

29



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

**“LA LENGUA ESCRITA, SU PRACTICA Y
COMPRESIÓN A NIVEL LICENCIATURA
DENTRO DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN
LA ENEP ARAGON”**

2001-3

TESIS PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A:

REYES NAJERA | CLAUDIA

ASESORA:

LIC. MA. DE LA LUZ HUERTA RAMIREZ

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICO CON MUCHO CARIÑO ESTE TRABAJO DE TESIS A LAS PERSONAS QUE SE MENCIONAN A CONTINUACIÓN PORQUE EN MI VIDA SIGNIFICAN ALGO MUY ESPECIAL, DE MUCHAS MANERAS TODAS HAN VENIDO A DARME LA OPORTUNIDAD DE SABER QUE LA VIDA ESTA LLENA DE AMOR Y DE COSAS POSITIVAS QUE NOS AYUDAN SIEMPRE CRECER COMO PERSONAS Y COMO PROFESIONISTAS. ESPERO PODER SEGUIR CONTANDO CON SU APOYO Y CARIÑO POR SIEMPRE.

**A MIS PADRES:
MIGUEL ANGEL REYES RODRIGUEZ
Y AUSTREBERTA NAJERA LORA.**

Les agradezco infinitamente que me hayan dado la vida y se hayan preocupado siempre por educarme con amor, guiándome y formando en mí los valores imprescindibles para dirigir mi vida con honestidad y dedicación, porque gracias a sus enseñanzas sé que debo luchar por conseguir siempre mis metas, porque la seguridad de contar con su apoyo en todo momento me impulsa a dar lo mejor de mí. Por su amor, apoyo y comprensión es que los admiro y los amo con toda el alma, ¡MIL GRACIAS!

**A MI AMADO ESPOSO:
RAYMUNDO A. ORTÍZ GUERRERO.**

No tengo palabras para explicar el inmenso impulso que significa tu amor en mi vida, sólo puedo agradecerte infinitamente que estés a mi lado apoyándome para conseguir mis metas tanto en mi vida afectiva como en la profesional, porque la confianza que depositas en mí representa una gran seguridad en los pasos que doy, porque sé que tu amor y tu apoyo son incondicionales te agradezco que estés conmigo.

¡TE AMO!

**A MIS PEQUEÑOS HIJOS:
CLAUDIA NOEMÍ
y RAYMUNDO.**

A mis angelitos que representan la bendición más importante que Dios me ha dado, la felicidad de ser madre y las fuerzas necesarias para superarme día con día para ser una mejor persona en todas las esferas de la vida, les dedico con toda el alma este esfuerzo y les agradezco que sean el motor que ha venido a dar un nuevo impulso a mi entusiasmo por la vida
¡LOS AMO CON TODO MI CORAZON!

**A MIS HERMANOS:
MIGUEL ANGEL,
HUMBERTO ALEJANDRO,
RICARDO,
ANA BERTHA,
y CÉSAR ISAAC.**

Por todos esos momentos felices que hemos venido compartiendo a lo largo de nuestras vidas, porque los logros de cada uno de nosotros los disfrutamos como propios, y porque al estar conmigo me brindan siempre un inmenso cariño, ustedes significan para mi un motivo más para salir adelante, ¡MUCHAS GRACIAS!

A MIS GRANDES AMIGOS:

**ROCÍO,
JOSÉ LUIS,
ANGÉLICA RAMÍREZ,
y ANGÉLICA ZERMEÑO,**

**MÓNICA,
LEONOR,
TERESA GARCÍA,**

Porque a lo largo de nuestros estudios superiores compartimos y enriquecimos ideas, conocimientos, metas y sueños a través de nuestra convivencia cotidiana, gracias a ello logramos fomentar una bonita amistad que hasta hoy día perdura. Porque sé que siempre puedo contar con ustedes, también les doy las GRACIAS.

**A MI ASESORA Y AMIGA:
MA. DE LA LUZ HUERTA RAMÍREZ.**

No sólo te agradezco haber compartido conmigo tu tiempo y tus conocimientos que fueron de vital importancia para realizar este trabajo de investigación, te agradezco sobre todo la amistad que me has brindado y la confianza que en mí depositas ¡TE AGRADEZCO INFINITAMENTE, GRACIAS!

INDICE

	PAGS.
INTRODUCCION	2
CAPITULO I. ¿QUE ES LA LENGUA ESCRITA?	
1.1. Reseña histórica sobre la escritura.....	7
1.2. La relación entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura.....	33
1.3. La lengua escrita en el proceso de aprendizaje.....	48
CAPITULO II. RESULTADO DE LAS INVESTIGACIONES.	
ANALISIS CUANTITATIVO.	
2.1. Breve introducción a la metodología para la investigación de campo.....	81
2.2. Grupo de primer semestre. Descripción de los resultados.....	85
2.3. Grupo de séptimo semestre. Descripción de los resultados.....	110
CAPITULO III. ANALISIS CUALITATIVO DE RESULTADOS.	
3.1. Análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de ejercicios.....	135
3.2. Análisis General.....	155
CONCLUSIONES	180
BIBLIOGRAFIA	186
ANEXOS	189

I
N
T
R
O
D
U
C
C
I
O
N

INTRODUCCION

Dentro del amplio y complejo estudio del fenómeno educativo, cobra gran importancia e interés el proceso Enseñanza-Aprendizaje debido a que se encuentra inmerso en la educación misma. Digamos que dicho proceso es el medio por el cual se puede lograr el desarrollo integral de los sujetos, por consiguiente, donde hay educación se encuentra latente el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Es sabido que la educación se da en diversos ámbitos sociales como son el familiar, escolar, laboral o en el círculo de amigos, sólo que para los fines de la presente investigación se hará referencia a ellos en función de las repercusiones que tienen dentro del ámbito escolar, donde la Lengua Escrita^{*} ha alcanzado un papel trascendente para llevar a cabo el proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Es obvio reconocer que en la vida académica siempre estamos involucrados en tareas que implican leer y escribir, pero cuando llegamos a un nivel de licenciatura se deben realizar de una manera más consciente, ya que de esto va a depender la calidad de nuestra formación como profesionistas.

La gran parte de los estudios realizados sobre Lengua Escrita, giran en torno a lo que comprende su aprendizaje, de hecho, las investigaciones han abarcado 2 tipos de población: 1) Niños de 5 a 6 años de edad; y 2) Investigaciones referentes a la alfabetización de adultos. Sin embargo, los trabajos dedicados al análisis de la práctica de los actos de la Lengua Escrita en

* Considerando a esta como un proceso donde se ponen en juego una serie de actividades mentales que nos permite comprender un texto y dan posibilidad de llegar a un aprendizaje y reafirmar otros, y no como una actividad donde simplemente se tienen que transcribir o descifrar signos

etapas posteriores a su aprendizaje son escasos y dispersos. En esta investigación, se abordará precisamente esta segunda temática con el objetivo de conocer cuáles son las deficiencias que se están presentando en los actos de dicha actividad en el nivel superior en una carrera del área humanística como es la Licenciatura en Pedagogía, e interpretarlos desde una postura psicogenética; asimismo, identificar cuáles son los factores que influyen para que sigan persistiendo dichas deficiencias a lo largo del tiempo.

Las razones que motivaron el estudio sobre este tema, se dan con base a la reflexión hecha sobre la experiencia misma que como estudiante he vivido, y las podría agrupar de la siguiente manera:

1. Como alumnos de nivel básico (primaria y secundaria), enfrentamos tareas que implican leer y escribir, pero se realizan en forma mecánica y obligatoria, es decir, sin reflexionar por qué y para qué se está haciendo.
2. Al ingresar al nivel medio superior las tareas de lectura y escritura aumentan y; aunque sí existe un cambio al asumir esta actividad en una parte de la población estudiantil; no se llega a una valoración real de lo que éstas significan en el camino de nuestra formación profesional. Como estudiantes del nivel medio superior no se logra hacer conciencia de que nos encontramos en la antesala a nuestra formación profesional y que desde aquí comenzamos a recibir algunos conocimientos relacionados con la carrera a escoger (independientemente de la que se trate); parece ser que la acreditación importa más que el conocimiento que se pueda adquirir. A pesar de que se pretenda que los alumnos reflexionen y adquieran hábitos diferentes de los que su vida escolar les ha formado (y esto es sólo la intención de algunos profesores), se sigue recurriendo a la memorización o repetición de contenidos para la acreditación de diversas materias.

3. Cuando ingresamos al nivel superior, las tareas relacionadas con la Lengua Escrita aumentan de manera considerable (aunque sólo se hace referencia a las licenciaturas de área humanística por ser con las que se tiene mayor contacto); esta situación desequilibra y sobrecarga de trabajo a la mayoría de los estudiantes. De manera específica dentro de la Licenciatura en Pedagogía, el realizar una serie de lecturas y trabajos escritos constituyen actividades substanciales para la dinámica y acreditación de las materias; a pesar de ello, a muchos de los estudiantes les es muy difícil elaborar trabajos escritos, independientemente que se trate de reportes de lectura, resúmenes, síntesis, investigaciones, etc.; pues al momento de revisarlos, es frecuente encontrar faltas de ortografía, redacción incoherente o signos de puntuación mal empleados, y lo que resulta más grave es la confusión que se refleja en la clasificación de la información para conformar los apartados de sus trabajos. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la carrera no poseen hábitos de lectura, o el hecho de leer no es algo que les resulte muy agradable; de hecho, se pueden detectar problemas para la comprensión, contextualización y análisis de textos.

Es importante que como pedagogos tomemos en cuenta esta temática por 2 razones principalmente: la primera se refiere a aspectos que influyen en nuestra formación profesional y la segunda deriva del propio desempeño en la práctica profesional.

1- Aspectos que influyen en nuestra formación profesional:

- a) Los actos de la Lengua Escrita constituyen el punto medular en la carrera, por ende, todas las deficiencias que se tienen al llevar a cabo esta actividad, repercute en la calidad de nuestra formación, pues aún cuando se hable de un gran avance tecnológico, no se puede dejar de reconocer que la Lengua Escrita tiene un lugar privilegiado en cuanto a la adquisición de conocimientos.

- b) Es una situación que afecta gravemente al ámbito de la educación en general, y este ámbito es precisamente el objeto de estudio de nuestra carrera.
- c) De las 5 áreas existentes en la carrera, la que tiene una gran demanda es la de psicopedagogía; en ésta se trata de ayudar a los niños con problemas de aprendizaje, pero si nosotros pedagogos queremos ayudar en la solución de dichos problemas, se hace necesario que primero superemos los propios. Por esto es indispensable que se conozca y se comprenda más esta problemática en todos los niveles. A este respecto plantearémos desde este momento dos interrogantes: *¿existe conciencia sobre estos problemas?*, de ser así, *¿los estudiantes manifiestan la necesidad de superar estas deficiencias?*

2- Aspectos que derivan del propio desempeño profesional:

- a) En el ámbito de la docencia es importante cuidar nuestros actos de lectura y escritura, pues como docentes somos el ejemplo a seguir de nuestros alumnos, ya sean niños, adolescentes o adultos.
- b) En el campo de la investigación es muy importante la redacción clara, sencilla y coherente para dar a conocer los resultados en un informe por escrito.

Hay que aclarar que esto no se contempla como una situación caótica que limite a los estudiantes al grado de no aprender nada, pero sí provoca que la mayor parte del aprendizaje del nivel básico y medio superior se olvide, y el de nivel superior pase por una situación similar. Tampoco se ve como una situación que concierna a todos los universitarios sin excepción, pero sí es algo que atañe a la mayoría de los estudiantes, y en ese sentido, se le tiene que dar la importancia debida.

El trabajo ha quedado dividido en tres capítulos y un último apartado de conclusiones. En el primer capítulo se presenta una reseña sobre la Historia de

la escritura con el fin de ubicar nuestro objeto de estudio a través del tiempo y mostrar las diversas etapas de conceptualización que ha pasado como parte de un sistema escolarizado. En un segundo tema se explican las semejanzas y diferencias que existen entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura. En el último tema que conforma este capítulo se desarrolla la postura que se tomará frente a los actos de la lengua escrita, la cual tendrá fundamento teórico con base en la corriente psicogenética. Para recabar la información que conforma esta parte del trabajo, se utilizaron las técnicas propias de la investigación documental.

En el segundo capítulo se dan a conocer en dos temas los resultados de una investigación de campo. En ambos temas los datos se desarrollan de manera cuantitativa, por consiguiente, se recurre al empleo de la estadística y los datos se exponen mediante cuadros, gráficas y clasificaciones, aunque no se dejan de señalar situaciones importantes que dejan entrever aspectos cualitativos de la información descrita. La muestra que se escogió para el estudio de campo se conformó por dos grupos, uno de primer ingreso y otro de séptimo semestre, ambos del turno matutino.

El tercer capítulo se conforma por dos temas. En el primero, se realiza un análisis en el que se retoman diversos conceptos desarrollados en la teoría psicogenética referentes a los procesos del pensamiento con el fin de interpretar los datos que se obtuvieron en la aplicación de un formato de ejercicios. En el segundo, se realiza un análisis general sobre los datos cuantitativos y cualitativos que se han descrito a lo largo del trabajo.

Finalmente, a partir de la información que se presenta a lo largo del trabajo, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tratando sobre todo de destacar las deficiencias detectadas a lo largo de la investigación y los factores que coadyuvan para que éstos persistan, lo cual constituye el objetivo del trabajo.

CAPITULO I

¿QUE ES LA LENGUA ESCRITA?

1.1. RESEÑA HISTORICA SOBRE LA ESCRITURA.

En la introducción del libro "Como han Aprendido a Leer y Escribir los Mexicanos", Manuel M. Cerna nos dice que tanto la lectura como la escritura (lengua escrita) constituyen una forma evolucionada del lenguaje oral, ya que, *"(...) Muchos milenios han debido transcurrir para que la humanidad perfeccione una de las más admirables manifestaciones del pensamiento: el lenguaje simbólico que se lee y que se escribe."*¹

Según Cerna, connotados historiadores están de acuerdo en que el lenguaje oral hizo su aparición hace aproximadamente ochocientos mil años. En un principio surge como lenguaje onomatopéyico, el cual, consiste en imitar los sonidos de las cosas a las que se pretende referir. Por ejemplo, corporal o mímicamente les resultaba más difícil hacer referencia a un río si éste no se encontraba cerca para señalarlo; es ante este tipo de dificultades que comienzan a imitar el sonido natural del río para darse a entender.

Este sonido gutural -onomatopéyico- se fue perfeccionando de tal forma que se llegó a convertir en una señal abstracta y socialmente aceptada y empleada por las comunidades formadas. *"El lenguaje -dicen- nace, se desarrolla y evoluciona en función del trabajo socializado y de la técnica en constante movimiento intercambio de experiencias, y de la necesidad que el pensamiento humano tiene de expresarse 'para cobrar realidad', surge el lenguaje."*² Sin el lenguaje hubiera resultado imposible la organización social

¹ Barbosa, Heldt Antonio. "Como han Aprendido a Leer y Escribir los Mexicanos", Ed. Pax-México, México D.F., 1988. Pág. 9.

² Cisneros, Zuckerman Ramiro y Otros. "Didáctica de la Lecto-Escritura", Tomo I. Ed. Nueva Biblioteca Pedagógica, México D.F., 1980. Pág. 13.

para el trabajo en forma racional, pues, las pequeñas comunidades que se habían formado habían aumentado considerablemente en cuanto a población y necesidades. Históricamente se reconoce que el hombre adquiere la calidad de hombre por su capacidad de raciocinio que le ha permitido descubrir y transformar a la naturaleza en su beneficio; el lenguaje es un claro ejemplo de la capacidad creadora del hombre derivada de su gran inteligencia.

Así como el lenguaje surge de una necesidad social (la necesidad de comunicación), la escritura surge por la misma causa, y tiene como antecedente el dibujo. Cuando el hombre requiere de transmitir su pensamiento a través del tiempo y el espacio empieza a desarrollar una nueva forma de comunicación, conocida hoy día como ideograma. *"Si observamos la trayectoria histórica de la escritura, vemos que mucho antes de representar gráficamente las palabras con que nos expresamos oralmente, se había llegado a un complejo sistema de comunicación mediante signos que representan ideas, conceptos, acciones, relaciones, etc."*³. Así como el lenguaje oral tiene un predecesor (la onomatopeya), también la escritura cuenta con un importante antecedente: el ideograma, el cual se va perfeccionando hasta llegar a la representación gráfica de los sonidos.

Muchos años después, tras la sucesión de importantes hechos históricos que dieron pie a la desaparición de ciertas formas de escritura correspondientes a diversas poblaciones; comienzan a utilizarse, en Grecia y Roma, los papiros y los pergaminos como materia prima para la difusión cultural, dejándose totalmente de lado las tabletas de barro cocido que datan de varios milenios antes de Cristo. *"Las hojas de papiro se pegaban en forma de rollo, y pasaban a constituir volúmenes que se guardaban celosamente en las primitivas bibliotecas."*⁴.

³ Montserrat, Moreno. "La Pedagogía Operatoria", Ed. Laia, Barcelona, 1983. Pág. 181.

⁴ Ladrón, De Guevara Moisés. "La Lectura", S.E.P., Caballito, México D.F., 1985. Págs. 34-35.

El pergamino fue sustituyendo poco a poco al papiro, debido a que el primero -aunque más tosco- estaba constituido de un material menos corruptible que el segundo. La creación de los primeros libros se hizo con los pergaminos, que eran cortados en folios y después cosidos. La realización de esta tarea no era encomendada a cualquiera, debía ser realizada por los llamados COPISTAS, que eran expertos y profesionales en estos menesteres, además de que los gremios que habían formado se aseguraban de proteger esta especialización (no cualquiera era digno de este saber) y de mantenerla bien cotizada.

Durante la Edad Media, conocida también como la época del oscurantismo, el poder y el conocimiento pasaron en totalidad a manos de la iglesia, y es en este tiempo cuando el índice de analfabetas resultaba impresionante. Los copistas más reconocidos eran monjes y clérigos, por ello resulta natural que el lugar donde se realizaba la producción de libros lo constituyan los conventos y los monasterios.

En este tiempo el saber era negado a la gente del pueblo, a la que sólo se le asignaban tareas que no tenían nada que ver con la lectura. Las únicas personas a las que se les daba acceso al saber, además de los monjes, era a los aristócratas, pero sólo si éstos lo solicitaban; petición que no hacía la mayoría. *"La sociedad medieval es fundamentalmente una sociedad analfabeta y, según parece, Carlomagno apenas si sabía firmar, a pesar de sus sabios y mentados profesores."*⁵.

A mediados del siglo XV se inicia una nueva etapa con el famoso invento de Gutenberg: la IMPRENTA de tipos móviles; que cambia de principio la presentación o el diseño de la forma de los libros, que comienza a ser como la de los libros que conocemos hoy en día. La materia prima deja de ser el

⁵ **IBIDEM**, Pág. 35.

pergamino para dar paso al uso del papel. En este tiempo, las clases burguesas estaban fortalecidas económicamente y se preocuparon por dedicar tiempo al conocimiento a través de los libros.

La imprenta fue una creación que no tardó mucho en propagarse por toda Europa -aproximadamente 25 años-, aumentando la producción de libros y disminuyendo su costo. Con este invento es también posible la publicación de libros en idioma natal, esto significó el inicio del derrocamiento del latín como lengua privilegiada de la aristocracia intelectual.

En 1530 llega la imprenta a América, siendo México el país a donde arriba junto al impresor Lombardo Giovanni Paoli. Es importante aclarar que si bien se da una expansión enorme de la imprenta, la población lectora sí se expande pero no es de repente, más bien se va dando de manera paulatina.

En el siglo XIX, la imprenta deja de ser el instrumento principal para la reproducción de libros y se abre paso la PRENSA de rodillos y de pedal y la PRENSA mecánica de vapor dando oportunidad a la producción mayor de libros en mucho menos tiempo. Este invento es el resultado de la exigencia social de las clases medias, de la pequeña burguesía y de algunos sectores ilustrados del naciente proletariado industrial. *"Algunos países poseían ya un alto grado de alfabetismo -primero Inglaterra, después Francia y Holanda- y la necesidad práctica de la lectura crecía constantemente."*⁶

Estos datos constituyen de manera muy general los antecedentes de la escritura antes de que esta se reconociera como un derecho humano y se institucionalizara en espacios construidos especialmente para la educación del pueblo.

⁶ **IBIDEM**, Pág. 37.

A partir de este momento, se puede decir que comienza la historia de la concepción del lenguaje escrito como el resultado de un proceso de aprendizaje, así mismo, se comienza a contemplar como un objeto de estudio. Esta historia, según Rodríguez, B., García, Guajardo y Villarreal, se divide en 3 periodos o etapas generales que son aplicables en cualquier parte del mundo. El primero de éstos es denominado el periodo de la Lectura y la Escritura, donde se consideraba a cada una de estas actividades como autónomas; el segundo se conoce como el periodo de la Lecto-Escritura, este periodo se caracteriza por la preponderancia del método y por la mistificación que se hace de la dislexia; y el reciente tercer periodo es el conocido como el de la Lengua Escrita, en donde se da inicio a la tarea de despatologizar* los problemas que surgen en el proceso de adquisición de este aprendizaje.

A continuación, profundizaremos en las características más destacadas de cada uno de estos periodos en forma general, después, cuando terminemos con el periodo de la Lengua Escrita, citaremos los avances en los estudios neuropsicológicos que han permitido fundamentar los actos de la Lengua Escrita tal como hoy se les considera y que han permitido despatologizar su proceso de aprendizaje; finalmente, se concluirá exponiendo el desarrollo de éstos periodos a lo largo de la historia de México.

EL PERIODO DE INSTRUCCION DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA:

Tiene su origen, al menos en los países industriales, a partir del establecimiento de la escuela pública hasta rebasar 1950. En este periodo se tiene la idea de que la Escritura es una actividad manual que solamente tiene que ver con movimientos musculares de la mano, se piensa que la actividad intelectual no

* El empleo de la palabra despatologizar hace referencia a todo el tiempo anterior en el que se había venido confundiendo el proceso natural del desarrollo cognitivo del niño en el aprendizaje de la lengua escrita con algunas de las patologías que se presentaban en el aprendizaje de la lecto-escritura, llegando a representar un número de población sumamente excesivo.

tiene nada que ver con su desempeño. Desde principios de siglo se desliga totalmente la inteligencia de la capacidad de escritura, de hecho, hasta las escalas para medir inteligencia y las propias para medir la escritura se diseñan por separado.

Por lo anterior es que la hora de escritura en los salones de clases se parecía más bien a una hora de taller de escritura, donde las herramientas de trabajo están constituidas por todos los útiles escolares, tales como: lápiz, papel, pluma de tajo y manguillo, tintero y secantes para manchones de tinta; hasta después aparece la llamada pluma atómica. Ahora bien, el papel tenía que ser blanco, sin líneas. "(...) *La escritura se realizaba sin el apoyo de las rayas y debía ser perfectamente horizontal. De hecho los renglones eran lo escrito y no las líneas sin escritura como ahora se les dice.*"⁷.

En cuanto al mobiliario del salón resulta interesante decir que los bancos estaban diseñados de acuerdo a la anatomía de los niños y tomaba en cuenta la jornada escolar, es decir, las horas que los niños pasarían sentados en clases. Las filas debían estar separadas entre sí lo suficiente para que el profesor pudiese transitar por ellas, pues, de esta manera, podría supervisar el trabajo de sus alumnos y corregir en el momento cualquier error cometido por ellos.

El trabajo burocrático de ese entonces recaía en la escritura hecha a mano, por ello, ser el poseedor de una buena letra, brindaba muchas posibilidades de obtener un buen empleo de oficina alejado del pesado trabajo de los talleres. Por esta razón es que los profesores eran tan rígidos en las actividades de escritura, ya que, como nos exponen Rodríguez, B., García, Guajardo y Villarreal, "(...) *jornadas completas frente al escritorio requerían de una correcta postura para el buen desempeño del trabajo muscular implicado sin afectar la salud. Para todo esto se necesitaba una oportuna iniciación desde la Escuela, de ahí que*

⁷ Rodríguez, B., García, Guajardo y Villarreal. "La Enseñanza de la Lecto-Escritura en la actividad reflexiva del niño en la Construcción del Conocimiento de la Lengua Escrita en el Aula de Primer Grado". Pág. 6.

correspondiera una estricta disciplina implantada por los docentes de esa época."⁸, además, se exigía que la escritura fuera de alta calidad a rápida velocidad; por ello, se diseñaron tipografías que permitieran rapidez y claridad, llegando a existir diversas tipografías en cada región.

En cuanto a la lectura, podemos decir que se consideraba como una actividad intelectual que también tenía que ver con el movimiento ocular. Un dato importante de este periodo es que a finales del siglo pasado, franceses y alemanes estudiaron el movimiento ocular, descubriendo que al leer, los ojos no se movían en forma continua como se pensaba; esto significaba que la percepción visual no se realizaba en forma individual (letra por letra) sino en forma global (por palabras o por conjunto de palabras). "*(...) Los pedagogos que estaban a favor de los métodos globales de lectura, sintieron encontrar en este descubrimiento el fundamento científico y experimental de estos métodos.*"⁹.

Al aplicarse mayormente los métodos globales, y contrario a lo que se esperaba, aumenta la población de niños con dificultad para aprender a leer. Es en este momento cuando se da el surgimiento de una patología que después se convertiría en un mito: **LA DISLEXIA**.

Al hablar de la dislexia, se hacía referencia a los errores de lectura cometidos por los niños de manera frecuente, estos son: confusión de letras parecidas en forma, sonido u orientación asimétrica, inversión de letras, supresión de sílabas, y sustitución, de letras, ya sea que se presentaran en forma individual o combinadas.

⁸ **IBIDEM**. Pág. 4.

⁹ **IBIDEM**. Pág. 8.

Decroly, a quien se considera el fundador del método global, habla de alexia, que se presenta sólo en débiles mentales; y de dislexia, que es propia de niños sin debilidad mental que presentan dificultades para aprender a leer. Ante esto, los maestros no dudaron en llamar disléxicos a todo niño que presentara problemas en este aprendizaje.

L. Filho, creador del test A.B.C., fue quien señaló que para aprender a leer es necesaria cierta madurez mental, un conocimiento mínimo de lenguaje y un mínimo de madurez en la coordinación viso-motora y auditivo-motora. Posterior a esta afirmación, vinieron los trabajos de la psicología genética a incrementar las consideraciones de la lectura y la escritura como procesos de aprendizaje, llegando a considerar a la actividad motora como un factor de importancia en el desarrollo intelectual.

Estos adelantos teóricos aunados con la expansión de la máquina de escribir en las oficinas provocaron la desaparición del oficio de escritorio, dando paso a una nueva etapa en la concepción de la enseñanza de lectura y la escritura, ahora se consideraba que ambas debían enseñarse simultáneamente.

EL PERIODO DE INSTRUCCION DE LA LECTO-ESCRITURA:

Este periodo comienza a partir de 1960 hasta 1970 con gran fuerza, pasado este tiempo entra en grave decadencia, pero aún en nuestros días sigue manteniéndose con una fuerza relativa; sólo la sostiene la falsa problemática que tiene que ver con las querellas de los métodos, esto es, con la idea de que el aprendizaje sólo va a depender del método que se utiliza y de cómo se aplica, sin tener en cuenta las capacidades intelectuales de los sujetos que aprenden. De hecho, una de las fuertes críticas que posteriormente se hicieron sobre este periodo, se refiere a las consideraciones que colocan a los niños en un plano extremadamente pasivo y al método en otro indiscutiblemente superior.

A diferencia del periodo anterior, se considera que la lecto-escritura no se reduce a una actividad ocular y muscular respectivamente, ahora se sabe que ambas son actividades intelectuales, pero sólo porque se reconoce que la actividad motora interviene en el desarrollo intelectual, no porque se reconozcan a estos actos como relacionados directamente con el desarrollo psicolingüístico propiamente.

En este periodo ya no se le otorga importancia a la rapidez de escritura, ahora la meta principal es que los niños aprendan a la brevedad posible; y si con la implementación del método global en el periodo pasado surge la dislexia, en este periodo, gracias a la preocupación que se tiene por que el niño aprenda rápidamente, surge lo que se ha denominado **LENTO APRENDIZAJE**; además de que la dislexia no sólo se mantiene sino que incrementa en forma inesperada.

Este periodo lo podemos caracterizar por las nulas vacilaciones que hace la didáctica para adoptar todos los mecanismos que pueden disminuir el tiempo del aprendizaje de la lecto-escritura en los niños. Aquí se tiene presente que la enseñanza de la lectura y la escritura se puede realizar simultáneamente; pues, se considera que el aprendizaje de una puede favorecer a la otra.

Otra característica de este periodo es la aparición en forma abundante de diversos métodos de enseñanza, cada uno de éstos se diseñaba con el mismo objetivo: "facilitar" a los niños el aprendizaje de la lecto-escritura, disminuyendo así el tiempo empleado para su enseñanza. La preocupación por el tiempo llega a tal grado, que la velocidad en el proceso de aprendizaje era la mejor prueba de la eficiencia y éxito educativo; además de esto, se llegan a diseñar baterías de carácter predictivo para medir el tiempo promedio que un niño tardaría en aprender, siendo la más conocida la denominada 'André Inisan'.

En este tiempo hacen su aparición las famosas 'planas', que se emplean en forma exagerada como el método didáctico más efectivo para el aprendizaje.

Estas no aparecen en el periodo pasado como se podría suponer, es más, este tipo de práctica escolar es totalmente incompatible con las actividades e ideas de la cotidianidad escolar de ese periodo; muchos profesores que presenciaron el inicio de este tipo de enseñanza, opinaban que era una desviación de la buena práctica de la escritura. Pese a estas opiniones, los maestros a favor de estas prácticas escolares sostenían que cuando los niños copiaran un modelo, el primer intento sería solo un dibujo imperfecto, pero que después de varias repeticiones de dicho modelo lograrían perfeccionarlo hasta hacerlo idéntico.

Sin embargo, a pesar de la amplia gama existente de métodos, el fracaso escolar* no sólo se mantuvo, sino que incremento al grado de rebasar todas las estrategias posibles de solución. A partir de este momento, tanto pedagogos como psicólogos empiezan a formar parte de los problemas escolares, y éstos comienzan a psicologizarse.

Ya mencionamos anteriormente que este periodo sigue sobreviviendo aún en nuestros días, aunque en franca decadencia. La crisis de este periodo comenzó desde el tercer tercio de 1970 debido a los siguientes factores:

- A) El crecimiento desmedido del fracaso escolar, que trae como consecuencia graves problemas en la planificación educativa en todos los países.
- B) La exigencia social de formar lectores capaces de abordar diversos textos en forma crítica, por lo tanto, se debía rebasar la idea que sostenían en este periodo y que reducía a la lectura al simple descifrado de letras.

* Haciendo referencia con este término de fracaso escolar al incremento del índice de reprobación en niños de primer año.

- C) El desarrollo de la psicolingüística viene a influir enormemente para que se produzca el cambio que se venía esperando sobre la escritura, formando parte del fundamento teórico de la nueva concepción de la escritura denominada **LENGUA ESCRITA**.

EL PERIODO DE INSTRUCCION DE LA LENGUA ESCRITA:

Este periodo lo vivimos actualmente y tiene sus orígenes en el año de 1970. "(... 1) en Europa quedó consignado con el 'coloquio sobre las dificultades y los fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita', organizado por el Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (C.R.E.S.A.S.), los días 20, 21 y 22 de noviembre de 1970 en Paris, Francia; 2) para Estados Unidos y Canadá, podríamos basarnos en la publicación de Frank Smith 'Understanding Reading. A psycholinguistic Analysis of reading and Learning to read', habra que asociar al nombre de Smith, los de Kenneth Goodman, David Olsen y James Britton, entre otros; 3) para América Latina por lo menos podríamos considerar que ha habido un llamado en este mismo sentido, nos referimos al 'Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los procesos de Lectura y Escritura' organizado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio y auspiciado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en México del 1 al 14 de julio de 1981."¹⁰.

En este periodo se pone en duda la existencia tan alarmante de la dislexia. Así mismo, se cuestionan los famosos métodos de enseñanza como el medio más eficiente para propiciar el aprendizaje y se resalta el papel activo y responsable del niño en su propio aprendizaje.

¹⁰ **IBIDEM.** Pág. 16.

En un artículo escrito por Kenneth S. Goodman, nos dice que "(...) los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado. Más bien deben basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita."¹¹ En esta breve cita, se puede apreciar el cambio que se da entre el periodo pasado y éste: anteriormente se prestaba demasiada atención al método para que tuviese efecto el aprendizaje sin tomar en cuenta que las capacidades intelectuales de cada niño representan un factor determinante; ahora la prioridad esta dada, precisamente, en la comprensión del proceso de aprendizaje por el que el niño atraviesa para apropiarse de la Lengua Escrita.

Ahora ya no se tiene como meta principal apresurar a los niños a que memoricen las letras, al contrario, se busca propiciar en ellos el aprendizaje mediante el descubrimiento del sistema de escritura y se respeta el tiempo que toma a cada uno lograrlo -claro que a los que tardan demasiado se le trata de estimular más-. En el tema 1.3 se harán más evidentes estas diferencias entre el periodo de la Lecto-Escritura y el de la Lengua Escrita.

En general, se considera que la Pedagogía de la Lengua Escrita debe tomar en cuenta la condición gramatical de ésta, pero sin olvidar que si coexisten dos sistemas gramaticales, como son el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es porque ambos son útiles para una misma cultura. Por ello, el niño que se inicia en este aprendizaje debe enfrentarse a la comprensión de ambos sistemas gramaticales: luego entonces, su proceso de adquisición resulta ser mucho más complejo de lo que se venía pensando en los periodos pasados.

Además de esto, se piensa que el problema de la Lengua Escrita no circunscribe sólo al ámbito psicológico y pedagógico, se ven involucrados

¹¹ Ferreiro, Emilia y Gómez Palacios Margarita. "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura", Ed. Siglo XXI, Edo. de Méx., 1984. Págs. 26-27.

también los estudios de la psicolingüística -de estos se deriva la idea anterior-, de la neuropsicología y se toma en cuenta la socialización del conocimiento en la escuela y todo lo que ello implica. Con todas estas consideraciones se consigue liberar al niño como único culpable del fracaso escolar y se deja de creer que la escuela es la única instancia que debe rendir cuentas sobre el aprendizaje de los niños.

La Lengua Escrita se define como un proceso **PSICOLINGUISTICO**, porque ya se consideran involucrados en este proceso tanto el pensamiento como el lenguaje, encontrándose éstos en un intercambio constante de significados en los actos de lectura y escritura.

Esta nueva concepción sobre la adquisición de la Lengua Escrita, encuentra su fundamento psicológico en la **TEORIA PSICOGENETICA**, y bajo esta postura se han venido haciendo una serie de investigaciones que den a conocer más ampliamente el proceso de aprendizaje por el que los niños pasan al abordar éste aprendizaje. En este sentido, el grupo de personas que dan a conocer los hallazgos psicogenéticos más importantes lo conforman Emilia Ferreiro y una serie de colaboradores que se encuentran ubicados en distintas partes del mundo, incluyendo a México.

Es evidente que se han presentado cambios conceptuales muy importantes en este último periodo; éstos se han dado gracias a los estudios y avances logrados por la psicología genética, "*(...) la psicología genética a la vez que nos ha ido permitiendo una explicación de los procesos psicológicos complejos, ha sido base para el estudio de la actividad cerebral. La neuropsicología, pues, ha avanzado gracias a la psicología genética.*"¹².

¹² Guajardo, Elisco. "Los Trastornos Neuropsicológicos en los Procesos Cognoscitivos de la Lengua Escrita y de las Matemáticas", En: Apuntes, Escritos de Apoyo para el Trabajo Escolar, Plan Nuevo León, No. 32. Pág. 19.

Esta teoría psicológica no sólo ha contribuido para comprender mejor el proceso de conocimiento, también ha sentado las bases o los lineamientos indispensables para llevar a cabo investigaciones neurológicas que coadyuven a determinar a qué se le puede considerar realmente como trastorno de aprendizaje de la Lengua Escrita; dichas investigaciones trabajan bajo una base denominada Neuropsicología Constructivista.

