3 imágenes con una oración.

Se le preguntará al niño en cada imagen ¿Qué hay aquí? (señalando la imagen) y el niño responderá lo que piensa y posteriormente se le preguntará ¿que crees que diga aquí? señalando el texto escrito.

En base a la forma en que el niño escribe y lee se observa en que nivel de conceptualización de la lecto-escritura se encuentra y se realizarán las actividades. Por lo

general, los niños que son repetidores se encuentran en los niveles silábico y silábico-alfabético. Por ello, las siguientes actividades se basarán tomando en cuenta estos niveles.

Varias de las actividades se deben de realizar en forma grupal, ya que los niños que se encuentran en un nivel superior, facilitan que los demás descubran por ellos mismos sus errores constructivos.

Producción
Hipótesis de la palabra y oración

Nombre del niño: _____
 Edad: _____ Fecha: _____
 Aplicador: _____
 Nivel: _____ No. de toma _____

1.- _____	A. _____ B. _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
2.- _____	A.- _____ B.- _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
3.- _____	A.- _____ B.- _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
4.- _____	A.- _____ B.- _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
5.- _____	A. _____ B. _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

1.- _____	A.- _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
2.- _____	A.- _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
3.- _____	A.- _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Oración:

1.- _____	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
A.- _____	B.- _____

ANÁLISIS DE LAS EVALUACIONES. Una vez que se sabe en que nivel se encuentra el niño, el psicólogo comentará con los padres de familia de que manera deberán de apoyar al niño; así como con el maestro de grupo le pedirá que observe los avances del niño dentro del salón de clases, ya que éste será un trabajo conjunto.

ACTIVIDADES

5.1 EXPRESIÓN ORAL

Cuando los niños ingresan a la escuela, pueden reconocerse ya como usuarios de un lenguaje que emplean oralmente para satisfacer sus necesidades de comunicación. En el contexto escolar la expresión escolar juega un papel fundamental. La práctica de la expresión oral especialmente para la comunicación de ideas, sentimientos y opiniones, ayuda a que los niños adquiera confianza en su propia capacidad de usar el lenguaje y lo utilicen de manera clara y creativa.

El trabajo con el lenguaje oral también favorece la adquisición de la lengua escrita en tanto los niños pueden entender las convenciones de la escritura a partir de lo que conocen sobre la comunicación oral. Asimismo el uso y desarrollo del lenguaje escrito influye en las posibilidades del habla, pues se aprenden nuevas estructuras y funciones que mas tarde se incorporan a la expresión oral.

Es importante tomar en cuenta que a pesar del uso frecuente del lenguaje oral en el trabajo escolar cotidiano, su desarrollo en diferentes modalidades y usos requiere que se conceda un tiempo específico, que deberá considerarse dentro de la planeación del trabajo escolar.

Algunas actividades que se desarrollarán son:

Hablar sobre sí mismo

Los alumnos deberán presentarse ante los demás y posteriormente conversarán en pequeños equipos o con parejas para tratar de explicar cómo es su carácter, qué cosas les gustan y cuáles no, lo que acostumbran hacer a la salida de la escuela, el tipo de comida que prefieren, etc.

Juegos con palabras y sus significados

Estos juegos agrupan prácticas con canciones, rondas, rimas o adivinanzas. Algunas de las canciones más frecuentes y que deberán de trabajarse son:

- La tuza
- Naranja dulce
- La cucaracha

Ver anexos I.

Rondas

- La rueda de San Miguel
 - Juego del calentamiento
 - San Serafín
 - El patio de mi casa
 - Doña Blanca
 - A la vibora, vibora
- Ver anexos I.

Rimas y Adivinanzas. Ver anexos I.

Hablar al revés

El juego consiste en decir algo para que se interprete lo contrario. Por ejemplo: "tengo hambre" se interpreta "no quiero comer nada". Los niños van inventando cosas y los demás interpretan su significado opuesto.

Completar oraciones

El maestro dice oraciones incompletas y los niños las completan en forma oral. Dice por ejemplo:

Juan abre la..... puerta, ventana.

En eso llegó..... Laura, Jesús, Lucía, María.

El payaso del circo es..... divertido, travieso, juguetón, chistoso

5.2 ACTIVIDADES PARA LA LECTURA

La lectura supone la comprensión de un texto, ya sea para disfrutarlo o para utilizar la información que proporciona. Es importante proporcionar a los niños experiencias frecuentes de lectura y exploración de textos y ayudarlos en esta tarea. En este proceso, el vocabulario del niño, lo que sabe sobre el tema y todos sus conocimientos de carácter cultural y social resultan ser elementos fundamentales.

Algunas de las actividades que se podrán realizar son las siguientes:

Para mayor información remitirse a SEP, 1982.

Organizar un biblioteca

Si en el salón de clases del niño no hay biblioteca procurar que en su casa exista una pequeña área de biblioteca, con libros, cuentos, periódicos, folletos, recetarios. Este espacio deberá ser visto como un espacio en donde el niño pueda desarrollar el gusto por la lectura, su capacidad imaginativa y ampliar su conocimiento del mundo. Es un lugar en dónde el niño puede interactuar libremente con materiales escritos. Para ello se le deberá de indicar a los padres que organicen una biblioteca con todos los recursos que cuentan en su casa.

Uno de los objetivos principales es ofrecer un espacio libre para crear lectores que encuentren placer en hojear y leer libros sin que hacerlo se convierta en objeto de evaluación. Se trata de propiciar que el niño desarrolle interés y gusto por la lectura.

Leer una historia todos los días

Es recomendable leer para los niños una historia o parte de ella todos los días, les muestra cómo leer y les ayuda a establecer el hábito de la lectura. La rutina de la lectura puede variar, pero lo que sí será necesario asegurar es que quién lea identifique los cortes naturales del relato y los utilice para hacer comentarios, contestar a las preguntas del niño, mostrar las ilustraciones que presenta el material o simplemente detener la lectura para continuar al día siguiente. Esta actividad la deberá de realizar alguien en la casa que sepa leer.

Dibujar a partir de la lectura

Después de leer un cuento al niño, se le proporciona hojas de papel o una cartulina y en ella hará un dibujo de todo el cuento. Posteriormente se le hacen preguntas sobre lo que entendió del cuento y sobre su dibujo.

¿Qué entendiste?

¿De quién hablaba el cuento?

¿Qué paso en el cuento?

¿Qué te gusto del cuento?

¿Por qué dibujaste eso?

Los letreros y textos en la localidad

Se pide a los niños que presten atención, en los paseos o excursiones, a todo el material escrito que aparezca: carteles, anuncios, señales de tránsito. Frente a los letreros preguntarle ¿que cree que diga? ¿por qué crees que dice así?

También se les pedirá a los padres que en el transcurso de la casa hacia la escuela le pregunten al niño sobre lo que cree que diga en los anuncios, carteles o señales que ve en ese periodo.

La lectura oral

Los cuentos, las noticias, los poemas, las rimas y las adivinanzas son materiales escritos que se comprenden mejor cuando se escuchan y comentan en grupo.

La lectura que el maestro pueda hacer a los niños ofrece modelos de expresión, además de ser agradable y divertida. Progresivamente los niños que se encuentran en las primeras conceptualizaciones se integran a esta actividad. Primero con textos cortos que pueden leer con facilidad para que los demás niños los comprendan y poco a poco con textos más extensos.

Antes de que el niño sea capaz de reconstruir individualmente y en silencio el significado de lo que lee, puede acercarse a los textos a través de la lectura que alguien más haga en voz alta.

No es necesario que el niño sea un lector consumado para que intente contar un cuento a partir del reconocimiento de títulos e imágenes. "Contar en voz alta" lo que las imágenes de un libro sugieren es un primer ejercicio de "lectura oral". A través de él, el niño aprende que la lectura oral trasmite a los demás un contenido y que este contenido se comprende mejor si la expresión es variada y clara. También los niños pueden contar sus propias historias y el maestro escribirlas.

A los niños con conceptualizaciones menos avanzadas se les dificulta leer en silencio, leen en voz baja y se escuchan para ayudarse a comprender el texto leído. La lectura oral en este ciclo debe ser impulsada como una actividad a través de la cual el niño comparta con otros la lectura, de manera que puedan construir juntos el significado de lo leído.

Actividades de exploración con los libros

Además de los libros de texto es conveniente que se cuente con distintos materiales escritos, que los niños hojeen y exploren para que puedan distinguir entre la escritura y las imágenes y comprender la relación entre ambas; identificar diversos materiales impresos e imaginar el contenido de diferentes textos, aun antes de poder leerlos.

Es muy importante en este ciclo que los niños tengan la oportunidad de hojear los libros, detenerse en las imágenes que llaman su atención, animarse a hacer preguntas sobre los posibles contenidos de texto a partir de imágenes y adelantar explicaciones sobre el posible contenido de las lecciones. Todas estas actividades de exploración que, por un lado, toman cuenta el interés que los niños tienen en los libros, y por el otro, los familiariza con sus materiales de lectura.

La dirección de la lectura

Lo que para cualquier lector resulta obvio, que la lectura se realiza de izquierda a derecha, es un descubrimiento que algunos niños aún no pueden hacer. Algunos niños piensan que se puede leer en las dos direcciones y que si leyendo de izquierda a derecha comunicamos algo, podemos comunicar lo contrario u otra cosa distinta si leemos la misma serie de letras de derecha a izquierda.

Para iniciar a los niños en esta reflexión se pueden leer cuentos e ir indicando la dirección que se toma para ir leyendo. Esta actividad la deberán de realizar los padres al leerle diariamente un cuento, el maestro de grupo o el psicólogo.

Relación imagen-texto

Los libros especialmente diseñados para niños utilizan referentes gráficos porque el niño que se inicia en la lectura relaciona de manera muy concreta las imágenes con el texto. En un inicio. Se recomienda en un primer ciclo que los niños vean libros con imágenes, ya que éstas constituyen una referencia para que los niños puedan expresarse oralmente sobre lo que ya conocen relacionándolo con la imagen o para hacer una descripción de la misma. Esto los ayuda a anticipar el contenido del texto escrito que acompaña a la imagen.

Además se deben de realizar preguntas las cuales deben de ir guiando la conversación de los niños que aun no saben leer, que sean ellos los que contesten a la pregunta y utilizar la imagen para conducir a los niños a imaginar nuevas y distintas situaciones.

¿Qué ves en este dibujo?

¿Qué crees que pasa?

¿Qué crees que están haciendo?

5.3 ACTIVIDADES PARA LA ESCRITURA

Las actividades de la escritura en primer ciclo se encaminan a lograr que el niño entre en contacto constante con materiales impresos, tenga la oportunidad de utilizar la escritura en las formas variadas y observe el uso que la comunidad le da a la lengua escrita para que pueda:

-Descubrir la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

-Descubrir la utilidad y las funciones de la escritura, esto es comprender que permite comunicarse con quienes no están presentes y conservar lo que se escribe.

Para muchos niños la escritura y la lectura ocupan un lugar importante porque en sus hogares y en su entorno familiar y social se leen libros y periódicos, se recibe y manda correspondencia y los adultos y los hermanos mayores usan la lengua escrita para diferentes propósitos prácticos o escolares. Sin embargo, una gran cantidad de niños en nuestro país y en la región de Amecameca ingresa a la escuela sin tener familiaridad con el uso de la lengua escrita, ya que en sus casas hay escasos libros y se utiliza muy poco la escritura. Además de que los padres tienen pocos recursos que proporcionarle a sus hijos para que éstos tengan un mayor interés por leer.

Por ello primero se exponen actividades en donde el niño trabaje con la construcción de palabras y posteriormente de enunciados. Para mayor información remitirse a SEP, 1982.

El trabajo con el nombre propio

La escritura del nombre propio adquiere una gran importancia al inicio de la escolaridad. Por el valor que tienen para cada niño, ya que es la primera palabra que quieren y pueden aprender a escribir, sin importar cuántas o cuáles letras contiene. Cada niño puede entonces comparar las letras de su nombre con las que contienen otros nombres o palabras y usarlas para intentar escribir nuevas palabras.

Por medios de las actividades que se enuncian a continuación los niños conocen la utilidad de su nombre escrito, usándolo como identificación de objetos de su pertenencia.

a) Las tarjetas con los nombres propios

Al principio se reparte una tarjeta en blanco para cada niño. Se pide a los niños que escriban su nombre y el psicólogo les corrige la escritura en caso de que no la hayan realizado bien. Se explica que en estas tarjetas están escritos los nombres de todos los alumnos: cada uno va a poner su nombre en la portada de los cuadernos y cuando hagan trabajos en hojas sueltas. Así se puede saber de quién es cada cosa. Los que todavía no lo sepan escribir correctamente, podrán copiarlo en la tarjeta. Esta rutina cotidiana permitirá que a medida que transcurre el año, los niños vayan reconociendo su nombre escrito y el de algunos compañeros. Se procurará que sean ellos mismos quienes cada día busquen su propia tarjeta. Es posible que en esta tarea unos se ayuden a otros.

Palmean palabras y las representan gráficamente

Con esta actividad se pretende que los niños reflexionen acerca de aspectos sonoros del habla y utilicen códigos para representar la cantidad de sílabas que contiene una palabra.

Se propone "Vamos a decir palabras palmeando; por ejemplo, para decir mariposa yo voy a hacer así (da cuatro palmadas mientras va silabeando la palabra). Se dan varios ejemplos utilizando palabras con diferente número de sílabas (por ejemplo: gato, caballo, escritorio, sol).

A continuación se van diciendo para que los niños las palmeen. Para evitar confusión es conveniente que palmeo un solo niño cada palabra. Se pide la opinión de otro niño para ver si están de acuerdo.

Posteriormente por cada palmada que den se realizará una representación. Dice una palabra palmeando las sílabas y hace en el pizarrón el número de cuadritos correspondiente. Por ejemplo dice mariposa palmeando las sílabas y pregunta: ¿Cuántas palmadas di?. Cuando hay acuerdo en que dio cuatro palmadas marca en el pizarrón cuatro cuadritos.

A continuación muestra objetos o imágenes y pide al niño que pase a poner en el pizarrón, los cuadritos correspondientes.

Los paquetes

En esta actividad los niños tienen un nivel de conceptualización lingüístico (silábico y silábico-alfabético) realizan actos de escritura que permiten observar sus avances. A los niños se les plantea una situación de conflicto cognitivo al tener que confrontar la escritura del nombre de un objeto con la lectura posterior de dicho nombre, ya que para escribirlo pueden haber establecido una relación entre escritura--tamaño del referente.

Se le proporcionan al niño objetos de distinto tamaño, cinta adhesiva y papel o bolsas (sin dibujos) para envolver.

Cuida que cada niño tenga un objeto pequeño cuyo nombre sea largo, o bien un objeto grande con nombre corto, por ejemplo: sacapuntas, corcholata, caja (de tamaño grande), o ambas cosas (por ejemplo, un libro chico y uno grande). Explica que van a jugar a la paquetería, por lo que cada quién va a envolver lo que le tocó y va a escribir en la envoltura el nombre de lo que contiene su paquete.

Cuando todos los objetos están envueltos, se juntan y pasa un niño distinto a tratar de leer el texto de un paquete cualquiera. La lectura se comenta en los demás niños: ¿Qué tendrá este paquete? ¿Por qué crees que es un libro? ¿Y tú por qué piensas que no?, etc.

Los niños de nivel lingüístico se fijarán en la escritura para saber contiene el paquete.

Los de nivel simbólico pueden fijarse, por ejemplo, en el tamaño del paquete o en la cantidad de letras del texto para tratar de adivinar qué es.

Cuando la lectura de los paquetes se ha terminado, se dictan los nombres de los objetos que envolvieron. Así observará si hay diferencia en el criterio utilizado para la escritura cuando el objeto está ausente.

A continuación, escribe la lista de palabras en el pizarrón e invita a los niños a leerlas. Cada uno intenta leer dos o tres

El barco cargado

Al tener que pensar en palabras que empiezan con la misma sílaba, los niños realizan un análisis de los aspectos fonéticos del lenguaje. Al observar la escritura de esas palabras, se dan cuenta de la relación existente entre sonidos y escritura.

Se explica de que se trata el juego: Se trata de un barco que venía muy cargado. Ustedes tienen que adivinar que traía. Yo les voy a decir sólo cómo empieza el nombre de la carga. Venía un barco cargado de **ma**.

Los niños pueden proponer: materiales, maletas, mangos, magos, marranos, mariposas, maestros, macetas, etc.

Si alguno propone alguna palabra que no empieza con la sílaba indicada (por ejemplo, calabazas) el psicólogo pregunta: ¿Cómo empieza calabazas? Vamos a decirla (la silabea) ¿Con que empieza? Algunas veces formula la misma pregunta ante respuestas correctas con el fin de que los niños no tengan la sensación de que solamente se les interroga cuando se equivocan.

El juego se continúa de igual forma procurando que sean los niños, por turnos, quienes propongan las sílabas iniciales. Posteriormente se va haciendo una lista en el pizarrón con las palabras propuestas y va preguntando en que se parecen las palabras.

Palabras cortas y largas

Los niños descubren que el largo de las palabras no depende del tamaño del referente sino de aspectos lingüísticos (cantidad de sonidos y consecuente número de letras en su escritura). Adicionalmente, el psicólogo puede darse cuenta del criterio utilizado por el niño para considerar una palabra larga o corta y si, por ejemplo, omite el artículo porque "no es palabra" o "tiene pocas letras".

Se propone decir palabras largas o cortas. Si dan, por ejemplo "mesa", se pide que digan otra. Si los niños proponen "camisa", el psicólogo pide: Vamos a decirlas. Cuando han dicho ambas palabras pregunta: ¿Cuál es más larga, mesa o camisa?

Independientemente de la respuesta, se vuelven a decir las palabras, dando (junto con los niños) una palmada por cada sílaba. Esto ayudará a que reflexionen si han dado una respuesta errónea o comprueben que ella fue acertada.

Posteriormente a esta actividad, se pide a los niños que escriban (como quieran y puedan) palabras largas o cortas en sus cuadernos.

Anticipan la escritura de nombres de objetos

Esta actividad puede provocar un conflicto cuando el niño establece una relación escritura-tamaño del referente y la confronta con la lectura que hace el maestro.

El psicólogo presenta pares de objetos de igual o distinto tamaño. Cuida que al objeto pequeño le corresponda un nombre largo y al objeto grande, uno corto (ej. libro y sacapuntas). Si los objetos presentados son de tamaño similar, procura que uno tenga un nombre corto y otro largo (ej. pera y manzana).

Cuando los niños han nombrado un par de objetos, se muestran tarjetas con esos nombres escritos. Y se pregunta: ¿Dónde dirá sacapuntas y dónde libro?

Una vez que los niños han respondido y comentado sus respuestas, el psicólogo explica: Aquí dice sacapuntas, y aquí dice libro; a ver si se dan cuenta por qué. Después de que los niños han expresado su opinión los niños copian las palabras en su cuaderno, haciendo al lado de cada una de ellas el dibujo correspondiente.

Adivinen qué es

Los niños efectúan una reflexión acerca de las estructuras de las palabras y, con ayuda del psicólogo, se aproximan al descubrimiento de la relación escritura-aspectos sonoros del habla.

El psicólogo propone a los niños una palabra escrita (ej. banco). Dice: Aquí escribí el nombre de una cosa que sirve para sentarse y que empieza con ban (tapa la sílaba final) adivinen qué es. Cuando los niños han descubierto de que palabra se trata, se pregunta: Si aquí dice ban, ¿qué estará escrito acá (en la palabra oculta)? Estimula el intercambio de opiniones. No acepta como válida toda la palabra. En caso que la den, explica: En todo esto (señala la palabra) está banco. Aquí dice ban (señala **ban**), yo quiero que adivinen que escribí en este pedacito que estos tapando.

Se continúa la actividad con otras palabras.

Adivinan palabras

Los niños realizan un análisis fonético de las palabras y descubren semejanzas en la escritura de vocablos que empiezan igual y tienen el mismo número de sílabas.

El psicólogo propone una sílaba los niños piensan en palabras bisílabas que comienzan con ella. Explica el juego. Yo les voy a decir sólo cómo empieza una palabra y por cada parte que falte voy a dar una palmada. Ustedes tienen que pensar que palabra puede ser.

Por ejemplo, dice **ca** y da una palmada.

Los niños pueden proponer: casa, cara, cama, caja, etc. El psicólogo las va escribiendo en el pizarrón y formula preguntas que conduzcan a la reflexión sobre la semejanza entre textos: ¿En que se parecen estas dos palabras escritas casa y caja? Los niños podrán decir que empiezan y terminan igual, que tienen el mismo número de letras, etc. Se procurará que los niños justifiquen sus respuestas. Si hay propuestas equivocadas (caballo, camino, etc) se invita a bisilabear las palabras correspondientes, mientras las van palmeando. Pregunta: Cuando dijimos caballo, ¿cuántas palmadas dimos después de **ca**? ¿Y cuántas había dado yo?

El mismo tipo de actividad puede ser realizada con palabras trisílabas dando dos golpes después de decir la sílaba inicial.

Escriben nombres que empiezan igual

Se pretende que los niños lleguen a descubrir la estabilidad en la correspondencia lengua-oral-lengua escrita.

Se dictan a los niños palabras cuya escritura comience con la misma sílaba. Las palabras empleadas pueden ser del mismo o de distinto campo semántico. Ejemplos:

manzana - mandarina - mango - manguera - mantel
caballo - cabra - camello - camaleón - catarina

Observa si los niños advierten la similitud y comienzan con una escritura igual para esas palabras, aún cuando una letra distinta a la correcta.

Los niños confrontan y discuten con el equipo sus escrituras, si no surgen situaciones relacionadas con el fin de esta actividad, el psicólogo sugiere palabras para fijarse cómo empiezan. Por ejemplo: ¿Cómo empieza mango? ¿Y manzana cómo empieza? ¿Se podría escribir manzana con la misma que mango? ¿La de mango servirá para escribir manguera?, etc.

Si después de esta reflexión los niños quieren corregir sus producciones, se les da oportunidad de hacerlo.

¿Qué palabras puedo formar?

Cuando los niños piensan palabras que poseen una determinada combinación de letras, reflexionan acerca de los aspectos sonoros de nuestro sistema de escritura.

El psicólogo escribe alguna combinación de dos o tres letras que sea bastante común en palabras del idioma español. Pregunta: ¿Qué escribí? Explica la actividad. Ahora van a pensar palabras que se escriban con esas letras juntas y en el orden que están aquí. Da un ejemplo.

Los niños anotan en su cuaderno las palabras que se les ocurran. Luego las leen al equipo. Cada uno agrega en su lista las propuestas de los compañeros. A continuación se dan, a modo de ejemplo, algunas combinaciones de letras y posibles propuestas para los niños:

Para **mar**: martes, marciano, maraca, mariposa, María, asomar, amargo, sumar, etc.

Para **ar**: arma, arco, árbol, arar, arete, araña, arena, carta, Marta, barco, saltar, cantar, etc.

Completan palabras en forma oral

Esta actividad intenta que los niños:

-Reflexionen acerca de los componentes fonológicos de las palabras

-Observen que las partes iguales de palabras diferentes se escriben igual

-Se den cuenta de que los nombres de los objetos no tienen relación con el tamaño del referente.

Se muestran a los niños pares de figuras diferentes cuyos nombres comiencen igual. Procura que éstos estén formados por palabras cortas cuyo referente sea grande y a la inversa. Dice la parte igual de dichas palabras y los niños las completan en forma oral.

Por ejemplo, presenta las figuras de un cascarón y de una casa, dice: ¿Qué hay aquí? ¿Y acá? ¿Cómo empieza casa? ¿Y cascarón? casa y cascarón empiezan con cas. Luego pregunta: ¿Qué le falta a cas para que diga casa? o: Yo digo una parte del nombre de esta figura y ustedes la completan; cas.

Se busca que los niños digan la parte que falta de la palabra y no la palabra completa; es decir, en el ejemplo anterior deben darse cuenta de que faltan carón y a.

Se escribe debajo de cada figura el nombre correspondiente. Pregunta: ¿Qué les parece que escribí aquí? ¿En que se parecen estas dos palabras escritas? ¿Por que creen que empiecen las dos igual?, etc.

Es importante recalcar que en esta actividad, los niños trabajarán sólo en forma oral, el psicólogo es el que escribe.

Construyen palabras a partir de la inicial

Se pretende que los niños con una concepción silábica de la escritura se aproximen a la construcción de la hipótesis alfabética. Para ello se les estimula a pensar palabras que empiecen con una letra dada y a intercambiar opiniones acerca de la corrección de la escritura de los textos producidos.

Se propone una palabra cualquiera con letras móviles, todos la leen y luego la desarman, manteniendo sólo la letra inicial. Un niño pone otra palabra que empiece con la misma letra. La leen, discuten esa palabra y si los niños consideran conveniente le hacen correcciones.

Se aclara que no se vale repetir palabras. Para que se acuerden de cuáles ya se pusieron, los niños van escribiendo las palabras en su cuaderno.

El juego se continúa de la misma manera, con la intervención de todos los niños. Cuando ya no se les ocurre ninguna otra palabra con esa letra inicial, se propone otra palabra que empiece con una letra diferente.

Posteriormente los niños recortan palabras que empiecen igual que alguna ya conocida.

El ahorcado

Los niños reflexionan sobre la escritura de una palabra a partir del número de letras que la forman y apoyándose en una imagen alusiva.

Esta actividad, se basa en el juego tradicional de el ahorcado. En el juego el psicólogo piensa en una palabra, escribe en el pizarrón la primera letra y la última y letra, para cada una de las letras restantes traza una raya.

Se les dice a los niños: esta es una palabra que empieza con la letra B y termina con la letra a. Ahora traten de adivinar cuales son las letras que le faltan. Cada uno de los niños deberá tratar de adivinar de que palabra se trata. para ello dice una letra cualquiera. Si la palabra no incluye la letra mencionada dibuja la horca. Cada vez que algún niño nombre una letra equivocada, se va añadiendo una parte del cuerpo para formar el ahorcado: cabeza, ojos, boca, orejas, nariz, pelo, cuello, etc. hasta completar todo el cuerpo. Las letras equivocadas se van anotando aparte, conforme se nombran para evitar que se repitan.

Si el ahorcado se completa y la palabra no ha sido adivinada, se dibuja una cuerda alrededor del cuello del muñeco y lo ahorcan.

Cuando los niños aprenden el juego el psicólogo invita a algún niño a pensar en una palabra para que sus compañeros la adivinen.

Construyen palabras

Se pretende que los niños construyan palabras que puedan ocasionarles un conflicto cognitivo y que construyan palabras libremente, donde entren en juego tanto sus propias hipótesis como el resultado de las reflexiones derivadas de la confrontación de dichas hipótesis con las de sus compañeros.

Se les proporciona a los niños un juego de letras móviles y se dictan palabras.

Se estimula para que los niños intercambien opiniones y se ayuden para hacer las modificaciones que crean necesarias. Se procura, además, proponer palabras que puedan ocasionar un conflicto cognitivo y hacer preguntas habituales orientadas a la justificación de la respuesta, al planteamiento del conflicto, etc.

Algunas situaciones que pueden ocasionar conflicto cognitivo son:

- Palabras con sílabas que a la vez corresponden al nombre de una letra (dedo, tela, pelo, bebé).
 - Palabras que requieren del uso de letras de dos grafías (calle, carro, coche, lluvia).
 - Palabras donde aparezcan sílabas repetidas (coco, cacahuates, papa, mamá).
 - Palabras que, en función de la hipótesis silábica, puedan dar por resultado escrituras iguales.
- Por ejemplo, un niño que trabaja con consonantes, para escribir paso podría poner:

P S
pa so

Al pedirle que escriba piso, el resultado sería:

P S
pi so

y de esta misma manera escribiría peso y piso.

Se le pide al niño que compare sus escrituras: A ver, ¿Dónde dice peso y dónde piso? ¿peso y piso se escriben igual? ¿Por qué? Pregunta al equipo su opinión, propiciando la discusión y el intercambio.

Posteriormente a la actividad mencionada, se les da oportunidad para que los niños construyan palabras en forma libre: Forme cada uno la palabra que quiera. Después se le pide a cada niño que la lea señalando con su dedo, para observar como manejan su hipótesis de lectura y escritura e intervenir en los casos que se requiera.

Forman palabras que contengan las mismas sílabas

Se pretende que los niños anticipen el resultado de la transformación de una palabra cuando se altera el orden de las sílabas que la componen.

Se seleccionan algunas palabras que permitan formar otras cuando se permutan sus sílabas como sucede en los siguientes casos:

mete-teme	cose-seco	tapa-pata
peso-sope	saco-cosa	toro-roto

sopa-paso	toma-mato	vela-lave
caro-roca	ramo-mora	malo-loma
ropa-paro	moto-tomo	lata-tala

Escribe una de éstas, por ejemplo "vela". Pide al niño que la lea y luego pregunta: si esto que está al final (señala "la") lo pusieramos al principio que diría?

Se espera que los niños anticipen el resultado de esa transformación (lave). Si no logran hacerlo, el psicólogo pide que escriban la palabra y la lean: a ver, escríbelo: pon esto (la) al principio y esto (ve) al final. ¿Qué dice ahora?

Continúa poniendo cambios de sílabas en otras palabras y, cuando el alumno no logra anticipar el resultado de la transformación, le pide que la escriba y lea.

Este tipo de trabajo se repite varias veces, hasta que el niño sea capaz de decir cuál es el resultado de determinadas transformaciones, sin necesidad de efectuarlas.