Antes de continuar, cabe recordar que en los periodos anteriores se tiene identificada la patología predominante -siendo la más padecida en ambas la dislexia-, pero en éste no se ha declarado ningún tipo de problema; la razón de esto es muy sencilla: antes, cuando los niños cometían errores como inversiones, omisiones, confusiones, etc., se le consideraba disléxico; actualmente se sabe que todos estos "errores" son parte importante del aprendizaje, ya no se toman como las equivocaciones de un "tonto" que no puede aprender a hacer bien las cosas, sino como las conductas manifiestas de un ser que piensa (esto se revisará más ampliamente en el tema 1.3.). Se han hecho diversos estudios en los que demuestra que el proceso natural de adquisición de la Lengua Escrita pasa por muchos momentos que pudiesen parecer desviaciones o patologías serias sin serlo, dichos estudios se basan en la neuropsicología constructivista.

Ahora bien, ¿Cuáles son los avances que ha tenido la neuropsicología como para ampliar tanto el panorama sobre los procesos de aprendizaje de la Lengua Escrita? Con las investigaciones que ha realizado esta nueva rama del conocimiento, se han pretendido determinar las patologías que se presentan durante el proceso de aprendizaje de la Lengua Escrita; para ello, se ha optado por indagar primero cómo es que se lleva a cabo este aprendizaje en condiciones "normales" y, con base a esto, determinar qué es lo patológico y que es lo que forma parte del proceso natural de adquisición.

Un avance importante que esta ciencia ha conseguido gracias a todos sus estudios, es el de brindar explicaciones más completas que han ayudado a extinguir gradualmente el mito de la dislexia y otras patologías existentes y alarmantes de los periodos anteriores, ya que, se ha logrado comprobar que los procesos perceptivo-motores, como base del aprendizaje que nos ocupa, no operan como se suponía anteriormente.

En el siglo XIX la psicología explicaba a la percepción como una recepción pasiva de estímulos externos. Se pensaba que la función del ojo se reducía a la simple transmisión directa de los estímulos externos por medio de la retina hasta el córtex visual.

Actualmente, se tiene claro que la percepción es un proceso mucho más complejo y activo que actúa en forma conjunta con el lenguaje y la voluntad o intención de los sujetos y que no existe ninguna fibra nerviosa que se vaya en forma directa del ojo al cerebro.

Ahora se contempla al proceso perceptual en tres fases: "*(...) Primero, hay un análisis de la estructura percibida al ser recibido por el cerebro, en un gran número de componentes que son luego codificados o sintetizados y ajustados dentro de sistemas móviles. Segundo, el carácter activo de la selección y síntesis tiene lugar dentro de tareas que el sujeto realiza; hay una ayuda de códigos hechos a la medida (y en particular, los códigos del lenguaje), que sirven para situar el rasgo percibido dentro de su sistema adecuado, ya sea para darle un carácter general o categórico. Tercero, incluye siempre un proceso de comparación del efecto con la hipótesis original, esto es, con lo que se esperaba percibir, se trata de una verificación de la actividad perceptual.*"¹³.

¹³ **IBIDEM.** Pág. 22.

Esta es una explicación sencilla y general del proceso de percepción, ya que no se incluye el aspecto neurofisiológico, pero para los fines de este trabajo sólo es importante resaltar los adelantos generales que se han logrado de un tiempo a otro (CUADRO 1); aunque no está por demás aclarar que los estudios de esta ciencia son extensos y de gran influencia para la evolución y el desarrollo conceptual que se ha dado entre los periodos anteriores y el actual.

CUADRO 1

DEFINICION DE PERCEPCION	
PSICOLOGIA DEL SIGLO XIX	Recepción pasiva de estímulos externos; el órgano visual lleva directamente la imagen percibida al cerebro. Es independiente de la voluntad de los sujetos.
PSICOGENETICA	Proceso complejo y activo donde cobra especial importancia la intencionalidad del sujeto. Es además, considerada como una actividad constructiva en donde el cerebro cumple una compleja función para el conocimiento y reconocimiento de imágenes u objetos.

Así como sucedió con la percepción, ocurrió con la actividad motora, esto es, se le consideraba como una actividad pasiva que no tenía que ver con lo externo. La psicología del siglo XIX consideraba que los actos voluntarios de los sujetos no podían ser estudiados científicamente, consecuentemente, sólo se estudiaban los actos involuntarios.

Medio siglo después el denominado enfoque mecanicista comienza a estudiar los movimientos voluntarios, pero con el postulado de que este tipo de movimientos eran la respuesta lógica a los estímulos externos. Con esta premisa, no se obtuvieron datos significativos en las investigaciones porque prácticamente estudiaban los actos voluntarios negando su existencia.

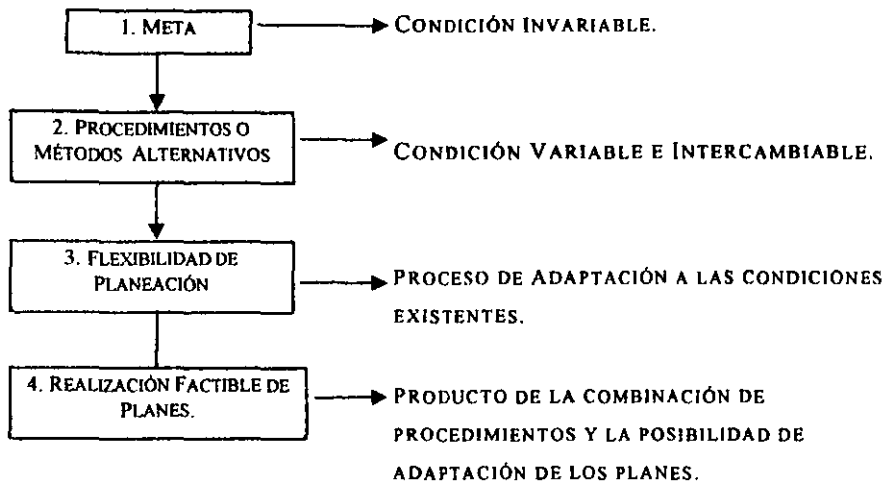
Aunque hoy en día no se sabe mucho sobre la voluntad humana, ya se han sentado las bases para su investigación. Dichas bases han sido proporcionadas por la Psicogenética, que ha aportado un concepto clave: la ANTICIPACION (CUADRO 2).

CUADRO 2

PSICOLOGÍA DEL SIGLO XIX Y MECANICISTAS	PSICOGENÉTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Solamente se pueden estudiar los actos involuntarios de los individuos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El hombre elabora planes de anticipación que regulen sus acciones.
<ul style="list-style-type: none"> • La actividad voluntaria se puede estudiar considerando que es una respuesta a estímulos externos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad voluntaria de los sujetos es de suma importancia para sus actividades cotidianas.

Con este concepto se reconoce que el individuo elabora planes y programas de acción voluntaria e intencionalmente, de manera que logre obtener cierta seguridad en sus actos. Asimismo, se reconoce que tanto el lenguaje como el pensamiento desempeñan un papel importante en la elaboración de dichos planes de anticipación.

Es a partir de este concepto que se precisan los componentes que intervienen en la elaboración de planes y programas de anticipación:



Aquí podemos ver que para la elaboración de planes se antepone una condición **INVARIABLE**, que en este caso será el propósito de conseguir una meta. Posteriormente, se elaboran planes de acción que ayuden a conseguir la meta propuesta, éstos se elaboran de acuerdo a las experiencias personales y pueden variar de persona a persona, por ello es que constituye una variable flexible e intercambiable; esto se refiere a la validez de combinar diversos procedimientos que alguna vez resultaron efectivos. Estas dos condiciones proporcionan la posibilidad de **ADAPTAR** los planes de acuerdo con la situación que se presente y, en consecuencia, se abre la posibilidad de llevar a cabo planes de acción más reales o factibles para alcanzar la meta deseada.

Ahora bien, es de importancia hablar también sobre los avances que se han conseguido en materia de lenguaje, pues, ya se ha mencionado, que la Lengua Escrita es considerada como un proceso psicolingüístico.

A diferencia de las otras dos funciones de las que hemos hablado (percepción y acto motor), la ubicación fundamental de las áreas del lenguaje se conocen hace más de un siglo; sin embargo, se dieron una serie de desviaciones en las teorías que intentaron explicar su funcionamiento.

Desde 1861 Broca descubrió el área donde se realiza la acción o movimiento motor del lenguaje, conocida hoy día como el **AREA DE BROCA**, ubicada en las zonas posteriores del tercio izquierdo del giro frontal. Sólo 12 años después, en 1873, Wernicke localiza el área que interviene en el proceso de comprensión del lenguaje (área sensorial) en el tercio posterior del giro temporal superior, zona que actualmente lleva su nombre, el **AREA DE WERNICKE**.

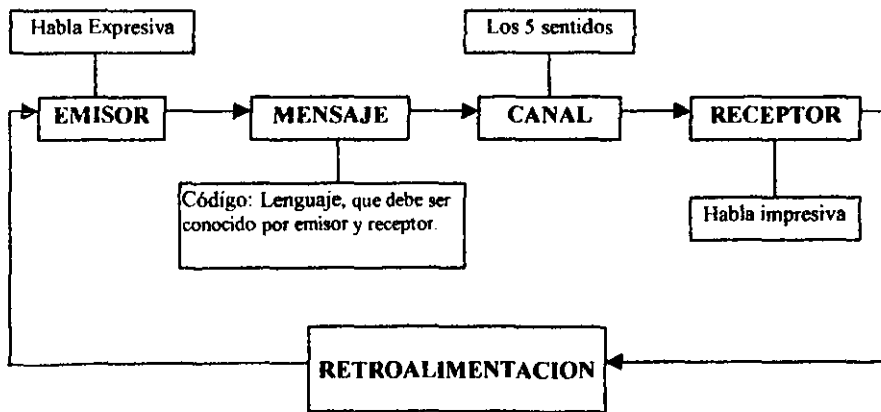
A pesar de contar con estas dos valiosas aportaciones, se desarrollaron teorías ingenuas basadas en el asociacionismo predominante en el siglo XIX. Dos ejemplos claros de este tipo de explicaciones son los siguientes:

- Las conexiones que se realizan al hablar van del centro del lenguaje sensorial al centro de conceptos y finalizan en el centro del lenguaje motor.
- El lenguaje es la manifestación más evidente de la actividad mental. Es una función abstracta que mientras se lleve a cabo mentalmente no tienen ninguna conexión con alguna parte del cerebro.

Debido a este tipo de explicaciones, se llegó a considerar que las patologías del lenguaje se debían a ciertas alteraciones en los esquemas de pensamiento o de los sistemas abstractos. No es sino hasta que aparece la **LINGUISTICA** que, con ayuda de la Psicología Genética, cambia el curso de la investigación neuropsicológica del lenguaje; a la cual muchos reconocen como investigación neurolingüística.

Ahora se tienen claras las condiciones y los elementos substanciales que hacen del lenguaje un proceso complejo y activo. "(...) Es el caso que ya no suponemos que la palabra -parte esencial del lenguaje- es una imagen de un cierto objeto, propiedad o acción. Ni creemos que una palabra es meramente una asociación de una imagen y un estímulo complejo acústico condicional. Ahora concebimos, una palabra como una matriz multidimensional compleja de diferentes datos y conexiones (acústicos, morfológicos, léxicos o semánticos) y, además, sabemos que en los diferentes estados una de estas conexiones es la predominante."¹⁴.

La psicología moderna ha diseñado un modelo que resume en forma sencilla y general los elementos que intervienen en el proceso de comunicación, dentro del cual cobra particular importancia el lenguaje:



¹⁴ IBIDEM. Pág. 31.

Ahora podemos darnos cuenta del importante papel que desempeña el lenguaje dentro de la estructura de la actividad del habla, ya que representa el código de comunicación principal, a través del cual se codifican y decodifican las ideas a transmitir y que deben ser comprendidas para que exista la retroalimentación.

También se han definido los aspectos ó componentes operativos del habla, éstos son:

- **ASPECTO FASICO:** en este se incluye el análisis acústico del flujo del habla, es decir, convierte el flujo o el conjunto de sonidos en fonemas aislando cada uno de los sonidos. Se incluye también el análisis que permite aprender la articulación requerida en cada sonido.
- **ASPECTO LEXICO-MORFOLOGICO:** representa un organizador del habla. Permite la incorporación de las ideas a un sistema morfológico y semántico. También permite que las imágenes y los conceptos sean transformados a sus equivalentes verbales, en esta tarea interviene la simbolización.
- El siguiente componente es la **PALABRA:** constituye la unidad básica del lenguaje.
- La **FRASE:** es indispensable en la organización del lenguaje y puede variar en cuanto a complejidad.

Estos son, de manera muy general, algunos de los datos más importantes que en materia de lenguaje ha hecho la neurolingüística y que han ayudado a

desmentir las explicaciones reduccionistas del asociacionismo sobre el funcionamiento del cerebro cuando se lleva a cabo esta actividad (CUADRO 3).

En forma muy breve, todos estos representan los estudios que ha realizado la neuropsicología y constituyen la base que ha venido ayudando a conseguir avances significativos en lo que respecta a la fundamentación teórica del proceso de adquisición de la Lengua Escrita desde el punto de vista psicogenético, y, a la vez, estos avances de la psicogenética son de gran importancia para continuar con los estudios de la neuropsicología.

CUADRO 3

LENGUAJE	
PSICOLOGIA DEL SIGLO XIX	El proceso de lenguaje se basa en una serie de conexiones directas que van del centro del lenguaje sensorial (para organizar las ideas) al centro del lenguaje motor (donde se lleva a cabo la articulación del habla). Si el lenguaje es exteriorizado y sólo se lleva a cabo mentalmente, no se relaciona directamente con alguna parte del cerebro. Esto significa que dicho proceso está implícito en los procesos mentales del cerebro como un todo indivisible.
PSICOGENETICA	El lenguaje es un proceso muy complejo que implica más que una serie de conexiones simples y directas, tal como explicaban anteriormente los neurólogos. Esto queda demostrado al estudiar los elementos que hoy se conocen y que intervienen para llevar a cabo esta actividad tan vital en nuestra sociedad actual.

Podemos resumir la importancia de estos avances con relación a las implicaciones que tienen en la conceptualización del Lenguaje' Escrito de la siguiente manera:

- **PERCEPCION:** Cuando se termina con la idea simplista sobre el proceso perceptivo y se conceptualiza como un proceso complejo y activo, se logra establecer que cuando se percibe algún objeto se lleva a cabo un proceso de codificación del material observado y que en dicho proceso toma un papel fundamental el lenguaje. Consecuentemente, la fundamentación sobre el aprendizaje de la Lectura y la escritura como procesos independientes y meramente perceptivos y motores, queda totalmente infundamentada. *"Sólo si la percepción es pasiva y es dependiente de la estructura del estímulo externo, tiene sentido darle importancia a si se presentan palabras completas o letras individuales y si existe un orden para ir presentando los estímulos para ser registrados por el sujeto."*¹⁵.
- **ACTIVIDAD MOTORA:** La Teoría Constructivista proporciona un modelo complejo y dinámico sobre los actos motores destacando la participación de la voluntad humana, el pensamiento y el lenguaje, bajo estas consideraciones se ha logrado establecer que el aprendizaje de la escritura no se reduce a la repetición constante de signos que, en un momento dado, pueden no tener significado alguno para los niños, sino al contrario, es un proceso en el que intervienen los elementos que mencionamos antes (voluntad, pensamiento y lenguaje) y donde la reflexión del niño debe estar siempre presente.
- **LENGUAJE:** Lo más destacado de los avances en materia de lenguaje es su participación esencial en el desarrollo de las actividades anteriores, además de hacer latente su participación en el aprendizaje de la Lengua Escrita. Ya habíamos explicado que dicho aprendizaje requería de la comprensión de dos sistemas: el hablado y el escrito.

¹⁵ **IBIDEM.** Pág. 21.

En este caso, la comprensión del lenguaje en general, implica la capacidad no sólo de retener en la memoria todos los elementos que recibimos (ya sea en forma oral o escrita), sino la capacidad de sintetizarlos y examinarlos simultáneamente para conformar un esquema lógico de pensamiento con respecto a lo que escuchamos o leemos que nos brinde un significado. En resumen, la condición más importante que se debe cumplir para la comprensión del significado del lenguaje, es el análisis constante y activo de los elementos que lo componen.

Cabe recordar que la problemática que se aborda en el presente trabajo, no se reduce sólo a la institución escolar, al contrario, se debe contemplar como un problema social amplio que se manifiesta o desemboca en la escuela.

Por otra parte, resulta fundamental describir cuál ha sido la historia o el desarrollo sobre la concepción de Lengua Escrita en México. De manera precisa y breve se puede resumir en la siguiente información:

El periodo de la LECTURA Y ESCRITURA comienza en la época del Porfiriato. En esta época cobra singular importancia Daniel Delgadillo, Gregorio Torres Quintero y Alfredo Basurto, todos ellos personajes importantes hasta la época de Justo Sierra.

El primero, Daniel Delgadillo, fue el autor del libro oficial de lectura para la primaria intitulado "Adelante", y tiene vigencia hasta muy avanzados los 50's. El Profr. Torres Quintero se convirtió en una figura muy importante dentro del ámbito educativo; entre otras muchas cosas, consiguió que su método de lectura tuviese mayor aceptación para la práctica docente en todo el país a tal grado que logra sobrevivir a una serie de cambios políticos que acontecen desde 1905 hasta el año de 1944 aproximadamente. Dicho método, además de resultar sencillo de

aplicar, se basa en el principio de síntesis mediante el uso del fonetismo, pero introduciendo la onomatopeya en los sonidos.

En cuanto a métodos de escritura, cobra singular influencia y prestigio el propuesto por el Profr. Alfredo Basurto. "*(...) Era, como todos los de su género, un método para los seis grados, muy práctico, ya que procuraba tomar en cuenta la amplia variedad de condiciones escolares. Y, como a todos estos métodos, la insistencia en la "Disciplina de Oficio" para escribir lo caracterizaba.*"¹⁶. Por esto es que hacía gran énfasis en la estricta y constante vigilancia que debía existir por parte del maestro en las horas dedicadas a la escritura.

Este periodo comienza a declinar entre 1943-1946, cuando es nombrado Ministro de Educación Torres Bodet. A pesar de su declinamiento, este periodo sigue existiendo hasta dos sexenios después, cuando sus métodos son abandonados definitivamente en el año 1959, fecha en que Torres Bodet vuelve a la SEP y elabora el plan conocido como PLAN PARA EL MEJORAMIENTO Y LA EXPANSION DE LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO, ó bien, EL PLAN DE LOS ONCE AÑOS.

De esta manera es como da comienzo un nuevo periodo, el de la LECTO-ESCRITURA, con las características propias que ya describimos anteriormente. Los métodos de mayor auge en este tiempo fueron el Ecléctico (desde 1960 hasta 1971) y el Global de Análisis Estructural (que va desde 1971 hasta nuestros días). Con su práctica cotidiana se presentaron la misma serie de problemas que mencionamos antes: el alto grado de reprobación escolar (en 1959 terminaban la primaria 14 de cada 100, y en 1978 46 de cada 100), y la deserción, que del paso del primer año al segundo constituía un 50% del total de la población e iba disminuyendo al paso de los siguientes grados escolares.

¹⁶ "La Enseñanza de la Lecto-Escritura..." Op. Cit. Pág. 33.

De 1978 a 1982 se sientan en la SEP las bases para iniciar un cambio, se crean programas de Educación Básica más flexibles que lograran cubrir todos los rincones del país. Las demandas sociales en todos los sentidos crecen y no sólo en el sector educativo se siente la necesidad de un cambio general en la Educación del país, pero no se puede establecer tan fácilmente los lineamientos o el camino de dicho cambio.

En fin, podemos concluir diciendo que el cambio conceptual sobre la Lecto-Escritura es parte importante del cambio que se requiere para una mejor formación educativa; y, a pesar de que el siguiente periodo ya se ha iniciado en otros países, nuestro país se encuentra, teóricamente hablando, en la transición del periodo de la Lecto-Escritura al periodo de **LA LENGUA ESCRITA** (la fundamentación de este último periodo se desarrollará en el tema 1.3).

1.2. LA RELACION ENTRE EL SISTEMA DE LA LENGUA Y EL SISTEMA DE ESCRITURA.

La comunicación juega un papel imprescindible en el desarrollo de cualquier sociedad; es debido a su importancia que el hombre ha creado diversas formas de comunicarse (persona a persona, a distancia, persona-señales), aún con las personas que, en tiempos pasados, se consideraban imposibilitadas para ello debido a algún defecto físico.

La primera forma de comunicación que se aprende de manera paulatina es el SISTEMA DE LA LENGUA, el cual, tiene una serie de características que los sujetos aprenden de manera inconsciente. Todos los niños, en condiciones normales, tienen la capacidad de adquirir la lengua que se hable en el medio que se desarrolle, pues esto constituye una capacidad innata en los seres humanos. Para el logro de este aprendizaje es muy importante que los niños mantengan interacción constante con los hablantes adultos.

Una de las características de nuestra lengua (el español), es que con un número finito de fonemas (22 en total) se pueden producir una serie infinita de frases u oraciones nuevas y jamás antes escuchadas; por esto es que al aprender el Sistema de la Lengua el sujeto adquiere un medio de comunicación muy amplio. Emilia Ferreiro agrega que la lengua humana es doblemente articulada, esto es, se cuenta con unidades con significado (palabras) y con unidades sin significado (fonemas). Además, agrega que en dicho sistema se tiene reglas de construcción que permite que la lengua sea económica, esto es, con base en un sistema finito conseguimos una producción infinita.

Conforme los sujetos crecen van conociendo más y más palabras con significado, para que esto se logre es necesario que se formen un concepto del referente al que se aplica la palabra. Con base a estas conceptualizaciones pueden referirse a cierto objeto aunque no esté presente; a este registro de cada palabra con su significado conceptual se le denomina **SIGNO LINGUISTICO**.

Anteriormente, los estudios que se realizaban sobre los procesos de aprendizaje de la lengua eran dominados por las concepciones conductistas; debido a esto, la tendencia fue abordar el léxico de los niños, es decir, averiguar la cantidad de palabras que sabían, éstas eran clasificadas conforme las categorías del lenguaje adulto (verbos, adjetivos, etc.) y se correlacionaba el incremento de vocabulario con otros datos tales como: edad, sexo, rendimiento escolar, etc., como si las palabras dichas constituyeran un significado por sí mismas. En muchos de los test utilizados para estos estudios se encuentran palabras desconocidas y algo complicadas de reproducir por parte de los niños, (como por ejemplo: "Nabucodonosor"), pero el hecho de que no puedan producir dichas palabras no significa que sean incapaces de comprender y reproducir las distinciones fonéticas de su lengua. Al respecto Ferreiro y Teberosky dicen que "*(...) ningún conjunto de palabras, por vasto que sea, constituye de por sí un lenguaje; mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos, produciendo oraciones aceptables, no tenemos aún un lenguaje.*"¹⁷ De esta idea se desprenden dos grandes aspectos.

Primer aspecto, al respecto de reglas y elementos, tenemos que la competencia cuenta con TRES COMPONENTES o NIVELES, estos son: el **NIVEL FONOLÓGICO**, donde se contemplan todos los sonidos existentes que al combinarse forman palabras bajo ciertas reglas de combinación en secuencias, todos los seres humanos son capaces de distinguir perfectamente bien cada uno de los fonemas que conforman su lengua; el **NIVEL SINTÁCTICO**, donde se

¹⁷ Ferreiro, Emilia y Teberosky Ana. "Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño", Ed Siglo XXI, México D.F., 1991. Pág. 21.

encuentran todos los elementos léxicos y sus reglas de combinación para la construcción de oraciones; y el NIVEL SEMANTICO, donde se contemplan los significados de cada uno de los elementos léxicos y las reglas de combinación de dichos significados que permitan interpretar las oraciones escuchadas. Estos tres elementos, aunque se explican en forma aislada, mantienen una relación tan estrecha que sería difícil atribuir importancia a uno separadamente de los otros.

Segundo aspecto, a partir de Chomsky se ha dado debida importancia a la COMPETENCIA, es decir, al conocimiento que el sujeto tiene de su lengua; asimismo, a lo que han denominado ACTUACION, que se refiere a la práctica de dicho conocimiento, esto es, cuando se habla o se escucha -según Ferreiro-; por ello es que la simple memorización de diversas palabras que no implican un registro conceptual, no tienen la menor importancia si no son usadas en la actuación cotidiana. Labinowicz nos dice que *"Las palabras no tienen significado por sí mismas: el significado de las palabras depende del marco de referencia del que las recibe. Nosotros cambiamos el contenido para oír solamente lo que entendemos."*¹⁸ De acuerdo con los esquemas individuales y según los signos lingüísticos con los que cuente cada sujeto, podrá comprender o no las ideas o frases que le transmitan.

Hay que recordar que, bajo la perspectiva psicogenética, el sujeto que aprende es un ser activo que trata de comprender su mundo; por ello, desde pequeño intenta comprender la naturaleza del lenguaje que todos los seres hablan a su alrededor. Lo experimenta y se formula hipótesis hasta que llega a forjarse su propia gramática. Claro es que dicha gramática no es la misma que utiliza el adulto, pues, es invención del niño y no una copia mal hecha y repleta de "errores" como regularmente se piensa, a este respecto se hablará en el tema 1.3.

¹⁸ Labinowicz, Ed. "Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza", Fondo de Educativo Interamericano, México, 1982. Pág. 111.

E. Ferreiro y A. Teberosky, sostienen que la misma actividad del niño en el aprendizaje de la lengua se ve reflejada en los errores sistemáticos que cometen; por ejemplo, no es coincidencia que todos los niños que empiezan a hablar, traten a los verbos irregulares como regulares diciendo "yo lo poní" en vez de "yo lo puse" y nos dicen que *"Cuando alguien se equivoca siempre de la misma manera, es decir, cuando estamos frente a un error sistemático, llamar a eso simplemente un "error" no es sino cubrir con una palabra el hueco de nuestra ignorancia. Un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así (un niño hijo único también lo hace); no se regularizan los verbos irregulares 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."*¹⁹

El sujeto poco a poco se va dando cuenta del uso correcto del lenguaje. Comúnmente, se trata al niño de primaria como un ignorante en materia de lectura y escritura, como un niño que está esperando pasivamente que le proporcionen conocimiento sobre lo que es la lectura y la escritura, como si el niño no tuviera ni idea de lo que éstas implican. Hay que recordar que los niños se desenvuelven en un medio en el que ambos procesos están presentes en todos lados, en los juguetes, en la televisión, en los carteles publicitarios o indicadores, en su ropa; en cualquier parte se va a reencontrar con textos escritos que son leídos por la gente mayor, y, por tanto, resulta absurdo suponer que ellos no se hacen preguntas respecto a la función de la escritura, sino hasta que llegan a una escuela donde se les asigna a una maestra que le "proporcione" este conocimiento. Al contrario, los niños se van formulando hipótesis respecto a lo que es y cómo se lleva a cabo desde que observa que los mayores realizan actos de lectura y escritura; no en vano se observa que todo niño realiza intentos de leer un cuento, en forma "errónea", pero es la mejor prueba de que desde

¹⁹ OP. CIT. Pág. 23.

estos momentos ya está poniendo a prueba sus hipótesis formuladas en torno a estas actividades.

Otras de las características del Sistema de la Lengua son las siguientes:

- A) **ARBITRARIEDAD**: Las palabras que hacen referencia a las cosas ya existen antes del nacimiento de los niños, éstos aprenden los nombres de las cosas sin que tenga oportunidad de cambiarlos.
- B) **CONVENCIONALIDAD**: Los signos lingüísticos propios de cada sociedad, son reconocidos y aceptados por cada miembro, es decir, son socialmente determinados.
- C) **ES LINEAL**: Cuando se habla se produce una cadena de sonidos, uno seguido de otro, por ello se dice que el signo lingüístico es lineal.
- D) **REPRESENTA UN MODO DE EXPRESAR EL PENSAMIENTO HUMANO**: "*(...) el lenguaje es sólo una manera de expresar el pensamiento; no es el pensamiento mismo.*"²⁰. Si se pensara lo contrario, entonces se sostendría que las personas privadas del habla no desarrollan su pensamiento.
- E) Tiene un **PROCESO PRODUCTIVO** y uno **RECEPTIVO**: Estos, según Kenneth S. Goodman, lo constituyen la emisión de ideas (HABLAR) y la recepción de las mismas (ESCUCHAR), respectivamente.

La Lengua Escrita tiene ciertas características similares a las de la lengua oral, dichas características son las siguientes:

²⁰ OP. CIT. Pág. 118.

- A) El signo gráfico es **DOBLEMENTE ARBITRARIO**: Las grafías son una representación arbitraria de una lenguaje oral arbitrario.
- B) La Lengua Escrita es **CONVENCIONAL**: Así como el lenguaje es socialmente determinado, la escritura también lo es en cada sociedad.
- C) *Es LINEAL*: En el caso de la lengua oral cada producción requiere de una cadena de sonidos consecutivos para emitir palabras, en el caso de la Lengua Escrita se requiere de una cadena de grafías para escribir una palabra.
- D) También constituye **UN MODO DE EXPRESION DEL PENSAMIENTO HUMANO**.
- E) Cuenta con un **PROCESO PRODUCTIVO** y uno **RECEPTIVO**: ESCRIBIR y LEER, respectivamente.

Además de las características señaladas, ambos sistemas son capaces de lograr comunicación y en ambos existen los procesos psicolingüísticos, es decir, se intercambian activamente significados. K. Goodman explica que *"Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar trans-acciones entre pensamiento y lenguaje (...) Los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales. Son sociales porque son utilizados para comunicar entre personas."*²¹

²¹ Ferrero, Emilia y Gómez Palacio Margarita "Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura", Ed. Siglo XXI, Edo. de Méx., 1984. Pág. 16.

Debido a estas características similares que comparten ambos sistemas, en las concepciones anteriores a la Lengua Escrita, se consideraba que la escritura alfabética consistía en una mera transcripción fonética de la lengua oral; por ello, se enfatizaba en que los niños aprendieran primero a producir perfectamente bien los sonidos del habla, pues, se pensaba que si un niño no era capaz de distinguir adecuadamente cada uno de los sonidos (fonemas), no lograría escribir en un sistema alfabético.

Con la fundamentación teórica del periodo de la Lengua Escrita queda al descubierto la falsedad de dichas afirmaciones. Al respecto Ferreiro y Teberosky nos argumentan que "*(...) ninguna escritura constituye una transcripción fonética de la lengua oral.*"²² Hay que recordar que la correspondencia entre grafías y fonemas no se da siempre de uno a uno; ejemplos: la "h" no tiene ningún sonido; "j" y "G" son sólo un ejemplo de grafías que comparten un mismo sonido en diferentes ocasiones; algunas veces un sonido se tiene que representar con dos grafías, tal es el caso de las palabras "guerra", "chico", etc.; por último, algunas grafías son poseedoras de más de un sonido, como en las palabras "gato" y "gigante", o bien, "carro" y "cigarra", etc. Todo esto corresponde a convencionalidades ortográficas que impiden afirmar que la escritura es una mera transcripción de la lengua oral, no existe una correspondencia total entre fonema y sonido. Por ello es que en el periodo de la Lengua Escrita se prefiere referir a la escritura como una **manera particular de transcribir el lenguaje.**

Por otro lado, los niños no llegan a la escuela sin distinguir perfectamente bien cada fonema que conforma su lengua materna, pues, si no hubieran sido capaces de lograr esto en el transcurso de este aprendizaje, no habrían conseguido la capacidad de distinguir pares de palabras con pronunciación similar, como por ejemplo "casa-taza" o "palo-malo", etc. Por este motivo es que no se puede considerar que los niños que llegan a la escuela a la edad de 6 años

²² Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. Op. Cit. Pág. 26.

sean unos ignorantes de su propia lengua, ya que, no se puede olvidar que a esa edad ya poseen un notable conocimiento de ésta.

Ferreiro y Teberosky cuestionan "(...) *¿Podemos continuar actuando de tal manera que lo obliguemos (al niño) a ignorar todo lo que él sabe acerca de su lengua para enseñarle, precisamente, a transcribir esta misma lengua en código gráfico?*"²³

Ahora bien, ¿Por qué se hace tanto hincapié a no ignorar el conocimiento que el sujeto posee de su lengua oral o materna en relación con la Lengua Escrita? Sencillamente porque el significado de una palabra o un texto nunca va a emanar de la(s) palabra(s) misma(s), sino que se va a derivar de la competencia lingüística de cada sujeto; es precisamente esto lo que hace que la relación entre ambos sistemas no sea tan superficial como antes se consideraba.

Un sujeto que desconoce el significado de una o varias palabras que pudieran resultar claves para entender de lo que habla un texto, puede ser capaz de descifrar esa(s) palabra(s) sin error alguno, pero ello no garantiza que se formen nuevos esquemas en su estructura cognitiva, como lo expresan Ferreiro y Teberosky "(...) *los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (sus "esquemas de asimilación")*: en este acto de transformación el sujeto da una **INTERPRETACION** al estímulo (al objeto en términos generales), (...) *En la teoría de Piaget, entonces, un mismo estímulo (u objeto) no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean.*"²⁴ Con todo, podemos decir que, la incomprensión de un texto puede presentarse aunque exista un descifrado perfecto. *"Destligado de la búsqueda constante de significación, el texto se reduce en el mejor de los casos a una larga serie de*

²³ **IBIDEM.** Pág. 27.

²⁴ **IBIDEM.** Págs. 29-30.

*sílabas sin sentido. Cuando ha llegado al final del renglón el niño ha olvidado el comienzo, no porque tenga una falla de memoria, sino porque es imposible retener en memoria inmediata una larga serie de sílabas sin sentido (...)*²⁵

La escritura, bajo la concepción Psicogenética, deja de ser una simple transcripción de signos y pasa a ser un **SISTEMA SEGUNDO DE SIGNOS**, es decir, un sistema de signos que remite a otro sistema de signos (los del lenguaje oral).

Comúnmente, al llegar a la escuela se ignora la competencia lingüística del niño y se le enseña a "pronunciar bien" cada fonema a la vez que escriben la grafía correspondiente, esperando que mediante la identificación de grafía-sonido y su oralización en voz alta aparezca "mágicamente" el significado de las palabras escritas. *"Impidiéndole escribir (al niño) (es decir, explorar sus hipótesis en el acto de producción de un texto) y obligándole a copiar (es decir, a repetir el trazado de otro sin comprender su estructura) le impedimos aprender, es decir, descubrir por sí mismo."*²⁶ Con este tipo de actitudes descritas, pareciera ser que la lengua escrita es algo ajeno al funcionamiento real del lenguaje y no se permite que los niños encuentren el verdadero sentido de estas actividades, adiestrándolos sólo en el descifrado. Esto puede traer como consecuencia lo que se denomina incongruencias sintácticas, esto es, se pueden cometer errores fatales en el descifrado de algunas palabras del texto (como la hormigas, la mono, etc.), o bien, pueden ser errores de impresión, sin que el sujeto recurra a su competencia lingüística para darse cuenta de su error, como si del texto pudiese salir cualquier cosa sin poder tacharlo de erróneo.

Un análisis de lectura no se puede entender en términos puramente perceptivos. Se pueden realizar un sin número de estudios que permitan conocer

²⁵ **IBIDEM.** Pág. 349.