Yo tapo y tú adivinas

Los niños descubren que:

--Sonidos iguales requieren igual escritura

-- En la escritura de una palabra puede estar contenida la de otras.

El psicólogo escribe una palabra que los niños sepan leer y que al tapar alguna de sus partes, quede al descubierto otra palabra. El niño anticipa lo que dice en la parte descubierta. Por ejemplo, muestra la palabra PALOMA; pregunta: ¿Qué dice aquí? Cuando el niño responde, tapa PA y dice: Si tapo (PA) ¿qué dirá aquí (LOMA)? ¿Y si tapo esto (MA), qué dirá aquí (PALO)?

Esta misma actividad se puede hacer también con palabras desconocidas, sólo que en este caso el psicólogo informa lo que dice en ese texto para que, al hacer el tapado de partes, el niño anticipe y lea. Por ejemplo dice yo aquí escribí caracol. Si le tapo (cara) ¿qué dirá? ¿Y si tapo (col)?.

Otras palabras con las que se debe de trabajar son:

PALOMAR:	PALO	MAR	PALOMA
AUTOPISTA:	AUTO	PISTA	
SOLDADO:	SOL	DADO	
PALOMAS:	PALO	LOMAS	MAS
MARIANA:	MAR	MARI	MARIA - ANA
COLIFLOR:	COL	FLOR	
MESA:	MES	ESA	
MARGARITA:	MARGA	RITA	
PARAGUAS:	PARA	AGUAS	
PANTALÓN:	PAN	TALÓN	
CASADA:	CASA	ASA	ASADA
TIRABUZÓN:	TIRA	BUZÓN	
TOMATE:	TOMA	MATE	TE
JUANA:	JUAN	ANA	

NOTA: Es importante que el niño anticipe lo que dice y no trate únicamente de descifrar la escritura. Si se presenta, el psicólogo puede decir, por ejemplo: No se vale leer, sólo dime lo que tú crees que dice.

Forman palabras distintas cambiando una letra

En este juego los niños:

-- Reflexionan acerca del principio alfabético de la escritura.

-- Toman conciencia de que, a cambios mínimos en la escritura de las palabras, corresponden diferentes significados.

El psicólogo forma una palabra con letras móviles. Explica el juego: tienen que pensar otras palabras a partir de ésta, cambiando una sola letra cada vez. No se vale repetir ninguna. Por eso, para acordarnos de cuáles hicimos, vamos a copiar en el cuaderno cada una de las que formemos. Pone un ejemplo: en la palabra CASA cambia A por R: CARA.

Invita a los niños a que continúen el juego: ahora te toca a ti, cambia una.

Cuando los niños consideran agotadas las posibilidades, uno de ellos lee la lista escrita en el cuaderno y los demás siguen la lectura en silencio, en sus cuadernos.

Ejemplos de listas de palabras obtenidas al cambiar una letra:

MASA:	NIÑA:	CAMA:
MESA	RIÑA	MAMÁ
META	RICA	MAPA
MATA	RISA	PAPÁ
MALA	PISA	TAPA
MALO	PASA	CAPA
JALO	PASO	COPA
JALA	CASO	TOPA
PALA	VASO	ROPA
PALO	VAGO	SOPA
PATO	HAGO	SOLA
PATA	MAGO	BOLA
PASA	MATO	BOCA
CASA	MATA	BOTA
CARA	CATA	BOTE
CERA	RATA	BATE
MERA	RAMA	BASE

Recorta y arma

Se pretende que los niños formen palabras y oraciones.

El psicólogo pide que recorten letras de periódico y revistas. Luego, los invita a formar con ellas tanto palabras como oraciones. Estimula la colaboración y discusión entre ellos, de modo que se sientan libres de pedir a un compañero la letra que les falta, de ayudar y recibir ayuda en la construcción de una palabra, etcétera.

Al formar cada palabra se les pide a los niños justificación de respuestas sobre las palabras y oraciones que formaron.

Construyen oraciones

Esta actividad conduce a los niños a la reflexión sobre la existencia de diferentes oraciones que poseen el mismo significado.

Después de realizar una actividad que haya despertado el interés de los niños, se propone decir todo lo que sepan sobre ese tema (considérese un tema que sea de interés para el niño). Por

ejemplo, hablar sobre un patito, se les dice: cada uno de ustedes va a pensar y decimos algo sobre el patito

Los niños pueden proponer:

El patito era amarillo

El patito tenía unas plumas muy suaves

Los ojitos del patito eran redondos y negros

En cada caso, es psicólogo escribe la oración en el pizarrón. Él, o los niños, lo leen de acuerdo con las estrategias particulares de cada niño.

Se propone que piensen otras formas de decir lo mismo y va escribiendo las oraciones de igual significado.

Por ejemplo:

El patito tenía unas plumas muy suaves

Las plumas del patito eran muy suaves

Muy suaves eran las plumas del patito

El mismo tipo de actividad se puede realizar:

A partir de la observación de un objeto cualquiera que haya en el salón.

Amplian enunciados

Por medio de esta actividad los niños descubren la posibilidad de ampliar enunciados para que la información suministrada sea más precisa.

El psicólogo debe escribir en el pizarrón una oración cualquiera dicha por los niños y propone ampliarla. Por ejemplo, escribe:

Juanita perdió un lápiz

Luego pregunta; ¿Cuál Juanita fué la que perdió el lápiz?, por que en este salón hay dos niñas con este nombre. ¿Dónde lo perdió? ¿Cuándo ocurrió esos?, etc.

A medida que los niños agregan información, se van escribiendo las nuevas oraciones, cada vez más completas, y las lee al grupo:

Juanita perdió un lápiz

Juanita Rodríguez perdió un lápiz

Juanita Rodríguez perdió un lápiz en el salón

Juanita Rodríguez perdió un lápiz en el salón a la hora del recreo

Juanita Rodríguez perdió un lápiz de color rojo en el salón a la hora del recreo.

¿Dónde dice?

Se pretende que los niños anticipen una oración a partir del número de palabras que la componen.

El psicólogo escribe en el pizarrón tres oraciones de longitud diferente: por ejemplo:

1) Pedro salió

2) Pedro salió temprano

3) Pedro salió temprano a la escuela

Lee las tres oraciones de corrido, con entonación normal y en orden distinto al que escribió (por ej. 1 - 3 - 2). En seguida pide a los niños que anticipen dónde dice, por ejemplo: Pedro salió y que justifiquen la respuesta: ¿Cómo te diste cuenta? ¿En qué te fijaste para saber...?, etc. Si dan opiniones distintas se fomenta la discusión.

Ejemplos de oraciones que se deben trabajar:

a) Se conserva el sujeto y el verbo, agregando y ampliando complementos tal como ocurre en el caso ya explicado; otra situación del mismo tipo es la siguiente:

Javier juega
Javier juega a las canicas
Javier juega a las canicas en el parque

b) Se mantiene el sujeto, se cambia el verbo y se agregan complementos de distinta longitud.

Jorge come
Jorge patea la pelota
Jorge está esperando el camión

c) Se mantiene el artículo y se cambian sujeto, verbo y complementos.

La niña dibuja
La pera está madura
La maestra escribe en el pizarrón

Ubican partes de la oración

Se pretende que los niños reflexionen acerca de las partes que componen una oración.

El psicólogo escribe una palabra en el pizarrón, por ejemplo:

La niña compró paletas

Luego se dirige a los niños y explica:

Aquí yo escribí la niña compró paletas leyendo y señalando de corrido todo el enunciado, sin detenerse en cada palabra). Luego pregunta: ¿Qué escribí?. Si los niños no recuerdan el enunciado, lo lee de nuevo.

Comienza a interrogar a algunos de los niños.

¿Dirá niña? ¿Dónde? Señálame con tu dedo dónde dice niña

¿Qué crees que diga aquí? (señalando la palabra paletas)

¿Todo junto qué dice? (si es necesario repite la oración)

¿Dirá la en algún lado? ¿Dónde?

Las respuestas deben quedar suficientemente claras al psicólogo para que pueda darse cuenta de lo que el niño piensa.

Determinan la cantidad de palabras de una oración

Esta actividad permite conocer los diferentes conceptos que tienen los niños acerca de la noción de palabra.

Es posible que gran número de ellos no pueda aislar artículos y preposiciones. Con aquellos que tengan dificultades mayores a las mencionadas (aislar el verbo, el objeto directo, etc) se trabajará

nuevamente con la actividades dónde el niño conceptualice que cada cosa se representa por un número de grafías.

Se pide a los niños que presten mucha atención, se dice un enunciado de corrido (sin separar las palabras) y pregunta: ¿Cuántas palabras dije? Si no han entendido, repite la pregunta: ¿Cuántas palabras estoy diciendo cuando digo: Mario comió un taco?

Se pide a los niños que especifiquen cuáles son las palabras contenidas en el enunciado. Así en el ejemplo anterior, es posible que alguien considere que ese enunciado esta formado por tres palabras. Se le pregunta cuáles son y responde:

Mario	come	un taco
(1)	(2)	(3)

La respuesta de ese niño indica sus dificultades para aislar el artículo (un).

se continúa diciendo enunciados y se van complicando cada vez más para conocer las diferentes posibilidades de análisis de los integrantes del grupo.

A continuación se indican algunos enunciados que se deberán trabajar en los que es posible observar una complejidad progresiva.

Juan corrió

La maestra compró lápices

El pintor levanto la brocha

La señora fué a la tienda

Lucia se compró un vestido nuevo

La mamá y la hija se compraron bolsas muy bonitas.

Los niños fueron de excursión a Veracruz.

En la escuela mi hermano hizo un papalote.

En cada caso, se promueve la confrontación de opiniones diferentes. Luego escribe cada oración y analizan las palabras que la componen.

EVALUACIÓN

Se deberá de realizar una segunda evaluación a los seis meses de estar trabajando con el niño, para observar si hay algún avance en las hipótesis que tiene acerca de la lectura y escritura.

El tipo de evaluación será del mismo tipo que se realizo al principio y con el mismo formato.

Pero en cada ocasión se irán cambiando las palabras a escribir tomando en cuenta que existan palabras con diptongo, sílabas mixtas, directa, compuesta e indirecta.

Por ejemplo las palabras en la segunda evaluación serán: lobo, canguro, abeja, tigre, murciélago, pluma, plumita, plumota y la oración.

Las actividades estarán a disposición de modificarse al final, de acuerdo a las observaciones realizadas por el psicólogo que este a cargo.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

En el presente capítulo se hace una descripción de la población con la que se trabajó y las actividades desarrolladas durante la realización del servicio social en el Centro de Atención Psicopedagógica No. 3-8.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

En atención al gran porcentaje de niños repetidores en el Estado de México y existiendo una gran preocupación por la Secretaría General de Educación y preocupados por los problemas de aprendizaje y de lenguaje que existen en la región 08 del Estado de México en noviembre de 1990 se crea el "Centro de Atención Psicopedagógica" en la región de Amecameca. En dicho centro se atendían los denominados problemas de aprendizaje y de lenguaje. Al inicio se realizaba el trabajo en el local de el consultorio de orientación psicopedagógica el cual se encontraba ubicado en un local de la presidencia municipal y solo se contaba con dos psicólogos como personal.

Posteriormente en el ciclo 1992-1993 la ubicación física del Centro fue en una escuela primaria ubicada en Amecameca y en el ciclo 1994-1995 se trasladó el centro a un local de Educación Especial construido con la participación del municipio. A la fecha el Centro funcionaba compartiendo las instalaciones con el Centro de Educación Especial No. 5-8 turno matutino. El personal con el que contaba el Centro en el turno vespertino era de 2 psicólogos, 1 encargado del área de aprendizaje y el otro de área de lenguaje y 1 maestro de educación física encargado del área de psicomotricidad.

Así, en el Centro de Atención Múltiple de Amecameca en el turno vespertino, durante el ciclo escolar 1994-1995 se realizaron 52 inscripciones de alumnos de los cuales 24 pertenecían al área de aprendizaje y 28 al área de lenguaje de los cuales al terminar el ciclo escolar 4 del área de aprendizaje terminaron su tratamiento 6 se dieron de baja y 17 continuaron su tratamiento.

Durante el ciclo escolar 1995- 1996 en el mismo centro se inscribieron en el transcurso del año un total de 59 alumnos, en el área de aprendizaje 26 y en el área de lenguaje 33 alumnos. Quedando varios niños sin atención debido a los pocos especialistas que se encontraban en el Centro.

A partir del ciclo escolar 1996-1997, la Secretaría General de Educación decide que los llamados problemas de aprendizaje ya no serán atendidos en los Centros Psicopedagógicos (ahora llamados Centros de Atención Múltiple) y crea los U.S.A.E.R (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) los cuales estarán conformados por especialistas que trabajarán directamente en las Primarias Públicas con aquellos niños que presenten dicha problemática. Sin embargo, aún no se ha podido conformar un programa de trabajo que permita subsanar las necesidades que se requieren.

ACTIVIDADES

Las actividades que se desarrollaron durante el servicio social correspondieron tanto a las necesidades de la institución, a las de la población a la que se brinda el servicio y los intereses profesionales, mismas que se presentarán a continuación.

Debido a que en el Centro se carecía de alguien que se hiciera cargo del área de psicología, en dónde se tenían que realizar las valoraciones de las personas que requerían el servicio tuve a mi cargo esta área.

El tipo de población a quien se brindaba atención eran aquellos niños que presentaban problemas en la adquisición de conocimientos y que son clasificados como niños con problemas de aprendizaje y niños con problemas de lenguaje.

Para brindar la atención se seguían una serie de pasos los cuales eran:

1. LA EVALUACIÓN: En un primer plano se realizaba una entrevista con la persona que solicitaba el servicio. Posteriormente se realizaba una evaluación en donde se le aplicaban una serie de pruebas psicológicas al niño entre las cuales se encontraban :

1. Entrevistas a los padres, al niño y al maestro (a).
2. Test de Escala de Inteligencia Wechsler para niños.
3. Prueba Gestáltica Visomotora de Bender.
4. Prueba del Dibujo de la Familia.
5. Prueba del Dibujo de la Figura Humana.
6. Prueba del Área de los Problemas de Aprendizaje enviada por el departamento de Educación Especial.

NOTA: Los formatos se incluyen en los anexos.

Al final de la aplicación de las pruebas se realizaba su calificación y análisis y se integraba el diagnóstico, en base a esto se identificaban las necesidades y se diseñaba un plan de tratamiento con los niños, el cual era a nivel individual y en ocasiones se realizaba a nivel grupal.

Durante el período de servicio social realice 14 valoraciones tanto de niños que eran canalizados al área de aprendizaje como del área de lenguaje.

2.- INTERVENCIÓN: Se realizaron las siguientes actividades:

a) Se les brindo tratamiento a los niños que lo requerían en base a un programa del área de aprendizaje de los centros de atención psicopedagógica.

Durante los primeros 3 meses tuve a mi cargo dar tratamiento a 5 niños.