²⁶ **IBIDEM.** Pág. 353.

más sobre el movimiento ocular que se da cuando una persona lee, pero no se puede describir esta actividad simplemente en estos términos; si así fuera, ¿Para qué serviría el cerebro humano?. No se puede olvidar que el cerebro humano es un órgano que tiene como función principal procesar la información que recibe (aferencias) y emitir las respuestas (eferencias) pertinentes. Con respecto a la relación ojo-cerebro Frank Smith expresa lo siguiente, "*Los ojos no ven, en un sentido literal. Los ojos miran, son mecanismos para la recopilación de información para el cerebro, ampliamente bajo su dirección, ya que es el cerebro el que determina lo que vemos y cómo lo vemos. Las decisiones perceptuales del cerebro se basan sólo parcialmente en la información que proviene de los ojos; se basan mucho más en la información que el cerebro ya posee.*"²⁷

Nadie puede afirmar que se lee exactamente lo que el ojo ha captado. Por los ojos entran radiaciones electromagnéticas o pequeñas ondas de energía luminosa variantes en frecuencia, amplitud y patrones espacio-temporales. La retina se encarga de transformar la energía luminosa en impulsos nerviosos, después la energía nerviosa viaja a lo largo del nervio óptico, aunque no en forma directa; en este viaje se realizan muchas interconexiones complejas, en cada interconexión se realiza un análisis y una transformación compleja de señales. Así mismo, la velocidad del impulso puede variar de nervio a nervio. En fin, el viaje que emprende la energía luminosa hacia el cerebro es muy compleja, al llegar dicha energía a su destino, se vuelve a procesar en forma de imágenes claras.

La relación entre lectura-ojo-cerebro, Kenneth Goodman la expresa de una manera muy clara y sencilla: "*Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de la información; que el cerebro no es prisionero de los sentidos sino que controla los órganos sensoriales y selectivamente usa el*

²⁷ Ladrón, De Guevara Moisés. "La Lectura", Ed. S.E.P. Caballito, México D.F., 1985. Pág. 105.

input que de ellos recibe; entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en la lectura en voz alta no es lo que el ojo ha visto sino lo que el cerebro ha producido para que la boca lo diga."²⁸

Por otro lado, cuando leemos utilizamos dos tipos de información la **INFORMACION VISUAL** y la **INFORMACION NO-VISUAL**. El primer tipo, es la información que viene del texto directamente, es decir, de la organización o secuencia de cada una de las grafías presentadas en un texto cualquiera. El segundo tipo, es la que del sujeto lector aporta, esto es, la información no visual es la competencia lingüística de cada sujeto y que sirve como el elemento esencial para que un texto cobre un verdadero significado. Por ejemplo, si se trata de un texto en un idioma desconocido, sólo podrá identificar las grafías impresas utilizando el primer tipo de información -si es que no se trata de grafías totalmente desconocidas, como la escritura china, sino únicamente podrá apreciar formas-; pero nunca logrará atribuir un significado a esas palabras, nunca empleará la información no visual.

Kenneth S. Goodman describe una serie de estrategias* que los lectores desarrollan para comprender** un texto y poder construir significados. Dichas estrategias son las siguientes:

- A) **ESTRATEGIA DE MUESTREO:** Esta estrategia consiste en la selección de índices útiles con base a los esquemas que el lector va desarrollando sobre el texto y su significado.

²⁸ OP. CIT. Pág. 345.

* Entendiendo por estrategia un amplio esquema que coadyuve a obtener, evaluar y utilizar información.

** Más adelante se explicará que es lo que se entiende por comprensión.

- B) **ESTRATEGIA DE PREDICCIÓN:** Que consiste en el uso del conocimiento previo que el sujeto tiene del tema para predecir lo que vendrá en el texto y su significado.
- C) **ESTRATEGIA DE INFERENCIA:** Cuando las personas complementan la información que se presenta con ayuda de su conocimiento conceptual y lingüístico en base a los esquemas que ya poseen. Con esto los lectores infieren lo que no está explícito en el texto y que puede -o no- hacerse explícito más adelante. Esta estrategia también se utiliza cuando, por error de imprenta, no aparece cierta información.
- D) **ESTRATEGIA DE CONFIRMACIÓN O AUTOCONTROL:** Mediante esta estrategia se pueden aceptar o rechazar las predicciones e inferencias que se hicieron anteriormente del texto. *"Ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido. (...) Este proceso de autocontrol a través del uso de estrategias y de confirmación es la manera en que el lector muestra su preocupación por la comprensión."*²⁹
- E) **ESTRATEGIA DE AUTOCORRECCIÓN:** No sólo se preocupan por corregir la información obtenida, sino que, también se corrigen las mismas estrategias empleadas en la comprensión de los textos.

Ahora, todas las estrategias que se acaban de explicar se utilizan con el fin de que exista la **COMPRESIÓN** de la lectura. Muchos estudiantes recurren

²⁹ Ferreiro, Emilia y Gómez, Palacio Margarita. Op Cit. Pág. 22.

a la **MEMORIZACION** de fragmentos de texto como el medio más eficaz de salvar las situaciones escolares, pues el mismo sistema escolar da preferencia a los estudiantes de buena memoria, aunque esto no sea una garantía de que se ha elaborado un significado de la información en la estructura cognitiva del estudiante.

La memorización sólo es la retención de diversas palabras que, en un momento dado, los estudiantes pueden y deben repetir a la formulación de una pregunta, ya sea oral o escrita; pero por ejemplo, memorizan un concepto y si una palabra se olvida es más difícil que recuerde el resto del enunciado o concepto; además, dicha retención es temporal, ya que después de un tiempo de no emplearlo, el estudiante ya no lo recordará. Contrariamente a lo que sucedería con la comprensión, pues ésta implica una asimilación y una acomodación en la estructura cognitiva del sujeto, en forma de esquema de conocimiento (estos procesos se explicarán en el siguiente tema); en este caso si una palabra de un concepto se olvida, el sujeto podrá restituirla por otra(s) que expresen lo mismo y continuar explicando. Aunque esto no garantizaría el recuerdo eterno de un aprendizaje, tampoco significaría su olvido total.

Ferreiro y Teberosky lo explican así, *"Lo importante no es el olvido, sino la capacidad para restituir el contenido olvidado. Si un sujeto ha aprendido las tablas de multiplicar de memoria, sin comprender las operaciones que las engendran, al olvidarse cuánto es 7×8 , por ejemplo, sólo podrá restituir el conocimiento olvidado dirigiéndose a alguien que lo posea, y pidiéndole que se lo restituya. Si, por el contrario, ha comprendido el mecanismo de producción de ese conocimiento, podrá restituirlo por sí mismo (y no de una sola manera, sino de múltiples maneras)."*³⁰ En el primer caso se tiene a un sujeto dependiente de otros para que le recuerden algo que puede decir, aunque no comprender; en el segundo caso, es un sujeto que por comprender el mecanismo de un

³⁰ Ferreiro y Teberosky. Op. Cit. Pág. 36.

conocimiento se ha vuelto independiente de otros, ya que tiene la capacidad de restituir conocimientos olvidados.

Cuando un sujeto ha acomodado en su estructura cognitiva un conocimiento "X" extraído de una lectura, cuando realmente la ha comprendido, esta en condición de realizar un **ANÁLISIS**; esto es, puede relacionar ese pequeño o gran esquema recién formado con sus otros esquemas disponibles y que se relacionen con el tema, formando así conexiones sólidas entre los esquemas para hacer más significativa su existencia. El análisis se puede hacer mediante cuestionamientos que el sujeto se haga sobre la lectura y su contextualización, o bien, con base a preguntas que le formulen otras personas sobre datos que no se encuentren explícitos en el texto; esto es, mediante una reflexión profunda sobre la lectura.

Aunque bien, no siempre el hecho de responder preguntas sobre un texto ayudan a una reflexión que haga llegar a un análisis. Por ejemplo, en los textos de primaria, en primer lugar, nos presentan textos tan simples y tan fuera de la realidad que no ayudan en mucho al desarrollo y optimización de estrategias de comprensión; en segundo lugar, la didáctica empleada por los maestros (no sólo de nivel primaria), no da oportunidad a los niños -o adolescentes- de participar en su aprendizaje, se tienen que contentar con hacer lo que el profesor quiere que haga (pensemos en lo significativo que resulta para un niño que desea comprender su mundo, hacer lecturas como "cu-cu, cu-cu, cantaba la rana", o "ese oso es mío"); en tercer lugar, las preguntas que se formulan en torno a los textos son más que sencillas: se extraen fragmentos de la lectura pero en forma de pregunta -y regularmente las preguntas se formulan en la misma secuencia que se presenta la lectura-, el niño sólo busca el párrafo en donde se encuentran las palabras que conforman la pregunta y copian el resto de la oración, constituyéndose siempre como la respuesta correcta.

Estas situaciones no sólo son a nivel primaria, también en el nivel secundaria las experiencias de aprendizaje son en su gran mayoría de este tipo, en el nivel bachillerato se empiezan a abrir espacios de reflexión pero no todos los muchachos los aprovechan, ya que la dinámica escolar no les ha proporcionado la motivación ni los elementos necesarios para hacerlo.

1.3. LA LENGUA ESCRITA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

La epistemología genética tiene como objeto de estudio la génesis y el desarrollo de las estructuras de conocimiento. Bajo esta perspectiva el hombre es concebido como un ser biológico que posee, por herencia, ciertas estructuras organizadas genéticamente que constituyen la base sobre la cual podrá edificar nuevas construcciones mediante un proceso de asimilación-acomodación-equilibrio y que tendrá como fin la adaptación del sujeto al medio.

En 1974, Ferreiro y Teberosky hacen mención de que aún cuando Piaget no hiciera *"en sus investigaciones reflexiones sistemáticas sobre la Lecto-Escritura, su teoría representa un marco de referencia importantísimo para comprender cualquier proceso de conocimiento"*³¹. Hacen mención de esto porque la Psicología Genética considera que el sujeto congnovente va desarrollando su estructura de conocimiento con base a la acción que realiza sobre el objeto a conocer, derivándose de ésta los esquemas, ya sea de acción o de pensamiento.

En efecto, Piaget nunca realizó ningún estudio sistemático sobre la Lengua Escrita, pero sí escribió notas muy interesantes sobre el lenguaje que se pueden traspolar a ella. En su libro titulado "Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales", se plantea como meta mostrar de qué manera y cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de las estructuras iniciales (biológicas) que poco a poco se van transformando en las llamadas estructuras operatorias. Para esto, relaciona a esas estructuras iniciales con factores como el lenguaje, la

³¹ Material de lectura proporcionado en la materia de Metodología de la Lecto-Escritura, en la carrera de Pedagogía en la ENEP Aragón. Pág. 95.

maduración, la percepción y los esquemas sensomotores como causa de su desarrollo, pero finalmente muestra que estos factores son importantes pero no determinantes.

Lo interesante de este libro es lo que nos aporta sobre el lenguaje, precisamente cuando nos señala que *"en su sintaxis y en su misma semántica, el lenguaje comporta tanto estructuras de clasificación como de seriación"*³²

Antes de profundizar más en esta idea, cabe mencionar que tanto la clasificación como la seriación, son operaciones lógicas esenciales *"en el desarrollo del pensamiento que interviene en la construcción de todos los conceptos que forman nuestra estructura intelectual"*³³, es decir, del pensamiento lógico. Con esto podemos darnos cuenta de que su importancia no sólo reside en su intervención para la formación del concepto de número, como es común pensarlas.

En términos generales, cuando clasificamos establecemos las semejanzas de determinados objetos, considerando también las diferencias de éstos con otros. Al seriar, lo que hacemos es establecer relaciones entre objetos diferentes para ordenarlos con base a ello.

Hechas estas referencias y regresando a la idea expuesta anteriormente, es importante reconocer que la organización del lenguaje se da con base a clasificaciones y seriaciones. Por ejemplo, Piaget nos dice que tanto los sustantivos como los adjetivos son una muestra clara de como se recorta la realidad en clases; en cuanto a la seriación nos dice que se van dando a través de ciertas formas gramaticales como los comparativos, los superlativos, etc.

³² Piaget, Jean y Barbel, Inhelder. "Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales". Ed. Guadalupe, Argentina, 1975. Pág. 12.

³³ "Concepto de Número". Construcción Espontánea y Consecuencias Pedagógicas. Contenidos De Aprendizaje, UPN/1983. Pág. 1.

Si pensamos ambas estructuras en el plano específico de la Lengua Escrita podemos señalar los siguientes puntos:

- A) Desde que se nos introduce al aprendizaje de las letras se nos enseña a clasificarlas en mayúsculas y minúsculas, vocales y consonantes.
- B) Desde este mismo momento se nos enseña a seriar con base a las diferencias gráficas de sonido para formar determinadas palabras. Por ejemplo, si el profesor pide que se escriba "oso", lo primero que se debe representar gráficamente es el fonema /o/, en seguida el fonema /s/ y por último el fonema /o/, si se escribe de otra forma ya no diría oso, por tanto, el orden o la seriación son inalterables.
- C) En cuanto a la clasificación podemos ver que en los cursos de español o gramática se nos enseñan diversas clases o categorías para clasificar las palabras, dichas clases se pueden dividir en subclases (CUADRO 4), pero a la edad en que se nos enseñan no las consideramos así por razones que más adelante expondremos.
- D) En cuanto a la seriación también se nos enseña a ordenar las palabras de acuerdo a la clase que pertenece. Por ejemplo, se nos enseña que en un enunciado unimembre (este término es una subclase de la clase de los enunciados) se organiza de la siguiente forma:

<u>LA</u>	<u>CASA</u>	<u>ROJA</u>
ARTICULO	SUJETO	ADJ. CALIFICATIVO

Y no podríamos cambiar o invertir el orden, ya que se perdería el sentido:

<u>LA</u>	<u>ROJA</u>	<u>CASA</u>
ARTICULO	ADJ. CALIF.	SUJETO

CUADRO 4

EJEMPLO GENERAL, en el que se retoman algunos elementos de la gramática.	
CLASE	SUBCLASE
- NOMBRE.....	Comunes y propios Individuales y colectivos Masivos Abstractos
- ARTICULO.....	Determinado e indeterminado Concreto Neutro
- VERBOS.....	Regulares Irregulares
- ADJETIVOS.....	Calificativos Demostrativos..... Demostrativos..... Indefinidos Numerales Posesivos Interrogativos Relativos
* Podemos ver como la subclase de adjetivos demostrativos se divide en más subclases.	

E) Refiriéndonos a un nivel de clasificación formal, podemos retomar como muestra los trabajos que a nivel licenciatura se requieren. Por ejemplo, cuando se pide que entreguen un trabajo sobre el conductismo, lo primero que se hace es buscar bibliografía, para ello es necesario remitirse a la biblioteca y localizar la sección destinada para los libros de psicología; con esto ya se ha hecho la primera clasificación, es decir, de la infinidad de títulos y grupos de libros (clases organizadas bajo el criterio del tipo de información) se ha

seleccionado aquella clase a la que pertenece el tema en cuestión. Después de esto se revisan los títulos, o el índice si es que el título no proporciona muchas pistas, y se seleccionan aquellos en los que se trate el tema, recurriendo así a otra clasificación. Finalmente, se hace una lectura selectiva con la que se van a determinar los libros o la parte de éstos que son útiles para la elaboración del trabajo, constituyendo esto una clasificación más. Hay que hacer notar que todo este proceso de búsqueda de información se realiza en base a una clasificación de temáticas elaborada previamente, esto es ¿qué del conductismo se va a trabajar? Para resolver esta interrogante se debe de elaborar un pre-índice del trabajo que sirva de apoyo a la recopilación de los datos, si no se hiciera esto se estaría buscando a ciegas, además de que sería más difícil elaborar el cuerpo del trabajo, pues, se tendría una cantidad enorme de información. Se hace referencia a un pre-índice porque es común que la lista inicial de temáticas se modifique después de documentarse.

- F) La seriación constituye, en este mismo sentido, un complemento importante. Desde el momento en que se requiere dar un orden lógico y coherente a los temas que se van a desarrollar a lo largo del trabajo, es necesario apoyarse en esta operación mental. Ahora bien, en el desarrollo mismo de estos temas se requiere de organizar toda la información de una manera coherente y armónica, es decir, se requiere seriar las ideas de tal forma que lo que se vaya exponiendo sea claro y entendible para todo lector.

Con todo esto se puede apreciar mejor como es que la clasificación y la seriación son procesos mentales que se complementan entre sí, y no sólo en el proceso de conceptualización del número, sino también en el desarrollo del pensamiento. Se puede decir que *"al igual que la clasificación, la seriación es*

una operación que además de intervenir en la formación del concepto de número constituye uno de los aspectos fundamentales del pensamiento lógico"³⁴, como se mencionó anteriormente.

Sin embargo, a muchos sujetos le cuesta demasiado poder discriminar la importancia o la relación de los datos en el desarrollo de un trabajo y esto se puede atribuir a que los aspectos formales de la Lengua Escrita se enseñan a edad muy temprana. No se pretende restar importancia a la enseñanza de estos aspectos, el inconveniente es que la estructura mental del sujeto cognoscente no está lo suficientemente desarrollada como para poder comprender y analizar la utilidad de ese conocimiento, además de que en las escuelas se pone siempre mayor énfasis a los aspectos secundarios o visibles y descuidan lo más importante que, en este caso, es el desarrollo de la estructura mental de los alumnos. Por ejemplo, es común ver como padres y maestros atribuyen especial importancia a que el niño aprenda gran diversidad de palabras (orales o escritas), porque es un hecho observable, en cambio, prestan poca atención a la comprensión y al significado que el niño pueda otorgarle a éstas. Piaget nos expone el caso de un niño que bien puede llamar a un gato por este nombre, siendo el mismo que todos los adultos de su casa otorgan a ese animal, pero el hecho de que el niño lo llame igual no implica que comprenda que pertenece a la clase de los gatos y que ésta se incluye en la clase de los animales, a la vez que ésta pertenece a la clase de los seres vivos, tal como lo entendería un adulto.

En lo que respecta al aprendizaje escolar de la lengua escrita, se atribuye gran importancia a que el niño descifre y transcriba una diversidad de palabras -que deben ir aumentando con la edad- sin tener un sólo error (de los que hablaremos más adelante), dejando de lado la conceptualización que el niño pueda tener de esos signos arbitrarios y abstractos.

³⁴ Lomor, Dalia. "Clasificación, Fundamentación Psicológica", Consejo Venezolano del Niño. Pág. 4.

Con respecto a la enseñanza de la gramática como aspecto formal del lenguaje en general, Juan Delval opina que a la edad en que se enseña a los niños (correspondiente a la etapa de las operaciones concretas) no se puede suponer que el niño realmente entienda y acomode en sus estructuras estos conocimientos, que resultaría más efectivo si se enseñara cuando los estudiantes se encontrarán en la etapa de las operaciones formales. Haciendo referencia tanto a la enseñanza del lenguaje (específicamente de la gramática) y de las matemáticas, nos dice que *"La enseñanza de la gramática, que es una reflexión sobre el lenguaje, ha de ser muy tardía y su importancia en el trabajo escolar debe ser comparativamente pequeño (...) La convergencia entre el lenguaje y las matemáticas en la enseñanza no se da entonces en el punto de partida sino en el punto de llegada y es al final de la enseñanza básica y a lo largo del bachillerato cuando los chicos pueden empezar a entender el carácter formal que tiene el lenguaje y el carácter lingüístico de las matemáticas y de los sistemas formales"*.³⁵

Delval considera que lo más indispensable en esta etapa de las operaciones concretas, es que el niño se de cuenta de la importancia que tiene el lenguaje (oral y escrito) como medio de comunicación mediante su uso cotidiano. Lo más importante debe de ser que los alumnos aprendan a servirse del lenguaje como medio para expresar pensamientos, sentimientos, experiencias, necesidades, etc., y esto sólo se logra permitiendo y estimulando a los alumnos para que lo usen cotidianamente, reflexionando, descubriendo y experimentando sobre su estructura. *"(...)es necesario favorecer en los escolares la capacidad de transmitir su pensamiento por medio del lenguaje, de describir la realidad, por ejemplo, ante fenómenos que se producen delante de él, y ser capaz de transmitir información a los otros en distintas situaciones y por*

³⁵ Delval, Juan. "Crecer y Pensar", Ed. Paidós, México D.F., 1992. Págs. 319 y 322.

distintos medios, por ejemplo utilizando el teléfono, las cartas, los informes, el periódico, la narración oral, etc."³⁶

Para la enseñanza de la Lengua Escrita, es necesario que la escuela deje de conceder tanta importancia a la enseñanza de su aspecto formal, pues, de nada sirve que los niños memoricen todas las reglas que comprende la gramática si nunca las van a emplear prácticamente, si sólo las van a olvidar al paso del tiempo.

Todo esto se plantea en razón de las características mismas de las etapas correspondientes al desarrollo cognoscitivo planteado por Piaget. Cuando se empieza a enseñar en la escuela el aspecto formal de la Lengua Escrita, los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, en ésta la vía más efectiva para adquirir conocimientos es la misma acción del sujeto, mediante ella se pueden organizar y reorganizar las construcciones que elabora sobre la realidad, los objetos, las situaciones, etc. El lenguaje, tanto oral como escrito, queda en un segundo término para la adquisición de aprendizajes que ayuden a la evolución de la estructura cognitiva. Pese a esto en la escuela la enseñanza se imparte con base a la transmisión de conocimientos verbalizados y se exige que el niño demuestre sus progresos de aprendizaje repitiendo exactamente lo que dice el profesor o lo que se expone en los libros. De esta forma es como el niño se ve obligado a memorizar ideas y conceptos sin importar que los comprenda o no, y mucho menos que reflexione sobre éstos.

De tal forma, los alumnos se van acostumbrando a tener como objetivo principal aprobar cada año escolar sin importar que tanto se ha aprendido realmente, es decir, convertirse en un exitoso niño verbalista dentro de un sistema verbalista al que se le ha olvidado otorgar importancia al verdadero desarrollo cognitivo y pasa por alto la relación importante que debe existir entre

³⁶ **IBIDEM.** Pág. 325.

el pensamiento y el lenguaje, pues no basta que los niños reciten toda una lección que realmente no entiende. Joan Fortuny y Aurora Leal manifiestan que *"En algunas escuelas se -da- una importancia excesiva a la adquisición mecánica de una brillante y fluida expresión oral, en detrimento de los aspectos cognoscitivos subyacentes a toda producción verbal"*³⁷. Por ello es que muchos de los test verbales son obsoletos si queremos indagar sobre la relación que existe entre el lenguaje y la estructura del pensamiento, sólo sirven para cuantificar las palabras memorizadas por los niños o la fluidez verbal de un sujeto que desea ocupar un puesto determinado, pero esto no sirve para valorar el nivel de pensamiento de los sujetos.

En nuestro lenguaje cotidiano existe una diversidad de palabras que tienen que ver con nociones espacio-temporales, los niños tienen que acomodarlas en su estructura mediante operaciones lógicas para llegar a su empleo correcto. Esto mismo sucede con la Lengua Escrita, los sujetos deben descubrir y entender la significación de este sistema abstracto de signos convencionales, después descubrir las reglas gramaticales en forma paulatina descubriendo mediante actos cotidianos lo correcto y lo incorrecto, ya en el periodo de las operaciones formales podrán comprender mejor las diferentes clases o categorías que conforman la gramática hasta llegar a su empleo adecuado.

Es notoria la contradicción que existe entre la forma como los niños se apropian efectivamente del conocimiento y la forma como se aborda éste en la escuela. Montserrat Moreno nos dice que *"(...) el lenguaje, como sistema construido independiente y previamente al nacimiento de un niño concreto, ofrece un modelo con unas leyes, normas y contenidos que debe aprender independientemente de sus capacidades creadoras; es más, que éstas deben someterse a las normas establecidas y que todo cuanto hemos dicho sobre el*

³⁷ Moreno, Montserrat. "La Pedagogía Operativa", Ed. Laia, Barcelona, 1983. Pág. 157.

conocimiento como construcción creativa debe colocarse en un amplio paréntesis en el que situaremos todo lo concerniente al aprendizaje de la lengua tanto oral como escrita, como si de una excepción se tratara."³⁸. Con todo lo expuesto resulta obvio que a la capacidad creadora y reflexiva de los sujetos no se le toma muy en cuenta en el sistema escolar, donde se considera más importante que los alumnos "repitan" sin reflexión alguna sobre lo que dicen.

Moreno nos señala un aspecto muy interesante, y que parece ser ignorado en la práctica docente, "decir" y "repetir" no significan lo mismo cuando se intenta evaluar el aprendizaje. El "decir" podría darnos una idea más o menos fiel sobre el pensamiento del sujeto, "repetir" no implica que exista una relación entre habla y pensamiento. Estas repeticiones o memorizaciones son las estrategias más efectivas que utilizan los alumnos, no sólo de nivel básico, para la acreditación de materias, y tiene como consecuencia a largo plazo, que los contenidos y conceptos aprendidos queden en el olvido. Este olvido resulta el lógico resultado de la falta de participación en la construcción del propio aprendizaje.

Los estudiantes que se encuentran en la etapa de operaciones concretas necesitan aprender mediante la concretización de situaciones, de nada sirve que se les expliquen oralmente los contenidos, él necesita experimentar y accionar sobre el objeto o los contenidos a conocer para lograr acomodar en su estructura cognitiva ese conocimiento, estableciendo relaciones con lo que ya conoce y desarrollar así su estructura cognitiva; no sólo asimilar los conocimientos sin llegar a la acomodación, esto es, sin relacionar el nuevo esquema con los otros que conforman la estructura de conocimiento para formar las relaciones que permitan el desarrollo intelectual.

³⁸ **IBIDEM.** Pág. 154.

Para aprender es también necesario e importante el cometer ERRORES, esos errores que a padres y maestros molestan y espantan tanto y que en Psicología Genética se han denominado "ERRORES CONSTRUCTIVOS". *"La adquisición de las capacidades de leer y escribir requieren de un proceso de elaboración de hipótesis por parte del sujeto que aprende acerca de cómo se puede interpretar o elaborar un texto."*³⁹ Estos errores constructivos son la muestra más clara de que el niño está diseñando estrategias que le permitan acercarse a un objeto de conocimiento o a la resolución de una situación determinada.

En algunas propuestas pedagógicas tradicionales, el error es concebido como algo negativo que pone en evidencia la "ineptitud" de un niño para aprender; *"Un aprendizaje centrado en la ordenación de los estímulos con el fin de obtener respuestas correctas desdeña el proceso por el cual el niño arriba a esas respuestas"*⁴⁰. Desde la postura constructivista el error es una inadecuación que tiene lugar en el mecanismo productivo del conocimiento, por tanto se deriva de un proceso que tiene como fin la adecuación a lo dado.

*"La constitución de la psicología genética como una teoría científica tuvo que ver con un cambio en la caracterización del error, entendido como los razonamientos incorrectos de los niños ante situaciones problemáticas."*⁴¹ Si recordamos como es que Piaget comienza a desarrollar esta teoría, nos daremos cuenta de que su interés se deriva precisamente de los errores que los niños cometían en forma sistemática, a partir de este momento comienza a realizar investigaciones basadas en esta situación, mediante las cuales deriva las

³⁹ Aranda, Gilberto. "La Apreciación del error en la Lectura y Escritura". En. Apuntes, Escritos de Apoyo para el trabajo escolar. Plan Nuevo León, No. 2. Pág. 1.

⁴⁰ Castorina, José Antonio y Otros. "Psicología Genética. Aspectos Metodológicos en Implicaciones Pedagógicas". Ed. Miño y Dávila, 1986. Pág. 44.

⁴¹ IBIDEM.

características propias de cada etapa del desarrollo cognitivo. Bajo esta postura psicogenética el error se deja de considerar el problema para constituirse en el síntoma.

Cuando se plantean ciertas situaciones (en el ámbito escolar o cotidiano), los sujetos, ya sea niños, adolescentes o adultos, elaboran ciertos procedimientos que le permitan resolver la situación con éxito de acuerdo a su nivel de pensamiento, si este procedimiento resulta fallido se elabora otro y sucesivamente se modifica las veces que sea necesario hasta lograr el éxito de la tarea o situación planteada. De esta adecuación o modificación de procedimientos derivan los errores constructivos. *"Cuando un "error" es producto de la actividad reflexiva y se convierte en un eslabón para llegar a la corrección, hablamos de un "error constructivo"*⁴².

Tomando en cuenta que la Lengua Escrita, al igual que el lenguaje, tiene como función servir como medio de comunicación, los errores que se deben considerar como trascendentes en ésta son los relacionados con la incapacidad de transmitir o interpretar ideas. Contrario a esto, se concede mayor importancia a errores que no constituyen un obstáculo para la comunicación, tales como omisiones -no patológicas- y fallas ortográficas. Con esto no se quiere decir que estos aspectos no tengan importancia, pero se debe enfatizar más en la coherencia y la claridad para expresar el pensamiento y en la capacidad de interpretación y comprensión de textos.

Por esto es que se hacía referencia anteriormente a la necesidad que existe de hacer comprender a los niños que se inician en este aprendizaje la función comunicativa del lenguaje en general. Durante este proceso de comprensión sobre el lenguaje oral y escrito, es de esperar que el niño cometa un sin fin de "errores", pues se enfrenta a la comprensión de dos sistemas arbitrarios que debe

⁴² Op. Cit. Pág. 2.

descubrir, analizar y experimentar para correlacionarlos, además hay que tomar en cuenta que la lengua escrita es un sistema todavía más abstracto y doblemente arbitrario que no basta memorizar para comprender, ni mucho menos basta para desarrollar la estructura de conocimiento.

Generalmente, en el período de la educación primaria se obliga a los niños a realizar actos de lectura y escritura que no resultan interesantes para ellos y que no están de acuerdo con sus intereses, es más muchas veces no son adecuados para su nivel de pensamiento (por la educación verbalizada que reciben) y no aprenden motivados a hacerlo; más bien memorizan todo lo que tienen anotado en su cuaderno y que ha sido dictado por el profesor o que han copiado de los mismos libros. Estos aprendizajes constituyen sólo la elaboración de un sin fin de esquemas aislados que no se logra relacionar con otros y no llegan nunca a ser operables, es decir, nunca se utilizan situaciones concretas en conjunto con otros o por sí solos.

Después de superar la etapa de las operaciones concretas los sujetos llegan a la etapa de las **OPERACIONES FORMALES**, la cual, representa la culminación del desarrollo cognoscitivo; y esto no quiere decir que el sujeto deje de aprender, pues el sujeto sigue formando e integrando nuevos esquemas a su estructura cognitiva; ya sean de conocimiento o motrices, lo único que cambia es su forma de abordar los problemas. Juan Delval nos dice que "*el estadio formal es una forma distinta de enfrentarse con situaciones que plantean algún problema*"⁴³.

Esa forma diferente de abordar los problemas, constituye el avance más importante en el período de las operaciones formales, es decir, en esta etapa los sujetos comienzan a desarrollar la capacidad de manejar el método hipotético-deductivo tan característico de la ciencia.

⁴³ Delval, Juan. Op. Cit. Pág. 186.

En este periodo los sujetos elaboran hipótesis viables para la resolución de problemas, y lo hacen razonando no sólo sobre lo real o lo inmediato, sino también sobre lo posible; de modo que lo real pasa a ser sólo una parte de lo posible. John H. Flavell nos dice que precisamente esta es la característica más importante de este periodo, pues de ésta, Piaget deriva todas las restantes. *"El niño de 7-11 años actúa como si su principal tarea fuera organizar y ordenar lo que está inmediatamente presente; la extrapolación limitada de este organizar y ordenar hacia lo 'que no está allí' es algo que hará cuando sea necesario, pero que es visto como una actividad restringida de casos especiales. Lo que no hace (y que sí hace el adolescente) es delinear todas las eventualidades posibles desde el principio y luego tratar de descubrir cuáles de estas posibilidades realmente ocurren en los datos presentes; en esta última estrategia, lo real se convierte en un caso especial de lo posible, y no lo inverso."*⁴⁴ Por esto se afirma que los jóvenes ya son capaces de realizar operaciones mentales interiorizadas para resolver un problema determinado sin necesidad de concretizarlo en acciones, es decir, son capaces de buscar soluciones y predecir los resultados mentalmente para determinar la mejor solución a una situación dada. Ya no es necesario que aplique diversas estrategias a un problema a través de ensayo y error, no es indispensable que descubra concretamente los resultados para relacionar sus acciones o conocimientos con acciones o conocimientos pasados.

El hecho de que los sujetos ya determinen la realidad como una parte de lo posible, les permite ya utilizar el pensamiento hipotético-deductivo, por lo que no sólo tienen la facultad de elaborar hipótesis, como ya se mencionó, sino que también son capaces de comprobar su validez en la explicación de problemas. Esta capacidad hace posible que los adolescentes puedan comprender mejor el pensamiento científico.

⁴⁴ Flavell, H. John. "Psicología Evolutiva de Jean Piaget", Ed. Psicologías Siglo XX, Paidós, México D.F., 1988. Págs 223-224.

Ahora bien, la elaboración de hipótesis no sólo implica contemplar lo real y lo posible, también requiere de un pensamiento preposicional, es decir, todos los datos que tiene para la resolución de un problema no los maneja en bruto, los elabora en forma de enunciados que contengan la información precisa. "(...) de los 7-11 años es la cognición organizada de los objetos y hechos concretos per se (es decir, ubicarlos en clases, seriarlos, ponerlos en correspondencia, etc.). El adolescente también ejecuta estas operaciones de primer orden, pero (...) Toma los resultados de estas operaciones concretas, los moldea en la forma de proposiciones, y luego procede a seguir operando con ellos, vale decir, establece diversos vínculos lógicos entre ellos (implicación, conjunción, identidad, disyunción, etc.). Las operaciones formales, pues, son en realidad operaciones realizadas sobre los resultados de operaciones (concretas) anteriores."⁴⁵

Para que los adolescentes o los sujetos de operaciones formales puedan hacer uso de lo posible, según Juan Delval, requieren de tres elementos que le auxilien:

- 1) Una **COMBINATORIA**: Es decir, de un procedimiento o estrategia que le permita combinar todos elementos de una situación o problema con la finalidad de producir y tener presentes todos los casos posibles. Juan Delval nos explica que sólo mediante el uso de la combinatoria se pueden examinar las hipótesis hasta sus últimas consecuencias, las que son ciertas y las que no, además de que el control de las variables requiere de una agrupación de todas las formas posibles.

⁴⁵ **IBIDEM**. Pág. 225.

- 2) Un **RAZONAMIENTO PURAMENTE VERBAL**: En el periodo anterior actuaba sobre las cosas, pero ahora, no sólo debe actuar sobre ellas sino hablar sobre ellas. El lenguaje ahora asume un papel imprescindible, ya que, lo posible sólo se puede formular en términos verbales. De esta característica se desprende la siguiente.

- 3) Una **LOGICA DE PROPOSICIONES**: Su principal característica reside en ser un tipo de lógica verbal y, a la vez, fundamentarse en una combinatoria. El uso de la lógica de proposiciones pone a la mano del sujeto formal los instrumentos de la deducción, esto es, las operaciones lógicas proposicionales, el uso de la disyunción, la conjunción, el condicional etc. Para Piaget esta característica y la combinatoria guardan una estrecha relación; aunque no se puede decir que el uso de la lógica sea en forma consciente por parte del sujeto, para hacerla explícita tendría la necesidad de estudiarla.

De acuerdo con las investigaciones que se han realizado para conocer más sobre las características del periodo formal y las diferencias con respecto al periodo anterior, se pueden enmarcar los siguientes datos: Los adolescentes, a diferencia de los niños de operaciones concretas, pueden manejar más de una variable en la resolución de los problemas sin dejar de tener en mente los efectos de una y otra al ir experimentando con cada una de éstas; ello es gracias a la combinatoria. Con respecto a la combinatoria Delval expone que *"Hacia el final de la etapa concreta muchos sujetos son capaces de hacer las combinaciones, por ejemplo, por un procedimiento empírico, por tanteo. Resulta un trabajo muy laborioso y tienen que tener presentes todas las combinaciones que ya han construido. Cada vez que realizan una nueva combinación necesitan compararla con las anteriores para ver si ya la habían hecho o no. Por el*

contrario los sujetos formales proceden de una manera sistemática y por tanto de un modo mucho más rápido y mucho más seguro."⁴⁶

Ahora, el adolescente disfruta más de lo abstracto, a demás de que su manejo es más fácil que antes, se aventura mucho con su pensamiento y juega con él así como el niño manipula y juega con objetos. Se puede afirmar que en la etapa concreta se es mucho más apegado a las cosas que en la etapa formal, donde el adolescente gusta más de ser teórico, pues, es capaz de entender y construir sistemas teóricos complejos. Por esto es que anteriormente se hace referencia al razonamiento puramente verbal.

Otro logro importante dentro del periodo formal, y que no se da en el concreto, es que ya se está en la posibilidad de comprender dos sistemas independientes que interactúan en un mismo momento. Un ejemplo claro de esto lo encontramos en una de las investigaciones que Piaget realizó y que se conoce como "el equilibrio de la balanza": "*(...) en el sistema de los pesos por un lado y el sistema de las distancias por el otro. Nosotros podemos compensar un aumento de peso modificando la distancia de la otra pesa. Esto es algo que los sujetos del periodo concreto no entienden.*"⁴⁷

Todas estas características que se han expuesto correspondientes al pensamiento formal, coadyuvan a que los sujetos logren realizar clasificaciones y seriaciones más complejas que en el periodo anterior. Una de las muchas investigaciones realizadas por Piaget e Inhelder denominada "la flotación de los cuerpos", servirá para ejemplificar lo que respecta a clasificación. La descripción que ellos mismos hacen sobre la tarea es la siguiente: "*Se coloca al sujeto ante un cierto número de objetos diversos y se le solicita que los clasifique según que floten o no sobre el agua; luego (una vez terminada la*

⁴⁶ Delval, Juan. Op. Cit. Pág. 197.

⁴⁷ IBIDEM. Pág. 199.

clasificación) se les pide que aclaren, para cada uno de los objetos las razones de su clasificación. Luego el sujeto realiza la experiencia; para ello dispone de uno o varios recipientes de agua; por último, se le solicita que resuma los resultados observados, lo cual sugiere al sujeto, si no lo ha hecho de modo espontáneo, que formule la ley."⁴⁸ La ley que se espera que descubran los sujetos es que los cuerpos flotan si es que tienen una densidad o un peso inferiores a los del agua; para descubrir esta ley se debe descubrir las dos relaciones que implica: la densidad y la relación entre el peso del objeto.

De acuerdo con los resultados que obtuvieron de esta experiencia, especificaron una serie de ESTADIOS por los que pasan los sujetos para descubrir dicha ley, estos estadios abarcan desde el periodo de las operaciones concretas hasta las formales y sus características esenciales son las siguientes:

En el primer estadio (que abarca de los 7 a los 9 años), solamente se conforman con proporcionar interpretaciones múltiples y, sin darse cuenta, son en su mayoría contradictorias entre sí, esto se debe a que ni siquiera tienen la capacidad de extender las propiedades de un objeto a otro análogo y, así, poder prever si un objeto "x" flotará o no. De esta forma, ante la diversidad de experiencias, el niño elabora tan múltiples explicaciones que le resulta después imposible ordenar. Antes de finalizar este periodo el niño consigue alcanzar su logro más significativo: darse cuenta de que no todos los objetos pequeños flotan ni todos los grandes se hunden, ya no considera que a mayor volumen mayor peso, ahora considera el peso como una cualidad más de la materia. En el segundo nivel (que abarca de los 9 años hasta el final de las operaciones concretas), ya no se limita a calificar las diversas materias en términos de pesos simples, ahora se refiere a los objetos como "más llenos" que los otros, aunque esto no implica que se haya establecido una relación operatoria entre peso y volumen.

⁴⁸ Piaget, Jean y Bärbel Inhelder. "De la Lógica del Niño a la Lógica del Adolescente", Ed. Paidós, España, 1985. Pág. 30.

Para que los sujetos descubran la ley de flotación necesitan de un pensamiento abstracto y no concreto, ya que esta ley se debe extraer de hechos no observables, requiere de elaborar hipótesis que no sólo contemplan lo real sino lo posible y, asimismo, resulta de gran ayuda el empleo de una combinatoria que permita experimentar y comprobar la validez de cada una de dichas hipótesis; en resumen, se necesita de un pensamiento formal. " *La novedad, en relación con el estadio II, en este caso de la flotación, (...) reside en el hecho de que el sujeto, en vez de tomar simplemente conciencia de las relaciones dadas para extraer correspondencias o clasificaciones, se coloca de entrada desde el punto de vista de todas las combinaciones posibles, de tal modo que pueda extraer sus implicaciones o no implicaciones.*"⁴⁹; esto es, los sujetos de operaciones concretas logran realizar una serie de clasificaciones tomando como base las características concretas como son el color, la forma, el tamaño, el espesor y, en este caso, los objetos flotantes y no flotantes, etc.; de hecho, poco antes de superar dicha etapa logran hacer diversos grupos basados en más de un parámetro de clasificación. En cambio, los sujetos de operaciones formales, pueden basar sus clasificaciones en razón a justificaciones abstractas tal como se observa en este ejemplo que se acaba de exponer, o bien, como en el ejemplo que se describe en la página 54 y 55, inciso "E", relacionado a las clasificaciones realizadas por un estudiante universitario para realizar un trabajo escrito.

Ahora bien, de acuerdo con John Flavell, existen dos propiedades lógico-matemáticas en la estructura formal que ayudan a que los sujetos no sólo contemplan las relaciones concretas en la resolución de problemas complejos y operan sin que éstos sean conscientes de ello. Dichas propiedades son: el **RETICULADO** y el **GRUPO INRC**.

⁴⁹ **IBIDEM.** Pág. 41 y 43.

El reticulado constituye el medio para explorar todas las posibilidades viables para la resolución de problemas, es decir, para generar o contemplar todas las combinaciones posibles en forma sistemática mediante un análisis combinatorio. Su característica principal es que las asociaciones que se dan tienen una significación proposicional antes que un producto de clase porque representan aseveraciones hipotéticas o enunciados de posibilidades y no hechos concretos.

En cuanto al grupo INRC, se considera como un grupo matemático cuyos elementos consisten en 4 transformaciones:

- **IDENTIDAD:** es una transformación "nula" porque no cambia nada en la proposición sobre la cual se ejecuta. "*Si la proposición es, digamos, $p \vee q$, entonces $I (p \vee q) = p \vee q$ "⁵⁰, esto es, la transformación Identica de la proposición p verdadera o q verdadera es igual a p verdadera o q verdadera.*

- **NEGACION:** en esta transformación se cambia todo en la proposición que se aplica. "*(...) todas las afirmaciones se convierten en negaciones, y viceversa, y todas las conjunciones (\wedge) se convierten en disyunciones (\vee), y viceversa. Por consiguiente, $N (p \vee q) = p \cdot q$, (...)"⁵¹, etc.; es decir, la Negación de "p verdadera o q verdadera" es la siguiente "p falsa y q falsa".*

- **RECIPROCA:** que consiste en cambiar o permutar afirmaciones y negaciones sin alterar las conjunciones (\wedge) y disyunciones (\vee). "*Por*

⁵⁰ Flavell, H. John. "Psicología Evolutiva de Jean Piaget". Ed. Psicologías Siglo XX, Paidós, México D.F., 1988 Págs. 234.

⁵¹ **IBIDEM.** Pág. 236.

ejemplo, $R (p \vee q) \cdot p \vee q$, $R (p \cdot q) \rightarrow p \cdot q$, (...) "⁵², etc., esto es, la Recíproca de "p verdadera o q verdadera" es "p falsa o q falsa"; y la R de "p verdadera y q falsa" es "p falsa y q verdadera".

- CORRELATIVA: que consiste en cambiar conjunciones y disyunciones sin alterar las afirmaciones y las negaciones. "Por lo tanto, $C (p \vee q) \rightarrow p \cdot q$, $C (p \cdot q) \rightarrow p \vee q$, etcétera."⁵³; es decir, la Correlativa de p verdadera o q verdadera" es "p verdadera y q verdadera; y la C de "p falsa y q falsa" es "p falsa o q falsa".

Antes de exponer un ejemplo concreto sobre el trabajo conjunto de estas transformaciones en la resolución de problemas, cabe señalar que, de acuerdo con Ginsburg y Opper, el adolescente "*actúa bien en tres aspectos (...) (a) planifica los test adecuadamente, esto es, diseña el experimento de una manera idónea; (b) observa con exactitud los resultados; (c) y deduce las conclusiones lógicas exactas a partir de sus observaciones.*"⁵⁴, en este plano, el grupo INRC, asume un papel fundamental, ya que interviene en el pensamiento formal para la resolución exitosa de problemas que un sujeto de operaciones concretas no conseguiría resolver.

Ahora, retomemos un ejemplo en donde actúa el grupo INRC y que es expuesto por Frida Díaz Barriga Arceo en su artículo denominado "el pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior", donde nos dice "*(...) que el adolescente descubre que la longitud del alargamiento de un resorte depende de dos factores: la magnitud del peso que*

⁵² IBIDEM.

⁵³ IBIDEM.

⁵⁴ Ginsburg, Herbert y Opper, Sylvia. "Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual". Ed. Prentice/Hell Internacional, España, 1982. Pág. 174.

cuelga de él y la rigidez del metal con que está construido. Si un pensador formal se enfrenta a la tarea de decidir en qué condiciones el resorte se alarga o se acorta en función de las dos variables mencionadas, el individuo podrá operar de la siguiente manera: puede aumentar el peso del resorte, lo cual produce su alargamiento (*identidad*), aunque descubre que hay otra operación que también le permite alargar el resorte, si bien por un camino diferente, es decir, disminuyendo la rigidez de éste, lo cual constituye la acción *correlativa* del aumento de peso. Para producir un efecto contrario, es decir, de acortamiento del resorte, el sujeto puede disminuir el peso, que es la operación *inversa* del aumento, o bien, puede aumentar la rigidez del resorte, lo cual constituye la operación *recíproca*.⁵⁵ Aquí se puede observar que la Identidad y la Negación obtienen resultados opuestos con sólo modificar una variable (el peso), y sucede lo mismo con la Recíproca y el Correlato pero en este caso se modifica la rigidez; asimismo, en la Identidad y el Correlato se obtiene el mismo resultado aunque ambas variables se aplican en forma inversa y lo mismo sucede con la Negación y la Recíproca.

Además de esto, se puede ratificar lo que señalábamos anteriormente de Ginsburg y Oppen, ya que el sujeto primero diseña su experimento de tal forma que pueda observar el resultado de todas y cada una de las posibilidades que produzcan el alargamiento del resorte, después debe observar con exactitud los resultados obtenidos y por último deducir las conclusiones adecuadas. Esta forma de proceder en combinación con el método que describen los autores para observar de manera precisa la función de cada uno de ellos dentro del problema planteado, dan como resultado una forma de razonamiento sistemático que los distinguen enormemente de los sujetos concretos, pese a los grandes logros obtenidos por éstos en la obtención de resultados, ya que si bien pueden llegar a la respuesta correcta, su estrategia de acción es, en muchos aspectos, ilógica y

⁵⁵ "El Campo del Currículum", Antología, Vol. II. Compiladores: Alicia De Alba, Angel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano. CESU, México, 1991. Pág. 456.

poco sistemática tal y como se demuestra en el siguiente ejemplo desarrollado por Ginsburg y Oppen:

La situación a resolver es un problema propiamente de física, y consiste en descubrir entre cuatro factores (longitud, fuerza, peso y altura), cuál o cuáles son los responsables de la frecuencia del periodo de oscilación de un péndulo. La respuesta correcta a dicho problema es que la longitud de la cuerda es el factor causal del periodo de oscilación. Para ejemplificar expusieron el caso de uno de los sujetos de periodo concreto que realizó una serie de experimentos sin un orden sistemático en la longitud del hilo y, como consecuencia, dedujo una correspondencia inversa correcta, esto es, que el péndulo va más lento cuando el hilo es más largo; esto mismo sucedió cuando comparó los pesos, utilizó dos pesos diferentes con dos longitudes diferentes, deduciendo nuevamente una correspondencia inversa entre peso y frecuencia. En fin, de una serie de experimentos similares, el sujeto llegó a la conclusión de que el péndulo corto y ligero oscila más rápido que uno largo y pesado.

Después de analizar el método de experimentación empleado y la conclusión final, deducen que a pesar de que las respuestas son parcialmente correctas y de que mantiene objetividad en la observación de sus resultados, *"En primer lugar, ese niño no diseñaba los experimentos de una manera idónea. Para investigar el papel del peso comparó un péndulo ligero y corto con otro largo y pesado. Este no es el procedimiento idóneo. Debería haber comparado, en efecto, un péndulo corto y ligero con otro corto y pesado y un péndulo largo y ligero con otro largo y pesado. Esto es, debería haber mantenido la longitud constante a fin de examinar los efectos del peso, y viceversa. En segundo lugar, las conclusiones deducidas de los resultados empíricos (que habían sido observados correctamente como afirmamos antes) eran imperfectos. El juicio de que se daba una relación inversa entre el peso y la frecuencia de oscilación (cuanto más pesado fuese el peso más lenta la oscilación) no se deduce a partir de los datos observados. Este tipo de razonamiento deficitario puede*

manifestarse de una manera más clara en otro sujeto que (correctamente) observó que un péndulo corto y pesado oscila con más rapidez que otro largo y ligero. A partir de este resultado llegó a la conclusión de que tanto la longitud como el peso eran factores determinantes; esto es, que el incremento en la longitud producía unas oscilaciones más lentas y un incremento en la longitud producía unas oscilaciones más lentas y un incremento del peso hacía que las oscilaciones fuesen más rápidas. Esto no es, necesariamente la inferencia correcta. (...) Desgraciadamente, el niño no diseñó su experimento de tal manera que le proporcionara la información necesaria para decidir entre las alternativas y de una manera poco prudente se basó en una de ellas sin una justificación suficiente."⁵⁶

Contrario a todo esto, el adolescente, antes de actuar, diseña su experimento con base a una serie de hipótesis imaginarias tratando de concebir todas y cada una de las posibilidades mediante su capacidad de pensamiento abstracto; lo siguiente es descubrir cuál de todas estas posibilidades es más operativa, para ello, lleva a cabo una serie de experimentos utilizando el método que exige mantener un factor constante y variar los demás.

A modo de comparación Ginsburg y Opper desarrollan el caso de EME (un muchacho que se encuentra en el periodo formal), quien examina primero una cuerda larga con un peso de 100 gramos y una cuerda corta con el mismo peso, después utiliza una cuerda larga con 200 gramos y una corta con el mismo peso. Por medio de este método el sujeto obtiene la información pertinente y necesaria para valorar cuál de los dos factores (peso o longitud) es determinante para variar la frecuencia de oscilación. Si retomamos la TABLA 1 utilizada por estos autores, se tiene lo siguiente:

⁵⁶ Op. Cit. Pág. 173-174.

TABLA I
DISPOSICION DEL EXPERIMENTO DE OSCILACION

	LONGITUD	PESO	OSCILACION
1.	largo	ligero	?
2.	corto	ligero	?
3.	largo	pesado	?
4.	corto	pesado	?

La idea de retomar este cuadro es para hacer notorio el método utilizado por el adolescente; con estos datos se puede advertir con claridad el papel específico que cada uno de estos factores juega en el periodo de oscilación. Si se compara el número 1 con el 3 de la tabla 1, se ve como es que EME obtuvo información precisa sobre el papel del peso, pues, mientras el peso cambia, la longitud se mantiene constante; de la misma forma, si se confrontan los números 2 y 4, se ve que el peso se mantiene igual pero las longitudes cambian con el fin de obtener la información pertinente a la longitud. Aunque este ejemplo resulta ser muy sintético; pues resultaría muy extenso si se describiera detalladamente cada uno de los factores que intervienen en el problema (altura de la caída y la fuerza del empujón); sirve perfectamente para contrastar las diferentes formas de proceder en ambos periodos.

Ahora, hagamos un paréntesis para hacer un señalamiento sobre el surgimiento del grupo INRC; cuando Piaget realiza un análisis de las 16 Operaciones Proposicionales Binarias, deduce "(...) que el funcionamiento psicológico de las 16 operaciones binarias supone una organización o una estructura de conjunto, puesto que estas operaciones constituyen un sistema en la propia mente del sujeto (y que este sistema logra, de entrada o no, la adquisición de las propiedades del grupo INRC (...)). Por otra parte, esta

estructura presenta algunas formas de reversibilidad que aseguran una compensación continua de las transformaciones en juego y caracterizan por ello un cierto estado de equilibrio. (...) Estamos pues ante un fenómeno psicológico de gran interés: la aparición sincronizada de un conjunto de nociones u operaciones cuyo parentesco no se percibe de entrada (porque no son interdependientes como lo son las 16 operaciones binarias) y que, no obstante, son solidarias entre sí en virtud de vínculos más profundos cuyas raíces deben buscarse en la estructura combinada del reticulado y el grupo; estructura que corresponde al pensamiento formal."⁵⁷ Todo esto quiere decir que, para que un sujeto logre operar con el grupo INRC requiere de comprender y manejar todas y cada una de las 16 operaciones binarias debido a que, cada una de éstas operaciones, constituye una relación lógica del grupo INRC y éste, a su vez, representa las transformaciones generales que permiten pasar de una operación binaria a otra. Dichas operaciones binarias son: La afirmación, la negación, la conjunción, la incompatibilidad, la disyunción, la negación conjunta, la implicación, la no implicación, la implicación recíproca y su negación, la equivalencia, su negación, la afirmación y la negación de p , es decir, $p[q]$ y $p[q]$; y la afirmación de q y su negación, o sea $q[p]$ y $q[p]$. Mediante estas, en conjunto con el reticulado, el grupo INRC y la Operación a la segunda potencia (de la que hablaremos más adelante), es que los sujetos logran operar sistemáticamente sin pasar por alto una posibilidad.

El grupo INRC surge como un intento de Piaget por precisar las reglas que el sujeto formal emplea para manipular o cambiar las operaciones binarias. El sujeto de operaciones concretas sólo domina las 8 agrupaciones de clase o relaciones y no llega a dominar las 16 operaciones y, en consecuencia, la posibilidad de acceder a las cuatro transformaciones del grupo es imposible. Para dejar en claro el papel de las operaciones binarias como un apoyo importante en el manejo de la combinatoria en el diseño de todas las

⁵⁷ Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel. Op. Cit. Pág. 250, 260.

posibilidades para la resolución de problemas, se retomará un ejemplo sencillo y claro expuesto por Frida Díaz y en el cual se destaca la superioridad existente en el pensamiento formal para contemplar un mayor número de posibilidades viables que ayuden en la resolución de problemas en comparación con los sujetos de nivel concreto. La situación hipotética planteada es la siguiente: se supone que la clase de animales sólo se puede dividir en vertebrados (V), invertebrados (I), terrestres (T) y acuáticos (A), ¿qué tipo de población animales se podría describir en un planeta que se acaba de descubrir?. Un niño ubicado en el periodo concreto se va a limitar a proponer únicamente 4 clases de animales que deduce de una tabla de contingencia de 2 x 2: invertebrado-terrestre, invertebrado acuático, vertebrado-terrestre y vertebrado-acuático. Esto resulta totalmente contrario a lo que haría un sujeto que se encuentre ya dentro del pensamiento formal, pues es de esperar que se generen, mínimamente, 16 posibles respuestas o combinaciones que Frida Díaz* muestra en un cuadro como el siguiente (CUADRO 5).

CUADRO 5

- | | |
|-----|--------------------------|
| 1. | Ningún tipo de animal. |
| 2. | Sólo VA. |
| 3. | Sólo VT. |
| 4. | Sólo IA. |
| 5. | Sólo IT. |
| 6. | VA y VT pero no IA o IT. |
| 7. | VA e IA pero no VT o IT. |
| 8. | VT e IT pero no VA o IA. |
| 9. | IA e IT pero no VA o VT. |
| 10. | VA e IT pero no VT o IA. |
| 11. | VT e IA pero no VA o IT. |
| 12. | VA, VT e IA pero no IT. |
| 13. | VA, VT e IT pero no IA. |
| 14. | VA, IA e IT pero no VT. |
| 15. | VT, IA e IT pero no VA. |
| 16. | Las cuatro clases. |

* Compiladores: Alicia de Alba, Angel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano.
Op. Cit. Pág. 456.

Por tanto, estos dos modelos lógicos (las 16 operaciones binarias y el Grupo INRC), establecen la gran diferencia entre los sujetos de pensamiento concreto y los sujetos de pensamiento formal en lo que refiere a la manera de abordar los problemas cotidianos.

Ahora bien, se recordará que casi al inicio de este tema se apuntó que Piaget considera que el lenguaje se ve conformado por una serie de clasificaciones y seriaciones, desprendiéndose de esta idea una serie de ejemplos; si se retoman las características descritas sobre el pensamiento formal y se tratan de relacionar con los actos de la lengua escrita, se puede enmarcar lo siguiente:

Cuando el niño intenta comprender algunos conceptos de la gramática requiere de establecer algunas transformaciones del grupo INRC para llegar a comprenderlos*; por ejemplo, para establecer un grupo de palabras sinónimas, antónimas y homónimas requiere de plantear, en el primer caso, identidades en cuanto al significado; en el segundo caso necesita establecer negaciones; y en el tercero debe establecer correlaciones. Sin embargo, no discierne la importancia de estas clases en la redacción de textos (de hecho no tiene ni la oportunidad de aplicarlo).

En la etapa de las operaciones formales los adolescentes (haciendo referencia exclusivamente a los de nivel universitario) emplean el grupo INRC, pero no en la comprensión aislada de los conceptos gramaticales, sintácticos y semánticos; al contrario, todo esto lo tienen que integrar conjuntamente a los procesos de reflexión y análisis que desarrolla en sus trabajos escritos tales como: resúmenes, reportes de lectura, cuadros sinópticos, análisis de lectura y

* Aunque estas no se llevan a cabo como en el nivel formal, más bien se establecen dichas transformaciones en forma aislada, es decir, pueden establecer una identidad pero no pueden pensar al mismo tiempo en una correlación, etc.

trabajos finales. En la elaboración de todos y cada uno de estos trabajos el sujeto necesita poner en juego las cuatro transformaciones del grupo INRC, sólo de esta manera tendrá oportunidad de realizar actos de reflexión o análisis con mayor grado de comprensión y abstracción de datos; esto es, desde contestar cuestionamientos diversos hasta poder elaborar análisis complejos entre teoría-teoría, o teoría-práctica.

Se estima que un sujeto que consigue asimilar y acomodar la información, relacionándola con otros esquemas de pensamiento ya existentes y transformándola en proposiciones lógicas entendibles para él mismo, sólo tiene que establecer identidades, negaciones, reciprocidades y correlaciones para llegar a un análisis completo y coherente, pues esto se desprendería de la comprensión de los datos, y se reflejaría en la calidad de un trabajo escrito; de hecho, la operatividad del grupo comienza desde el mismo momento en que se requiere clasificar, de entre toda una gama de información, aquella va a servir específicamente para el desarrollo de "X" trabajo.

En este sentido cobra especial importancia la seriación u ordenamiento de ideas en un nivel abstracto y no concreto, lo que Piaget denomina **Operación a la Segunda Potencia**. De acuerdo con Piaget, esta operación se encarga de coordinar todas las agrupaciones de un sistema que ya no requiere coordinar de manera directa, es decir, es característico que los sujetos formales logren la coordinación de diversas agrupaciones en un sistema único (a la segunda potencia), porque se refiere a las combinaciones posibles y ya no a los objetos mismos.

Con esto se enmarca otra diferencia importante entre los sujetos concretos y formales; los primeros necesitan tener los objetos reales para manipularlos y obtener resultados, por ejemplo, si se le pide ordenar una serie de palillos de diversos tamaños lo conseguirán, quizás, sin ningún problema; en cambio, si se les plantea un problema de seriación en forma verbal, por ejemplo, si Lulú es

más pequeña que Susy y Paty es más grande que ésta pero no más que Lulú, entonces ¿quién es la más chica de las tres?, no conseguirán éxito en su intento. Ahora bien, los adolescentes que se encuentran en la etapa de operaciones formales tienen la capacidad de seriar a la segunda potencia (mentalmente); de ahí que éstos si consigan resolver el problema verbal sin dificultad alguna.

Por lo anterior, es que se sostiene que la operación a la segunda potencia asume un papel importante en el momento que se requiere de ordenar las ideas que se desean expresar, no sólo en forma escrita sino también verbal.

La participación de dicha operación inicia desde el momento mismo en que el sujeto tiene que establecer el orden de un trabajo (porque antes de iniciar un trabajo ya se tienen lineamientos previos que ayudan a dar coherencia a una idea general), redactar una línea, un párrafo, un tema, etc.; consecuentemente, se puede deducir que, todas las ideas que el sujeto formal genera mediante Identidades, Negaciones, Reciprocidades y Correlaciones para enfrentarse a la resolución de un problema dado -y considerando como un "problema" el análisis de una lectura o la entrega de un trabajo escrito derivado o no de la lectura realizada-, son finalmente coordinadas mentalmente con la ayuda de esta Operación a la Segunda Potencia.

Como se puede apreciar, los cambios que se dan entre las dos últimas etapas del desarrollo cognitivo que hemos desarrollado a lo largo de este tema son complejos y diversos, pero no se puede pensar que todos estos cambios no tienen influencia alguna dentro del desarrollo social de los adolescentes.

Pese a que Piaget no escribió mucho respecto a la esfera social, en uno de sus libros (Piaget e Inhelder, "De la Lógica del Niño a la del Adolescente"), trabaja sobre la influencia que los cambios en la estructura cognitiva tienen sobre el pensamiento en general y en su inserción a la sociedad adulta: "(...) se trata precisamente de buscar ahora si estas transformaciones de las estructuras

lógicas corren parejas a las modificaciones generales del pensamiento (...) Quisiéramos intentar mostrar someramente, no sólo que así es en efecto, sino además que la transformación de las estructuras constituye como un centro desde el cual irradian las diversas modificaciones más visibles del pensamiento de los adolescentes."⁵⁸

A este respecto, Frida Díaz retoma lo dicho por Piaget y dice que *"La etapa de las operaciones formales, que constituye el nivel cognoscitivo más avanzado en el modelo Piagetiano, emerge a los 12-13 años y se consolida a los 15-16, según lo planteado originalmente por Inhelder y Piaget (1972), provocando que en esta edad la forma de pensar del individuo cambie significativamente."*⁵⁹

El pensamiento de un niño de nivel concreto es de indiferencia hacia lo que no logra percibir en forma concreta, únicamente se limita a la acción y a sus referentes concretos; contrariamente a ello, los sujetos que se encuentran en el periodo formal tienen una actitud siempre de búsqueda, experimentación y reflexión ante problemas no solamente de física, química, biología, etc., sino que se empieza a generalizar en todo momento y adoptan esta postura para comprender también los problemas sociales, tales como la política, la economía, las teorías sociales o la historia; de hecho, es a partir de este momento que la historia, según Juan Delval, empieza a cobrar sentido y deja de ser sólo la realidad de un cuento a memorizar sin mayor trascendencia.

Este gran cambio en el pensamiento del adolescente no se da en forma simple, más bien, es el resultado de una serie de conflictos y crisis que se pueden ver reflejados en esa actitud de rebeldía y deseo de transformar a la sociedad mediante ideas de reforma y a través de esa marginación, o bien,

⁵⁸ Piaget e Inhelder. Op. Cit. Pág. 282.

⁵⁹ Compiladores: Alicia De Alba, Angel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano, Op. Cit. Pág. 455.

modificación de los valores y normas morales que los adultos pretenden imponerles. Se puede decir que los sujetos del nivel formal reflexionan sobre su propio pensamiento y tienen la capacidad de elaborar sus propias teorías sobre la sociedad y el mundo en que viven, aunque quizás éstas no sean tan profundas u originales, pero, de acuerdo con Piaget, esto tiene como *"significación esencial de permitirle al adolescente su inserción moral e intelectual dentro de la sociedad de los adultos (...) En particular le son indispensables para asimilar las ideologías que caracterizan a la sociedad o a las clases sociales como cuerpos organizados en oposición a las simples relaciones interindividuales."*⁶⁰, y, así mismo, les brinda la oportunidad de reafirmar su propia individualidad.

Las diversas capacidades a las que no se puede acceder en un nivel concreto y que se manifiestan en el pensamiento formal coadyuvando a los sujetos en su inserción a la sociedad adulta, son resumidas por Frida Díaz en las siguientes: la capacidad de comprender las ideas expuestas y sustentadas por otra(s) persona(s), aún cuando no se adopten como propias; la capacidad de expresar razonamientos verbales que puede comprobar a través de su pensamiento hipotético-deductivo; puede contemplar no sólo lo real sino lo posible; es consciente y reflexivo sobre sus propias justificaciones y juicios con el fin de proporcionar siempre razonamientos lógicos; un pensamiento abstracto mediante el cual extrae definiciones o soluciones que no se perciben a simple vista en hechos concretos, de tal suerte que consigue establecer reglas generales y significados en diversos materiales verbales^{*}; y lograr una coordinación entre todas las operaciones que se han venido describiendo (Operaciones Binarias, Reticulado, Grupo INRC, combinatoria).

⁶⁰ Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel, Op. Cit. Pág. 286.

* Frida Díaz pone como ejemplo la capacidad de extraer significados de los proverbios, en este caso podríamos remitirnos a la necesidad de extraer significado en los actos de lectura y de transmitir un significado propio en los actos de escritura.

Piaget procura dejar bien claro que a la etapa de operaciones formales no se llega de manera espontánea, ya que el desarrollo de ésta, depende básicamente de dos factores: el medio social y la maduración neurológica. El primero se refiere a la estimulación que el sujeto recibe del medio y el segundo a la maduración del sistema nervioso. En medio de estos factores se ubica la actividad individual que se define como "*el conjunto de experiencias y ejercicios realizados por el individuo para adaptarse a la vez al mundo físico y al social*"⁶¹ De aquí que no se pueda concebir a las estructuras formales como formas innatas a las que el individuo va a llegar a determinada edad y sin esfuerzo alguno; al contrario, son formas de equilibrio que el sujeto conquista poco a poco.

Con esto queda concluido este Primer Capítulo que representa el fundamento teórico que nos sirve de base para llevar a cabo el análisis de los resultados que se obtuvieron mediante los instrumentos de investigación. En el siguiente capítulo, se van a exponer dichos resultados de manera CUANTITATIVA.

⁶¹ **IBIDEM.** Pág. 284.

CAPITULO II

**RESULTADO DE LAS
INVESTIGACIONES.**

**ANALISIS
CUANTITATIVO.**

2.1. BREVE INTRODUCCION A LA METODOLOGIA PARA LA INVESTIGACION DE CAMPO.

En este capítulo se darán a conocer los resultados obtenidos en la investigación de campo, la cual se llevó a cabo en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón", dentro de la Licenciatura en Pedagogía; cabe señalar que la licenciatura fue seleccionada por dos razones básicamente, la primera porque pertenece al área humanística y se había ya señalado que se considera que en este tipo de carreras la carga de trabajos de lectura y escritura crece considerablemente a comparación del nivel bachillerato; y la segunda es que se tiene relación con su forma de trabajo académico.

El método que se siguió es el denominado inductivo, ya que se partió de lo particular a lo general. La muestra se conformó de dos grupos, uno de primer semestre (1103) y otro de séptimo (1703) del turno matutino, y la técnica utilizada para designar la muestra fue el muestreo no probabilístico de juicio, es decir se procedió a voluntad y apreciación del investigador y, aunque se dice que esta es la forma menos exacta de elegir una muestra, se tuvo que hacer así debido a la compatibilidad de horarios y disponibilidad por parte de los grupos y de los profesores.

En ambos grupos se aplicaron 4 instrumentos de investigación con algunas variantes mínimas debido a las diferencias de grado académico. A continuación se describe cada uno de dichos instrumentos señalando también en que consisten estas diferencias:

1. En primer término se aplicó en ambas muestras un cuestionario que se denominó **CUESTIONARIO 1** y presenta unas variantes respecto al formato de respuesta de algunas de las preguntas (comparar **ANEXO 1** y **ANEXO 4**). Estos cambios obedecen al intento por rescatar la experiencia de los alumnos de séptimo semestre en cuanto al nivel superior, por lo demás ambos cuestionarios se componen de las mismas preguntas. El objetivo de aplicar este instrumento fue el de lograr describir, de manera general, las experiencias académicas con respecto a la lengua escrita; cabe hacer notar que con la finalidad de que no existiera confusión sobre lo que se les pedía en cada una de las preguntas, se les explicó reactivo por reactivo. Este cuestionario se proporcionó a la totalidad de los grupos (41 alumnos de primero y 26 de séptimo); posteriormente, y después de revisar las respuestas, se seleccionó a una muestra más pequeña en cada uno de los grupos quedando conformada de la siguientes manera para la aplicación del segundo instrumento de investigación: 16 alumnos de primer ingreso y 12 de séptimo.
2. Ya conformada la segunda muestra en cada uno de los grupos se aplicó el **CUESTIONARIO 2**, el cual se conforma de 5 preguntas idénticas para ambos grupos y en el formato diseñado para el grupo de séptimo semestre se añaden dos preguntas (comparar **ANEXO 2** y **ANEXO 5**), de esta manera se pretende rescatar un poco más sobre la experiencia de los muchachos en el nivel superior. Para la resolución de este segundo cuestionario se les proporcionaron indicaciones generales, además de las instrucciones por escrito y se resolvieron dudas cuando fue necesario.
3. El tercer instrumento de investigación fue una breve entrevista, para lo cual se diseñó una **GUIA DE ENTREVISTA** (ver **ANEXO 6**) que sirvió para ambos grupos. Para el report de la entrevista se retomaron los

aspectos poco explícitos que se presentaban en sus cuestionarios tratando de ampliar la información (la cual se retoma a lo largo de la exposición de resultados cuando se considera pertinente), después de romper el hielo se procedió a la aplicación de las preguntas expuestas en la guía de entrevista, cuya finalidad fue la de indagar sobre lo que piensan de algunos aspectos generales con relación a la Lengua Escrita de acuerdo a sus experiencias académicas. Esta entrevista fue grabada con el consentimiento de cada uno de los entrevistados.

4. Por último, se diseñó también un **FORMATO DE EJERCICIOS** (ver ANEXO 4) que se aplicó tal cual en ambos grupos. En este formato se intentó abordar diversos aspectos como: bagaje de vocabulario, ortografía y redacción. La finalidad de este formato fue indagar un poco más sobre sus procesos de pensamiento y el análisis que se realizó con los resultados se expone en el capítulo III.

A lo largo de la aplicación de estos instrumentos de investigación se atravesaron una serie de factores que impidieron profundizar al 100% la información y retrasaron la obtención los resultados, ya que los muchachos se encontraban en periodo de exámenes, entrega de trabajos, exposiciones, etc., y en ocasiones era difícil coincidir en cuanto a tiempos, o bien, algunos de ellos respondían los cuestionarios o resolvían los ejercicios y ya no contaban con tiempo para responder a preguntas adicionales que se requerían. Esta situación fue la que limitó básicamente el trabajo, aunque se intentó que a estas preguntas respondieran la mayor parte de los alumnos y la mayoría de ellos tuvo la disposición de esperar lo necesario para concluir con el trabajo.

Cabe destacar que en esta investigación adquiere especial importancia el intento que se hizo por retomar una parte esencial del Método Clínico empleado por Jean Piaget, el cual consiste en cuestionar a los sujetos estudiados sobre las respuestas que brindan en la realización de tareas; aunque de ninguna manera se

considera que dicho método se llevara a la práctica en toda su rigurosidad, pues una serie de limitantes no lo permitieron (principalmente por el tiempo de trabajo con los estudiantes que colaboraron, además de la preparación que requiere la aplicación del método clínico), únicamente se trató de que el cuestionamiento hecho a los sujetos nos permitiera ir más allá de lo evidente en la investigación, pero sobre todo en lo referente a la resolución de ejercicios. De acuerdo a Emilia Ferreiro y Rolando García el método clínico se compone por 3 momentos que ellos denominan métodos y los describen de la siguiente forma: "*(...) el análisis formalizante (problemas de estructura formal de los conocimientos y validez de esos sistemas); el análisis psicogenético (problemas de hecho y no de validez formal referidos a la caracterización de los estados de conocimiento en distintos niveles sucesivos y a los mecanismos de pasaje entre uno y otro); método histórico-crítico (reconstrucción de la historia de la ciencia en tanto análisis de los procesos conducentes de un nivel de conocimiento a otro).*"⁶², es decir, en la aplicación del método clínico es importante descubrir la estructura formal del pensamiento de los sujetos estudiados (análisis formal), la identificación de los problemas, procedimientos, limitantes, etc. que enfrentan los sujetos para resolver las tareas (análisis psicogenético), sin olvidar retomar el entorno social que conforma la historia personal de cada sujeto (análisis histórico).