En los siguientes 4 meses se les brindo tratamiento a dos niños más.

En los 3 meses restantes se llevó a cabo un taller de lecto-escritura con 10 niños, se formó un grupo con 5 niños que asistían a preescolar para apoyarlos en actividades de maduración y preparación para la lecto-escritura y se les brindó atención a 2 niños más de manera individual.

b) Se elaboró material didáctico para la conducción de las distintas actividades que estuvieron bajo mi responsabilidad.

c) Se aplicó y evaluó un programa de lecto-escritura con 10 niños de primaria de primero y segundo grado, basado en la propuesta de Emilia Ferreiro y Gómez Palacio.

d) Se trabajó con 5 niños de preescolar del área de lenguaje y aprendizaje apoyándolos con ejercicios de maduración y con 2 niños de 4 grado de primaria a nivel individual.

e) Se realizaron juntas informativas con los padres de familia para exponerles los objetivos del programa y en cada sesión se le daban algunas indicaciones de cómo tenía que apoyar al niño en casa.

f) Se realizaron 2 pláticas con los padres de familia una sobre los procesos de adquisición de la lecto-escritura y otra sobre la familia.

g) Se apoyó con la elaboración del periódico mural.

Cada semana había una reunión con el personal del centro, en las cuales se analizan los problemas particulares de los alumnos y se brindaba información general.

Se realizaron actividades para apoyar la difusión del centro en comunidades circunvecinas a Amecameca.

Se colaboró en la remodelación del centro.

Se participó en la organización de la celebración de los días festivos.

PROGRAMA DE LECTO-ESCRITURA

Dentro de las actividades que se desarrollaron en el programa de lecto-escritura en el Centro de Atención Psicopedagógica No.3-8 (ahora Centro de Atención Múltiple) se encuentran la detección, planeación e intervención de un programa de trabajo basado en la propuesta de Ferreiro y Gómez, la cual, se llevó a cabo con los niños de primero y segundo grado de primaria del área de aprendizaje.

El propósito de trabajar con este programa fue tomando en cuenta las necesidades que existían en el área de aprendizaje, pues el fracaso escolar era y sigue siendo una de las grandes dificultades que presentaban los niños que asistían a dicho servicio, sobre todo se caracterizaba en el área de lecto-escritura y la mayoría había repetido 1 o 2 años.

El objetivo fue el acercarlos de una manera funcional al aprendizaje de la lecto-escritura.

Las actividades que se realizaron para la elección de los alumnos que conformarían el grupo de trabajo fueron:

- a) Revisión de expedientes de los niños.
- b) Se eligieron a los niños que asistían a primero y segundo grado de primaria, debido a que en estos años es cuando la escuela marca que se debe de aprender a leer y a escribir.

Una vez elegidos a los niños se les aplicó una evaluación individual para considerar el nivel de conceptualización de la lengua escrita en el que se encontraban y en base a ello se realizaron las actividades.

El grupo de niños estaba formado por un total de 10 niños; 2 niños con edades entre los 7 y los 8 años de primer grado; 1 niña de 8 años y 7 niños con edades entre los 7 y 13 años de segundo grado. Se tenía planeado en un inicio trabajar con 16 niños, pero debido a diferentes causas 6 de ellos no pudieron asistir y ya no fue posible incluirlos más tarde.

En la toma de la primera aplicación se observó que 1 niño se encontraba en nivel simbólico (cantidad fija de grafías y orden fijo de grafías) 6 niños se encontraban en el nivel silábico alfabético (El niño da a cada grafía un sonido o da el valor de sílaba a una grafía), 1 en el alfabético (sílaba directa: a cada fonema corresponde una grafía.) y 2 en el nivel silábico (sílaba trabada o compuesta: a cada fonema corresponde una grafía, doble vocal y consonante).

SUJETO	EDAD	AÑOS REPROBADOS	ESCOLARIDAD	NIVEL
1	9 AÑOS	3	1	Simbólico: Cantidad y orden fijo de grafías
2	7 AÑOS	1	1	Silábico-Alfabético
3	8 AÑOS	2	2	Silábico-Alfabético
4	7 AÑOS	0	2	Silábico-Alfabético
5	8 AÑOS	1	2	Silábico-Alfabético

6	9 AÑOS	2	2	Silábico-Alfabético
7	7 AÑOS	0	2	Silábico-Alfabético
8	8 AÑOS	1	2	Alfabético (silaba-directa)
9	8 AÑOS	1	2	Alfabético (silaba trabada o compuesta)
10	13 AÑOS	2	2	Alfabético (silaba trabada o compuesta)

SUJETO 1

Realizaba escrituras con el mismo tipo de letra y cambiando el valor sonoro convencional para cada palabra. No segmentaba lo que leía en unidades pequeñas, sino que realizaba un ajuste para toda la palabra.

SUJETO 2

Realizaba escrituras diferenciadas con variaciones y realizaba una correspondencia con valor sonoro convencional.

Se observó que realizaba omisión de letras al escribir palabras.

Inversión de la **d** por la **b**, de la **p** por la **q** y considerando lo planteado por Emilia Ferreiro se encontraba en transición hacia una escritura alfabética consolidada.

Supresión al leer palabras y enunciados.

SUJETO 3

Realizaba escrituras diferenciadas con diferentes variaciones otorgándoles correspondencia sonora sin valor sonoro convencional, es decir las grafías que escribe no siempre corresponden al sonido que el lee.

Realizaba omisiones de letras al escribir palabras y de palabras al escribir oraciones.

Inversión de la **b** por la **d** y de la **b** por la **p**.

En la escritura existen adhesiones ya que en ocasiones une varias palabras.

SUJETO 4

Realizaba una correspondencia de las grafías con valor sonoro convencional.

Se observaron omisiones de letras en palabras y de palabras en oraciones

Inversiones de la **b** por la **d** y de la **p** por la **q**.

SUJETO 5

Realizaba una escritura diferenciada con valor sonoro convencional

Omisiones de letras al escribir palabras.

SUJETO 6

Realizaba producciones diferenciadas y había correspondencia con valor sonoro convencional.

Se observaron supresiones u omisiones de letras al escribir palabras.

SUJETO 7

Realizaba producciones diferenciadas, había una correspondencia con valor sonoro convencional.

Se observaron omisiones de letras al escribir palabras e inversión de la d por la b.

SUJETO 8

Realizaba producciones diferenciadas, había una correspondencia con valor sonoro convencional. hacía corresponder adecuadamente los sonidos cuando escribía consonante-vocal-consonante.

Se observaron sustituciones de letras.

SUJETO 9

Realizaba producciones diferenciadas, había una correspondencia con valor sonoro convencional, se observó que confundía dos grafemas que tenían el mismo sonido cuando realizaba dictados y separaba las palabras de manera incorrecta.

SUJETO 10

Realizaba producciones diferenciadas, con valor sonoro convencional, observándose que confundía dos grafemas que tenían el mismo sonido, esto ocurría cuando realizaba dictado. En ocasiones separaba las palabras de manera incorrecta.

Se trabajaba con 2 grupos, uno estaba constituido por aquellos niños que se encontraban en los niveles simbólico, silábico-alfabético y alfabético (silaba directa) y el otro grupo estaba formado por aquellos niños que se encontraban en el nivel alfabético (silaba trabada o compuesta). Había ocasiones en las que se trabajaba con los dos grupos, ya que los niños que tenían conceptualizaciones más avanzadas apoyaban a sus compañeros en la elaboración de hipótesis.

Las actividades tenían una duración de dos horas, se realizaban dos veces por semana y se dejaban actividades para realizar en casa. Se llevaban a cabo en un salón que tenía las siguientes dimensiones: 8 m de largo X 7 de largo y con suficiente iluminación, había mesas largas, sillas, 1 pizarrón, el salón estaba pintado de blanco y tenía dibujos en las paredes, ésta decoración la realizaba la profesora del turno matutino.

Se realizaron 20 sesiones durante tres meses y medio. En cada sesión se le hacían comentarios a los padres de familia en la manera en que tenían que apoyar a sus hijos en casa y se les hacían algunas indicaciones para que las comunicaran a los maestros. Asimismo a los padres que no sabían leer se les envió a que acudieran a los cursos sobre alfabetización para los adultos.

Los objetivos a cubrir durante la aplicación del programa fueron los siguientes:

- 1) Favorecer la reflexión y el aprendizaje comprensivo en torno a la lecto-escritura.
- 2) Realizar las actividades en equipo para favorecer el intercambio y la confrontación de opiniones para la elaboración, conformación o modificación de hipótesis que tenían en torno a la lecto-escritura.

3) Brindar apoyo emocional a los niños durante las actividades que les perturbaban para que recuperarán la confianza en ellos mismos y en su capacidad de pensar.

El material que se utilizó durante el desarrollo del programa fue:

- 1.- Tarjetas con todas las letras del alfabeto
- 2.- Tarjetas con palabras
- 3.- Revistas
- 4.- Periódicos
- 5.- Hojas blancas tamaño carta
- 6.- Tarjetas con imágenes de objetos
- 7.- Pinturas
- 8.- Láminas con dibujos de paisajes, escenas de cuentos
- 9.- Cuentos
- 10- Pizarrón
- 11.- Gises de colores
- 12.- 2 mesas grandes de 1.5m de ancho X 4m de largo.
- 13.- Colores
- 14.- Sillas
- 15.- Cuaderno
- 16.- Resistol
- 17.- Confeti
- 18.- Bolsas de plástico
- 19.- Diferentes objetos
- 20.- Cassettes de diferentes sonidos, canciones
- 21.- Cuaderno
- 22.- Lápiz

A continuación se presentan las actividades realizadas con los niños en el taller de lecto-escritura.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 9 DE NOVIEMBRE DE 1995

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió promover el conocimiento y la integración del grupo a través de un juego colectivo.	El grupo se integró formando un círculo y cada uno iba diciendo su nombre y se iban escribiendo en el pizarrón, después de que todos se presentaron cada niño iba diciendo nuevamente su nombre y el de su (s) compañero (s). Se organizaron en parejas y cada niño le contaba a su compañero algo en relación a lo que más le gustaba y lo que no les agradaba y lo expresaban verbalmente. Finalmente a cada niño se le entregaba una tarjeta con su nombre y lo remarcaban con colores, después se revolvían todas las tarjetas y cada niño encontraba su nombre, posteriormente se organizaban en parejas y trataban de encontrar el nombre de su compañero.	-Tarjetas de cartulina -Colores

Como actividad para realizar en casa se pidió que realizarán su nombre y el de sus compañeros 1 vez con periódico.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 13 DE NOVIEMBRE DE 1995

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que los niños avancen en su conceptualización de palabra y su representación escrita. Con esta actividad se pretendió que los niños reflexionaran acerca de los aspectos sonoros del habla y utilizarán códigos para representar la cantidad de sílabas que contiene una palabra.	La psicóloga colocó diversos objetos, pregunto cómo se llaman, escribió el nombre de los objetos y pregunto cuantas palabras dije. Hizo lo mismo con otros objetos y se aumento la cantidad. Los niños las escribieron con letras del periódico. Se propuso decir palabras palmeándola sílaba por sílaba y escribiendo por cada sílaba un cuadro. Se decían palabras y los niños la iban palmeando, posteriormente se le pidió a cada niño que dijera una palabra y la fuera palmeando.	Diversos objetos, goma, lápiz, tijeras, fichas, etc. Cuaderno lápiz

La actividad a realizar en casa fué que las mamás les dijeran varias palabras y que las fueran palmeando y los niños tenían que representar con un cuadro cada sílaba de las palabras.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 16 DE NOVIEMBRE DE 1995

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que los niños con una concepción silábica de la escritura se aproximarán a la construcción de la hipótesis alfabética.	Se les estimulo a los niños para que pensarán palabras que empezaban con una letra dada y a intercambiar opiniones acerca de la corrección de la escritura de las palabras producidas. Se forman palabras propuestas por los niños con letras móviles. Se les pidió a los niños recortes de palabras con dichas letra.	-Letras móviles de cartulina y de plástico. -Periódico -Revistas -Resistol
	Se pretendió crear en el niño el hábito de la lectura.	Se les leyó a los niños un cuento y después se les realizaron preguntas acerca del contenido, posteriormente se le proporcionó una hoja en blanco y en ella realizaron un dibujo acerca de todo el cuento.	-Cuento

Actividad en casa. Se les pidió que dibujarán y formarán palabras con la letra que se trabajó.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 21 DE NOVIEMBRE DE 1995

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que los niños reflexionarán sobre la escritura de palabras dictadas y de otras formadas libremente por ellos.	Se les dictaron palabras que empezaban con la letra L y posteriormente de que las escribieron en su cuaderno, las comparon con la palabra estructurada por un compañero que la formo con letras móviles.	-Letras móviles -Cuaderno -Lápiz -Cuento
	--Se pretendió que los niños con una conceptualización silábico-alfabética: Construyeran palabras que pudieran ocasionarles un conflicto cognitivo.	Se estimulo a que intercambiaran opiniones y ayudarán a hacer las modificaciones que creyeran necesarias. Las palabras deberían contener dos y tres sílabas.	
	Que los niños comprendieran que el acto de lectura es agradable.	Uno de los niños que se encuentra en el nivel alfabético-silaba mixta lee una lectura para todos sus compañeros y posteriormente se les hacen preguntas sobre el contenido del cuento.	

Actividad en casa. Los padres de familia tenían que leerles un cuento y hacerles preguntas a los niños sobre el contenido del mismo.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 23 DE NOVIEMBRE DE 1995

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que los niños reconocieran palabras con determinadas letras.	Se pidió a los niños que recortaran palabras con las letras M y P de periódicos y revistas. Una vez que los niños las recortaron, entre el grupo se trataba de leer lo que decía cada una de ellas.	-Periódicos -Revistas -Cuaderno -Resistol -Cuento
	Se pretendió que los niños formarán oraciones.	Se les pidió a los niños que recortarían palabras y que formarían oraciones con ellas, estimulando la colaboración y discusión de todos que se sintieran libres para pedirle al compañero alguna palabra que le faltará.	
	Promover el acto de lectura.	Al final de la sesión se le lee a los niños un cuento y se les hicieron preguntas sobre el contenido.	

Actividad en casa. Tenían que leerle un cuento en casa y hacerle preguntas sobre el contenido del mismo. También tenían que entregarle al niño una copia del cuento y los niños tenían que subrayar las palabras que tenían las letras M y P.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 27 DE NOVIEMBRE DE 1997

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Esta actividad intento que los niños: -reflexionarán acerca de los componentes fonológicos de las palabras -observaran que las partes iguales de las palabras pueden ser diferentes al final.	Se les pidió a los niños que mencionarán palabras que comenzaban igual. Los niños formaban las palabras con letras móviles, las escribían en su cuaderno y posteriormente se les pedía que dijieran una oración con dicha palabra. Después se les dió a los niños palabras escritas en hojas, las cuáles comenzaban igual y las tenían que pintar.	-Letras móviles -Hojas con palabras -Pinturas -Pinceles
	Se pretendió que los niños descubrieran la posibilidad de ampliar enunciados para que la información suministrada fuera más precisa.	Se escribía en el pizarrón una oración cualquiera dicha por los niños y se proponía ampliarla. Primero se le mostraba un ejemplo y después el lo hacía solo. Se le daban varias oraciones y las tenía que ampliar.	

Actividad en casa. Se les dió a los niños algunas oraciones y tenían que ampliarlas.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA 30 DE NOVIEMBRE Y 4 DE DICIEMBRE DE 1997

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Los niños descubrieron que el largo de las palabras no depende del tamaño del referente sino de aspectos lingüísticos (cantidad de sonidos y consecuente número de letras en su escritura).	Se propuso decir a los niños palabras cortas y luego palabras largas, éstas se iban formando con letras móviles y se iban escribiendo tanto en el cuaderno como en el pizarrón posteriormente se les hacían preguntas a los niños comparando las palabras escritas. Por último se les proporcionó una lectura y subrayaron palabras cortas y posteriormente palabras largas.	-Letras móviles -Cuaderno -Lápiz -Lectura -Colores
	Se pretendió que los niños conocieran un aspecto convencional del sistema de escritura: el uso de las mayúsculas en la escritura de nombres propios.	Se les pidió a los niños que pensarán palabras que empiezan con mayúsculas. Se les explicó cuando se utilizan las mayúsculas y que observaran la diferencia con otras palabras. Buscaron en libros palabras que empezarán con mayúsculas y las anotaron en su cuaderno.	-Libros -Cuaderno -Lápiz

Actividad en casa. Los padres tenían que leerles un cuento a los niños, hacerles preguntas sobre el contenido del mismo y posteriormente tenían que subrayar las palabras largas, cortas y mayúsculas que encontraron.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 7 DE DICIEMBRE DE 1995

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Con esta actividad se pretendió que los niños reflexionarán acerca de aspectos sonoros del habla y utilizarán códigos para representar la cantidad de sílabas que contiene una palabra. Se pretendió que los niños descubrieran la sílaba tónica y usarán códigos para representarla.	Se les propuso a los niños decir palabras palmeándolas. Por ejemplo casa (y se dieron dos palmadas) se dieron varios ejemplos con palabras que tenían diferente número de sílabas. Posteriormente cada palmada se iba representando con un cuadrado y se les pedía a los niños que palmearan palabras representarían las sílabas. Era importante que los niños tomarán conciencia que en toda palabra de dos o más sílabas, en alguna de ellas se carga la voz, pues en ocasiones tienen dificultad para ubicar la sílaba tónica. Se les explicó a los niños que se iba a palmear las palabras; y que representarían las sílabas	

		con cuadritos y en la sílaba que el sonido fuera más fuerte usaran una rayita dentro del cuadrito para representarla.	
	Que los niños adquirieran el hábito por la lectura.	Al final se leyó un cuento y se les hacía preguntas a los niños sobre el contenido.	

Actividad en casa. Se les proporcionó una lista de palabras los padres se las tenían que leer y los niños tenían que ir palmeando cada palabra y representando cada sílaba con un cuadro.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 11 DE DICIEMBRE DE 1997

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Los niños realizan un análisis fonético de las palabras y descubrieron semejanzas en la escritura de vocablos que empiezan igual y tienen el mismo número de sílabas. Esta actividad intento que los niños: -reflexionarán acerca de los componentes fonológicos de las palabras. -observarán que las partes iguales de palabras diferentes se escriben igual.	Adivinan palabras. Se propuso una sílaba y los niños pensaban en palabras bisílabas o trisílabas que comenzaran con ella. Posteriormente la elaboraban con letras ya recortadas. Se iba palmeando cada sílaba. Se les mostró a los niños pares de figuras diferentes cuyos nombres comenzaban igual, procurando que éstos estuvieran formados por palabras cortas cuyo referente fuera largo y a la inversa. Se propuso parte de la palabra y los niños mencionaban lo que faltaba de la palabra en forma oral.	

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 12 DE DICIEMBRE DE 1995

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	<p>Los niños analizaron palabras que empezaban igual, establecieron fonológicamente lo que faltaba en cada una de ellas y pensaban como realizar ese completamiento en forma escrita.</p> <p>Esta actividad permitió a los niños reflexionar acerca de aspectos sonoros del habla, en este caso las sílabas que componen las palabras</p>	<p>Se mostró a los niños pares de figuras cuyos nombres comenzaban con sílabas compuestas, escribiendo la parte que es igual en ambas palabras y se pedía a los niños que escribieran lo que faltaba.</p> <p>Esta actividad se realizó con letras móviles y posteriormente las realizaban en su cuaderno con letras ya recortadas.</p> <p>Los niños tenían que descubrir la palabra perteneciente a un determinado campo semántico cuando se les proporcionaban algunas sílabas que la componían, como son nombres de animales, flores, frutas.</p> <p>Se iba tomando en cuenta el número de sílabas y se complicaba más la actividad.</p>	<p>-Letras móviles -Revistas -Resistol</p> <p>-Figuras de: animales, flores y frutas</p>

Actividad en casa. Se les proporciona a los padres una lista con palabras compuestas, las cuales tenían que dictarles a los niños para que las escribieran y realizarán un dibujo.
 Se les proporcionó también una hoja con dibujos de animales los niños tenían que colorearlos y escribir su nombre.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
 FECHA: 4 DE ENERO DE 1996

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	<p>Se pretendió que los niños descubrieran algunas características de nuestra lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las mismas letras en diferente orden pueden dar origen a distintas palabras. -No toda combinación de letras es una palabra -Existen combinaciones de sonidos (dificiles de leer). <p>Se pretendió que los niños reflexionarán sobre la escritura de palabras dictadas y de otras formadas libremente por ellos.</p>	<p>Se propuso una palabra formada por cuatro o cinco letras, se pidió a los niños que combinarán las letras de diferentes maneras, que leyeran las combinaciones obtenidas y señalarán cual de ellas constituía una palabra.</p> <p>Se les dictaron palabras sencillas y poco a poco se fue complicando la dificultad de palabras dictadas (con sílabas inversas, trabadas, etc).</p>	<p>-Letras móviles -Cuaderno -Lápiz</p>

Actividad en casa. Se les dió a los niños algunas palabras y tenían que realizar combinaciones con dichas palabras.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 6 DE ENERO DE 1996**

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	<p>Observar como manejan los niños el valor estable de las palabras que componen una oración y conducirlos a reflexionar sobre ellas</p> <p>Que los niños ampliarán enunciados para que la información suministrada fuera más precisa.</p>	<p>Se les dió a cada niño un juego de palabras en tarjetas para que formarán enunciados.</p> <p>Primero se les proponían algunos enunciados y después se les daba libertad para formar otros.</p> <p>Se escribían oraciones tomando en cuenta aspectos de los niños y los niños tenían que ampliarlas.</p> <p>Posteriormente se les preguntaba a los niños dónde decía tal cosa en la oración.</p>	

Actividad en casa. Se les dieron a los niños pequeñas oraciones y tenían que ampliarlos.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 11 DE ENERO DE 1996**

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	<p>Esta actividad permitió conocer los diferentes conceptos que tienen los niños acerca de la noción de palabra.</p> <p>Reflexionarán acerca de los cambios necesarios en la escritura de oraciones diferentes que contienen igual significado.</p>	<p>Se les decía a los niños un enunciado de corrido (sin separar las palabras) y se preguntaba cuantas palabras se dijeron. Se les pedía que especificarán cuales eran las palabras contenidas en el enunciado.</p> <p>Se van cambiando el orden de las palabras y los artículos o sustantivos.</p> <p>Se observaba si había dificultad para aislar un artículo u otra palabra.</p>	<p>-Cuaderno -Pizarrón</p>

Actividad en casa. Se les dieron a los niños una serie de enunciados sencillos sin separar palabra por palabra y ellos tenían que realizar la separación.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 15 DE ENERO DE 1996

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Esta actividad permitió la reflexión acerca de las características de los verbos y su conjugación.	Se les explicaba a los niños la función de los verbos y los niños tenían que formar enunciados con los verbos existentes, además de ir situando en cada palabra un número e ir escribiendolos en su cuaderno.	-Tarjetas con palabras Cuaderno de trabajo.

Actividad en casa. Los niños tenían que escribir oraciones utilizando un verbo e ir enumerando las palabras empleadas en cada oración.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 18 DE ENERO DE 1996

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que los niños reflexionarán acerca de la existencia de los antónimos empleándolos en pares de oraciones que tienen un significado opuesto.	Se les explicaba a los niños lo que son los antónimos y se decían oraciones empleándolos. además los niños los iban construyendo con palabras e iban colocando un número a cada palabra que contenía la oración.	-Tarjetas con palabras -Tarjetas con números
	Se pretendió que los niños ubicarán los miembros de los campos semánticos y que diferenciarán las características de cada uno.	Se les mostraba a los niños tarjetas de frutas, verduras y animales y ellos tenían que ubicar a que grupo correspondía y formar una oración en base a esa figura.	-Tarjetas de: flores frutas animales

Actividad en casa. Se les proporcionó a los niños una lista de palabras y tenían que buscar su antónimo y formar una oración con cada una.

**CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
FECHA: 22 DE ENERO DE 1996**

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Los niños reflexionaron acerca de los cambios necesarios en la escritura de oraciones diferentes que tienen igual significado Reflexionarán sobre la escritura de una palabra a partir del número de letras que la forman apoyándose de una imagen alusiva.	Se le explicaba al grupo que la permutación o cambio de sustantivos no altera el significado de la oración. Se realizaban varias oraciones para observar estos cambios. Esta actividad se basa en el juego tradicional de el ahorcado. En el juego se escribe en el pizarrón algunas letras de una palabra y para cada letra restante se traza una raya. se les dice a los niños que traten de adivinar las letras faltantes.	-Cuaderno de trabajo -Pizarrón.

Actividad en casa. Se les dió a cada niño una serie de dibujos y debajo de cada uno los niños tenían que poner las letras faltantes para formar el nombre.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
FECHA: 29 DE ENERO DE 1996**

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que reflexionarán acerca de las partes que componen una oración.	Se escribieron varias oraciones en el pizarrón con el fin de que los niños intentaran descifrar el contenido de la oración y se hicieron preguntas acerca del contenido de la misma.	-Pizarrón -Cuaderno -Lápiz

Se les proporcionaron una lista de oraciones y tenían que realizar el dibujo del contenido.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 1 DE FEBRERO DE 1996

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que los niños llegarán a conocer una característica del sistema de escritura: una palabra, para conservar su significado se escribe siempre de la misma manera.	Se les repartió a los niños la historia de un cuento y tenían que buscar algunas palabras que se repetían varias veces y posteriormente se comentaba su significado.	-Historia de un cuento -Colores

Actividad en casa. E les brindo a los niños un cuento. sus papás se lo tenían que leer al niño y posteriormente el niño tenía que subrayar las palabras repetidas y tenían que comentar su significado.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 4 DE FEBRERO DE 1996

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
LECTO- ESCRITURA	Se pretendió que los niños reflexionarán acerca de las características de los verbos y su conjugación. Se pretendió que anticiparán el resultado de la transformación de una palabra cuando se altera el orden de las sílabas que la componen.	Se iban mencionando varias oraciones con diferentes verbos y los niños las iban construyendo, posteriormente había libertad para que ellos construyeran algunas oraciones. Se seleccionaron algunas palabras que permitieron formar otras cuando se permutan sus sílabas como por ejemplo: metc-teme, peso, sope, etc. Las palabras se formaban con letras móviles y cada niño decía una frase con esa palabra.	-Tarjetas con palabras

Actividad en casa. Se les brindaron una serie de palabras y tenían que formar otras.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8
 FECHA: 6 DE FEBRERO DE 1996

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
EVALUACIÓN	Se pretendió conocer los avances de los niños con respecto a la conceptualización de la lengua escrita.	Se les aplico a los niños una segunda evaluación para conocer los avances de cada niño.	- Formato de evaluación

EVALUACIÓN FINAL

Al final del taller se les volvió a aplicar una segunda evaluación a nivel individual para conocer los avances acerca de las hipótesis que habían elaborado los niños. Se utilizó el mismo formato que se aplicó en la evaluación inicial y siguiendo el mismo procedimiento.

Posteriormente se les citó a los padres de familia para informarles acerca de la terminación del taller y se les dió el informe final del trabajo realizado con sus hijos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al finalizar la aplicación del programa se observaron los siguientes avances:

Se observó que 1 niño que se encontraba en el nivel simbólico avanzó hasta llegar a la transición del inicio del nivel lingüístico, 2 niños permanecieron en el nivel silábico-alfabético con la diferencia de que trataban de comprender lo que escribían y cuando leían, ya no lo hacían de manera mecánica, 4 niños ahora se encontraban en el nivel alfabético sílaba- directa, 1 niña en el nivel alfabético sílaba -mixta y dos niños en el nivel alfabético-diptongo.

SUJETO	NIVEL
1	Global tipo lingüístico
2	Silábico-Alfabético
3	Silábico-Alfabético
4	Alfabético: sílaba-directa
5	Alfabético: sílaba directa
6	Alfabético: sílaba-directa
7	Alfabético: sílaba-directa
8	Alfabético: sílaba-mixta
9	Alfabético: Diptongo
10	Alfabético: Diptongo

SUJETO 1

Se observó que les otorgaba a sus escrituras un valor sonoro convencional sin correspondencia sonora. Había una identificación de vocales y de las consonantes m, s, p, l, n, f, y empezaba a realizar uniones de sílabas. realiza una variación de grafías al escribir las palabras y realizaba un ajuste de fronteras al leer las palabras y oraciones.

SUJETO 2

Existen menor cantidad de omisiones al escribir palabras u oraciones y les otorgaba un valor sonoro convencional. Trataba de separar mejor las palabras y lo que leía lo hacía de una manera de comprensiva y no de manera mecánica como lo hacía al inicio.

SUJETO 3

Al escribir realizaba una relación de grafía con valor sonoro convencional, realizando menos omisiones y adhesiones. Trataba de leer de una manera comprensiva y no mecánica.

SUJETO 4

A cada fonema hacía corresponder una grafía, era capaz de escribir una consonante y una vocal otorgándoles un valor sonoro convencional. Invierte la p por la d y trata de comprender lo que escribe y lee.

SUJETO 5

Se observó un avance hacia el nivel alfabético haciendo corresponder una grafía con valor sonoro convencional y realizaba menos omisiones.

SUJETO 6

Se observó un avance hacia otro nivel y no tenía dificultad al escribir y leer consonante-vocal, había una correspondencia con valor sonoro convencional y en algunas ocasiones realizaba omisiones.