⁶² Jean Piaget. "El Pensamiento Matemático", material del curso de Actualización para Profesores de la UNAM-ENEP-Aragón: EPISTEMOLOGIA E INVESTIGACION, Instructor: Dr. Eduardo Weiss. Octubre, 1992. Pág. 13.

2.2. GRUPO DE PRIMER SEMESTRE. DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS.

Como ya se ha explicado, la investigación de campo que concierne al grupo de primer ingreso se llevó a cabo en el grupo 1103 del turno matutino; los instrumentos de investigación utilizados fueron los siguientes: dos cuestionarios (el primero aplicado a los 41 alumnos que integraban el grupo y a partir del segundo solo se trabajo con una muestra de 16), una entrevista y un formato de ejercicios.

El primer cuestionario que se aplicó constaba de dos partes, la primera dirigida a la obtención de datos generales y la segunda se abocaba a obtener información sobre el aprendizaje y la valoración de sus experiencias en torno a la lectura y la escritura. De la primera parte de éste cuestionario se obtuvieron los siguientes datos:

De un total de 41 alumnos, 34 se encuentran entre 18 y 20 años, 6 de ellos entre los 21 y 23 y sólo una persona cuenta con 26 años. Por lo que se puede considerar un grupo 82.92% homogéneo.

Con el fin de indagar si el aspecto económico pudiera tener alguna influencia en las problemáticas que se detectaran en la investigación, se elaboraron dos preguntas que de manera general brindaran información general al respecto. Las preguntas se referían al monto mensual percibido en sus hogares y el total de personas que comparten su misma casa, si relacionamos ambas preguntas se obtienen los siguientes datos que a continuación se describen y se representan en el CUADRO 6.

CUADRO 6

INGRESO MENSUAL	CASOS	INTEGRANTES DE LA FAMILIA
- ó = A LOS N\$1,000.00	10 FAMILIAS (24.39%)	4 con 5 ó 6 personas. 6 con 2, 3 ó 4 personas.
+ DE N\$1,000.00 - DE N\$1,500.00	10 FAMILIAS 24.39%	5 con 2, 3 ó 4 personas. 3 con 5 ó 6 personas. 1 con 7 personas. 1 con 10 personas.
+ DE N\$1,500.00 - DE N\$2,000.00	10 FAMILIAS 24.39%	1 con 4 personas. 5 con 5 ó 6 personas. 3 con 7 ó 9 personas. 1 con 10 personas.
+ DE N\$2,000.00 - DE N\$3,000.00	5 FAMILIAS 12.19%	1 con 3 personas. 3 con 5 ó 6 personas. 1 con 7 personas.
+ DE N\$3,000.00	6 FAMILIAS 14.63%	1 con 4 personas. 3 con 5 ó 6 personas. 2 con 8 personas.

En 10 de éstas familias, se cuenta con un ingreso igual o menor a N\$1,000.00; de ellas, cuatro se componen de 5 ó 6 personas, el resto (6 familias) sólo se integran de 2, 3 ó 4 miembros. En otras 10 de las viviendas, ingresa una cantidad mayor a N\$1,000.00 pero no mayor a N\$1,500.00; de éstas, cinco familias son integradas por 2, 3 ó 4 miembros, otras tres se componen de 5 ó 6, una de ellas se conforma de 7 personas, y una más es integrada por 10 miembros. En otras 10 familias se percibe una cantidad mayor a N\$1,500.00 pero no mayor a N\$2,000.00; de estas 10 familias, una se compone de cuatro personas, cinco más son integradas por 5 ó 6 miembros, otras tres se componen de 7 ó 9, y otra

más se conforma de 10 personas. Las otras 11 familias que restan obtienen un ingreso mayor a N\$2,000.00 y no exceden de los 6 miembros, a excepción de 3 familias (una de ellas con 7 miembros y las otras dos compuestas por 8), pero en éstas dos últimas se percibe más de N\$3,000.00.

De la segunda parte del cuestionario se obtuvo la siguiente información: Si correlacionamos los resultados de las preguntas 1, 3 y 4, (CUADRO 7), obtenemos lo siguiente: el 100% del grupo aprendió a leer y escribir con los métodos correspondientes al periodo de la lecto-escritura y, por tanto, bajo el marco conceptual y los postulados que caracterizan a éste. 26 de los estudiantes (63.41%) aprendieron a leer en primer año de primaria a los 6 años; de éstos, 12 aprendieron con el método ecléctico y los 14 restantes con métodos fonético-sintéticos.

CUADRO 7

EDAD	GRADO ACADEMICO	METODO	EJERCICIOS DE PLANAS
6 AÑOS 63.41%	PRIMERO DE PRIMARIA	12 ECLECTICO. 14 FONETICO SINTETICO.	8 EXCESIVA. 17 MODULADA. 1 MINIMA.
5 Y 6 AÑOS 34.14%	PREPRIMARIA Y 1º. DE PRIMARIA	8 ECLECTICO. 6 FONETICO SINTETICO.	6 EXCESIVA. 7 MODULADA. 1 MINIMA.
3 AÑOS 2.43%	EN CASA. NO CURSO 1º DE PRIMARIA	1 FONETICO SINTETICO.	MODULADA.

Ahora bien, se formuló una pregunta para indagar sobre el uso de las PLANAS por parte de los maestros y, de estos mismos estudiantes, 8 manifestaron que fue excesiva, 17 que fue modulada (entendiendo por modulada

la realización de 2 ó tres planas por letra diariamente) y 1 persona dijo que fue mínima. Por otro lado, los otros 14 estudiantes (34.14%), aprendieron a los 5 y 6 años, en la pre-primaria y en primer año de primaria; de éstos, 8 aprendieron con el método ecléctico y 6 con el fonético; en cuanto al uso de planas, 6 la consideran excesiva, 7 modulada y 1 mínima. Una persona aprendió a los 3 años de edad mediante juegos y bajo la tutela de su mamá, por esta razón no curso el primer año, aprendió con el método fonético sintético y el uso de planas fue modulado.

En el tema 1.3. se deja ver lo importante que es el medio externo para el desarrollo de la capacidad cognitiva de los sujetos, por ello es que se elaboró una pregunta que nos mostrara en forma muy general la estimulación proporcionada por dos instituciones importantes en el desarrollo infantil: la FAMILIA y la ESCUELA. De acuerdo con las respuestas proporcionadas se elaboraron 4 bloques generales para ubicar la estimulación recibida por parte de la familia:

- 1) **PREMIOS** (como dulces, juguetes, paseos, etc. si se hacían bien las cosas y en caso contrario se les negaban): bajo esta situación de recibir premios si las cosas las hacen como los demás esperan ("aprender"), se detectaron sólo 5 alumnos.
- 2) **CASTIGOS** (sin recibir premios en caso de hacer lo que esperan los demás que se haga): los castigos recibidos en 2 de los casos consistían en regaños, en otros 4 casos el castigo implicaba agresión física.
- 3) **NINGUN TIPO DE ESTIMULO**: 4 de los estudiantes manifestaron que en su casa no recibían absolutamente nada de estímulo por parte de su familia, pues, ni siquiera se les revisaban los cuadernos.

- 4) **MOTIVACION:** Aquí se contemplan a las personas que más que incentivos materiales recibieron estímulos como: el ejemplo de padres o hermanos, la lectura de cuentos para despertar en ellos el interés por esta tarea, o bien, se les motiva con juegos que implicaran a la lectura. En esta situación se encontraron un total de 23 alumnos. A 9 de ellos únicamente les revisaban los cuadernos; a otros 3 se les ayudaba repasando las lecciones a base de ejercicios; aquí también se incluye a una persona que sólo anota "*de obtener algo, de poder a ser alguien*". 3 cuestionarios no se incluyen en ningún grupo debido a que no respondieron este punto.

Las respuestas referente a los maestros se dividió en los 3 bloques siguientes:

1. **ESTIMULOS** (como estrellas y sellos): este tipo de premios son casi clásicos, y 17 de los estudiantes los recibieron como premio a su desempeño en la clase. Aquí se contempla a la persona que no aprendió a leer y escribir en la escuela, sino que le enseñó su mamá en casa y su historia académica inicia en segundo grado de primaria.
2. **PREMIOS** (como dulces o juguetes): 8 de los estudiantes recibieron cosas materiales como premio a sus esfuerzos.
3. **NINGUN TIPO DE ESTIMULO:** 13 de los estudiantes no recibieron ningún tipo de estímulo por parte del profesor, pues se limitaban a seguir su método y a poner a los niños a realizar ejercicios. Los 3 cuestionarios que no se incluye en ningún bloque no hacen referencia a este respecto.

Se hace notar que, a pesar de pedirles a los muchachos que fueran muy específicos en las respuestas de este reactivo, existieron respuestas como las siguientes que se transcriben de manera textual: "didáctica y juegos", "para que supiera leer los letreros con estrellitas", "de obtener algo, de poder ser alguien", "maestro= normal", "mi papá me pegaba", "dinámicas", "ninguna", "mi abuelita me ponía a leer cuentos infantiles ó que fuera de mi interés pero también la influencia ante la constante ribalidades entre los conocidos, primos, etc.". Se puede apreciar que algunos omitieron su respuesta en cuanto a la familia, otros omitieron la respuesta sobre sus profesores, a pesar de que la petición estaba por escrito. Algunos otros no especifican qué es lo que se refiere a la familia y qué se refiere al profesor, y probablemente se deba a que así redactan, o bien, no existía verdadero interés para responder.

Por otro lado, así como los maestros recurren a la "REPETICION" -como es el caso de las planas- para que los niños "APRENDAN" a leer y escribir, la mayor parte de las experiencias de aprendizaje escolar, se basan en estos actos que tiene como base la memorización; por esto es que los estudiantes se van adaptando a un sistema escolar en el que se aprueba -considerando el aprobar como el aspecto más importante del aprendizaje- memorizando lo que dice el maestro y algunas partes de los libros. Tal es el grado de considerar esto como aprendizaje que, en este primer cuestionario, 18 personas (43.90%) consideran que antes de salir de la primaria (entre los 6 y los 12 años) podían comprender al ir realizando la lectura y analizarla en seguida (CUADRO 8). Sin embargo, al preguntarles en la entrevista* el por qué de esta respuesta todos los que se encontraban en este caso respondieron que realizaban lecturas breves y enseguida tenían que contestar una serie de preguntas -que casi siempre, con base a la propia experiencia, sabemos que se contestan textualmente-, y por ello consideraban que a en esta edad ya comprendían las lecturas (al saber de que se

* La entrevista se aplicó sólo a 16 personas del total del grupo, pero, se trató de que en esta pequeña muestra se encontraran diversas personas en situaciones similares como las que se están describiendo.

trataban) y las analizaban (al contestar preguntas); otras 6 personas (14.63%) contestaron que antes de los 14 años y las entrevistadas, justificaron su respuesta diciendo que, como los profesores ya les dejaban exponer temas, ellos se veían en la necesidad de aprendérselos lo mejor posible; 7 personas más consideran que este logro se dio a los 16 años y otras 2 a los 17, argumentando que se debió a que en la preparatoria o en el C.C.H. había algunos maestros -no todos- que les permitían dar su punto de vista personal sobre lo que leían, iniciándose así en la comprensión y análisis; solamente 8 personas reconocieron que era algo difícil de hacer y que hasta el momento a veces lo lograban y a veces no, dependiendo de la lectura a realizar. En base a esto podemos decir que, tanto en el primero como en el segundo caso, no queda muy claro lo que implican la comprensión y el análisis -este punto se retomará en el Capítulo III-

CUADRO 8

NIVEL ACADEMICO	ENTREVISTADOS	JUSTIFICACIONES
PRIMARIA 43.90%	9.75%	DESPUES DE REALIZAR LECTURAS DEBIAMOS DE CONTESTAR PREGUNTAS.
SECUNDARIA 14.63%	9.75%	DEBIAN APRENDERSE MUY BIEN LOS TEMAS QUE IBAN A EXPONER.
BACHILLERATO 21.95%	9.75%	ALGUNOS MAESTROS LES PERMITIAN DAR SU PUNTO DE VISTA EN LAS LECTURAS QUE REALIZABAN.
LICENCIATURA 19.51%	9.75%	ES DIFICIL, TOMA TIEMPO COMPRENDER REALMENTE LO QUE SE LEE.

En este primer cuestionario se presentaron una serie de contradicciones en las respuestas obtenidas; por ejemplo, a un total de 27 estudiantes afirman que les resultaron significativas las actividades relativas a la lectura y escritura en

su proceso de aprendizaje de la secundaria; sin embargo, 7 de estos mismos dicen que no les agradaba realizar sus tareas, a pesar de que consideran que éstas se conformaban de un 100% de actividades relativas a la lectura y escritura. Otro ejemplo, lo constituye este mismo caso pero a la inversa, es decir, expresaron que no fueron significativos sus actos de lectura y escritura, y sin embargo, les agradaba hacer sus tareas que implicaban un 100% de lectura y escritura como actividades conjuntas, presentándose en 5 casos (CUADRO 9).

CUADRO 9

NIVEL ACADÉMICO	APRENDIZAJES SIGNIFIC.	APJE. NO SIGNIFIC.	TAREAS SI SIGNIFIC.	TAREAS NO SIGNIFIC.	A VECES
PRIMARIA	19 46.34%	22 53.65%	3	9	
SECUNDARIA	27 65.85%	14 34.14%	5	7	
BACHILLERATO	39 95.12%	2 4.87%	1	5	

A nivel primaria las respuestas contradictorias como el primer caso expuesto en el ejemplo, se presentaron en 9 ocasiones, y las contradicciones descritas en el segundo, se encontraron 3 veces. En el nivel de bachillerato la situación expuesta en el primer ejemplo se repitió 5 veces y, la situación que se describe en el segundo ejemplo, se repitió sólo una vez. Es muy probable que estas contradicciones se dieran en menores ocasiones debido a que, como podemos observar en el CUADRO 9, la mayoría del seleccionó la opción de a veces cuando se les preguntó si les había agradado realizar sus tareas.

Ahora bien, las justificaciones por escrito que brindaron los muchachos a sus respuestas fueron también, en ocasiones, contradictorias. En cuanto a los que se encuentran en la situación del primer ejemplo que se describe, tenemos lo

siguiente a nivel primaria: a tres personas les resultaron significativas las actividades de lectura y escritura porque le gustaba leer, pero no les agradaba hacer las tareas y se justifican diciendo que no les gustaba leer o bien preferían que el maestro explicara la clase en forma oral. Otras seis personas que también valoraron como significativo su aprendizaje de lectura y escritura, justifican su respuesta exponiendo que les gustaba, eran rápidos, o bien, porque les gustaba conocer y pasar a leer al frente; sin embargo, a veces no les agradaba hacer sus tareas porque preferían estar jugando o porque les aburría. A nivel secundaria 6 personas expusieron que fueron significativas estas actividades de lectura y escritura porque les gustaba o porque aprendían cosas nuevas, pero no les gustaba hacer tareas o a veces si les gustaba y a veces no por las siguientes razones: "*no me gustaba*", "*prefería divertirme*", "*eran tediosas*", "*no me daban ganas*", "*no siempre comprendía*", "*según la materia*" y alguien anotó "*unos dejaban y otros no*". En el nivel bachillerato se presentaron 23 casos donde manifestaron que estas actividades resultaron significativas, y las razones expuestas las podemos englobar en las siguientes: porque eran importantes para aprender, eran útiles para sus trabajos*, empezaban a tener interés, empezaban a investigar, y dos personas anotaron, textualmente, lo siguiente "*no me gustó del todo leer*" -justificación contradictoria a la afirmación expuesta- y "*me interesaron los libros de literatura moderna*" -respuesta muy parcializada en relación a la pregunta-; y aunque sus actividades de lectura y escritura fueron significativas, las tareas no les agradaron ó "a veces" no les agradaban, sus razones se circunscribieron en los siguientes parámetros: "*no entendía pero debía hacerlas*", "*según la materia*", "*eran tediosas*", una no dice nada, y otra dice que no le agradaba trabajar en equipo -respuesta un poco desviada de la pregunta-.

* Una de las 3 personas que expusieron esta razón escribió, de manera textual lo siguiente: "*eran satisfactorias para los trabajos*", en vez de útiles, necesarias o algo similar.

Con relación al segundo ejemplo descrito, las justificaciones dadas por estudiantes son muy similares a las que se acaban de describir. Sólo se mencionará que las contradicciones, en cada uno de los niveles académicos, se engloban en las siguientes justificaciones: no les resultaron significativas las actividades de lectura y escritura porque no tenían interés, era aburrido u obligatorio, sólo memorizaban, las lecturas eran complicadas ó según el texto o la materia. Sin embargo les gustaba hacer sus tareas ó a veces les agradaba porque les gustaba ser cumplidos, aprendían nuevos temas, simplemente les gustaba, por los trabajos de investigación.

Por otra parte, se elaboraron preguntas en torno al empleo de 2 estrategias de aprendizaje: la memorización, la reflexión y el análisis (conjuntamente). En las respuestas que proporcionaron se encontraron las contradicciones que se representan en el CUADRO 10 y que a continuación se describen. Algunos no cuidaron el porcentaje anotado, por ejemplo, anotaban 100% en el uso de la memorización y 10% de análisis; si se cumplía ya un 100% en un caso, es de esperar que ya no se hubiese utilizado alguna otra estrategia aparte de la memorización. Esta misma situación (aunque con diferentes porcentajes pero siempre rebasando el 100%), en el nivel primaria se presentó en 6 cuestionarios; en el nivel de secundaria se manifestó en 23 cuestionarios -los porcentajes proporcionados por algunos de éstos, fueron mayores al 150% en los tres niveles-; y a nivel bachillerato se presentó en 32 cuestionarios.

Como se puede apreciar en el CUADRO 10, también existieron algunos casos donde los porcentajes que proporcionados fueron sumamente pequeños, por ejemplo, anotaban 30% de memorización y 0% de análisis. Esta situación se presentó en varios de los cuestionarios, pero sólo se mencionan los casos en los que la suma completa es de 60% o menos. A nivel primaria se repitió en 13 ocasiones -de hecho 1 persona anotó 0%, y otra omitió la respuesta sobre memorización-; en el nivel secundaria se presentó en 4 casos -la misma persona

volvió a omitir la respuesta sobre memorización-; y a nivel bachillerato no hubo ninguno.

CUADRO 10

NIVEL ACADEMICO	MEMORIZACION-ANALISIS MAYOR AL 100%	NIVEL ACADEMICO	MEMORIZACION-ANALISIS MENOR O IGUAL AL 60%
PRIMARIA	6 CASOS. 14.63%	PRIMARIA	13 CASOS. 31.70%
SECUNDARIA	23 CASOS. 56.09%	SECUNDARIA	4 CASOS. 9.75%
BACHILLERATO	32 CASOS. 78.04%	BACHILLERATO	0 CASOS.

Otra situación interesante en torno a estas mismas preguntas fue que varias personas estimaron haber olvidado un porcentaje mínimo de conocimientos basados en la memorización; en estos momentos se considerarán dos casos: 1) donde se ubicaran las personas que consideran haber olvidado entre un 5% a un 20% del total de conocimientos adquiridos en los diversos niveles con esta estrategia, 2) donde se ubicaran a los que consideraron su olvido entre un 30% a un 50%. Los resultados correspondientes encuentran representados en el CUADRO 11.

Dentro del primer caso a nivel primaria tenemos a un total de 15 personas -2 de ellas anotaron un olvido de 0%- , a 6 de éstas se les entrevistó y se les solicitó que justificaran su respuesta, de ello se obtuvo un mismo argumento: casi todo lo que vimos en la primaria lo utilizamos, por ejemplo la lectura y la escritura, las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones; en nivel secundaria se repitió la situación en 13 cuestionarios; y a nivel bachillerato 20 ocasiones.

CUADRO 11

NIVEL ACADEMICO	OLVIDO ENTRE 5% - 20%	NIVEL ACADEMICO	OLVIDO ENTRE 30% - 50%
PRIMARIA	15 CASOS. 36.58%	PRIMARIA	13 CASOS. 31.70%
SECUNDARIA	13 CASOS. 31.70%	SECUNDARIA	12 CASOS. 29.26%
BACHILLERATO	20 CASOS. 48.78%	BACHILLERATO	16 CASOS. 39.02%

En cuanto al segundo caso tenemos que, a nivel primaria, se repitió en 13 cuestionarios; a nivel secundaria en 12 y no está por demás decir que 11 alumnos designaron un 60% en el olvido; y a nivel bachillerato se presentó en 16 cuestionarios. Pocas respuestas son las que se podrían valorar como respuestas más minuciosas; es importante hacer notar que todos los muchachos con los que se trabajaron más adelante (16 en total) manifestaron cierta preocupación por no quedar mal intelectualmente, ya que, todos tenían la idea de que lo que se les preguntaba o encomendaba sería evaluado posteriormente para asignar cierta "calificación" -esto se retomará en el capítulo III-, de aquí que se considere que la gran mayoría del grupo pensaba en esta situación y por ello no hubiesen anotado sus respuestas un poco más reales, con justificaciones más fundamentadas.

En cuanto a las respuestas relacionadas con los porcentajes referentes al empleo del análisis y la reflexión se puede agregar que, en muchos casos, el porcentaje asignado fue, desde el nivel primaria, bastante considerable. Se puede decir, sin temor a equivocación, que la gran parte de los estudiantes recurre a la memorización tanto en nivel primaria como a nivel secundaria,

aunque posiblemente en este nivel se empiece a recurrir a la reflexión y al análisis en un mínimo porcentaje; ya en nivel bachillerato se comienzan a abrir más el espacios para el empleo de estas estrategias de aprendizaje.

Pese a esta situación tan común, 18 personas aseguran su empleo desde la primaria en la siguiente forma: 8 afirman que en un 20%; otras 5 lo estiman en un 30%; una lo considera en un 40%; 4 más en un 50%; 3 más en un 60% y 2 en un 80% (CUADRO 12).

CUADRO 12

NIVEL ACADÉMICO	EMPLEO ENTRE 20% Y 40%	EMPLEO IGUAL O MAYOR AL 50%	OLVIDO ENTRE 30 Y 50%	OLVIDO MAYOR AL 50%
PRIMARIA	14 CASOS 34.14%	9 CASOS 21.95%	9 CASOS 21.95%	13 CASOS 31.70%
SECUNDARIA	23 CASOS 56.09%	18 CASOS 43.90%	11 CASOS 26.82%	16 CASOS 39.02%
BACHILLERATO	5 CASOS 12.19%	36 CASOS 87.80%	12 CASOS 29.26%	27 CASOS 65.85%

A cuatro de estas personas con porcentajes asignados de 50, 20 y 40% se les pidió que argumentaran su respuesta e informaron que en la primaria sus maestros les permitían desarrollar su creatividad con trabajos manuales que se relacionaran con el tema y que se les permitía explicar las cosas como las entendían; en base a estas respuestas se puede considerar que existe una gran confusión en torno a lo que implican estas estrategias de aprendizaje -esto también será retomado en el capítulo III-. Ahora bien, varias personas que anotaron estos porcentajes altos en el empleo de estas estrategias, anotan también un porcentaje alto en el olvido de los conocimientos adquiridos

mediante éstas (CUADRO 12), pese a que en la carrera siempre se habla de que mediante la reflexión y el análisis se hace más significativo el aprendizaje.

Conjuntando estas situaciones expuestas; porcentajes que rebasan en suma el 100% o viceversa, porcentajes tan pequeños que en suma no alcanzan ni un 60%, porcentajes elevados en niveles de primaria, presión o temor a ser calificados, porcentajes mínimos de olvido con justificaciones que se basan en el empleo actual de aprendizajes tan elementales; se escogieron a 16 personas, de tal forma, que hubiese contenida en esta muestra un poco de todas las situaciones.

A esta segunda muestra se le aplicó un segundo cuestionario con el fin de conocer sus hábitos de lectura, los resultados que se obtuvieron de éste son los siguientes:

Lo primero que se les pidió a los muchachos fue que estimaran el tiempo promedio que dedicaban a la lectura extraclase (es decir, lecturas fuera de las que necesitan hacer por exigencia escolar), asimismo, se les solicitó que anotaran el nombre de revistas ó, en su caso, la temática general de los libros que adquieren fuera de las exigencias escolares. En el caso de que no anotaran que no dedicaban tiempo a lecturas extraclase, se les pidió que nos expusieran los motivos. Los resultados correspondientes se encuentran representados en el CUADRO 13.

A los muchachos se les pidió que nos clasificaran el tipo de lectura que realizaban y que proporcionaran el título de la fuente a la que se referían, dichas instrucciones las recibieron de manera oral, aunque se podía dar por hecho la intención si se observa con cuidado el formato del cuestionario. Sin embargo, algunos no supieron ubicar bien las fuentes de acuerdo al contenido ó tipo de texto dentro de las clases sugeridas.

CUADRO 13

HORAS	CASOS	TIPO DE LECTURA
30 Min. DIARIOS	2	-PERIODICO, OCASIONALMENTE LIBROS SOBRE LA EDUCACION DE LOS NIÑOS. -VANIDADES, ERES, PERIODICO, MUY INTERESANTE.
2 Hrs. DIARIAS	2	-PERIODICO, REVISTAS, FOLLETOS, ENCICLOPEDIAS. -MAFALDA, PERIODICO, MIRA, PROCESO, MUY INTERESANTE.
2 ó 3 Hrs. SEMANA	6	-NOVELAS DE PROMOCION ACTUAL, MUY POCO EL PERIODICO. -HISTORIETAS, LIBRO SENTIMENTAL, JOYAS DE LA LITERATURA, JULIA, JAZMIN, OCASIONALMENTE EL PERIODICO, FOLLETOS Y GACETAS UNAM. -REAGER DIGEST, PERIODICO, NOVELA, NURSE, REV. MEDICA, PSICOLOGIA. -EPOCA, MUY INTERESANTE, BIBLIA, REV. DECORACION Y DISEÑO. -INSOLITO, NOVELAS Y OBRAS LITERARIAS. -PERIODICO, SELECCIONES, MUY INTERESANTE.
7 A 10 Hrs. SEMANA	4	-TU, JORNADA, INOVACION DE LA EDUCACION. -MIL CHISTES, ERES, TVNOVELAS, PERIODICO, SELECCIONES Y CONTENIDO. -SERIE DE COLECCION DE SUPERMAN, PERIODICO. -EL SONIDO, MAFALDA, SOMOS, PERIODICO.
CASI NADA	2	-UNO MAS UNO (SECCION CULTURAL), NOVELAS DE PROMOCION, MUY INTERESANTE. -OBRAS LITERARIAS, OCASIONALMENTE EL PERIODICO, LIBROS DE BIOLOGIA Y QUIMICA.

Por ejemplo, dos personas ubicaron a las obras literarias en el espacio de ENTRETENIMIENTO porque así toman este tipo de lecturas, para entretenerse; y una ubicó en este mismo espacio el periódico. Otra persona colocó el periódico en la sección correspondiente a revistas o libros culturales, y se justificó diciendo que únicamente lee la sección cultural de éste.

Por otro lado, cuando se les proporcionó el cuestionario, se les dieron instrucciones más específicas sobre su estructura, a parte de las que se encontraban por escrito. No obstante, pese a pedirles oralmente los nombres de los libros o revistas que acostumbraban leer, dos personas únicamente anotaron "libros", "folletos" ó "revistas", sin alguna otra especificación; además de ello, una de estas personas vio las respuestas de sus compañeros y corrigió su error. La otra persona anotó datos o respuestas en preguntas que, de acuerdo a sus respuestas y a la misma estructura del cuestionario, no le correspondía anotar, y al hacerle ver su error sólo dijo que no se había dado cuenta y quiso borrar, pero, se le indicó que así lo dejara. En el caso de las instrucciones orales, se podría suponer que en un momento de distracción no se escuchó o no se le prestó atención a las indicaciones, pero cuando las indicaciones están por escrito, como en el caso de anotar respuestas en lugares que no corresponden, no se puede suponer un pequeño descuido, quizás es más viable pensar en una completa falta de interés a la actividad.

De acuerdo con sus respuestas, también se puede observar que las 3 personas que indicaron que su tiempo dedicado a la lectura es de 7 a 10hrs. a la semana (CUADRO 13), anotan el siguiente tipo de lectura: una persona escribe sólo "el periódico" -sin especificar el nombre- y la "serie de colección de supermán"; otra anota "el mil chistes", "eres", "TVyNovelas", periódico, "selecciones" y "contenido"; y la otra persona que dedica 7hrs. semanales a la lectura, apunta "el sonido", "mafulda", "somos" y "el periódico" ("jornada" o el "día"). De ahí que podamos hacer referencia al grado de trascendencia que pudiesen tener ciertas lecturas para nuestro desarrollo intelectual. Se puede agregar, en torno a estas mismas respuestas, que al preguntarles a las 16 personas de esta segunda muestra, si leían completamente tanto el periódico como las revistas mencionadas, todos respondieron que sólo leían los encabezados y si encontraban algún artículo de interés, realizaban completa su lectura.

En otra de las preguntas, se solicita a los muchachos que anoten el tipo de lectura que realizan los miembros de su familia y el nivel de estudios de cada uno de ellos, de acuerdo con sus respuestas se conformaron 3 grupos, dentro de los cuales no se toma en cuenta la lectura de tipo escolar:

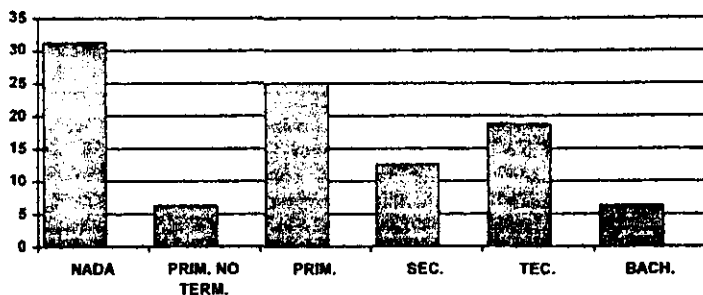
- 1) En este grupo se ubican los casos en los que la familia sólo lee el periódico y revistas de entretenimiento. En este caso se encontraron 7 personas, incluyendo a una que señala que en su casa, a parte de ella, nadie lee*.
- 2) En éste se incluyen a las familias donde se lee todo tipo de textos, pero predominando los de tipo informativo y de entretenimiento. Este caso se refleja en 5 de los cuestionarios.
- 3) En este grupo se incluyen a las familias que leen todo tipo de textos por igual. Bajo esta situación se circunscriben 4 personas.

De aquí se puede deducir que en la mayoría de las familias (75%) prefieren lecturas un poco menos formales o instructivas y más comerciales, lo cual no es malo, pero se ve que sí influye en el tipo de lecturas que realizan los estudiantes. En cuanto al nivel académico alcanzado por padres y hermanos de estos estudiantes se representan en las **GRAFICAS 1, 2 y 3**, que a continuación se presentan.

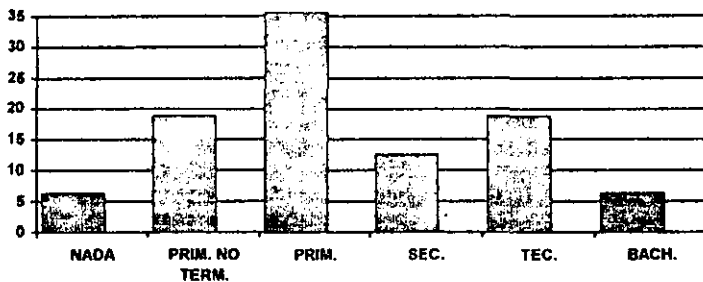
* Dentro de este grupo se incluyen las personas que indicaron leer entre 7 y 10 hrs. a la semana.

NIVELES ACADÉMICOS

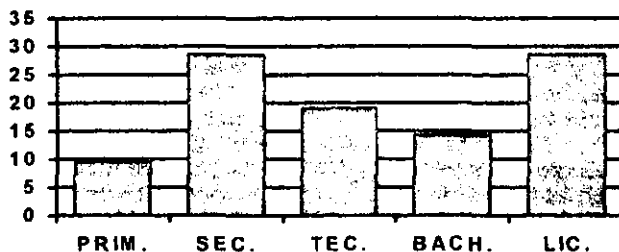
GRAFICA 1 PADRES



GRAFICA 2 MADRES



GRAFICA 3 HERMANOS



La última pregunta se elaboró para indagar sobre la inversión que se hace en la compra de periódicos y revistas en contraste con la compra de libros que se adquieren por compromiso escolar. De las respuestas obtenidas se desprenden los siguientes grupos:

- 1) Aquí se encuentran las familias donde sólo se adquieren los libros cuando hay necesidad de comprarlos por requisito institucional (escuela), pero se adquieren revistas y periódicos en forma constante: esta situación se hace latente en 8 de los cuestionarios contestados; en dos de éstos se hace notar que el periódico se adquiere ocasionalmente y en cuanto a las revistas, en uno se aclara que no se acostumbra tampoco comprarlas y en el otro si especifica que si se compran periódicamente las revistas de "mira", "muy interesante" y revistas de modas. En otros tres cuestionarios se manifiesta la compra diaria del periódico al igual que la constante adquisición de revistas de entretenimiento, a excepción de un caso en el que se anota una revista de tipo científica.

- 2) En este grupo se incluye a las personas que adquieren en forma poco frecuente libros que no tengan que ver con requisitos escolares, y que de igual forma la compra de periódicos y revistas es inconstante: bajo estas circunstancias se encontraron 5 personas que contestaron el cuestionario; una de ellas participó que la compra del periódico es de vez en cuando y que no acostumbran comprar revistas, sin embargo, se contradice en la pregunta anterior porque nombra unas revistas que acostumbran leer los miembros de su casa, al preguntarle sobre esto dijo que se le había olvidado y se alteró un poco, al notar la tensión en ella se optó por tratar otros puntos y dejar a un lado esta situación.

- 3) En este último grupo se incluyeron a los que adquieren el periódico diariamente, también diversas revistas de tipo científico, cultural y de entretenimiento, además se compran libros de diversas temáticas, colecciones de obras literarias que actualmente se promueven y enciclopedias en forma frecuente: este caso se reflejó sólo en 3 de los cuestionarios.

Si comparamos estos tres grupos se puede observar que son pocos los casos en los que se compran diversos libros al igual que diversas revistas no únicamente de entretenimiento, contrariamente, en la mayoría de los casos se gasta más en revistas de entretenimiento que en revistas culturales o científicas, o bien, en libros.

Ahora bien, en cuanto a los resultados que se obtuvieron en la entrevista realizada en esta misma segunda muestra de 16 alumnos, se pueden describir los siguientes datos: En el CUADRO 14 se representan los conceptos de Lectura que proporcionaron los estudiantes; en primer termino se colocan los conceptos más simples, y consecutivamente se anotan los que se elaboran un poco más.

CUADRO 14

CASOS	CONCEPTO DE LECTURA
1 6.25%	NO LA PUEDO DEFINIR
6 37.5%	SABER LO QUE ESTA ESCRITO EN UN PAPEL.
3 18.75%	TENER ACCESO A INFORMACION QUE AYUDE AL DESARROLLO PERSONAL.
3 18.75%	LEER UN TEXTO Y COMPRENDERLO.
3 18.75%	LEER UN TEXTO, COMPRENDERLO Y RELACIONARLO CON LOS PROPIOS CONOCIMIENTOS.

El 62.5% de los entrevistados no menciona la comprensión en su concepto de lectura, a pesar de que, al percatar esto en el transcurso de la entrevista, se reformulaba la pregunta con la intención de que ampliaran su respuesta e hicieran mención de este elemento; sin embargo, lo único que hicieron fue explicar lo mismo con otras palabras. Sólo un 37.5% mencionó la comprensión en su primera definición. De este 37.5% el 18.75% agregó que debe haber una relación de lo que se lee con los conocimientos previos.