SUJETO 7

No presentaba dificultad al escribir una consonante-vocal, ya no confundía la b por la d y en algunas ocasiones realizaba omisiones sobre todo en las sílabas compuestas.

SUJETO 8

Se observó que ya no tenía dificultad al escribir una consonante-vocal-consonante y ya no realizaba sustituciones. Había una escritura y lectura con valor sonoro convencional.

SUJETOS 9 y 10

Había una lectura con valor sonoro convencional ya no confundían los grafemas que tenían el mismo sonido y adquirieron un mejor nivel de comprensión de lectura.

El trabajo realizado permitió observar que el trabajar con niños con diferentes hipótesis facilitaba que los niños avancen y realicen una mejor construcción del proceso de la lecto-escritura.

Así mismo, para que un niño aprenda a leer y a escribir no es determinante que tenga una buena capacidad motriz y que pueda pronunciar adecuadamente ya que los niños contaban con ello y sin embargo no asimilaban adecuadamente dicho proceso, ya que el aprendizaje de la lecto-escritura es fundamentalmente cognitivo y depende de las posibilidades que se le den al niño para asimilar y acomodar la información que recibe.

También se observó durante la realización de las actividades una baja autoestima en los niños, debido en parte a como son clasificados en la escuela y que en lugar de que se les apoye se les trata de tontos. Además en un principio los niños tenían temor de opinar, por temor a que se equivocarán y que se les regañará o insultará, por ello se les apoyaba y se les daba la oportunidad de equivocarse y de autocorregirse en base a las opiniones de sus compañeros en base a ello

pudieron tener mayor seguridad en lo que realizaban. También se les hacían elogios cuando realizaban bien alguna actividad.

Además se observó el apoyo de todo el grupo, ya que cuando algún niño se equivocaba, los otros niños lo corregían y esto fue gran motivación muy importante para que ellos se esforzaran por realizar las actividades lo mejor que podían y tener un mayor entusiasmo y seguridad en lo que realizaban.

ANÁLISIS

Las escrituras realizadas por los niños nos muestran que pueden ser entendidas e interpretadas desde la descripción de las hipótesis y niveles del proceso de adquisición del sistema alfabético notacional, realizado por Ferreiro y colaboradores (1979, 1982, etc), sea cual sea la edad del sujeto, la alteración que presente, las condiciones de escolarización y el nivel socioeconómico.

Se observó que 8 de los niños avanzaron 1 nivel en lo que se refiere a la conceptualización de la lecto-escritura y 2 niños se siguieron ubicando en ese mismo nivel. Esto se debe en parte a que el tiempo empleado fue corto y no se pudo alargar dicho periodo a causa de lineamientos institucionales.

Además varios de los niños iniciaron su escolaridad al ingresar a la primaria y esto ocasiona que además de que tengan que adaptarse al ambiente escolar, les cueste más trabajo comprender la función de la lecto-escritura.

Así mismo, una de las grandes carencias es que la mayoría de los padres de familia son analfabetas y los que estudiaron no terminaron la primaria y ello los limita a apoyar a sus hijos y a brindarles más oportunidades para que los niños se interesen por conocer material escrito y los que se llegan a interesar no cuentan con dicho material en su casa. Y retomando lo que plantea Emilia Ferreiro el que el niño se relacione con personas que leen, que escriben, le ayudará a tener una mejor comprensión del sistema de escritura.

También observe que existen grandes carencias económicas en estas familias, además de que son muy extensas en cuanto a los miembros que las componen, hay desintegración familiar en varios casos y en otros además de los padres e hijos existen otros familiares que de una u otra forma intervienen en la educación de los niños.

Cabe mencionar, que muchas de las características encontradas en este tipo de niños es que la mayoría eran niños primogénitos, los niños en los primeros meses presentaron diferentes problemas como convulsiones, golpes en la cabeza y estos nos habla de indagar más sobre las bases orgánicas de los problemas de aprendizaje.

También los niños tenían grandes problemas emocionales, manifestándose con una baja autoestima, ya que en la escuela se les cataloga como los burros, tontos, etc y no se considera que cada niño es diferente y tiene sus propios momentos de aprender, que en ocasiones no son tan rápidos como los de otros niños.

Por último, quiero considerar la importancia de proveer al niño de la mayor cantidad de recursos escritos para que se le facilite la asimilación de la lecto-escritura y reconocer las limitaciones del trabajo realizado como son: el número limitado de sesiones, lo pequeño de la muestra, todos los imprevistos ocurridos durante el trabajo realizado y la falta de aplicación de una prueba que permitiera conocer si realmente existió una superación emocional y señalar que

aún cuando se observaron avances en los niños, hace falta trabajar más en este campo, ya que aún quedan muchas líneas de investigación y considerar todos los errores cometidos.

CONCLUSIONES

El servicio social es una etapa de gran importancia en la formación profesional del estudiante de psicología. Y a través de este se tiene la oportunidad de llevar a la práctica los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de la carrera.

En el plan de estudios de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza uno de los objetivos, es proveer al alumno de las habilidades, conocimientos y metodologías necesarios para desarrollar en forma independiente el trabajo profesional.

Por ello durante la carrera se llevan diversas actividades que permiten integrar el aprendizaje tanto teórico como práctico, éste último principalmente a través de las actividades prácticas de servicio.

Sin embargo, durante la formación académica también se viven limitaciones como: el que los profesores no asistan a dar su clase, el que den más importancia a la teoría que a la práctica o el que no tomen en cuenta los intereses del alumno y si el personal como punto de partida para trabajar.

Con respecto al servicio social la experiencia que obtuve fué muy rica, ya que me permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos y aplicarlos ante determinadas situaciones y convivir directamente con la población elegida como campo de trabajo niños catalogados con "problemas de aprendizaje" y con los padres de familia, sobre todo porque éste fué para mí un primer escenario de trabajo que me permitió darme cuenta que aún me faltaba tener más conocimientos teóricos y sobre todo prácticos; ya que cuando uno empieza a ejercer en cualquier campo de trabajo, las personas encargadas de determinada institución requieren respuestas a sus preguntas y hechos que permitan subsanar las carencias existentes, de una manera rápida y eficaz.

En general, el servicio social me permitió consolidar y adquirir nuevos aprendizajes, así como el desarrollar habilidades en este campo.

También considero importante mencionar que si bien, durante el servicio social se me permitió libertad para actuar libremente, también hubo algunas limitaciones debidas a políticas institucionales, y esto en parte detiene los proyectos y las actividades que uno intenta realizar en beneficio de la población.

Considero que la realización del servicio social en el Centro de Educación Especial y Atención Psicopedagógica me fué muy útil, ya que me permitió adquirir experiencia sobre el trabajo en el ámbito psicopedagógico y darme cuenta de que aún falta mucho por hacer en la población.

Así mismo, observé que por parte del Departamento de Educación Especial del Estado de México, de la zona 01 concierne al Centro de Educación Especial y Atención

Psicopedagógica No. 3-8 (ahora Centro de Atención Múltiple) ubicado en Amecameca, se le exigía al equipo multidisciplinario: brindar una atención de calidad, cubrir el mayor número de demanda posible, adquirir recursos materiales para el centro sin abandonar sus actividades de trabajo (dar terapias) y no se consideraba el número de personal ni su punto de vista para mejorar el servicio.

Considero conveniente, que si se quieren resolver las necesidades de la población, se debe de actuar para poder solucionarlos, ya que en esta zona existe un gran número de niños que reprueban y no se cuenta con más especialista. Una posible sugerencia para el Departamento de Educación Especial sería la apertura de más centros en esta zona.

También se podría apoyar más al personal que labora en esta área y brindarles información tanto teórica como práctica actualizada, ya que los programas que existen en el área de aprendizaje no toman en cuenta varios aspectos. Una sugerencia sería el darles cursos actualizados sobre la especialidad a la que se dedican a tender, aumentar el personal y brindarles los recursos necesarios tanto materiales como humanos.

Así mismo, se deben de realizar talleres y pláticas con toda la comunidad sobre diferentes temáticas a nivel de prevenir y disminuir el número de personas con problemas de aprendizaje y de discapacidad.

Considero que en lo que respecta al plan de estudios de la Licenciatura en Psicología debe de haber un equilibrio en cuanto a teoría y práctica en todas las actividades que se desarrollen a lo largo de la carrera.

Espero que las actividades que se proponen favorezcan el trabajo de quién las utilice y de ser posible proponer nuevas alternativas. Y no olvidar que no existen plazos fijos para aprender a leer y a escribir, que si bien algunos niños lo logran con más facilidad y casi sin ayuda, para otros el proceso es más lento y difícil. Es importante que en la escuela y la familia se respeten estos ritmos.

Ojala y este trabajo pueda servir a quién lo lea, para investigar lo mucho que falta en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- * Acle, Tomasini Guadalupe; Olmos Roa Andrea. (1995). "Problemas de Aprendizaje". México: F.E.S. Zaragoza. U.N.A.M.
- * Aguirre, Baztan; Alvarez, J. (1987). "Diccionario de psicología para educadores". Barcelona.
- * Ausubel P. David. (1978). "Psicología Educativa": Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- * Ausubel P. David. (1982). "El desarrollo infantil". España: Paidós.
- * Barbosa, H. Antonio. (1985). "Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos". México: PAX.
- * Bower, Gordon H. (1991). "Teorías del aprendizaje". México: Trillas.
- * Braslavsky, Berta. (1986). "La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura, sus fundamentos psicológicos y la renovación actual". Buenos Aires: Kapelusz.
- * Bruner, Jeroneme. (1960). "The process of education". Harvard Uni. Press Cambridge.
- * Bruner, Jeroneme. (1972). "Hacia una teoría de la instrucción". México: Uteha.
- * Bruner, Jeroneme. (1986). "Acción, pensamiento y lenguaje". México: Alianza.
- * Coll, César. (1991). "Psicología y Curriculum". México: Paidós.
- * Fernández. (1985). "Los procesos de la lecto-escritura". México: Kapelusz.
- * Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio y cols. (1979). "El preescolar y su comprensión del sistema de escritura". México: Siglo XXI.
- * Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. (1985). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". México: Siglo XXI.
- * Fuensanta, Hernández Pina. (1990). "Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua moderna". España: Siglo XXI.
- * Gómez Palacio, M. et. al. (1995). "El niño y sus primeros años en la escuela". México: SEP.
- * González U., A; Lescieur T., et al. (1990). "La lectura, la Escritura y la Expresión Oral: Práctica Pedagógica" México: SEP

- * Kaufman. (1980). "Planificación de sistemas educativos". México: Manual Moderno.
- * Lobrot, Michael. (1985). "Alteraciones de la lengua escrita". México: Fontanela.
- * Macotela, Bermudez y Castañeda. (1991). "Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico.prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la escritura, la lectura y las matemáticas". México: Manual Moderno.
- * Martínez, Ma. Carmen; Juana Ma. Montero. ((1990). "Dificultades de aprendizaje". Madrid: Narcea.
- * Muria, Vila I. (1994). "La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas". Revista Perfiles Educativos. No. 65: 63-72.
- * Ostrosky, Solís; Ardila Alfredo Feggy. (1991). "Lenguaje oral y escrito". México: Trillas.
- * Paín, Sara. (1983). "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje". Buenos Aires: Nueva Visión.
- * Piaget, Jean. (1978). "Problemas de Psicología genética". España: Ariel.
- * Piaget, Jean; Inhelder, Barbel. (1984). "Psicología del niño", Trad. Luis Hernández Alfonso. España: Morata.
- * Roca, Cortés, et. al. (1995). "Escritura y necesidades educativas especiales": Teoría y práctica de un enfoque constructivista. España: Educación y Cultura.
- * Secretaría de Educación Pública. (1993). "Plan y programas de estudio". México: Autor.
- * Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial. (1982). "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita", México: Autor.
- * Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial. (1977). "La lecto-escritura", México: Autor.
- * Spencer, Rosa, A.p; Grudice, María C. (1980). "Nueva didáctica especial". Buenos Aires: Kapelusz.
- * Swanson, H.L. (1991). "Information Processing: an Introduction". En: RIED, K.D, Texas
- * V:gotzky, L. (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona: Grijalbo.
- * Woolfolk, Anita (1986). "Psicología Educativa". México: Kapelusz.

ANEXOS

ANEXO I

CANCIONES

LA TUZA

Estaba la tuza sentada
sentadita en el balcón
y el picaro del tucito
le jaló el camisón.

Ya la tuza se murió
ya la llevan a enterrar
entre cuatro zopilotes
y un ratón de sacristán
tan, tan, tocan a la puerta
tan, tan, que le van a abrir
tan, tan, que será la tuza,
tuza déjame dormir.

NARANJA DULCE

Naranja dulce,
limón partido,
dame un abrazo,
que yo te pido.

Si fueran falsos
mis juramentos,
en otros tiempos se olvidarán.

Toca la marcha,
mi pecho llora, adiós señora,
yo ya me voy.

LA CUCARACHA

La cucaracha, la cucaracha,
ya no puede caminar,
porque no tiene, porque le falta,
marihuana que fumar.

Con las barbas de carranza.
voy a hacer una tortilla,
pa, ponérsela al sombrero
de su padre Pancho Villa.

Una cosa me da risa:
Pancho Villa sin camisa;
ya se van los carrancistas,
porque vienen los villistas.

Ya se van los carrancistas,
ya se van para Perote,
y no pueden caminar,
por causa de sus bigotes.

Para sarapes, Saltillo;
Chihuahua para soldados;
para mujeres Jalisco;
para amar, toditos lados.

Ya murió la cucaracha,
ya la llevan a enterrar,
entre cuatro zopilotes
y un ratón de sacristán.

RONDAS

LA RUEDA SE SAN MIGUEL

A la rueda rueda de San Miguel.
San Miguel,
todos cargas su caja de miel.
A lo maduro, a lo inmaduro,
que se voltee Lupe de burro.

Se vuelve a repetir hasta decir el nombre de todos los niños que integran la ronda.

JUEGO DEL CALENTAMIENTO

Éste es el juego del calentamiento.
hay que atender la orden del sargento:
jinetes a la carga, una mano.

Éste es el juego del calentamiento.
hay que atender la orden del sargento:
jinetes a la carga, una mano, la otra.

Así sucesivamente le van añadiendo las demás partes de cuerpo.

SAN SERAFÍN

San serafín del monte,
San Serafín cordero,
yo, como niño aseado me bañaré.

san serafín del monte,
san Serafín cordero,
yo, como niño aseado me vestiré.

San serafín del monte,
San Serafín cordero,
yo, como niño aseado me peinaré

San serafín del monte,
San serafín cordero,
yo, como niño aseado me lavaré.

RIMAS

De tin, marrn,
de do pingüé,
cucara, macará,
titere fue

Corre la rata,
corre el raton
corre la rata,
con todo y cajón.

De una, de dola,
de tela canela,
zumbaca tabaca,
que vira virón,
toca las horas
que ya mero son;
tócalas bien,
que las once ya son.