Los conceptos de Escritura se representan en el CUADRO 15; aquí se puede apreciar que el 25% de los entrevistados no dan realmente un concepto de escritura; 50% de éstos recurren a una definición un tanto convencional y un tanto redundante ("escritura": expresión por "escrito"); otro 18.75% la define retomando la función esencial de la escritura: LA COMUNICACION; el otro 6.25% restante, no sólo retoma la función de la escritura en su definición sino que también agrega a la comprensión en el desempeño de esta actividad.

CUADRO 15

CASOS	CONCEPTO DE ESCRITURA
1 6.25%	NO SE DEFINIRLA, PERO ES MAS IMPORTANTE LA LECTURA.
1 6.25%	DISEÑAR TU FORMA DE ESCRIBIR.
2 12.5%	SON ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.*
8 50%	FORMA DE EXPRESION POR ESCRITO.
3 18.75%	PERMITE COMUNICARNOS Y MANIFESTAR IDEAS, DUDAS, ETC.
1 6.25%	SE DEBE COMPRENDER LO QUE SE ESCRIBE PARA DAR EL SIGNIFICADO QUE SE QUIERE.

* Una de estas personas dijo "implica la coordinación de lo que leíste", en vez de decir que se relacionan, se complementan, o algo similar.

Independientemente de la concepción que brindaran sobre Lectura y Escritura, se les cuestionó respecto a lo que entendían por comprensión y análisis; los datos correspondientes a la comprensión se representan en el CUADRO 16, y los del análisis en el CUADRO 17.

CUADRO 16

CASOS	CONCEPTO DE COMPRENSION
7 43.75%	ENTENDER BIEN O TENER CLARO EL TEMA QUE SE LEE.
3 18.75%	SABER LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO.
6 37.5%	ASIMILAR UN TEXTO E INTERPRETARLO DE MANERA QUE SEA COMPENSIBLE PARA UNO.

Como se puede apreciar en el CUADRO 16, 7 de los estudiantes conceptualizaron a la comprensión como el entender lo que se va exponiendo en el texto; una de estas personas explicó que con la comprensión se tenía una mayor "expectativa" de la lectura, en lugar de decir panorama, idea o algo similar; otros 3 lo limitan a tener presente cual fue la idea principal de la lectura; los 6 restantes la definen como entender e interpretar un texto.

De los datos correspondientes a los conceptos de análisis CUADRO 17 se puede anotar que la persona que considera que el analizar una lectura es sacar los puntos principales, definió a la comprensión como el tener claro el tema del que habla la lectura; tal pareciera que, el comprender o tener claro un texto, no implica tener presentes las ideas principales. Otra persona que conceptualizó a la comprensión como el conocer la idea principal de la lectura, considera que el análisis sólo es agregar una crítica. Otra persona que define a la comprensión como el asimilar la lectura e interpretarla, piensa que el análisis es sólo saber de que trato la lectura, si se comparan ambas definiciones, esta entendiendo al

análisis como una actividad menos compleja que la comprensión. 6 personas piensan que el análisis y la comprensión son términos sinónimos, ya que ambas actividades consisten en asimilar e interpretar un texto. Dos personas que definen al análisis como el reflexionar sobre la lectura, piensan que dichas reflexiones o cuestionamientos giran en torno a las dudas que hayan surgido sobre ésta; esto es, la reflexión se basa en cuestionamientos que ayuden a comprender el tema.

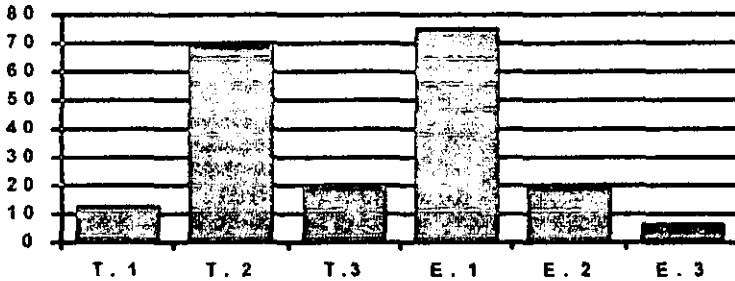
CUADRO 17

CASOS	CONCEPTO DE ANALISIS
1 6.25%	SACAR LOS PUNTOS PRINCIPALES.
1 6.25%	HACER UNA CRITICA A LA IDEA PRINCIPAL.
1 6.25%	SABER DE QUE TRATO LA LECTURA.
8 50%	CAPACIDAD DE COMPRENDER E INTERPRETAR CON TU PUNTO DE VISTA.
3 18.75%	CUESTIONARSE SOBRE LA LECTURA.
2 12.5%	SABER EN QUE SENTIDO NOS ES UTIL LA LECTURA.

Por otra parte, se les preguntó el tipo de estrategias que utilizaban para llegar a la comprensión de un texto y que era lo que hacían para destacar las ideas principales. Los resultados se representan en la **GRAFICA 4**, e inmediatamente después se explica su contenido.

GRAFICA 4

TIPO DE LECTURA IDEAS PRINCIPALES



La gráfica se encuentra dividida en dos partes, la primera hace referencia a la incidencia del uso de técnicas para la comprensión (T=Técnica 1, 2 y 3); la segunda refiere a las Estrategias utilizadas por ellos para destacar las ideas principales (E= Estrategia 1, 2, etc.).

T.1, consiste en realizar una lectura rápida, con el fin de tener una idea general de lo que trata el texto, y posteriormente realizar una lectura más detenida. T.2 es una sola lectura, y dependiendo de como el tiempo apremie, se realiza rápida o detenidamente. T.3 consiste en realizar primero una lectura de barrido, es decir, leer títulos y subtítulos con el fin de obtener datos que orienten sobre el tema del texto, y posteriormente hacer la lectura. Se puede apreciar como es que la mayoría de las personas (11) sólo realizan una lectura; y sólo dos realizan dos lecturas para llegar a la comprensión del texto.

En cuanto a la segunda parte de la gráfica, E.1 se refiere al subrayado. E.2 consiste en subrayar y transcribir lo más importante. E.3 es escribir notas a un costado de donde se encuentra la idea principal. En la gráfica es muy notorio que tres cuartas partes de la muestra utilizan el subrayado, y si a esto

adjuntamos que todos los que dijeron leer sólo una vez el texto se encuentran incluidos aquí, y en este momento podemos cuestionarnos si es que realmente se llegará a una comprensión de las lecturas.

Además de ello, se les preguntó si las diferentes lecturas de la carrera las leían de la misma forma descrita, independientemente de que el texto fuese de filosofía, de psicopedagogía, didáctica, etc.; el 75% contestó que sí, que todas las lecturas las leían de la misma manera, y el otro 25% respondió negativamente, justificando que a veces era necesario consultar diccionarios o enciclopedias para buscar palabras desconocidas pero importantes para poder comprender un texto. Con esta justificación ellos atribuyen la dificultad en los textos, independientemente del área a la que correspondan las lecturas.

Estos son los resultados que se obtuvieron en el grupo de primer ingreso, y serán retomados en el CAPITULO III, pero en forma cualitativa y en conjunto con los datos que se presentarán en el siguiente tema.

2.3. GRUPO DE SEPTIMO SEMESTRE. DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS.

Recapitulando un poco, la investigación de campo que concierne a un grupo a punto de egresar de la licenciatura de pedagogía, se llevó a cabo en el grupo 1703 del turno matutino; los instrumentos de investigación utilizados fueron los mismos que para el grupo de primer ingreso, únicamente con los cambios que ya se señalaron y se pueden constatar en los anexos.

Al igual que en el tema anterior, en este tema sólo se describirán los resultados de manera *CUANTITATIVA*, y los resultados de los ejercicios que se aplicaron se van a retomar hasta el siguiente capítulo.

El primer cuestionario aplicado consta de las dos partes expuestas en el tema anterior. De la primera parte de éste se obtuvieron los siguientes datos: de un total de 26 alumnos, 20 se encuentran entre 21 y 23 años de edad, 4 tienen 20 años, sólo una persona tiene 25 años y otra 29, se puede decir que es un grupo homogéneo en un 76.92%.

Relacionando las preguntas referentes a las posibilidades económicas en sus hogares y el total de personas que comparten su misma vivienda, se obtuvieron los siguientes datos (**CUADRO 18**): En 8 de éstas familias se cuenta con un ingreso igual o menor a NS\$1,000.00; de estas 8, tres se componen de 4 personas, tres más tienen familias de 5 ó 6 miembros; y las otras dos se componen de 7 y 8 personas. En otras 2 de las familias ingresa una cantidad mayor a NS\$1,000.00 pero no mayor a NS\$1,500.00; de éstas, una familia es integrada por 4 miembros y la otra se compone de 5. En otras 2 familias se

percibe una cantidad mayor a N\$1,500.00 pero no mayor a N\$2,000.00; de estas dos, una familia se compone de 4 personas y la otra de 5. Otras 5 familias más obtienen un ingreso mayor a N\$2,000.00 y no excede de los 6 miembros. Las 9 personas restantes no supieron ni aproximarse al ingreso mensual de su casa, lo único que explicaron es que 2 de ellos tienen familias de 4 miembros; otras 3 familias se componen de 5 ó 6 personas; y las otras 4 se integran de 7 u 8 miembros.

CUADRO 18

INGRESO MENSUAL	CASOS	INTEGRANTES DE LA FAMILIA
- ó = A LOS N\$1,000.00	8 FAMILIAS. (30.76%)	3 con 4 personas. 3 con 5 ó 6 personas. 2 con 7 y 8 personas.
+ DE N\$1,000.00 - DE N\$1,500.00	2 FAMILIAS. (7.69%)	1 con 4 personas. 1 con 5 personas.
+ DE N\$1,500.00 - DE N\$2,000.00	2 FAMILIAS. (7.69%)	1 con 4 personas. 1 con 5 personas.
+ DE N\$2,000.00 - DE N\$2,500.00	2 FAMILIAS. (7.69%)	2 con 6 personas.
+ DE N\$2,500.00 - DE N\$3,000.00	1 FAMILIA. 3.84%	1 con 3 personas.
+ DE N\$3,000.00	2 FAMILIAS. (7.69%)	1 con 5 personas. 1 con 6 personas.
SIN DATO	9 FAMILIAS. (34.61%)	2 con 4 personas. 3 con 5 ó 6 personas. 3 con 7 personas. 1 con 8 personas.

De la segunda parte del cuestionario se obtuvo la siguiente información: si correlacionamos los datos de las preguntas 1, 3 y 4 (CUADRO 19), tenemos que el 100% de los integrantes del grupo aprendió a leer y escribir bajo los fundamentos correspondientes al periodo de la lecto-escritura. De acuerdo con la información que nos proporcionaron se puede anotar que 15 de los estudiantes (57.69%) aprendieron a leer en primer año de primaria a los 6 años de edad; de estos 15, 12 aprendieron con el método ecléctico y los otros 3 con métodos fonético-sintéticos; en cuanto a la pregunta referente al uso de las planas por parte de los maestros se obtuvo que, de este mismo porcentaje de estudiantes, 7 manifestaron que su empleo fue excesivo, otros 7 consideran que fue moderado (entendiendo por modulada 2 ó 3 planas diariamente por letra), y sólo una expresó que fue mínima.

CUADRO 19

EDAD	GRADO ACADEMICO	METODO	EJERCICIOS DE PLANAS
6 AÑOS 57.69%	PRIMERO DE PRIMARIA	12 ECLECTICO. 3 FONETICO SINTETICO.	7 EXCESIVA. 7 MODERADA. 1 MINIMA.
5 Y 6 AÑOS 38.46%	PREPRIMARIA Y 1o. DE PRIMARIA	5 ECLECTICO. 2 FONETICO SINTETICO. 3 SIN DATO.	3 EXCESIVA. 7 MODERADA.
4 AÑOS 3.84%	MAESTRA PARTICULAR	1 ECLECTICO.	1 MODERADA.

Otros 10 alumnos (23.07%) aprendieron en la preprimaria y en primer año de primaria a los 5 y 6 años; de estas 10 personas, 5 aprendieron con el método ecléctico, 2 con métodos fonético-sintéticos y 3 personas más no proporcionan ningún dato claro que permita identificar el método bajo el cual aprendieron a leer y escribir, las respuestas recibidas fueron las siguientes* : *"Yo ya tenía noción de la lecto-escritura al entrar a la primaria", "No recuerdo mucho, pero la maestra para formalizar y verificar que lo que estaba enseñando, la mayoría lo entendía o aprehendía nos pasaba al pizarrón a leer. En ocasiones nos preguntaba la ortografía de alguna palabra", "Leer deletreando y conociendo la conjugación. Escritura por ejercicios de caligrafía"*; en cuanto al uso de las planas, 3 manifestaron que fue excesiva y los 7 restantes que fue modulada. A una persona (3.84%) le contrataron una maestra particular a lo 4 años; aprendió con el método ecléctico y las planas fueron empleadas moderadamente.

Debido a la importancia que tienen los estímulos que reciben los sujetos para el desarrollo de su capacidad cognitiva, se elaboró una pregunta que nos mostrara en forma muy general la estimulación proporcionada por dos esferas importantes y decisivas en el desarrollo infantil: la FAMILIA y la ESCUELA. De acuerdo con las respuestas proporcionadas, se han elaborado 4 grupos generales para ubicar la estimulación recibida por parte de la familia:

- 1) **PREMIOS:** (como dulces, juguetes, paseos, etc. se hacían bien las cosas y en caso contrario se les negaban): esta situación de entender que si se hacen las cosas como los demás esperan ("aprender") implica recibir premios se detectó en 9 de los cuestionarios. Aquí hay un cuestionario donde se aclara que si no leía bien lo regañaban, pero como no especifica si esto se daba en su casa o en la escuela, se ha ubicado como una situación familiar.

* Se recuerda que las respuestas citadas se transcriben en forma textual.

- 2) **CASTIGOS:** (en este grupo no se esclareció el tipo de castigos que recibían nada más anotaron "castigos"); esta situación fue señalada por 6 de los estudiantes. Uno de ellos señala que a veces si lo estimulaban; otro únicamente dice "*debía aprender por obligación*"; y en los otros 3 no se aclara nada, sólo anotan "*premios y castigos*".
- 3) **NINGUN TIPO DE ESTIMULO:** Se incluye a 2 estudiantes; uno de ellos respondió que en su casa no recibía nada de estímulo por parte de su familia; el otro dejó la pregunta en blanco.
- 4) **MOTIVACION:** aquí se contemplan a las personas que más que incentivos materiales recibieron estímulos como: el ejemplo de padres o hermanos, el hecho de que los hermanos preguntaran ciertas palabras, trabajarán con ellos o que éstos revisaran sus cuadernos. En esta situación se encontraron un total de 7 alumnos. 4 personas brindaron respuestas muy cortas, por ejemplo: "*ninguna, me gustaba*" o "*su confianza*"; y no se dice más, pero se optó por adjudicar estas situaciones a la familia. 2 de los cuestionarios describen su experiencia con los profesores y omiten la familiar, por ello no se incluyen en ninguno de los grupos anteriores.

Las respuestas referentes a los maestros se dividió en los 3 bloques siguientes:

- 1) **ESTIMULOS:** (como estrellas y sellos): este tipo de estímulos casi clásicos y 7 de los estudiantes los recibieron como premio a su desempeño en la clase.
- 2) **NINGUN TIPO DE ESTIMULO:** 1 de los estudiantes no recibió ningún tipo de estímulo por parte del profesor, éste se limitaba a

seguir su método y a poner a los niños a realizar ejercicios. 12 cuestionarios más omitieron su respuesta en este sentido.

- 3) **CASTIGOS:** esto se reflejó en 6 de los cuestionarios; cada caso fue diferente. En uno el castigo fue el regaño frente al grupo; en otros tres casos consistió en agresión física; en otro fue la asignación de planas extras o copias; y en el otro nada más dice que la castigaban.

Como se puede ver aquí también existieron respuestas incompletas, o bien, poco específicas, pese a que se les pidió que fueran específicos en las respuestas de este reactivo, se obtuvieron respuestas como las siguientes: *"consejos y motivaciones"*, *"con premios (dulces, estrellitas en la frente)"*, *"mis hermanos mayores eran los que verificaban...cuando lo hacia bien les daba gusto, eso a mi me motivaba"*, *"permiso para ir a la escuela porque solo estaba de oyente y queria ir ya inscrita, igual que mis hermanos"*, *"premios"*, *"(comprando cuentos) (no comprandolos) (premios y castigos)"*, *"Con premios como son dulces y comprando cuentos para iluminar"*, *"familia: premios maestro: castigos y premios"*, *"su confianza"*, *"La maestra utilizó represión física"*, *"...no hubo gran atención a ello"*, *"amistad, confianza, dinero"*, *"mediante premios y regaños"*, *"Con viajes si salía bien. Me premeaban"*, *"premios y castigos"*, *"Padres: premios, castigos. Maestra: ninguna"*, *"familia por medio de premios. Maestra castigos (planas y copias)"* y una persona omitió la respuesta. Se puede apreciar que algunos omitieron su respuesta en cuanto a la familia, otros omitieron la respuesta sobre sus profesores, esto pese a que la petición está por escrito; el resto no especifica que se refiere a la familia y que al profesor, y probablemente se deba a que así redactan, o bien, no existía verdadero interés para responder.

Por otro lado, en este primer cuestionario 14 personas consideran que antes de salir de la primaria (entre los 6 y los 12 años) podían comprender al ir realizando la lectura y analizarla en seguida (CUADRO 20), sin embargo, al

preguntarles en la entrevista* el motivo de dicha respuesta, todos contestaron que en su práctica escolar realizaban lecturas breves y enseguida respondían a una serie de preguntas que casi siempre se contestaban textualmente, por ello consideraban que a esta edad ya comprendían las lecturas (al saber de que se trataban) y analizaban (al contestar preguntas). Una persona contestó que antes de los 14 años; 5 personas más consideran que esto se logró a los 16 ó 17 años, una de estas personas nos argumenta que en este nivel de estudios, algunos maestros (no todos) les permitían dar su punto de vista personal sobre lo que leían, iniciándose así en la comprensión y el análisis; otras 5 personas reconocieron que era algo difícil de hacer y que hasta el momento a veces lo lograban y a veces no, dependiendo de la lectura a realizar; y otra persona más omitió su respuesta. Con base a esto, podemos apreciar que no se tiene muy claro lo que implica la comprensión y el análisis -esto se retomará en el siguiente capítulo-.

CUADRO 20

NIVEL ACADEMICO	ENTREVISTADOS	JUSTIFICACIONES
PRIMARIA	34.61%	-HACIAN LECTURAS BREVES Y CONTESTABAN PREGUNTAS RELACIONADAS CON ELAS.
SECUNDARIA	0%	
BACHILLERATO	3.84%	-ALGUNOS MAESTROS PERMITEN DAR UN PUNTO DE VISTA PERSONAL SOBRE LAS LECTURAS.
LICENCIATURA	7.69%	-ES ALGO DIFICIL DE HACER QUE A VECES SE LOGRA Y A VECES NO, DEPENDE DE LA LECTURA.
SIN DATO	0%	

* La entrevista se aplicó sólo a 12 personas del total del grupo, intentando también que en esta pequeña muestra se encontraran diversas personas en situaciones similares a las que se están describiendo.

En este cuestionario se presentaron una serie de pequeñas contradicciones en las respuestas proporcionadas desde la pregunta 6 hasta la 12. Primeramente, se va a hacer referencia a las contradicciones que se encontraron de la pregunta 6 a la pregunta 8 (CUADRO 21).

En un primer caso, un total de 20 estudiantes afirmaron que les resultó significativo el leer y escribir en su proceso de aprendizaje de la secundaria; sin embargo, a 4 de ellos no le agradaba realizar sus tareas, y a 15 más no siempre les resultaba agradable. Cabe anotar que la mayoría de los estudiantes optaron por seleccionar "A VECES" resultaba agradable la tarea, justificando que casi siempre eran tediosas, u obligatorias, pese a que ellos mismos atribuyen a la lectura y a la escritura un papel fundamental en el logro de su aprendizaje, además de indicar que, constituyen una actividad escolar empleada entre un 80% y un 100% como medios que propician el aprendizaje. Pocos estudiantes seleccionan abiertamente el "NO". Otro ejemplo lo conforma este mismo caso pero a la inversa (es decir, las personas que afirmaron que no fueron significativos sus actos de lectura y escritura, y sin embargo, les agradaba hacer sus tareas a las que designan un porcentaje considerable de estas actividades), sucedió en uno de los cuestionarios; y 5 más optaron por seleccionar "A VECES".

CUADRO 21

NIVEL ACADEMICO	APRENDIZAJE SIGNIFIC.	APRENDIZAJE NO SIGNIFIC.	TAREAS SI SIGNIFIC.	TAREAS NO SIGNIFIC.	A VECES
PRIMARIA	23	3	1	6	17
SECUNDARIA	20	6	1	4	17
BACHILLERATO	21	5	1	2	14
LICENCIATURA	24	2	1	1	13

En nivel primaria las respuestas contrarias como el primer ejemplo que se describe, se presentó en 6 ocasiones, y las contradicciones como en el segundo caso se presentaron 15 veces. En el nivel de bachillerato se presentó la primera situación sólo dos veces, y del segundo caso se repitió 10 veces; en el nivel Licenciatura el primer caso se dio sólo una vez, y el segundo caso también 12. Aquí también la mayoría del grupo optó por seleccionar "A VECES" cuando se les preguntó si les había agradao realizar sus tareas.

Ahora bien, las justificaciones por escrito que brindaron los muchachos a sus respuestas siguieron, en su mayoría, el mismo patrón; estas respuestas básicamente fueron dos, 1) si realizaban sus lecturas y sus tareas porque eso era importante para aprender, o bien, 2) porque resultaban de su interés y ya estaban conscientes de lo importante de esto para su aprendizaje. Las respuestas negativas se pueden englobar en las siguientes: resultaba tedioso, obligatorio, no eran de interés, o implicaban mucho trabajo.

En cuanto a las preguntas elaboradas en torno al empleo de la memorización, la reflexión y el análisis (estas dos últimas en forma conjunta), tenemos lo siguiente (CUADRO 22): se encontraron algunos casos en donde no se cuidó el porcentaje anotado, por ejemplo, anotaban 100% en el uso de la memorización y 10% de análisis -en ocasiones los porcentajes proporcionados por muchos fueron mayores al 150% en los cuatro niveles-; si se cumplía ya un 100% en un caso, es de esperar que ya no se hubiese utilizado alguna otra estrategia a parte de la memorización. Esta misma situación (aunque con diferentes porcentajes pero siempre rebasando el 100%), en nivel primaria se presentó en 14 cuestionarios; en el nivel de secundaria se manifestó en 17; a nivel bachillerato ocurrió en 19; y a nivel licenciatura se dio en 22 respuestas. De todos los integrantes del grupo, únicamente 4, cuidaron la suma de porcentajes en todas sus respuestas, el resto del grupo, a veces sobrepasaban el 100% y en pocas ocasiones no lo hicieron.

Otra situación interesante (y que también se representa en el CUADRO 22), es que, en muchos casos los porcentajes asignados al empleo del análisis y la reflexión fue, desde nivel primaria, bastante considerable. La mayor parte de los estudiantes recurren a la memorización tanto en nivel primaria como a nivel secundaria, -aunque cabe la posibilidad de que se empiece a recurrir a la reflexión y al análisis en un mínimo porcentaje en este nivel-; ya en nivel bachillerato se comienzan a abrir más espacios para el empleo de estas estrategias de aprendizaje.

CUADRO 22

NIVEL ACADÉMICO	MEMORIZACION-ANÁLISIS MAYOR AL 100%	EMPLEO ENTRE 20 Y 40%	EMPLEO IGUAL O MAYOR AL 50%	OLVIDO ENTRE 30% Y 50%	OLVIDO MAYOR AL 50%
PRIMARIA	14 46.15%	10 38.46%	5 19.23%	9 34.61%	9 34.61%
SECUNDARIA	17 65.38%	14 53.84%	5 19.23%	7 26.92%	12 46.15%
BACHILLERATO	19 73.07%	7 26.92%	19 73.07%	6 23.07%	17 65.38%
LICENCIATURA	22 76.92%	2 7.69%	24 92.30%	5 19.23%	21 80.76%

A pesar de esta situación 22 personas aseguran su empleo desde la primaria en la siguiente forma: 2 afirman que en un 5%, 5 más lo estiman en un 10%, 6 afirman que en un 20%; otras 3 en un 30%; 3 más en 50%; y, otros 3 en un 40, 60 y 80% respectivamente (en el cuadro sólo se presenta a las personas con un porcentaje mayor o igual al 20%). A diez de estas personas con diversos porcentajes, se les pidió que argumentaran su respuesta, y se justificaron

diciendo que en la primaria sus maestros les permitían expresarse frente al grupo, o bien que piensan que sus maestros no fueron tan tradicionales porque les enseñaban mediante juegos. Además de esto, se puede observar que, muchas personas asignan un porcentaje elevado al olvido de conocimientos adquiridos mediante el uso de estas estrategias (CUADRO 22), pese a que en la carrera se habla de que los conocimientos adquiridos mediante la reflexión y el análisis son más significativos.

Por otro lado, en cuanto a las preguntas referentes a la memorización, se puede agregar que varias personas estimaron haber olvidado un porcentaje mínimo de conocimientos basados en la memorización; en estos momentos se considerarán dos casos: 1) donde se ubicaran las personas que contestaron haber olvidado entre un 5% a un 20% del total de conocimientos adquiridos en la primaria con esta estrategia, 2) donde se ubicaran a los que consideraron su olvido entre un 30% a un 60% (CUADRO 23).

CUADRO 23

NIVEL ACADEMICO	OLVIDO ENTRE 5%- 20%	OLVIDO ENTRE 30%-60%
PRIMARIA	4 CASOS.	17 CASOS.
SECUNDARIA	4 CASOS.	18 CASOS.
BACHILLERATO	9 CASOS.	15 CASOS.
LICENCIATURA	16 CASOS.	8 CASOS.

Dentro del primer caso a nivel primaria tenemos a un total de 4 personas, a 2 de éstas se les entrevistó y se les solicitó una justificación a su respuesta, ambas dieron una respuesta muy similar, argumentaron que ahí les habían proporcionado los conocimientos básicos como la lectura y la escritura y las

operaciones matemáticas básicas; en nivel secundaria se repitió la situación en 2 cuestionarios; en nivel bachillerato 9 ocasiones; y a nivel licenciatura 17 veces, una de persona prefirió omitir el porcentaje. En cuanto al segundo caso tenemos que, a nivel primaria, se repitió en 17 cuestionarios; a nivel de secundaria en 20; en nivel bachillerato se presentó en 15; y a nivel licenciatura se presentó 8 ocasiones. Pocas respuestas son las que se podrían valorar como respuestas minuciosamente pensadas; es importante anotar que todos los muchachos con los que se trabajaron más adelante (12 en total), también manifestaron preocupación por no quedar mal intelectualmente, porque todos tenían la idea de que lo que se les preguntaba o encomendaba sería evaluado posteriormente para asignar cierta "calificación" -esto se retomara en el capítulo III-, de aquí que se considere que la gran mayoría del grupo pensaba en esta situación y por ello no hubiesen anotado sus respuestas un poco más reales, con justificaciones más fundamentadas.

Conjuntando estas situaciones expuestas; porcentajes que rebasan en suma el 100% o viceversa, porcentajes tan pequeños que en suma no alcanzan ni un 60%, porcentajes elevados en niveles primarios, presión o temor a ser calificados, porcentajes mínimos de olvido con justificaciones que se basan en el empleo actual de aprendizajes tan elementales; se puede anotar que las respuestas proporcionadas no se razonaron realmente para brindar una respuesta certera. Para seleccionar a la muestra con la que se seguiría trabajando, se cuidó que hubiesen contenidas un poco de todas las situaciones mencionadas; de esta forma se escogieron a 12 personas.

A esta segunda muestra se le aplicó un segundo cuestionario con el fin de conocer sus hábitos de lectura, y los resultados obtenidos de éste son los siguientes:

En cuanto a los datos correspondientes al promedio estimado por los estudiantes para realizar lecturas extraclase y el respectivo tipo de lectura, se

encuentran representados en el CUADRO 24. Aclaremos que cuando se proporcionó el cuestionario, se les dieron instrucciones orales, además de las que se encontraban escritas; sin embargo, en el espacio destinado a textos extraclase que se relacionan con la carrera, 3 personas anotaron que realizaban todas las lecturas que se solicitaban en la escuela; otra persona anota que cuando encuentra artículos sobre educación en las revistas que compra los lee; dos personas sólo anotan "revista".

CUADRO 24

HORAS	CASOS	TIPO DE LECTURA
NINGUNA	1 8.3%	
VARIABLE	3 25%	-TELEGUIA, SELECCIONES, LIBROS, MUY INTERESANTE. -NOVELAS DE PROMOCION ACTUAL (EL PERFUME, LA NAUSEA, ETC.) -TELEGUIA, FURIA MUSICAL Y OTRAS, PERIODICO, EPOCA.
1 ó 2 Hrs. DIARIAS	4 33.33%	-LIBROS DE LITERATURA, PERIODICO - DOMINGOS-, MUNDO MEDICO. -LIBROS DE NOVELA, ULTIMA MODA, TVyNOVELAS Y OTRAS, PERIODICO, REVISTA. -ERES, ATREVIDA, ENCICLOPEDIAS O LIBROS DE HISTORIA. -LIBROS, REVISTAS, PERIODICO, MUY INTERESANTE.
4 ó 5 Hrs. SEMANALES	4 33.33%	-TU, ERES, ACTIVA, TELEGUIA, SELECCIONES, MEXICO DESCONOCIDO, LIBROS, PROCESO, MUY INTERESANTE. -TU, TVyNOVELAS, BUEN HOGAR, SELECCIONES, PROCESO, CUENTOS INFANT., NOV. MISTERIO, MUY INTERESANTE. -LIBROS DE NOVELA, PERIODICO, GEOMUNDO, MUNDO XXI. -ERES, MANUALIDADES, PERIODICO, LIBROS, REVISTAS.

En las instrucciones también se les indicó que anotaran los nombres de las revistas y, en el caso de que adquirieran muchos libros independientemente de los solicitados en la escuela, que sólo anotaran las temáticas generales. No obstante, 3 personas únicamente anotaron "*libros*" ó "*revistas*" en todos los espacios, a 2 de ellas se consiguió preguntarles los nombres de las fuentes que anotaban para complementar la información. También se puede observar en el CUADRO 24, que 3 personas llegaron a escribir sólo libros ó revistas.

También se puede ver que predomina la adquisición de revistas de entretenimiento en comparación con la compra de libros; dichas revistas no se pueden considerar como trascendentes en el desarrollo intelectual de los profesionistas. Sólo una persona dejó la pregunta en blanco.

Ahora bien, en otra pregunta se les solicita que anoten el tipo de lectura extraescolar que acostumbran realizar cada uno de los miembros de su familia y su nivel de estudios; de acuerdo con sus respuestas, se han conformado tres grupos:

- 1) En este grupo se ubican los casos en los que la familia sólo lee el periódico y revistas de entretenimiento. Esta situación se encontró en 5 de los cuestionarios. Aunque en algunos se llega a comprar alguna revista de tipo cultural o científica.
- 2) En éste se incluye a las familias donde se lee todo tipo de texto, pero predominan los de tipo informativo y entretenimiento. En dicha situación se encuentran 4 familias.
- 3) Aquí se incluye a las familias en las que dicen que se lee cualquier tipo de texto científico y cultural, pero no se leen los textos de entretenimiento. Esto es anotado en 3 cuestionarios. No obstante, en 2 de ellas se mencionan algunas revistas que se adquieren y no se

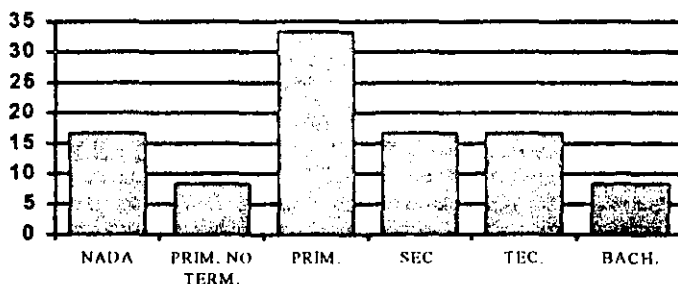
mencionan en los hábitos de lectura, de hecho en uno pareciera ser que sólo se dedican a leer lo que les dejan en la escuela. En la otra se mencionan lecturas de dos tipos: histórico y científico, pero no se mencionan las 4 revistas de espectáculos que adquieren, hace entrever que la única que las lee es ella.

De acuerdo con los datos obtenidos, se puede señalar que en casi todas las familias (75%), se tiene preferencia por las lecturas de entretenimiento, y ello repercute en la selección de lecturas extraclase de los estudiantes.

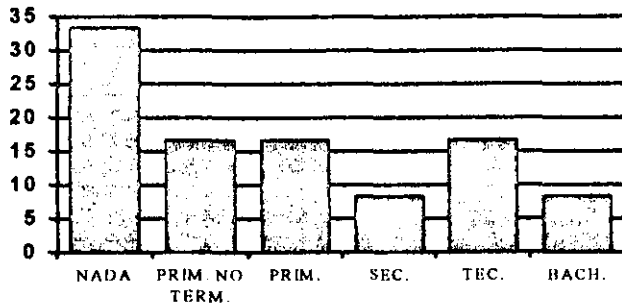
Ahora, el nivel académico alcanzado por los padres y hermanos de los estudiantes se representa en las **GRAFICAS 4, 5, y 6**, que en seguida se presentan:

NIVELES ACADEMICOS

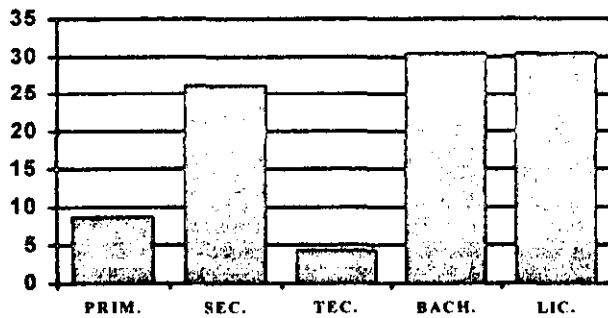
**GRAFICA 4
PADRES DE FAMILIA**



**GRAFICA 5
MADRES DE FAMILIA**



**GRAFICA 6
HERMANOS**



Con base a los resultados de la pregunta que se elaboró para indagar sobre la inversión económica en la compra de periódicos y revistas en contraste con la compra de libros adquiridos en forma independiente a los compromisos escolares, se elaboraron los siguientes grupos:

- 1) Aquí se incluyen los casos en donde las familias adquieren revistas, periódicos y libros (independientemente de las exigencias escolares)

en forma regular. Aquí se ubican 2 personas (16.66%); una de estas personas anota libros de historia, novela y literatura, sin embargo no anota que alguno de los miembros de su casa acostumbre leerlos, a demás, en las revistas anota, en la pregunta dos del cuestionario, que acostumbra leer libros y revistas (sin especificar cuales) de todo tipo; informativas, de entretenimiento, culturales, científicas y relacionadas con la carrera; sin embargo, en la pregunta 5 nada más anota que adquieren periódicos, revistas de espectáculos, la revista proceso y los libros ya mencionados; se puede observar que ninguno de estos textos es de tipo científico ó educativo. La otra persona anota una serie de libros (de historia, novelas, arqueológicas y médicas) pero no asigna a un miembro de su casa este tipo de lecturas.

- 2) En este grupo se ubica a las familias en donde se adquieren en forma constante periódicos y revistas, y la compra de libros es ocasional. En este caso se encuentran 4 familias (33.33%); en todos estos casos la compra de revistas de entretenimiento es predominante. En uno de los casos se anotan libros de historia y novelas; en otro caso se anotan como libros novelas y enciclopedias de historia y educación sexual; en otro caso más se anotan diccionarios que por su mismo contenido se deduce que son únicamente para uso escolar, novelas y una enciclopedia general.
- 3) En este último grupo están ubicadas las familias en las que se compran periódicos y revistas constantemente, pero no se compra ninguna clase de libros que no sean solicitados en la escuela. Aquí se ubica a las 6 familias restantes (50%). En dos de estas familias se compran revistas como proceso, muy interesante, eres y TVyNovelas; en otro caso se compra sólo la revista médica; en otro caso más, se compra Geomundo y siglo XXI; en los 2 casos restantes, se adquieren

únicamente revistas de entretenimiento como: eres, atrevida, hola, teleguía, vanidades, tú y furia musical.

Si se hace una comparación entre los tres grupos descritos, se puede apreciar que casi todas las familias (83.33%) gastan más en revistas de entretenimiento y periódicos que en libros.

Por otra parte, en cuanto a los datos que se obtuvieron de la entrevista realizada a esta muestra de 12 personas, se recopiló la siguiente información: en los CUADROS 25 Y 26, se encuentran representados los conceptos de Lectura y Escritura, respectivamente, que fueron proporcionados por los estudiantes.

CUADRO 25

CASOS	CONCEPTO DE LECTURA
1 8.33%	-NO TENGO UN CONCEPTO BIEN DEFINIDO.
1 8.33%	-ES UN PROCESO QUE SE INICIA EN LA ESCUELA Y SE VA PERFECCIONANDO.
7 58.33%	-ES EL MEDIO POR EL CUAL SE PUEDEN ADQUIRIR CONOCIMIENTOS.
1 8.33%	-ES COMPRENDER UN TEXTO.
1 8.33%	-LEER Y RELACIONARLO CON TUS CONOCIMIENTOS.

En este cuadro podemos ver que el 8.33% no menciona a la comprensión en su concepto de lectura; una de estas personas (8.33%), la define como el leer y relacionar la información con los conocimientos previos, pero no menciona el papel de la comprensión en esta tarea. Únicamente la persona que en el CUADRO 25 se encuentra ubicada en la línea 4 (8.33%), menciona a la comprensión, pero

la definición que brinda es muy limitada, pues no proporciona ningún otro elemento que haga más completa dicha definición.

CUADRO 26

CASOS	CONCEPTO DE ESCRITURA
1 8.33%	-JUNTO CON LA LECTURA, SON PROCESOS BASICOS PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR.
1 8.33%	-ES LA NOCION QUE UNO REALIZA DE LO QUE NOS DEJO LA LECTURA.
10 83.33%	-ES EL MEDIO POR EL QUE EXPRESAS TUS IDEAS Y PENSAMIENTOS.

En este cuadro se puede apreciar la primer persona solo reconoce la importancia de este proceso en el aprendizaje, sin dar precisamente una definición; además, encasilla este aprendizaje al ámbito escolar. La siguiente persona*, antecede a los actos de escritura a la lectura, como derivando a la escritura de un acto de lectura. Las otras 10 personas la definen retomando la función esencial de la escritura: **LA COMUNICACION**.

Independientemente de la concepción que brindaran sobre lectura y escritura, se les cuestionó sobre lo que entendían por comprensión y análisis de lectura. De acuerdo con los datos proporcionados se puede decir que el 50% de los entrevistados considera que la comprensión y el análisis es lo mismo, es decir, son conceptos sinónimos (CUADRO 27).

* A esta persona le costo más trabajo brindar sus definiciones, ya que se le dificultaba encontrar las palabras adecuadas para expresarse con claridad.

CUADRO 27

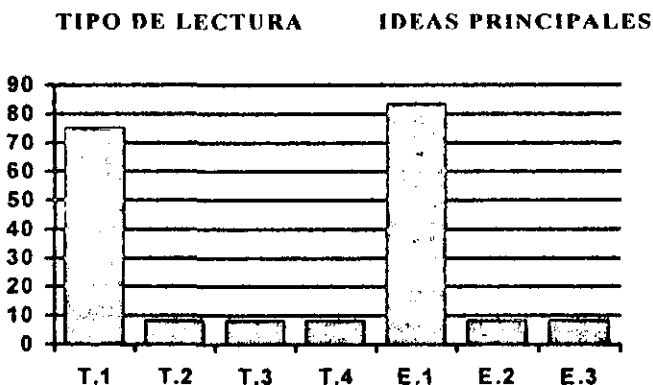
CASOS	CONCEPTO DE COMPRENSION	CASOS	CONCEPTO DE ANALISIS
6 50%	ANALISIS Y COMPRENSION ES LO MISMO.	6 50%	PARA 2 PERSONAS ES ENTENDER; OTRAS 2 AUNAN INTERPRETACION; LAS OTRAS 2 AGREGAN REFLEXION / CUESTIONAMIENTO Y CRITICA.
6 50%	ESTAS SEIS PERSONAS COINCIDEN EN QUE LA COMPRENSION ES ENTENDER CLARAMENTE LO QUE EL AUTOR ESTA TRATANDO DE DECIRNOS.	1 8.33%	SACAR LOS CONCEPTOS PRINCIPALES PARA DESPUES PARTIR A LA COMPRENSION.
		1 8.33%	VER LAS PARTES DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO PARA UNA COMPRENSION GRAL.
		2 16.66%	DAR TU PROPIO PUNTO DE VISTA.
		2 16.66%	ENCONTRAR EL TRASFONDO DE LA LECTURA, LO IMPLICITO DEL TEXTO.

El 50% define a la comprensión como el entender bien lo que el autor nos quiere comunicar. En cuanto al concepto de análisis, se puede ver en el cuadro que del 50% que consideran al análisis y a la comprensión como sinónimos, dos personas opinan que sólo consiste en entender bien la idea del texto; otras dos personas piensan que, además de entender, se debe de interpretar con un punto de vista propio; y las 2 personas restantes agregan que implica reflexión, cuestionamiento y crítica (entendiendo a la crítica como dar un punto de vista propio sobre la lectura).

Del otro 50% que coincidió en su concepto de comprensión, 2 personas opinan que primero es el análisis y después la comprensión; una de ellas define al análisis como el sacar los puntos principales de la lectura para después partir a la comprensión o entendimiento del texto; la otra persona define a éste como el ver las partes que componen al texto que se va a leer para darse una idea general (ella dice para tener una comprensión general) y después partir a la comprensión. El concepto de las otras 4 personas se aprecia claramente en el cuadro correspondiente.

Ahora bien, los resultados que se obtuvieron de las preguntas que se refieren a las estrategias de lectura que utilizan para comprender los textos académicos, se encuentran representados en la **GRAFICA 7** y enseguida se presenta su respectiva explicación.

GRAFICA 7

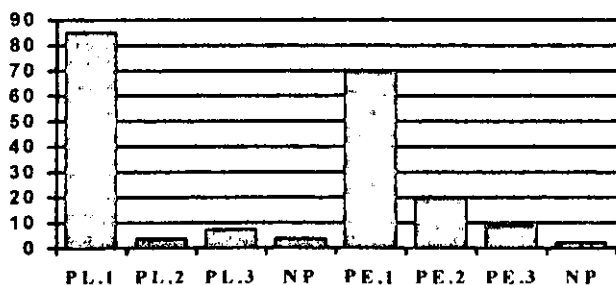


La gráfica se divide en dos partes, en la primera se representa las técnicas que los estudiantes emplean para realizar sus lecturas académicas (T.1= Técnica 1, 2, etc.)y, en la segunda, se representa las formas como destacan las ideas principales en los textos (E.1= Estrategia 1, 2, etc.). La T.1 consiste sólo en leer

una vez el texto; T.2 refiere a la lectura de barrido, es decir, primero leer los índices y subíndices para tener una idea de lo que trata el texto, e inmediatamente comenzar la lectura; T.3 consiste en leer y sacar un resumen de la lectura; y la barra T.4 se refiere a realizar un cuadro sinóptico después de la lectura. En E.1, que inicia la segunda parte de la gráfica, hace referencia al subrayado como única forma para destacar las ideas principales de los textos; E.2 es la elaboración de un resumen; y E.3 es la elaboración de un cuadro sinóptico con los conceptos principales de la lectura. Además de esto, se les pregunto si todas las lecturas de la carrera las realizaban de la misma forma descrita, independientemente, de que la lectura perteneciera al área de investigación, filosofía, psicopedagogía, etc. De esto el 91.66% contestó que sí, que siempre realizaban las lecturas de la misma manera; el otro 8.33% dijo que no, porque cuando las lecturas llegaban a ser muy difíciles, tenía que volver a leer para comprender mejor.

Antes de concluir con este capítulo, en la **GRAFICA 8** se representan los problemas más comunes y preocupantes en los actos de lectura y escritura en el nivel superior que fueron citados por los estudiantes de ambas muestras (tanto de primero como de séptimo semestre):

GRAFICA 8
LECTURA ESCRITURA



PL.1 se refiere a problemas de comprensión de lectura*: Estas personas explicitaron que en la carrera sólo se leen los textos porque es como un requisito con el que se debe cumplir para acreditar, en cambio la comprensión del texto queda relegada y sin atención. Una de estas personas (de primer semestre) opinó que no se sabe leer porque la preocupación principal no es comprender sino subrayar. Otras 8 personas dijeron que sólo se lee por leer, es decir, que sólo se pasa la vista por las letras sin comprender; de estas 8 personas, 3 comentaron cosas interesantes que a continuación se retoman: una persona de 7° semestre atribuyó esta situación a la apatía general que observa por parte de los alumnos hacia la lectura, además de que ésta va incrementando conforme se avanza en los semestres, concordando así con otra persona del mismo grado que no se encuentra incluida en estas 8 personas a las que se está haciendo referencia; otra de éstas mismas (de primer semestre) comenta percatarse de esta falta de comprensión de lectura cuando los maestros elaboran cuestionamientos sobre la lectura y que la mayor parte de los alumnos contestan equivocadamente; otra persona de 7° semestre recalca el hecho de que se lee por obligación y sin preocuparse realmente por la formación profesional. Las otras personas que restan otorgan la falta de comprensión a que en la mayoría de las ocasiones las lecturas resultan complejas (todos los que opinaron esto son de primer semestre), y otras concuerdan que se debe a la gran cantidad de palabras desconocidas.

PL.2 incluye tan sólo a una persona de 7° semestre que considera que la falta de interés por la lectura influye la discontinuidad en las materias seriadas o bien entre las materias que podrían relacionarse, lo dicho por ella es lo siguiente: *"Si una materia es continuación de otra, los maestros no toman en cuenta si ya viste un tema o no y retoman cosas de ellas; uno tiene que investigar, ir a la biblioteca pero ya no se te aclaran las dudas que te queden"*.

* De hecho en todos los grupos hacen referencia a los problemas de comprensión, pero se han reagrupado de acuerdo a los motivos en común que proporcionaron.

PL.3 incluye a 2 personas de 7º semestre que se refirieron tanto a la comprensión como al análisis. Una de ellas opina que la comprensión y el análisis son muy pobres durante toda la carrera; y la otra piensa que estos no se dan en lo más mínimo durante casi toda la carrera y que hasta el séptimo semestre se comienzan a dar un poco en algunas materias.

NP que incluye a una persona que considera que no existe ningún tipo de problemas, ya que todos los que se encuentran en este nivel saben leer y escribir.

En la segunda parte de la gráfica se representan los problemas mencionados en cuanto a escritura y son los siguientes: en PE.1 se ubica a las personas que consideran que a este nivel no se sabe redactar. De acuerdo con lo que mencionaron, las fallas en cuanto a la redacción son 4:

- 1) Falta de vocabulario: que resultó ser una de las mayores causas a la que atribuyen sus dificultades para expresarse por escrito.
- 2) Poca coherencia: en muchas ocasiones -de acuerdo a lo dicho por una de estas personas- los trabajos se hacen por obtener una calificación y se pone poca atención a la poca coordinación que tienen las ideas, la ortografía y la puntuación. Otra persona explica que es difícil comenzar cualquier escrito, además de que muchas veces al escribir cambia el sentido de lo que realmente se quiere dar a entender, aspecto en el que concuerdan varios de los entrevistados.
- 3) Una persona dijo que, además de que la redacción en general resulta deficiente, cuesta trabajo relacionar las ideas propias con las de los autores.

- 4) Práctica: 3 personas concordaron en que es difícil redactar algo propio cuando se está acostumbrado a realizar trabajos textuales. Lo dicho por una de estas personas es lo siguiente: *"es un problema que viene desde atrás. Sólo ha habido trabajos de leer y hacerlos textuales, no nos ayudan a comprender o a redactar algo propio"*.

En general, en este grupo (PE.1) se reconoce que no se sabe redactar.

PE.2 aquí se incluye a las personas que piensan que las faltas de ortografía son de número considerable como para que se sigan presentando tan comúnmente a este nivel de estudios.

PE.3 que se refiere a las personas que señalan el problema de la puntuación. Una de estas personas dice que en algunos casos se redacta de corrido sin preocuparse por puntos, comas, acentos, ni nada.

NP que hace referencia a una persona que piensa que no existe ningún tipo de problemas en lo que a escritura se refiere.

Esto son los resultados obtenidos de la investigación de campo en el grupo de séptimo semestre, los cuales serán retomados en el siguiente Capítulo junto con los que ya se describieron en el tema anterior.

Cabe recordar que en el capítulo siguiente se tomarán en cuenta los resultados que se obtuvieron en la aplicación de una serie de ejercicios en ambos grupos. También se hará referencia a dos preguntas elaboradas en el segundo cuestionario del grupo de séptimo semestre y que no han sido consideradas en este tema.

CAPITULO III

ANALISIS CUALITATIVO DE RESULTADOS.

3.1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACION DE EJERCICIOS.

Este capítulo se ve conformado por dos temas, en el primero se presenta un análisis **CUALITATIVO** de los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación del formato de ejercicios (**ANEXO 3**), en el segundo se retomarán los datos que ya se han descrito en el capítulo anterior también de manera **CUALITATIVA**, correlacionando los datos que caracterizan a la muestra con los resultados de los ejercicios y la teoría psicogenética.

Antes de iniciar el desarrollo de este primer tema, se debe aclarar que en cada una de las muestras no fue posible aplicar estos ejercicios a una persona, de tal modo que la muestra del grupo de primer semestre no quedo de 16 sino de 15; de igual manera el grupo de séptimo varió de 12 a 11, haciendo un total de 26 estudiantes.

En esta parte se van a analizar los ejercicios de manera global, es decir, no se van a separar los resultados obtenidos en el grupo de primero independientemente de los correspondientes al séptimo, aunque en algunos casos se especificará cuantos casos de cada grupo se presentan en las situaciones descritas. Esto se hace con la finalidad de que al ir describiendo las diversas situaciones presentadas se pueda observar si realmente hay o no grandes diferencias entre los grupos, esto es, si una u otra situación se presenta exclusivamente en uno de ellos.

El formato de los ejercicios que se aplicó en ambos grupos (ANEXO 3) fue el mismo; dicho formato se divide en cuatro partes, las dos primeras se componen de dos ejercicios. Los resultados obtenidos en cada una de las partes fueron los siguientes:

1) LA PRIMERA PARTE consistía en buscar, entre una serie de opciones, la expresión que más se acercara al **SIGNIFICADO OPUESTO** de la palabra que se presentaba en mayúsculas. Para contestar estos ejercicios primero necesitaban tener claro el significado de la palabra que se les presentaba en mayúsculas y después distinguir perfectamente entre los matices del significado de cada una de las palabras que se les presentaron como opción y de esta forma poder escoger la más adecuada, por esta razón, si alguien tenía duda sobre lo que significaba la palabra en mayúsculas no se les negaba la definición.

Las palabras y las opciones se escogieron de tal modo que la respuesta correcta se podría haber sacado después de reflexionar sobre el problema y estudiar cuidadosamente todas y cada una de las posibles respuestas presentadas y resolver con éxito la tarea. Mediante un razonamiento lógico se pudo haber resuelto así: si se quiere una palabra antónima u "opuesta" a **EPISTEMOLOGÍA**, lo primero es tener claro su significado; de hecho, a los estudiantes de primer ingreso se les dio una definición a nivel grupal para asegurar este primer momento. Posteriormente, se tendría que haber estudiado con cuidado cada una de las opciones e ir descartando las que no sirvieran; de esta forma resultaría obvio que la primera opción (A)TEORIA DEL CONOCIMIENTO, resulta ser más bien un sinónimo y quedaría descartada; la segunda opción, (B)IMPERICIA, resultaría más difícil de extraer su significado si es que no se conoce, ya que la palabra no ofrece pista alguna o bien podría dar pistas ambiguas; en vista de no proporcionar ninguna seguridad en cuanto a su significado lo mejor es seguir examinando las demás opciones; la tercera opción, (C)TEORIA DE LA PERCEPCION, resulta obvio que si bien no constituye un

sinónimo, tampoco es una palabra con significado propiamente opuesto, por tanto se descartaría como respuesta correcta: en la última opción, (D)OMNISCENCIA, se podía haber deducido su significado, ciencia es una palabra fácil de reconocer, ahora bien, la primera parte de esta palabra puede remitirnos a una expresión muy conocida como es omnipotente que significa todo poderoso; juntando ambos significados se tendría la idea de que no es una palabra que nos remita a la carencia o falta de entendimiento. De este modo quedaría como única opción segura (B)IMPERICIA, pues, aunque desconozcamos con precisión su significado, es la única opción de la que no se puede estar seguro de que no es la respuesta correcta.

Lo que se obtuvo de este ejercicio fue lo siguiente: la mayor parte de los muchachos (12) eligieron (C)TEORIA DE LA PERCEPCION, y como ya explicamos anteriormente, aunque no es un sinónimo tampoco constituye un antónimo a EPISTEMOLOGIA. Otras 2 personas (una de primero y otra de séptimo semestres) optaron por (A)TEORIA DEL CONOCIMIENTO, esta situación podría hacernos pensar que las instrucciones no fueron entendidas, a pesar de que ellas mismas las leyeron, pero en el siguiente ejercicio se distinguirá la respuesta de ambas y se reafirmará o denegará esta hipótesis. 8 personas más optaron por (D)OMNISCENCIA; a 6 de ellas se les preguntó si sabían el significado de esta palabra, dos de ellas no tenía ni idea, pero una de ellas dijo el significado correcto de impericia y no la seleccionó; otra creía que se refería a "*algo inexistente*"; otra más opinó que era "*como algo que no se conoce*"; a otra se le figuraba algo así como que "*omite a la ciencia*"; y la otra creía que significaba "*sin conocimiento*". Las 4 personas restantes seleccionaron (B)IMPERICIA, y aunque no sabían su significado, no había otra alternativa para escoger, pues las otras dos opciones que conocían (teoría de la percepción y teoría del conocimiento) no eran la respuesta correcta, y entre omnisciencia e impericia les pareció mejor opción la segunda.

En el segundo ejercicio presentado, la palabra en mayúsculas fue **PSEUDOCONCRECION**, y sus opciones (A)**REALIDAD FURTIVA**, (B)**TOTALIDAD FORTUITA**, (C)**TOTALIDAD DETERMINADA** y (D)**REALIDAD APOCRIFA**. Para la resolución de éste ejercicio existieron más problemas que en el anterior porque realmente se pensó en palabras que fueran de difícil conocimiento para los que lo resolvieran. La intención de ello fue que se cayera pronto en la cuenta de que la única palabra más conocida (determinada) era una opción con significado opuesto a la que se presentaba en mayúsculas y que, por tanto, no interesaba que el resto de las palabras fuesen de un significado desconocido al estar seguros de la relación opuesta entre ambas palabras.

Lo que se obtuvo fue lo siguiente: una de las personas ni siquiera contestó al ver las alternativas tan poco comunes que se presentaban. Por la primera opción (**REALIDAD FURTIVA**) se inclinaron 2 personas pero cabe señalar que al preguntarles el porque de su elección una dijo que pensaba que era algo así como fugaz y que el resto de las opciones no la convencían; la otra persona justificó que la elegía porque se le figuraba algo así como excesivo. Por la segunda opción (**TOTALIDAD FORTUITA**) se inclinaron 5 personas, a dos de ellas no se tuvo la oportunidad de preguntarles el porque de su elección, pero dos de ellas justificaron que les parecía algo así como falso y la otra justificó que se le figuraba como algo que ya estaba terminado; una de las personas que define fortuita como algo falso es la de primer semestre que en el ejercicio anterior seleccionó (A)**TEORIA DEL CONOCIMIENTO**, por tanto, podemos pensar que no buscó antónimos sino más bien sinónimos. La tercera opción (**TOTALIDAD DETERMINADA**) fue selecta por 8, pero sólo se pudo cuestionar a 4 del total: sin embargo, resultó significativo que todas ellas justificaran que pensaban que el término determinado era contrario a algo aparente que no está terminado, además de que desconocían el significado del resto de las palabras; habría también que señalar que la persona de séptimo semestre que en el ejercicio anterior seleccionó (A)**TEORIA DEL CONOCIMIENTO**, en éste seleccionó este inciso, lo cual indica que sí comprendió la lógica del ejercicio. Las 10 restantes

optaron por (D)REALIDAD APOCRIFA; las 5 de las personas a las que se les pidió que justificaran su elección coincidieron muy poco, 2 no supieron justificarse y nada más dijeron que les parecía que esa era la respuesta acertada, otra dijo que pensaba que significaba algo así como menos, otra dijo que creía que era algo así como incierto y la otra que pensaba que se refería a algo con obstáculos.

Ahora bien, si se leen con detenimiento las justificaciones de los estudiantes en ambos ejercicios se refleja una gran inseguridad en su elección final mediante expresiones del siguiente tipo: "*yo creo que es algo así como...*", "*se me figura como...*", "*me suena como...*", etc.; además, en este segundo ejercicio, se hace más notorio que los significados que proporcionan no son algo apuesto a la palabra que está en mayúsculas. Se puede pensar que en realidad no analizaron todas y cada una de las diferentes opciones y que nada más contestaron por no dejar las preguntas sin respuesta; además las relaciones que algunos establecieron en un ejercicio fueron certeras pero en la resolución del otro no acertaban en su respuesta.

2) EN LA SEGUNDA PARTE los ejercicios consistieron en **ESTABLECER LA RELACION** que guardan las palabras presentadas en mayúsculas y encontrar entre las 5 diversas opciones otro par de palabras que guardaran el mismo tipo de analogía.

En el primer ejercicio de este tipo se les presentaron las palabras: **ASIMILAR-CONOCER**, estableciendo que el asimilar implica siempre conocer algo y esto permite ampliar el saber de cierto sujeto. A este par de palabras siguieron los siguientes pares de palabras:

(B)**CUENTOS-IMAGINACION**: cuya relación lógica sería que los cuentos estimulan la imaginación, aunque no siempre suceda así, y por lo tanto no mantiene una relación similar al par de palabras original. Esta opción fue

seleccionada por una persona únicamente, pero no se pudo cuestionar sobre la analogía que había establecido entre el par de palabras inicial y éste.

(C)CONDUCTA-COMPORTAMIENTO: esta opción parecería ser la más acertada, en un primer momento, pero si se estudia con detenimiento se puede percibir que la relación que guardan es que toda conducta manifiesta cierto comportamiento; no podríamos decir que toda conducta implica siempre un comportamiento, no sería este razonamiento el que conduciría a encontrar la relación más lógica. Este paréntesis fue selecto por 6 de los estudiantes.

(D)ESQUEMA-ESTRUCTURA: cuya relación sería que el esquema forma parte de la estructura; sin embargo, resultó ser un tipo de trampa intelectual, ya que a 3 estudiantes de 7 que optaron por este inciso fueron cuestionados y coinciden en que, tanto las palabras del par original como éstas, son términos que forman parte de la teoría psicogenética; y con base a dicha relación seleccionaron su respuesta.

(E)CAMBIO-INNOVACION: su relación es que los cambios pueden tener como objetivo conseguir una innovación; se recalca la palabra pretenden por dos cosas, una porque no siempre se tiene ese objetivo y otra porque, si esa es la intención, no siempre se consigue. 4 de los que resolvieron esta serie de ejercicios escogieron este inciso.

(A)COMUNICACION-SOCIALIZACION: que resulta ser el par de palabras que guarda la relación más similar con el par original. La relación que se deduce es que el comunicarnos implica siempre un proceso de socialización que permite ampliar el círculo social de cierto sujeto. Por este inciso optaron 8 personas en total.

El segundo par de palabras fue: **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**, en donde la relación es que toda enseñanza siempre tiene como objetivo propiciar el aprendizaje. Las opciones que le siguieron a este par de palabras fueron:

A) **CASTIGO-FRUSTRACION**: del que se establece que el castigo puede causar frustración, es obvio que, en la mayoría de las veces, el castigo no tiene como finalidad conseguir la frustración, por ello no se puede considerar que se entable la misma relación que en las palabras originales. Sólo una persona seleccionó esta opción.

(B) **JUEGO-MOTRICIDAD**: la relación que guardan es que algunos juegos pueden favorecer la motricidad, como se puede apreciar, no tienen la misma relación que el par de palabras iniciales. Por esta opción se inclinó una sola persona.

(C) **DIDACTICA-TECNICAS**: que se relacionan porque dentro de la didáctica se contemplan las técnicas, consecuentemente, no es la opción correcta, y fue elegida por 3 estudiantes.

(E) **TEORIA-PRACTICA**: en donde la teoría da inicio o brinda una explicación a una práctica, aunque no siempre sucede así. Este inciso también resultó ser una trampa intelectual, ya que la reacción de la gran mayoría de los muchachos (21 en total), fue seleccionar este inciso y, lo más probable, es que se hayan dejado llevar por el uso frecuente de ambos pares de palabras en la carrera.

(D) **MENTIRA-ENGAÑO**: donde se puede establecer que toda mentira tiene siempre como objetivo generar un engaño y, como se ve, esta es la opción que guarda la relación más similar al par de palabras original; pues bien, ninguno de los muchachos seleccionó esta alternativa, pareciera ser que únicamente centraron su atención en las que hacían referencia al ámbito educativo y no analizaron realmente las relaciones existentes entre los pares de palabras; es

como si de entrada hubiesen descartado esta opción que parecía un tanto absurda.

En realidad, en esta segunda parte se tuvo la desventaja de no poder cuestionar a los muchachos sobre sus respuestas, ya que, cuando se había terminado de cuestionar a algunos sobre las respuestas de la primera parte del formato de ejercicios, los primeros a los que se había cuestionado se encontraban muy avanzados en la resolución de la tercera parte y, quizás debido a la complejidad de ésta, su estado emocional cambió mucho y ya no se dieron las condiciones óptimas para hacerles preguntas tanto en el grupo de primero como en el de séptimo semestre.

De las escasas personas a las que se les preguntó sobre este segundo momento, y de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede deducir que para seleccionar las respuestas de este segundo ejercicio, sólo se basaron en las características superficiales de cada una de las palabras originales por separado y no proporcionaron ninguna relación propiamente entre ellas; por eso es que en el formato de ejercicios (ANEXO 3), se exponía al inicio una explicación sobre la lógica de los ejercicios y se presentaron en mayúsculas las palabras clave: ESTABLECER y RELACION, además de la información verbal que se les proporcionaba. En general, se puede observar que no existió un estudio cuidadoso sobre cada una de las alternativas presentadas en ambos tipos de ejercicios.

3) EN ESTA TERCERA PARTE se les presentó a los muchachos el párrafo de una lectura en forma desorganizada e incoherente y su tarea consistía en **DARLE UN ORDEN LÓGICO**; se les dio la indicación de que no podían omitir ni una letra y ningún signo de puntuación, pues todo servía para conformar el párrafo original; para resolver esta tarea era indispensable utilizar la capacidad de abstracción, el grupo INRC y la llamada seriación a la segunda potencia en

un mismo tiempo. El párrafo fue extraído de la obra "EL EMILIO" y se les presentó de la siguiente manera:

"A el cultivo las endereza los hombres, y a la educación las plantas. Débiles nacemos y desprovistos necesitamos de estúpidos; nacemos de todo y necesitamos de inteligencia; necesitamos fuerzas, y nacemos de asistencia. Todo cuanto siendo adultos nos falta, y cuanto necesitamos a la educación, eso se lo debemos al nacer".

Este párrafo se seleccionó porque presenta una serie de "pistas" que pueden dar una idea completa sobre su orden original; si se observa bien, es conformado de una serie de palabras con significado opuesto que si se unen dan frases muy lógicas y el orden se va descubriendo conforme se van uniendo dichas palabras. El orden original es el siguiente:

"A las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación. (...) Débiles nacemos, y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación."

Cuando los muchachos, tanto de primero como de séptimo semestre, comenzaron a resolver los ejercicios, se originó en la mayoría de ellos un cambio en su estado emocional, algunos pasaron a un estado de angustia y otros a uno de desesperación.

Cuatro de ellos después de un rato ya no quisieron resolver el ejercicio y se justificaron diciendo que tenían mucha flojera, 2 de éstos son de primer semestre y 2 de séptimo; los 28 restantes se ubicaron en los siguientes rubros:

A)ORDEN LOGICO Y COHERENTE, TEXTO ENTENDIBLE: en el que podemos ubicar 4 de los textos presentados; de ellos, uno logró darle una coherencia al texto casi igual al original y pertenece al séptimo semestre: "A

las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación. Débiles nacemos, y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso se lo debemos a la educación.", salvo por la omisión de dos comas, un "de" y el aumento de un "se", el texto es igual al original. Los otros 3 consiguieron, mediante otro orden en las palabras, elaborar un párrafo coherente; dos de éstos pertenecen al primer semestre y otro al séptimo. Vale señalar que se omitieron 5 palabras y un signo de puntuación en uno de los de primer semestre; en el otro omitieron sólo una palabra; y en el de séptimo se omitieron 4 palabras.

B) PARTES INCOHERENTES, TEXTO ENTENDIBLE: Aquí se han ubicado 2 de los trabajos, uno de primer semestre y otro de séptimo. En el de primer semestre se aumentan 3 comas y una "y", pero consigue hacer un texto coherente a excepción de la parte que a continuación se transcribe: "*nacemos desprovistos, necesitamos de asistencia y de todo; nacemos estúpidos.*", se puede ver que en esta parte no se tiene ninguna intención y se cae en un desfase de ideas que si bien no perjudica mucho la idea del texto, tampoco lo hace más entendible. En el texto realizado por el estudiante de séptimo se omitió un "necesitamos" y se elaboraron dos de las oraciones en forma correcta y otra no tiene un orden intencionado, ya que únicamente escribe pares de palabras sin llegar a relacionarlas: "*Débiles estúpidos nacemos; nacemos desprovistos, necesitamos de fuerzas y de inteligencia; nacemos y necesitamos de asistencia y de todo.*". En ambos trabajos se ve como si sólo se ocuparan las palabras para no dejarlas, pero no existe realmente una intención en el orden de éstas; es como si no supieran para que las acomodan ahí.

C) PARTES INCOHERENTES, TEXTO POCO ENTENDIBLE: aquí ubicamos a 11, 8 de primero y 3 de séptimo semestre. En razón de la cantidad de trabajos que se tendrían que citar en este bloque, se ha optado por transcribir solamente uno que muestre más o menos la tendencia que los otros tienen: "*A los hombres y a las plantas, el cultivo la educación endereza. Débiles nacemos de todo y necesitamos de fuerzas y nacemos desprovistos y necesitamos de inteligencia y nacemos de asistencia y necesitamos de estúpidos. Todo cuanto al nacer nos falta eso y cuanto a la educación, siendo adultos se lo debemos.*". Algunos siguieron el orden de las 3 oraciones que conforman el texto tal y como se presentaron, como en este caso, y otros lo cambiaron. Vale decir que en 3 de los textos omitieron algunos signos de puntuación, en otros 4 omitieron palabras y en otros 2 se aumentan algunos signos de puntuación omitiendo otros y se omiten palabras aumentando otras.

D) ORDEN INCOHERENTE, TEXTO NO ENTENDIBLE: en este último rubro se ubican 5 textos, 3 de primer semestre y 2 de séptimo. No está por demás decir que los trabajos que se han ubicado aquí son los que no tienen sentido ni intención alguna, únicamente se pasaron las palabras desordenadas de un párrafo a otro párrafo nuevo pero desordenado. Se transcribe a continuación uno de estos trabajos a manera de ejemplo: "*Débiles nacemos y desprovistos necesitamos cuando siendo adultos nos falta; necesitamos fuerzas, inteligencia, eso se lo debemos al nacer. A las plantas el cultivo las endereza los hombres. Todo cuanto necesitamos de asistencia, nacemos de estúpidos, de todo; de educación.*" En uno de los textos se omitieron palabras; en otros 2 se aumentaron y omitieron tanto signos como palabras, además de que cambiaron la palabra "cuanto" por "cuando"; y en los otros 2 también se cambió la palabra "cuanto" por "cuando" y se aumentaron, en un caso, signos de puntuación y, en otro, palabras.

De acuerdo a los resultados descritos se puede deducir que a los muchachos les costo mucho trabajo establecer las operaciones del grupo INRC;

además de ello, se observó que varios (casi la mitad) utilizaron la parte de atrás o una hoja para trabajar en borrador y después transcribieron su producto a la hoja de ejercicios.

4) EN ESTA CUARTA PARTE se les solicitó a los muchachos que **REDACTARAN UN TEXTO NO MENOR DE 15 RENGLONES**, para ello se les pidió escoger una de las 5 áreas de la carrera de pedagogía y desarrollar algo acerca de ella. La intención de dejar esta actividad semilibre fue evitar la gran diversidad de temáticas a las cuales ellos podrían recurrir para realizar este último ejercicio.

El objetivo de esta parte de los ejercicios fue la tratar de observar la manera como estructuran sus ideas por escrito. Dicha observación se basó en los siguientes aspectos:

A) LA ORGANIZACION: donde se toma en cuenta la clasificación y la seriación de ideas ya que, como se explicó en tema 1.3., la organización del lenguaje se da en base a estas operaciones lógicas a la vez que intervienen en la construcción de los conceptos que conforman la estructura intelectual; en este sentido cobra especial importancia la forma como se externa el pensamiento ya sea mediante la lengua oral o la lengua escrita. Además, se toma en cuenta que al ir desarrollando las ideas en el texto no pasen por alto el género, el número y el tiempo en que se habla, así como el tipo de conectores que emplean para relacionar ideas.

B) BAGAJE DE VOCABULARIO: en donde se observa tanto la repetición continua de una o más palabras y si los términos utilizados son más de sentido común o de tipo técnico, esto quiere decir, si son palabras de uso cotidiano, o bien, tecnicismos propios de la carrera.

C) **ORTOGRAFIA**: dentro de este punto se contemplan la acentuación, la puntuación y la ortografía, aunque hay que aclarar que no se asume como algo fundamental debido a que no se pretende dar más importancia a aspectos secundarios que no remitan a la estructura del pensamiento; como se expuso en el tema 1.3., los aspectos visibles no permiten descubrir la conformación de la estructura cognoscente, por tanto no se quiere caer en superficialidades engañosas que no nos digan nada de una lógica, de una coherencia en lo escrito, ya que estos aspectos resultan de mayor prioridad, aunque quizás no digan todo pero sí brindan más elementos sobre el objeto de estudio de esta investigación. No con ello se pretende restar importancia a la ortografía de un escrito realizado por sujetos del periodo formal, y menos aún de sujetos con nivel universitario.

En base estos parámetros de análisis se hizo la comparación con los resultados obtenidos. Sólo apuntaremos que 6 de los 26 trabajos contienen entre 5 y 6 deficiencias como las que se acaban de describir, los demás pasan de 12. Para dar una idea más precisa sobre cómo es que se evaluaron los escritos, a continuación se transcribe textualmente uno de éstos con la finalidad de evaluarlo en forma breve y rápida:

"Filosofía e Historia

La filosofía según sus raíces significa "estudio de la sabiduría", esto se debe a que los pioneros de esta ciencia tenían un gran amor al saber, no sólo de una rama en específico sino que se dedicaban a estudiar infinidad de cosas para poder explicar su realidad.

Por lo que esta ciencia es prácticamente la que sienta las bases de la mayoría de las ciencias, bien puede decirse de las matemáticas, la medicina, la astronomía y muchas otras más, incluida dentro de éstas la pedagogía.