De los caballitos
que vienen y van,
el que más me gusta
es este alazán.

Caballito blanco,
sácame de aquí,
llévame a mi pueblo
donde yo nací

Mañana Domingo
se casa Benito
con un pajarito
que canta bonito.

--¿Quién es la madrina?
--Dona Catalina,
--¿Quién es el padrino?
--Don Juan botijón
y dale que dale
con el bordón

Aquel caracol
que va por el sol
en cada ramita
llevaba una flor

Que viva la gracia,
que viva el amor,
que viva la gracia,
de aquel caracol.

Soy cojo de un pie
y manco de una mano,
tengo un ojo tuerto
y el otro apagado.

Calabacitas, caña y elote
calabacitas, chilacayote.

Al subir la barca
me dijo el barquero:
las niñas bonitas
no pagan dinero.

Hojas de té;
té de limón,
hojas y hojas
y nada de té.

A galope vengo,
a galope voy:
en mi caballito
muy contento estoy.

La señora luna
se quiere casar
con un pajarito
de plata y coral.

ADIVINANZAS

1. en lo alto vive,
en lo alto mora
en lo alto teje
la tejedora

3. Ventana sobre
ventana
sobre ventana balcón.
sobre el balcón una
dama,
sobre la dama una
flor.

5. En casa de Chi
mataron a Ri
vino Mo y
dijo Ya.

7. Colorín,
colorado,
chiquito, pero
bravo

9. En el campo me
crié
llenita de verdes
brazos,
y tú que lloras por
mí
me estás haciendo
pedazos.

11. Adivina,
adivinanza,
¿qué tiene el rey en
la panza?

13. Chiquito como
un ratón.
y cuida la casa
como un
león.

2. Adivina,
adivinanza
¿qué se pela por la
panza?

4. Oro no es,
plata no es;
abre la cortina
y ya verás lo que es

6. Una señorita
va por el mercado
con su cola verde
y su traje morado.

8. Chiquita como
un arador
y sube a la mesa
del emperador.

10. Por fuera soy
espinoso
tengo adentro una
pepita;
para ponerme
sabroso
me cuecen en una
ollita.

12. Una caja de
soldaditos,
con sus cascos
coloraditos

14. Doce señoritas
en un corredor
todas tienen
medias,
zapatitos, no.

Respuestas:

1. La araña
2. La naranja
3. La piña
4. El plátano
5. La chirimoya

6. La berenjena
7. El chile
8. La sal
9. La cebolla
10. El chayote

11. El ombligo
12. Los cerillos
13. El candado
14. Las horas

ANEXO II

ENTREVISTA A LOS PADRES

I. FICHA DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE: _____
FECHA DE NACIMIENTO: _____ SEXO _____
ESCOLARIDAD _____ ESC. DE PROCEDENCIA _____
DOMICILIO _____

II. MOTIVO DE LA ENTREVISTA.

¿Cuál es el motivo de consulta? _____
¿Desde cuando detectó el problema? _____

III. PADECIMIENTO ACTUAL.

¿Cuál es la descripción del padecimiento? _____
Otros padecimientos _____

IV. COMPOSICIÓN E HISTORIA DE LA FAMILIA.

Nombre del padre _____ Edad _____
Escolaridad _____ Ocupación _____
Nombre de la madre _____ Edad _____
Escolaridad _____ Ocupación _____
Estado civil de los padres _____ Edo. gral de salud _____
Nombre de los hijos _____ Edad _____ Ocupación _____
Escolaridad _____

¿Habitan otros familiares en la misma casa? _____

¿Ha habido problemas con algún otro familiar? _____

V. HISTORIA PRENATAL Y PERINATAL.

1. Número de embarazos anteriores al paciente _____
2. ¿Se deseaba el embarazo? _____
3. ¿Fue del sexo deseado? _____
4. Duración del embarazo _____
5. ¿Tuvó alguna enfermedad durante el embarazo? _____
6. ¿Problemas emocionales durante el embarazo? _____
7. ¿Tomó algún tipo de medicamento durante el embarazo? _____ ¿Cuál? _____
8. Parto normal () Cesárea () Forceps () Otros ()
9. Condiciones del parto Casa () Hospital () Otros ()
10. Lloró inmediatamente al nacer _____
11. Lesiones observadas _____
12. Cuidados adicionales _____
13. ¿Rechazo el pecho materno? _____
14. ¿A qué edad ocurrió el destete? _____
15. ¿Tuvó problemas de alimentación? _____
16. ¿Cuál fue el peso del bebe al nacer? _____

VI. PSICOMOTRICIDAD.

¿A qué edad sostuvo la cabeza? _____ ¿A qué edad se sentó? _____
¿Gateo? _____ ¿A qué edad? _____
¿A qué edad empezó a caminar? _____
¿A qué edad controló esfínteres? uretral _____ anal _____
¿A qué edad comenzó a balbucear? _____ ¿Actualmente habla? _____
Edad en la que comenzó a decir sus primeras palabras _____
Es un niño: Tranquilo () Inquieto () Distruido ()

VII. ESTADO DE SALUD.

¿Qué enfermedades ha tenido? _____
¿Ha tenido temperatura mayor a los 40 grados? _____
¿Ha tenido convulsiones? _____ ¿Ha sufrido golpes en la cabeza? _____
¿tiene o ha tenido problemas en: Marcha () Oído () Vista () _____
¿Ha notado alguna deficiencia en el niño? _____

HÁBITOS

Horario de sueño _____ ¿Con quién duerme? _____
¿Necesita algo especial para dormirse? _____
¿Se mueve bruscamente habla o llora mientras duerme? _____
¿Despierta con frecuencia? _____ ¿Hay algo que le cause miedo al niño? _____
¿Cuál es el horario de alimentación? _____
Forma de alimentación _____
¿Qué hace usted cuando no quiere comer? _____
¿Acepta todo tipo de alimentos? _____
¿Tiene buen apetito en la actualidad? _____ ¿Se chupa el dedo? _____

VIII. HISTORIA ESCOLAR.

1. ¿Asistió al jardín de niños? Sí () No ()
¿Por qué? _____
2. ¿A qué edad inició la primaria? _____
¿Por qué? _____
3. ¿Ha perdido el niño algún año escolar? Si () No () ¿Cuál? _____
¿Por qué? _____
4. Describa cual ha sido la actitud del niño desde que inicio la escuela _____
5. ¿Cuál es la actitud del niño al hacer la tarea?
Desagrado () Agrado () Forzado ()
6. ¿Le obliga a hacer la tarea? Sí () No ()
¿De qué manera? _____
7. ¿Recibe quejas constantemente de parte del maestro? Si () No ()
¿De qué tipo? _____
8. ¿Cuál es la reacción de usted ante esto? _____
¿Y el niño como reacciona? _____
9. ¿Como se relaciona su hijo con los compañeros de la escuela? _____
10. ¿Participa en actividades escolares dentro de la escuela? _____
11. ¿Qué opina usted de su hijo? _____
12. ¿Qué espera usted de su hijo? _____

DIRIGIDO AL NIÑO.

1. ¿Te gusta ir a la escuela? Sí () No ()
2. ¿Qué es lo que te gusta de la escuela? _____
3. ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela? _____
4. ¿Cómo te trata tu maestro (a)? _____
5. ¿Tienes amigos en la escuela? Sí () No ()
Platicame como son contigo _____
6. ¿Qué haces a la hora del recreo? _____
7. ¿Te llama la atención la maestra (o) cuando no llevas la tarea? Sí () No ()
¿Cómo? _____
8. ¿Cómo te tratan tus padres cuando sacas malas calificaciones? _____
9. ¿Con quién te llevas mejor en tu casa? _____
¿Por qué? _____
10. ¿A que te gusta jugar? _____
11. ¿Tienes amigos en tu casa? _____
12. ¿Qué es lo que más te gusta hacer? _____
13. ¿Sabes por que vienes a esta escuela? _____
14. ¿Qué piensas que vas hacer aqui? _____

ANEXO III

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE APOYO A LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No. 3-8

REPORTE ESCOLAR
A P R E N D I Z A J E

EL CONTACTO CON EL NIÑO, LA APRECIACIÓN DE SU RENDIMIENTO Y CONDUCTA EN LA ESCUELA NOS BRINDA ELEMENTOS MUY VALIOSOS PARA NUESTRO DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO; POR LO QUE LE ROGAMOS ENVIARNOS LA SIGUIENTE INFORMACIÓN EN SOBRE CERRADO. ESTA GUÍA ES SOLO UN PUNTO DE REFERENCIA PARA QUE USTED LA TENGA EN CUENTA AMPLIÁNDOLA A SU CRITERIO.

AGRADECEMOS ANTICIPADAMENTE SU APORTACIÓN.

FECHA _____ No. DE EXP. _____
NOMBRE DEL NIÑO (A) _____
EDAD _____ GRADO ESCOLAR _____
NOMBRE DE LA ESCUELA _____ CLAVE _____
DIRECCIÓN _____
MEDIO AMBIENTE CIRCUNDANTE _____
NOMBRE DEL PROFESOR (A) _____
DIRECTOR (A) _____
¿CUANTO TIENE EL NIÑO EN ESTA ESCUELA? _____
AÑOS REPETIDOS _____ ¿QUÉ GRADOS? _____
¿EL NIÑO (A) FALTA SEGUIDO? _____ ¿POR QUÉ? _____

ÁREA DE LENGUAJE

SUBRAYE LA RESPUESTA QUE DESCRIBA MEJOR LAS CAPACIDADES Y HABILIDADES DEL ALUMNO.

¿EL NIÑO COMPRENDE EL LENGUAJE USADO EN SU GRADO?	SI	NO
¿PRESENTA DIFICULTAD AL RELATAR EXPERIENCIAS?	SI	NO
¿PRESENTA DIFICULTAD AL RECIBIR ORDENES HABLADAS?	SI	NO
¿USA FRASES INCOMPLETAS?	SI	NO

PROBLEMAS PRESENTADOS EN LA LECTURA:

SU LECTURA ES: RÁPIDA NORMAL LENTA	SI	NO
OMITE LETRAS	SI	NO
OMITE PALABRAS	SI	NO
SUSTITUYE UNA LETRA POR OTRA:	SI	NO
SUSTITUYE UNA PALABRA POR OTRA	SI	NO
REALIZA LAS PAUTAS CORRECTAS EN LA LECTURA	SI	NO

PROBLEMAS PRESENTADOS EN LA ESCRITURA:

SU ESCRITURA ES CLARA	SI	NO
HAY SUSTITUCIONES DE LETRAS	SI	NO
HAY INVERSIÓN DE LETRAS	SI	NO
CUANTAS Y CUÁLES LETRAS _____		
HAY INVERSIÓN DE PALABRAS	SI	NO
CUANTAS Y CUALES PALABRAS _____		
HAY SUSTITUCIÓN DE PALABRAS	SI	NO
PRESENTA FALTAS DE ORTOGRAFÍA FUERA DE LO NORMAL	SI	NO
OMISIÓN DE PALABRAS EN LA ORACIÓN	SI	NO

PROBLEMAS PRESENTADOS EN LAS MATEMÁTICAS:

TIENE CONOCIMIENTOS DEL NÚMERO	SI	NO
HASTA CUAL NÚMERO _____		
MANEJA LAS OPERACIONES BÁSICAS	SI	NO

ASPECTOS FORMATIVOS:

SE PRESENTA ASEADO	SI	NO
PRESENTA CON LIMPIEZA SUS TRABAJOS	SI	NO
SE PRESENTA CON PUNTUALIDAD	SI	NO
CUMPLE CON SUS TAREAS	SI	NO
EL NIÑO ES RESPONSABLE EN SUS TRABAJOS	SI	NO
SE DIRIGE CON RESPETO A LOS DEMÁS	SI	NO

ASPECTOS CONDUCTUALES:

- ¿CÓMO SE RELACIONA EL NIÑOS CON LA AUTORIDAD? _____
- ¿CÓMO SE RELACIONA EL NIÑO CON SUS COMPAÑEROS? _____
- ¿SE LEVANTA CONSTANTEMENTE DE SU ASIENTO? _____
- ¿INTERRUMPE O PERTURBA A SUS COMPAÑEROS? _____
- ¿PRESENTA AGRESIVIDAD DE QUE TIPO, VERBAL O FÍSICA? _____
- ¿SE DISTRAE FÁCILMENTE CON MOVIMIENTOS O SONIDOS? _____

ASPECTOS GENERALES:

- ¿QUÉ MATERIA SE LE FACILITA MÁS? _____
- ¿QUÉ MATERIA SE LE DIFICULTAD MÁS? _____
- ¿SE OBSERVA QUE VE NORMALMENTE O SE ESFUERZA? _____
- ¿PRESENTA DIFICULTAD EN EL CONTROL DE SUS MOVIMIENTOS? _____
- ¿PARTICIPA ACTIVAMENTE EN ACTIVIDADES FÍSICAS? _____
- ¿LOS PADRES MUESTRAN INTERÉS EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES DEL NIÑO? _____

OBSERVACIONES:

SI USTED GUSTA AGREGAR ALGO MÁS CON RESPECTO A ALGÚN PUNTO QUE A USTED LE PAREZCA IMPORTANTE, HÁGALO, SE LO AGRADECEREMOS.

FIRMA DE PROFESOR _____

FIRMA DEL DIRECTOR _____

ANEXO IV

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE APOYO A LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

C. E. E. Y. A. P.P.

No. 3-8

VALORACIÓN DIAGNÓSTICA
DEL ÁREA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

NOMBRE DEL ALUMNO: _____
EDAD: _____ GRADO: _____ NIVEL: _____
FECHA DE APLICACIÓN _____ FECHA DE NACIMIENTO _____
NOMBRE DEL TERAPISTA _____

PSICOMOTRICIDAD.

1.- PERCEPCIÓN VISUAL DE FIGURA FONDO.

A). OBSERVA LA SIGUIENTE LÁMINA Y DIME QUE OBJETOS VES:

VASO _____

CEPILLO _____

FLOR _____

AHORA REPASA CON TU DEDO EL VASO _____

B). OBSERVA LA SIGUIENTE LÁMINA Y DIME QUE OBJETOS VES:

SILLA _____

MESA _____

RELOJ _____

TAZA _____

BOTELLA _____

AHORA REPASA CON TU DEDO LA BOTELLA

2.- PERCEPCIÓN VISUAL: POSICIÓN Y RELACIONES ESPACIALES.

A). OBSERVA LAS SIGUIENTES LÁMINAS Y SEÑALA LA FIGURA QUE ES IGUAL A LA DEL CUADRO.

CASA _____

ARGOLLAS _____

RELOJ _____

3.- PERCEPCIÓN VISUAL: RELACIONES ESPACIALES

A). OBSERVA LAS LINEAS QUE TENEMOS AQUÍ AHORA REPÁSALAS CON TU DEDO.

LAS FIGURAS QUE REPASASTE CON TU DEDO TRAZALAS EN LOS PUNTOS DE ENFRENTÉ.

EJERCICIO A _____

EJERCICIO B _____

EJERCICIO C _____

4.- PERCEPCIÓN TÁCTIL Y MANIPULACIÓN TÁCTIL.

A). PEDIRLE AL NIÑO QUE SE COLOQUE UN ANTIFAZ DE LOS OBJETOS QUE ESTÁN EN LA BOLSA SACA UNO POR UNO Y DIME QUE FORMA TIENEN Y COMO LOS SIENES

CIRCULO _____ DURO _____

CUADRADO _____ BLANDO _____

TRIANGULO _____ RASPOSO _____

5. - PERCEPCIÓN AUDITIVA.

A). ESCUCHA LOS SIGUIENTES SONIDOS Y DIME A QUE CORRESPONDE.

LADRIDO DE UN PERRO _____

GUITARRA _____

CAMPANA _____

CLAXON _____

CHORRO DE AGUA _____

6. - MOTRICIDAD.

A). VAS A HACER LO QUE TE VOY A DECIR A CONTINUACIÓN:

CAMINA SOBRE UNA LÍNEA RECTA _____

BRINCA ALTERNADAMENTE DE COJITO _____

SALTA OBSTÁCULOS DE DIFERENTE ALTURA _____

SALTA LA CUERDA _____

IMITA MOVIMIENTOS CORPORALES _____

7. - COORDINACIÓN VISOMOTRIZ.

A). VAS A HACER LO QUE TE VOY A DECIR A CONTINUACIÓN:

TOMA EL COSTALITO Y LANZAMELO _____

AHORA CACHALO _____

REBOTA LA PELOTA _____

8. - MOTRICIDAD FINA.

A). TOMA LAS PIJAS Y COLOCALAS EN LÍNEA RECTA _____

9. - ESQUEMA CORPORAL.

A). SEÑALA LAS SIGUIENTES PARTES DEL CUERPO EN TI Y EN MI.

CABEZA _____

TRONCO _____

EXTREMIDADES SUPERIORES E INFERIORES _____

CARA _____

MANOS _____

PIES _____

BOCA _____

OREJAS _____

CUELLO _____

HOMBROS _____

10. - LATERALIDAD.

A). REALIZA LO QUE TE VOY A DECIR A CONTINUACIÓN:

LEVANTA TU BRAZO DERECHO _____

LEVANTA TU PIERNA IZQUIERDA _____

TOCA CON TU MANO IZQUIERDA TU PIE DERECHO _____

TOCA CON TU MANO DERECHA TU OREJA DERECHA _____

11. - ESPACIO Y COMPENSIÓN Y EJECUCIÓN DE ORDENES:

A). REALIZA LO QUE TE VOY A DECIR A CONTINUACIÓN:

COLOCA EL COSTALITO ARRIBA DE LA SILLA _____

COLOCA EL LÁPIZ ARRIBA DE LA BANCA _____

COLOCA LA PELOTA ATRÁS DE LA PUERTA _____

12. - ESPACIO GRÁFICO Y UBICACIÓN TEMPOR-ESPACIAL.

A). OBSERVA LOS SIGUIENTES EJERCICIOS, AHORA TRÁZALOS CON EL PLUMÍN EN LOS CUADROS DE ENFRENTE.

EJERCICIO A _____

EJERCICIO B _____

EJERCICIO C _____

13. - TIEMPO-RITMO.

RITMO A _____

RITMO B _____

RITMO C _____

14. - DISCRIMINACIÓN AUDITIVA.

A). ESCUCHA LOS SIGUIENTES SONIDOS Y DI A QUE CORRESPONDE.

CLAXON _____

LICUADORA _____

DESPERTADOR _____

15. - DECODIFICACIÓN AUDITIVO-VOCAL.

A). RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS CON SI O NO

RUEDAN LOS PAJAROS SI _____ NO _____

LA LUNA SALE DE NOCHE SI _____ NO _____

AHORA REPRESENTA CON TU CUERPO LOS SIGUIENTES OBJETOS.

SILLA _____

PALO _____

16. - MEMORIA AUDITIVA EN SECUENCIA.

A). VAS A REPETIR LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS:

JUAN CORRE EN EL PARQUE _____

MARÍA Y DAVID VISITAN A SU ABUELITA _____

LA TAREA DE MATEMÁTICAS FUE MUY DIFÍCIL POR LAS DIVISIONES _____

17. - AGUDEZA Y DISCRIMINACIÓN VISUAL.

A). OBSERVA EL SIGUIENTE DIBUJO Y DIME CUANTAS EQUIVOCACIONES ENCUENTRAS:

PIÑA _____

PESCADOS _____

GALLINA _____

DELFIN _____

ZANAHORIA _____

FLORES _____

NIÑO _____

ELEFANTE _____

GUSANO _____

PAYASO _____

ARBOL _____

18. - DIFERENCIACIÓN VISUAL DE FIGURA-FONDO.

A). OBSERVA LAS FIGURAS ILUMINADAS EN ESTA LAMINA Y LOCALIZA LAS SEMEJANTES ILUMINÁNDOLAS CONFORME AL COLOR INDICADO.

19. - COORDINACIÓN VISUAL Y SEGUIMIENTO DE OBJETOS.

A). VAS A SEGUIR CON TU VISTA EL RECORRIDO QUE LLEVA LA FIGURA QUE TE VOY A MOSTRAR.

DERECHA-IZQUIERDA _____

ARRIBA-ABAJO _____

IZQUIERDA-DERECHA _____

ABAJO-ARRIBA _____

20. - CONSTANCIA PERCEPTIVO-VISUAL.

A). OBSERVA LA SIGUIENTE LAMINA Y TACHA LOS ELEMENTOS DIFERENTES A CADA MODELO.

TREN _____
JARRA _____
CARACOL _____

21.- MEMORIA VISUAL.

A). TE VOY A PRESENTAR UNA LAMINA, TU LA VAS A OBSERVAR MUY BIEN POR QUE DESPUÉS DE QUE LA HAYAS OBSERVADO TE LA VOY A QUITAR Y LUEGO ME TIENES QUE DECIR QUE COSAS OBSERVASTE.

VACA _____ HUESO _____
CAMISA _____ SOMBRERO _____
BARCO _____ NIÑA _____

22.- MEMORIA VISOMOTORA.

A) TE VOY A ENSEÑAR UNA LAMINA QUE VAS A OBSERVAR MUY BIEN, LA VOY A GUARDAR Y TU HAZ LO QUE VISTE _____

23.- COORDINACIÓN VISOMOTORA FINA.

A). METE LOS POPOTES A LA CINTA PARA FORMAR UN COLLAR _____

24.- MANIPULACIÓN VISOMOTORA DE ESPACIO FORMA.

A). OBSERVA EL ROMPECABEZAS QUE VAS A FORMAR, ENSEGUIDA ARMALO _____

25.- RECONOCIMIENTO Y ASOCIACIÓN VISOTACTIL.

A). PONTE EL ANTIFAZ. AHORA CON EL ANTIFAZ BIEN COLOCADO VAS A DECIRME EL NOMBRE DE LAS COSAS QUE TE VOY A DAR, TÓCALAS BIEN CON TU MANO Y DÍME QUE SON:

MAMILA _____ TIJERAS _____
SOMBRERO _____ CUCHARA _____
TROMPO _____

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL-GRÁFICA.

26.- DESTREZA FONÉTICA.

A). ME VAS A DECIR DOS PALABRAS CON LOS SONIDOS QUE TE VOY A DECIR.

/E/ SONIDO _____
/L/ SONIDO _____
/R/ SONIDO _____
/M/ SONIDO _____
/G/ SONIDO _____

27.- NOCIÓN DE PALABRAS Y RITMO EN LA EXPRESIÓN ORAL.

A). ESCUCHA LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS QUE TE VOY A DECIR, POR QUE ME VAS A DECIR CUANTAS PALABRAS LO FORMAN

LA MANZANA ROJA _____
PEPE TIENE UN PERRO CAFE _____
MI MAMA HACE PASTEL DE CHOCOLATE _____

28.- ORDENACIÓN LOGICO-VERBAL Y REDACCIÓN VERBAL EN SECUENCIA.

A). OBSERVA LAS SIGUIENTES LAMINAS Y DESPUÉS ORDENALAS. AHORA CUÉNTAME QUE PASA EN CADA UNA DE ELLAS (PARA LOS NIÑOS MÁS GRANDES SE LES PEDIRÁ QUE REDACTEN UN CUENTO).

NOTA: EL EXAMINADOR DEBE ESCRIBIR LA REDACCIÓN ORAL QUE HAGA EL ALUMNO.

29.- CIERRE AUDITIVO-VOCAL.

A). ESCUCHA LO QUE TE VOY A DECIR, TU COMPLETA LA PALABRA CON LA SÍLABA QUE CREAS CORRECTA.

GUAJOLO _____
LICUADO _____
ESTU _____
CUADER _____
GUAYA _____

30. - RITMO EN LA EXPRESIÓN ESCRITA.

A). OBSERVA LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS Y SEPÁRALOS POR PALABRAS.

LA GALLINA PONE HUEVOS _____

LA NIÑA Y EL NIÑO JUEGAN _____

NOTA: ESTE REACTIVO SE APLICARA SOLAMENTE A AQUELLOS NIÑOS QUE HAYAN ADQUIRIDO LA LECTO-ESCRITURA.

31. - ESCRITURA.

A). VAS A COLOREAR EL SIGUIENTE DIBUJO.

PINOCHO _____

NOTA: LOS DOS SIGUIENTES INCISOS DE ESTE REACTIVO SERÁN APLICADOS A AQUELLOS NIÑOS QUE HAYAN ADQUIRIDO LA LECTO-ESCRITURA.

COPIADO.

B). EN LA HOJA QUE TE VOY A DAR, COPIA EL PÁRRAFO QUE TE VOY A ENSEÑAR.

DICTADO.

C). EN LA HOJA QUE TE VOY A DAR ESCRIBE LO QUE TE VOY A DICTAR, PON MUCHA ATENCIÓN.

NOTA: LOS DOS ANTERIORES REACTIVOS SE REALIZARAN DE LA SIGUIENTE MANERA 1er AÑO USA HOJA DE CUADRICULA GRANDE. 2do Y 3ero AÑO USA HOJA DE CUADRICULA CHICA, 4to Y 5to AÑO USA HOJA DE RAYA Y 6to USA HOJAS BLANCAS.

32. CIERRE GRAMATICAL.

A). COMPLETA LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS CON LA PALABRA QUE CREAS ES LA CORRECTA.

EL FUEGO _____ LAS HOJAS

QUEMA

TOÑO TIENE _____ POLLITOS

QUINCE

_____ ES AGRICULTOR

ENRIQUE

ME GUSTA COMER _____ JOSE DAVID

CON

33 - ORDENAMIENTO GRAMATICAL.

A). ORDENA EL CONTENIDO DEL PÁRRAFO EN FORMA CORRECTA Y ESCRÍBELO SOBRE LOS RENGLONES.

MARÍA QUERÍA LAVAR SU ROPA Y TOMO EL JABÓN Y DESPUÉS SECO SU ROPA CON LA PLANCHA _____

34. - REDACCIÓN ESCRITA.

A). OBSERVA LA LAMINA Y REDACTA EN HOJAS BLANCAS UN CUENTO _____

35. - COMPRENSIÓN DE LECTURA.

A). LEE CUIDADOSAMENTE ESTA LECCIÓN, DESPUÉS CONTESTA LAS PREGUNTAS

NOTA: LOS ALUMNOS QUE HAN ADQUIRIDO LA LECTO-ESCRITURA REALIZARAN LAS RESPUESTAS EN FORMA ESCRITA.

LÓGICA MATEMÁTICA.

36.- SERIACIÓN Y CLASIFICACIÓN.

A). OBSERVA ESTAS FIGURAS Y ORDÉNALAS COMO TU CREAS QUE VAN.

NOTA: SE TE HARÁ SIEMPRE LA PREGUNTA ¿POR QUE LOS ACOMODAS ASI?

SERIACIÓN _____

CLASIFICACIÓN _____

COLOR _____

FORMA _____

TAMAÑO _____

37.- CORRESPONDENCIA Y CONJUNTOS.

A). TACHA EL NÚMERO QUE CORRESPONDA A CADA CONJUNTO

CORRESPONDENCIA

CONJUNTO-NÚMERO _____

B). EN CADA RENGLÓN HAY ALGO QUE NO PERTENECE AL CONJUNTO, DESCUBRE CUAL ES:

LAMINA _____

38.- CONCEPTO DE NÚMERO Y EL NÚMERO Y LAS RELACIONES DEL NÚMERO.

A). OBSERVA LA SIGUIENTE LAMINA QUE TE VOY A PRESENTAR Y SEÑÁLAME CON TU DEDO QUE CONJUNTO TIENE MENOS ELEMENTOS.

CONJUNTO DE MENOS ELEMENTOS _____

B). DE LA SIGUIENTE SERIE DE NÚMEROS INDICAME CON TU DEDO CUAL ES EL NÚMERO MAYOR.

NÚMERO MAYOR 21 _____

39.- VALOR POSICIONAL.

A). CON ESTAS FICHAS FORMA TODAS LAS DECENAS QUE PUEDAS.

FICHAS 2 DECENAS _____

B). CUANTAS DECENAS NECESITAS PARA FORMAR UNA MONEDA DE 20 PESOS _____

C). CUANTAS MONEDAS NECESITAS PARA FORMAR UNA DE 50 PESOS _____

NOTA: EL SIGUIENTE INCISO DE ESTE REACTIVO SOLO SE APLICARA A AQUELLOS NIÑOS QUE CURSEN EL 3er. GRADO DE PRIMARIA EN ADELANTE.

DICTADO DE CANTIDADES:

125 _____

13 _____

5 _____

40.- PROCESO ARITMÉTICO Y RAZONAMIENTO ARITMÉTICO.

A). TE VOY A DAR DOS FICHAS, SI DESPUÉS TE DOY TRES, ¿CUANTAS FICHAS TENDRÁS EN TOTAL? _____

B). SI TE QUITO CUATRO FICHAS CON CUANTAS TE VAS A QUEDAR _____

REALIZA LAS SIGUIENTES OPERACIONES CON MUCHO CUIDADO.

NOTA: ESTAS OPERACIONES LAS REALIZARAN LOS NIÑOS DE 2do. AÑO DE PRIMARIA EN ADELANTE.

$$\begin{array}{r} 13 \\ -6 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 17 \\ -7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 82 \\ +14 \\ \hline 16 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 42 \\ -23 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 324 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 732 \\ \times 23 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2531 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 222636 \\ \hline \end{array}$$

C) REALIZA CON MUCHO CUIDADO LOS SIGUIENTES PROBLEMAS.

PROBLEMA 1 _____

PROBLEMA 2 _____

PROBLEMA 3 _____

FIRMA DEL TERAPISTA