En lo que respecta a la Historia_ puede decirse que es la que estudia cualquier fenómeno que se origine en un tiempo y en un lugar determinados, y básicamente enfocandolo al hombre, puesto que es el ser transformador y creador de su propia historia ya sea para bien o para mal.

Todo lo que acabo de decir es historia."

La primera palabra que se ha distinguido con negrillas (raíces), no se considera que sea apropiada para lo que se pretende decir, en este caso la palabra más idónea sería etimológicamente, además de que se tendría que modificar un poco la redacción. Las siguientes palabras marcadas también con negrillas, corresponden a los CONECTORES que se han considerado inadecuados dentro del desarrollo del escrito por dos razones: primera, porque se utiliza después de un punto y aparte; y digamos que esto se dice sin tomar en cuenta que la idea del primer párrafo se encuentra muy relacionada con éste. Segunda, si la intención era separar la idea en dos párrafos, dicho conector bien se pudo sustituir con otro más apropiado, como por ejemplo "*Por lo anterior,*".

En el siguiente párrafo se han colocado 3 pequeñas líneas: la primera es para indicar que después de la palabra historia haría falta un coma; la segunda es para señalar la ausencia de una letra "r", aunque dicha omisión podría considerarse como un pequeño descuido de escritura, si hubiesen más errores de este tipo en el desarrollo del texto no se podría pasar por alto; y la tercera y última línea es para denotar la ausencia de un acento.

Finalmente, se ha marcado con negrillas la última oración porque el señalamiento que se hace en ella no tiene caso, ya que dicha aclaración la hace al iniciar el tercer párrafo que conforma su texto.

De esta forma, después de valorar todos los trabajos, se obtuvieron los siguientes resultados:

A) ORGANIZACION: siguiendo el orden que se dio en la explicación anterior tenemos lo siguiente:

• **Clasificación:** se encontró que en 6 de los textos intentan exponer demasiadas ideas en el espacio que se les brinda, pero finalmente no expresan mucho ya que las ideas se quedan cortas. Este problema comienza desde el momento que no se tiene bien claro sobre qué se quiere hablar, esto es, desde que no se tiene ubicada la idea central que se pretende transmitir así como las ideas básicas que la complementan; aclaremos que esto no es una receta que constituya la única forma de desarrollar un texto, pero tratándose de un texto tan corto sí resulta lo más viable. Lo importante que se puede deducir de esto es que si este ejercicio que parece tan simple implica operaciones de clasificación que por una u otra razón no se emplean adecuadamente, en trabajos más elaborados (por ejemplo los de fin de cursos) que exige de operaciones de clasificación (y seriación) con un grado mayor de abstracción, es muy posible que por diversos factores o situaciones tampoco se utilicen adecuadamente y por ello se entreguen trabajos deficientes e incoherentes.*

• **Seriación:** aquí se tomó en cuenta el orden que le dieron al desarrollo de su texto tanto a las ideas (que finalmente es lo que conforma la relación y la coherencia entre estas y la intención de un escrito), como a las palabras dentro de las oraciones (que interviene en la facilidad o dificultad del entendimiento de las ideas). En base a esto, se encontró que en 15 de los textos se tuvieron dificultades para seriar adecuadamente las palabras y consecuentemente las ideas no se presentan en forma clara; 5 de éstos también presentaron problemas para determinar la sucesión de ideas. De acuerdo a esto se puede pensar que si la seriación a la segunda potencia

* Esto es algo que se puede decir en base a la experiencia propia como docente y estudiante; además, no es una situación que pase desapercibida por la mayoría de los docentes.

no se emplea al máximo en todo momento al igual que la clasificación, es muy difícil que al momento de elaborar un trabajo de análisis se logre optimizar su uso para aumentar la calidad intelectual de éste, ya que no se está acostumbrado a ejercitarlas y mejorarlas en trabajos más sencillos.

•**Género, Número y Tiempo:** al expresarnos oralmente siempre se procura emplear en forma adecuada cada uno de estos elementos; así mismo, al escribir se requiere de adecuar de ellos, ya que contribuye a la claridad, organización y perfeccionamiento de la expresión escrita; no obstante, en ocasiones se pasan por alto estas "*pequeñas cuestiones*". En los ejercicios que realizaron los estudiantes, se encontró que 4 presentaron fallas en lo que respecta al género (masculino-femenino), por ejemplo, en uno de los textos una persona anota "*el porque de esta comportamiento*" y más adelante "*repercutir en un futura*"; 2 de estas 4 personas tuvieron dificultad con la clasificación y la seriación, otra los tuvo con la seriación de ideas y la otra con la seriación de palabras.

En cuanto al número (singular-plural), en 11 de los trabajos se encontraron deficiencias como las siguientes: "*La filosofía y la historia van tomada_ de la mano*", "*van sumamente relacionada_ con la vida*", "*dentro de estos anuncios la mayoría tiene un mensaje*", "*un factor que puede intervenir en eso pueden ser...*". Estos 11 textos no sólo presentan problemas en este aspecto, se encuentran ubicados en otros dos o más de los diferentes grupos que se derivaron de esta parte de los ejercicios.

En lo que respecta al tiempo, se encontraron únicamente 2 trabajos en los que su empleo fue inadecuado, es decir, la conjugación de los verbos no fue la correcta dentro del contexto desarrollado; por ejemplo, "*es gracias a la investigación que los anuncios que vemos en la televisión o escuchamos por la radio tengan tanto éxito.*" En los 2 textos que aquí se ubican, contienen otros problemas diferentes a éste.

•**Conectores:** en el que se ubican 12 de los escritos, ya que los conectores que emplean para relacionar o complementar ideas no son los adecuados, o bien, no existen. A manera de ejemplo podemos citar los siguientes

fragmentos: "programas que ayuden a desvanecer o desaparecer el problema ya sea de aprendizaje, psicologico, social adaptativo, neurologico sólo ayudarlo a ser menor el problema. De acuerdo a tratar en escuelas regulares o en escuelas especiales", "La psicopedagogía es una de las 5 áreas en las que se desenvuelve el pedagogo, está área trabaja lo relacionado a los problemas de aprendizaje en los niños, primero se les aplican diversas pruebas", "pero sin que se den cuenta que muchas veces esas teorías no encajan en esta sociedad. (punto y aparte) Pero que si es necesario conocer los diferentes puntos de vista de los sociologos".

B)BAGAJE DE VOCABULARIO: este rubro quedó dividido en dos partes:

•**Repetición Constante de Términos:** De los 26 escritos elaborados, 13 se encontraron con esta problemática, la tendencia de este tipo de trabajos fue la siguiente: "**tambien como se desembuelve en su ambito social tambien como el hombre conformra una sociedad**", "a través de la historia se a dado importancia a la educación de las generaciones **nuevas para formar nuevas sociedades, aunque siempre con ideas de los adultos creo que esas ideas deben se de lo mejor para mejorar en vez de perjudicar**", "muy **importante saber como se educan a ese tipo de niños. También es importante saber realizar programas para la rehabilitación de los mismos. Es importante señalar que**", un ejemplo significativo de este problemas es el siguiente texto: "Filosofía e historia es una de las ramas o áreas de la Pedagogía, para mi es una de las más **importantes** porque a partir de esta área conocemos tanto la historia y la filosofía de muchos personajes **importantes**, asi como también de la propia historia general de la educacion en México. En lo particular se me hace **interesante** saber como pensaban, qué o cuál era la **filosofía** de muchos hombres. Pienso yo que, nos serviría de mucho **porque también es muy importante porque a partir de tener bases nosotros y cada uno de nosotros podemos constuir nuestra propia fllosofía la cual sería muy interesante e importante. Sería**

muy interesante saber con cuantas filosofías contamos tanto de la historia y las filosofías actuales y así poder comparar pero claro siempre y cuando se respete cada una de esas filosofías sabiendo el porque piensa así."

•**Uso de Términos Comunes o tecnicismos propios de la carrera:** En 2 de los trabajos que se presentaron el empleo de los términos técnicos propios de la carrera resulto frecuente; mientras que en los 23 restantes se utilizaron términos cotidianos o comunes y muy pocos tecnicismos. Ahora bien, quizás se pudo suponer que la mayor parte de los alumnos del séptimo semestre recurrirían frecuentemente a los tecnicismos propios de la carrera para desarrollar su escrito, sin embargo, 10 de éstos utilizan en proporción mayor los términos comunes.

C)ORTOGRAFIA: que de acuerdo al orden dado en la explicación inicial, quedo dividido en 3 partes, las dos primeras se ejemplifican con las fallas que se consideran más graves en virtud de que las palabras que se retoman se encuentran de manera frecuente en los textos y pese a ello se siguen escribiendo erróneamente:

•**Acentos:** En 19 de los escritos los acentos ortográficos fueron omitidos, mal colocados o algunos acentos prosódicos se tomaron como ortográficos. De estos 19 trabajos, 12 son de primero y 7 de séptimo. Las fallas más significativas, de acuerdo a lo que se explicó anteriormente, son: "tambien", "educacion", "psicologia", "problematica", "critica", "dificil", "asi", "pedagogicas", "especificas", "orientacion", "erronea", "como", "este", "esta", "desde", "mexicanos", "enfocandolo", "ademas", "filosofia", "jamás", "economicas", "exito", "fenomenos", "ambito", "neurologico", "enceñan".

•**Ortografía:** A este respecto no se encontraron tantos problemas, cuantitativamente hablando, pues sólo hubo en 5 de primero y 2 de séptimo, pero cualitativamente son palabras en su mayoría de uso común.

Las palabras fueron las siguientes: "hemos", "proboca", "hiba", "se a dado", "profeción", "tes" y "asendente"

•**Puntuación:** En este rubro se ubicaron 20 escritos (12 de primero y 8 de séptimo), en éstos los signos de puntuación se anotan en forma exagerada o casi no existen, o bien, los lugares donde se colocan dentro de la oración no son los adecuados. También se llegan a dar los casos en que los signos empleados no son los correctos. Algunos casos con los que podemos ejemplificar son los siguientes: *"que contemplan un espacio mas de nuestra realidad. y que nos hacen reflexionar y hacer critica a nuestro mundo. y espacio. en el que estamos presentes."*, *"Orientación Vocacional, esta empieza antes de que el hombre se preocupara por elegir su vocación, ya que en tiempos antiguos los preparaban, Según lo que fueran sus padres, cuando los hombres iniciaron a elegir su profeción, es conjuntamente con el liberalismo no saben cual escoger ya que estaban acostumbrados a que la eligieran otros por ellos."* *"una forma más abierta para conocer y aprehender la realidad en la que estamos inmersos, y estar concientes de los procesos que se suscitan en ella."*, *"La psicopedagogía es importante para el pedagogo ya que le da bases y elementos para, proporcionar una educación adecuada a cada individuo desde sus primeros contactos con la escuela. La psicopedagogía no sólo se aplicaría en una escuela; sino también en dar solución a problemas de comportamiento en los niños, que les limitan su aprendizaje y socialización."*, *"creo que es necesario analizar los diferentes pensamientos de los grandes y filósofos y tomar en cuenta todas las investigaciones o aportaciones que ofrecieron ya que en su época creo que fueron algunos muy trascendentes además considero que la historia y la filosofia van sumamente relacionada con la vida diaria y lo mas importante con todos los individuos de cualquier lugar."*

A lo largo del desarrollo de esta última actividad se observaron diversas conductas que manifestaron cierto tedio a la idea de tener que escribir un pequeño escrito. Por ejemplo, muchos de los estudiantes preguntaron si tenía que ser a fuerzas de 15 renglones; algunos otros (2) dejaron el escrito con 6 renglones*; en 7 se tiene marcado el renglón número 15; otros 4 hicieron la letra grande para ocupar un mayor espacio; 6 más separaron mucho las palabras; y otros 3 (uno de ellos también hizo la letra grande) utilizaron el punto y aparte casi iniciando los renglones e hicieron justo los 15.

En general, se observó que el ejercicio que más problemas les afectó en su estado emocional fue el del texto que tenían que reorganizar; de ahí que se pueda tomar como una posible causa de la cual se derivó la apatía a desarrollar la última parte del formato. Además de esta conducta, se pudo apreciar que en ambos grupos siempre estuvo latente la preocupación hacia la posible calificación que se les fuera otorgar por las respuestas proporcionadas en los ejercicios, pues muchos al entregar sus ejercicios se excusaban de las fallas posibles que tuvieran sus respuestas y algunos decían que no se les calificara tan estrictamente o que no apareciera su nombre en el trabajo.

* Estos escritos, a pesar de ser pequeños, no dejaron de existir problemas de organización, bagaje de vocabulario y ortografía.

3.2. ANALISIS GENERAL.

Este análisis se va a iniciar retomando aquellas deficiencias más comunes y evidentes que se presentaron en la resolución del formato de ejercicios; para ser más precisos en lo que conformó la última parte. Dichas deficiencias son, en cierto momento, consideradas por muchos de los actores que intervienen dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje como un problema en sí y no como una llamada de atención hacia algo que va más allá de lo observable; vale decir que se llega a considerar por sí mismo como la enfermedad y no como un síntoma. Para los fines de este trabajo, esas deficiencias evidentes no representan lo más relevante a evaluar, ya que si bien se detectaron diversos problemas de este tipo y no se van a dejar de lado, se le dará mayor peso a aquellos problemas que reflejen o pongan en evidencia los proceso de pensamiento de los estudiantes.

Así pues, la lista que a continuación se expone, enumera en forma ascendente los problemas o deficiencias más evidentes que incidieron dentro de la muestra estudiada:

- Uso y colocación de los signos de puntuación dentro del texto.
- Empleo incorrecto de acentos ortográficos y prosódicos.
- Repetición constante de términos.
- Manejo inadecuado de conectores entre las ideas del escrito.
- Faltas de ortografía.

Si estos problemas se tratan como son vistos comúnmente se pensaría que los muchachos los cometieron porque no saben escribir bien o porque se les han olvidado las reglas gramaticales; sin embargo, si se interpretan de manera diferente, se puede deducir que, como habíamos mencionado, todo esto que

enfrentan los jóvenes ante los actos de la Lengua Escrita, van más allá de lo que se aprecia en un primer momento, ya que nos remite al primer contacto que la escuela propicia para su "APRENDIZAJE".

Aclaremos que estos "ERRORES" no se presentan porque los sujetos sean unos tontos ni mucho menos. Recordando lo que Delval expone cuando hace referencia a la enseñanza de los aspectos formales de la gramática, se puede comprender que si a un niño que se encuentra en la etapa de operaciones concretas se le enseña a repetir una serie de reglas gramaticales que no comprende realmente porque no las acomoda en su estructura cognitiva, difícilmente logrará aplicarlas con éxito en niveles posteriores. Aunque, a pesar de esto, no se debe ignorar que si estos problemas se siguen arrastrando hasta niveles superiores también resulta cuestionable la actitud que los alumnos han asumido con respecto a su aprendizaje en consecuencia a la dinámica escolar en la que se desenvuelven.

Esto es precisamente lo que se pone de manifiesto en la resolución de los ejercicios, pues hay que hacer notar que para no presentar los problemas que se enumeraron anteriormente, se requiere del uso y manejo adecuado de las reglas gramaticales. En este sentido, se puede decir que esto es la consecuencia de un sistema educativo que no sólo presta mayor énfasis a los aspectos formales del aprendizaje en detrimento de la comprensión, sino que los enseña en etapas tempranas del desarrollo cognitivo. Así pues, se tendría que reconsiderar lo que expone Delval sobre el periodo más propicio para la enseñanza de la gramática y que es cuando los estudiantes se encuentran en el periodo de operaciones formales, aunque aquí yo apuntaría que más que el periodo en que se debe enseñar, se debería analizar la forma como se enseña ortografía a niños que se encuentran en el periodo de las operaciones concretas, y en este sentido se debería rediseñar la metodología de enseñanza en estos niveles.

Ahora bien, los demás aspectos que derivaron del análisis de esta última parte del formato de ejercicios no tienen mucho que ver con reglas gramaticales específicas, pero en nuestro trabajo resultan ser los de mayor importancia porque tienen que ver con los procesos del pensamiento y por ende con el desarrollo de la estructura cognitiva; éstos son:

- Manejo inadecuado del género, número y tiempo.
- Seriación de ideas y palabras que conformaron su escrito.
- Clasificación de ideas a desarrollar.
- Empleo más frecuente de términos comunes.

Esto se viene dando por la falta de reflexión hacia los propios actos de escritura dentro de la dinámica del trabajo escolar. Por regla general, como ya se había expuesto en el capítulo I, desde que el niño comienza su vida escolar se somete a las presiones de ser calificado como inteligente o como burro, ello va a depender de que descifre, copie y repita perfectamente bien y sin un sólo error lo que le indican los maestros o los padres; de estas situaciones los niños van aprendiendo a utilizar la memorización como la estrategia más viable dentro de la cotidianidad escolar.

Asimismo, otra de las actividades comunes dentro del aula son las afamadas copias que los niños se ven obligados a realizar, sin tomar en cuenta que muchos de los textos no resultan de interés para ellos. Con esto se les está negando la posibilidad de descubrir y experimentar la estructura de la Lengua Escrita mediante su empleo cotidiano.

Estas dos situaciones descritas son sólo ejemplos de lo que deriva de un marco de referencia en donde se conceptualiza al niño como un ser pasivo que se encuentra en espera de que alguien le brinden o suministre el conocimiento, como consecuencia de un sistema escolar en donde se practica una enseñanza verbalista.

Otros de los problemas detectados en el formato de ejercicios también giran en torno a los procesos del pensamiento. En la primera parte se destacan dos aspectos que se mencionan en función de nuestro marco teórico (en específico lo que se menciona sobre el pensamiento formal), y la manera como procedieron los sujetos de la muestra estudiada para resolver los problemas planteados, éstos son:

- A) De acuerdo a Ginsburg y Opper (pág. 72), los sujetos que se encuentran en el periodo de las operaciones formales, planifican o diseñan su experimento; en este caso en lugar del término "*su experimento*" se tendría que utilizar la frase "*sus acciones a realizar*"; además, nos dicen, observan con atención los resultados que obtienen y deducen las conclusiones exactas a partir de las observaciones, de tal forma que sus acciones siempre tienen la intención de conseguir un objetivo. En contraste, en los grupos no se siguieron acciones, o bien, procedimientos intencionados; esto se reflejó en las respuestas que se obtuvieron al preguntarles el significado de las palabras que escogieron como opción correcta. Recordemos que algunos de los estudiantes sólo querían tomar en cuenta palabras conocidas e ignoraban las desconocidas sin considerar el propósito del ejercicio; si hubieran centrado su atención en éste, habría existido mayor posibilidad de que encontraran las razones suficientes para desechar las palabras que si bien les eran familiares, no correspondían a la respuesta acertada.
- B) Los adolescentes del periodo formal poseen un pensamiento hipotético-deductivo que les permite comprobar la validez de sus razonamientos verbales; para ello elaboran hipótesis viables en la resolución de problemas donde no sólo contempla lo real sino lo posible, de tal suerte que pueden buscar soluciones viables a través del uso de proposiciones lógicas. Pese a estas características

descritas, en este ejercicio se observó que la mayor parte de los estudiantes optaron por seleccionar sólo palabras conocidas sin tomar en cuenta las desconocidas, y al hacer esto prácticamente se dejó de lado el uso de lo posible; por ende, las proposiciones que surgieron como posibles hipótesis o respuestas al problema resultaron ser muy limitadas y poco analizadas; bastaría con revisar el tipo de explicación que rindieron al ser cuestionados por su elección. Por otro lado, algunos otros, aunque en cantidad la diferencia fue mínima, hicieron más uso de la suerte que de la deducción, pues sus respuestas no se fundamentaron en un análisis real de la palabra seleccionada; lo que hicieron fue descalificar las palabras que les eran familiares y evidentemente no resultaban ser la opción correcta, después seleccionaron una entre las palabras que no conocían esperando atinarle a la respuesta correcta. No es por demás aclarar que algunos de éstos acertaron la respuesta.

- C) Establecer relaciones de **Grupo INRC**, hubiera resultado de gran importancia para deducir cuál de las correspondencias o relaciones resultaba la más idónea conforme el objetivo del ejercicio. Recordemos que, de acuerdo a las características descritas por Piaget, los sujetos hubieran tratado de establecer los significados de todas las palabras del ejercicio; posteriormente, y retomando lo expuesto también por Ginsburg y Opper, los sujetos elaborarían hipótesis tomando en cuenta todas las posibilidades mediante su capacidad de pensamiento abstracto, a través de este proceso eliminarían las opciones que se presentan y que no tuvieran nada que ver con la palabra en mayúsculas; contrario a esto, los estudiantes no delimitaron bien el significado de las palabras. En seguida, con la operación de Negación, establecerían la opción con significado opuesto a la que se presenta con mayúsculas (Identidad); posteriormente, definirían la relación correlativa a la idéntica

(homónimo), esto es, la que se escribiera diferente y ofreciera un mismo significado. El siguiente esquema nos muestra este proceso retomando uno de los ejercicios del formato (CUADRO 28):

CUADRO 28

Teoría de la Percepción = no tiene que ver con la palabra analizada. <u>Fuera de contexto</u>	
<p>EPISTEMOLOGÍA</p> <p><u>Identidad</u></p>	<p>IGNORANCIA (palabra que no se encontraba en las opciones escritas)</p> <p><u>Negación</u></p>
<p>IMPERICIA</p> <p><u>Reciprocidad</u></p>	<p>OMNISCENCIA ó TEORÍA DEL CONOCIMIENTO</p> <p><u>Correlato</u></p>

De la segunda parte del formato se pueden rescatar los siguientes aspectos:

- A) En esta parte tampoco se reflexionaron los pasos a seguir para resolver con éxito el problema planteado. De hecho los muchachos no establecieron la relación que guardaban las palabras escritas, lo que hicieron fue ubicar las palabras en un contexto y después buscaron entre las opciones otro par que se relacionara con éste.

- B) Cabe señalar que para la resolución de esta parte del formato de ejercicios, era necesario tener bien claro el tipo de relación que guardaban el par de palabras original y los pares presentados como opciones. Después de esto, y mediante las operaciones de grupo, se definiría la relación correlativa a la identidad. Sin embargo, los muchachos, al igual que en los ejercicios de la primera parte, no consiguieron definir las relaciones que guardaban las palabras que

conformaron el ejercicio, únicamente se basaron las características particulares de cada palabra por separado, sin establecer la relación existente entre ellas, consecuentemente, la mayor parte de los estudiantes no consiguieron resolver con éxito el ejercicio.

- C) Era necesario no perder de vista las relaciones de grupo que se fueran estableciendo mientras se entablaba la relación de los pares de palabras opcionales. Conforme lo expuesto en el primer capítulo sobre el pensamiento formal, para que los sujetos logren resolver un problema requieren de tres capacidades características que se complementan entre sí. Tienen la capacidad de combinar todos los elementos que intervienen y con base a ello elaborar y tener presentes todas las hipótesis posibles para examinarlas y determinar si son ciertas o no; esto es lo que en teoría psicogenética se conoce como uso de **COMBINATORIA**. A su vez, para que esta capacidad pueda llevarse a cabo se requiere de un **RAZONAMIENTO VERBAL**; lo cual refiere a la importancia que adquiere en estos momentos el lenguaje, ya que los sujetos tienen la capacidad de formular en términos verbales y de manera clara aquello que remite a lo posible; esto también remite a la competencia lingüística. De esto es que se desprende el uso de la **LOGICA DE PROPOSICIONES**, lo cual representa un tipo de lógica verbal fundamentada en la combinatoria, a través de ésta emplearían los conceptos adecuados para definir el tipo de relación que guardaban las palabras entre sí. En este sentido, resultó de particular importancia observar que los muchachos no invirtieron mucho tiempo en la resolución de estas dos primeras partes del formato de ejercicios; pareciera ser que no existió un análisis cuidadoso en las respuestas. Ahora, de acuerdo a las respuestas proporcionadas por un grupo reducido de entrevistados, las relaciones que se llegaron a establecer se basaron en cosas superficiales, por ejemplo: "*ambos*

pares de palabras pertenecen a la teoría psicogenética", "ambos se refieren a elementos que se encuentran en un salón de clases", "no sé, siento que se relacionan"; a través de estas respuestas se puede notar que no se recurrió a los procesos de combinatoria, razonamiento verbal y mucho menos a la lógica de proposiciones. Se establecieron relaciones basadas en características superfluas que bien pueden compararse con las relaciones que establecen los sujetos del periodo de operaciones concretas entre diversos objetos.

En lo que se refiere a la tercera parte de los ejercicios, se observaron los siguientes puntos:

- A) Además de que los muchachos no diseñaron un plan de acción en esta parte, en este ejercicio también se requería de establecer relaciones de grupo INRC; los sujetos debían ir estableciendo identidades y negaciones entre las diversas palabras que conformaban los párrafos presentados, de esta manera hubiera existido la posibilidad de descubrir que a cada palabra presentada le correspondía otra palabra con significado opuesto, es decir, un antónimo. La reciprocidad y el correlato ayudarían a establecer relaciones similares a las que se dieran en el primer enunciado elaborado y a dar uniformidad al texto final.

- B) También resultaba importante hacer uso de la Combinatoria para realizar las combinaciones posibles entre las diversas palabras que conformaban el texto; el Razonamiento Verbal y la Lógica de Proposiciones ayudarían a no perder de vista que en todas las combinaciones posibles que se elaboraran no se debe dejar de lado el orden de las palabras para dar coherencia y lógica al texto. Ahora bien, tomando en consideración las cifras enunciadas en cada uno de

los bloques que se elaboraron para esta parte, podemos darnos cuenta de que de los 26 estudiantes sólo 4 realizaron un texto lógico y coherente, la mayor parte de la muestra estudiada (18) no lo consiguió, y aunque dos de ellos realizaron un escrito entendible, algunas partes resultaron ser incoherentes. Las demás personas (4) prefirieron omitir este ejercicio. Estos datos dejan entrever que los muchachos no se plantearon o no buscaron todas las combinaciones posibles como para optar por aquellas que les dieran como resultado un escrito coherente.

- C) En esta parte adquiere un papel importante el uso de la **OPERACION A LA SEGUNDA POTENCIA**, la cual se refiere a la capacidad de realizar seriaciones mentalmente sin necesidad de tener los objetos enfrente para manipularlos como ocurre en el periodo de operaciones concretas. Esta operación, en forma conjunta a las que se acaban de describir, ayudaría a los muchachos a que seriaran u ordenaran, primeramente, las palabras para conformar oraciones lógicas, y después poder ordenar las oraciones en párrafos armónicos y coherentes, todo ello sin verse en la necesidad de escribir cada una de las combinaciones o formas posibles del texto. Sin embargo, como se explicó en el tema anterior, casi la mitad de los muchachos que conformaron la muestra, escribieron sus pruebas o borradores en otra hoja y después transcribieron su producto final en el formato. Resulta también de importancia destacar el hecho de que se presentaron constantemente omisiones o añadiduras de palabras o signos de puntuación en los textos finales, esto indica la dificultad que representa trabajar sin perder de vista todos los elementos que se están proporcionando, esto es, la dificultad para trabajar con las relaciones de grupo, Razonamiento Verbal, Lógica de Proposiciones y Combinatoria.

Todos estos problemas planteados no derivan de una causa específica, se vienen originando conforme las experiencias de los sujetos dentro de su entorno social, es decir, tienen mucho que ver con sus historias personales. A través de dichas experiencias adquieren y asumen una serie de hábitos que reproducen en todos los ámbitos en los que se desenvuelven.

FACTORES RELEVANTES QUE INFLUEYEN EN LAS DEFICIENCIAS DE LOS ACTOS DE LA LENGUA ESCRITA Y SUS REPERCUCIONES EN LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES.

Las instituciones sociales que cobran especial importancia para la adquisición de hábitos en los actos de la lengua escrita, específicamente por su influencia y relación durante el proceso de adquisición de dicho aprendizaje así como en su práctica posterior, son dos: la Familia y la Escuela; ambos constituyen los espacios físicos y sociales en donde se brinda educación a los niños desde muy temprana edad. Debido a lo anterior, se han extraído los datos más relevantes que, conforme a todo lo que se desarrolló en el primer capítulo y de acuerdo a ciertos criterios personales, influyen en todas las deficiencias o problemas que se presentan ante los actos de la lengua escrita desde su aprendizaje hasta su empleo en los estudios superiores.

LA FAMILIA:

Uno de los aspectos que no se contempla dentro de la teoría y que en determinado momento interfiere para que los sujetos puedan acceder a cierta cultura (refiriéndonos no sólo a la riqueza cultural que pueden propiciar los viajes, sino al acceso a exposiciones, cines, teatros y hasta la compra de cierto material de lectura), es el factor económico-familiar. Según los datos que se obtuvieron al aplicar el cuestionario 1 (ANEXOS 1 y 4) en los dos grupos completos, 26 familias (15 de primer semestre y 11 de séptimo) se encuentran en situaciones económicas extremadamente complicadas, pues algunas de ellas son

numerosas y cuentan con un ingreso económico muy bajo, y otras que cuentan con un ingreso regular también se componen, mínimo de 6 personas. Tomando en cuenta la situación político-económica actual del país, se puede deducir la dificultad que atraviesan estas familias para satisfacer las necesidades básicas de alimento y vivienda, consecuentemente, no es difícil imaginar las grandes limitaciones que han de tener para solventar los diversos gastos que implican los estudios de nivel universitario, específicamente para la adquisición de materiales bibliográficos.

Otro punto interesante que se indagó sobre la dinámica familiar, es lo que se refiere a la motivación, que de acuerdo con la Teoría Psicogenética, es de vital importancia el tipo de estímulo que se les brinda a los sujetos para que éstos puedan desarrollar al máximo su capacidad cognitiva. Al respecto, en el capítulo anterior, se elaboraron 4 bloques derivados del tipo de respuestas obtenidas: Premios, Castigos, ningún tipo de estímulo y Motivación, esta última se refiere a la estimulación basada en la observación que los mismos niños hacían sobre el gusto que padres ó hermanos tenían al realizar actividades de lectura y escritura, o bien, de darse cuenta que la familia tenía interés de su aprendizaje y les revisaban sus cuadernos, ó se sentaban con ellos a realizar las tareas. Retomando las cantidades que se citaron en cada uno de los bloques de ambos grupos, se tienen los siguientes totales: en el bloque de Premios se ubicaron un total de 14 respuestas, en el de Castigos se incluyeron 12, en el bloque denominado Ningún tipo de estímulo se sumaron 6, en el de Motivación se encontraron 30 y debemos señalar que 5 personas dejaron la pregunta sin respuesta, lo cual nos dice mucho sobre el poco significado que para ellos tuvo la poca o la mucha estimulación brindada por sus familias.

Con base a estos datos se pueden retomar dos cuestiones:

- a) El nombre de los mismos bloques permite vislumbrar que las situaciones presentadas en los tres primeros no van a ayudar mucho a que el sujeto valore por sí mismo el aprendizaje escolar en general

como una actividad provechosa para él, más bien pueden provocar que con el paso del tiempo se vea como un medio para conseguir algo ó como una fastidiosa obligación. Podemos afirmar que en un momento dado los primeros dos bloques fomentan y refuerzan la educación verbalista que se proporciona en la escuela, porque si los niños dicen o hacen los que sus padres les piden se les premia, pero en caso de que éstos brinden respuestas diferentes a las esperadas se les castiga negándoles dicho premio, o bien se les castiga o regaña aunque no se les premie cuando lo hacen bien. En cuanto a la actitud indiferente de los padres en el aprendizaje de sus hijos, aunque son pocos los casos, pueden crear en el niño una actitud igual hacia el estudio.

- b) Sumando las respuestas de los tres primeros bloques con los cuestionarios de las personas que dejaron la pregunta en blanco y se contrasta con el bloque de motivación, se obtienen números con una diferencia poco significativa; pero lo que resulta interesante destacar es que, de las 30 respuestas ubicadas dentro del bloque de Motivación, 23 provienen del grupo de primer semestre y sólo 7 del séptimo. Al buscar entre los datos que sobre la familia proporcionaron los estudiantes que integraron la segunda muestra y que se vio conformada de 28 en total, se encontró como posible factor de este cambio tan significativo entre generaciones, el nivel académico alcanzado por las madres de familia.

Los estudios concluidos por las madres de familia son muy diferentes a los que han alcanzado los hermanos, de hecho las cantidades no son tan diferentes.

Los niveles educativos de los padres de familia también presentan una marcada diferencia en lo que se refiere a estudios de nivel básico, pues la mayoría de los padres de los estudiantes del primer semestre no cuentan con ningún estudio y sólo la cuarta parte del total cuenta con nivel primaria; por otra

parte, de acuerdo con los datos proporcionados en el grupo de séptimo, se indica que la mayor parte de los padres tienen estudios de primaria concluidos y aproximadamente la mitad de la cuarta parte del total no cuentan con ninguno.

En el caso de las madres de familia la situación se presenta a la inversa, y, aunque en casi todos los niveles académicos existe cierta diferencia, es aún mayor en lo que se refiere al nivel básico; a manera de ilustración se ha elaborado el siguiente cuadro (CUADRO 29):

CUADRO 29

NIVEL ACADEMICO	DATOS DEL GRUPO DE PRIMER SEMESTRE	DATOS DEL GRUPO DE SEPTIMO SEMESTRE
NINGUNO	6.25%	33.33%
PRIMARIA NO TERMINADA	18.75%	16.66%
PRIMARIA	37.5%	16.66%
SECUNDARIA	12.5%	8.3%
NIVEL TECNICO	18.75%	16.66%
BACHILLERATO	6.25%	8.3%

De aquí podemos hacernos dos preguntas, ¿porqué se ha considerado más importante el nivel educativo de las madres de familia que el de los padres en este momento?, ¿qué relación guardará con el tipo de motivación brindada a los muchachos cuando iniciaron sus aprendizajes escolares? Se ha considerado de importancia este aspecto porque los hijos se vieron más estimulados y orientados por la madre debido a que ésta, en generaciones anteriores, se dedicaba de tiempo completo a la casa y a los hijos mientras que el padre ocupaba la mayor parte de su tiempo en el trabajo. Ahora bien, si la madre pasaba la mayor parte del tiempo al cuidado de sus hijos y ésta contaba con cierto nivel de estudios, podía buscar las formas más efectivas de auxiliar o asesorar a los niños en sus deberes escolares que una mamá que no cuenta con los conocimientos necesarios para ello.

Es precisamente el nivel educativo alcanzado por los padres y hermanos de los estudiantes que conformaron nuestra muestra de estudio, otro de los puntos interesantes que se indagaron sobre el núcleo familiar. Una lectura general con base a los datos expuestos es la siguiente: el grado escolar de los padres de familia en general es muy bajo: de acuerdo con las gráficas elaboradas en los temas 2.1. y 2.2., aproximadamente el 60% del total sólo cuenta con estudios de primaria (concluidos y sin concluir); un 15% tiene estudios de secundaria; un 18% estudios técnicos y sólo un 7% estudios de nivel bachillerato. En cuanto la madres de familia tenemos que también hay un nivel académico bajo: el 65% del total sólo tienen estudios de primaria (concluidos y sin concluir); un 10% con estudios de secundaria; el 18% tiene estudios técnicos y sólo el 7% estudios de bachillerato. Lo que se observa en relación a los hermanos es que la mayor parte alcanza niveles de estudio medios y superiores: actualmente se encuentra un 9% de ellos estudiando la primaria; el 27 % está cursando la secundaria; el 12% estudios de nivel técnico; un 22% cuenta con estudios de bachillerato y el 30% con estudios de licenciatura.

Otro de los aspectos abordados fue el tipo de material de lectura que acostumbran adquirir en sus casas; de ello se tiene que en la mayoría de las familias, aproximadamente un 50% del total de la muestra, adquieren revistas de entretenimiento y espectáculos, algunas de éstas también adquieren revistas de corte científico y todas adquieren diversos periódicos, tales como la Jornada, el Universal y el Ovaciones; sin embargo no acostumbran comprar ningún tipo de libros a menos que sean solicitados por algún profesor. También se encontró que un 32%, adquieren pocos materiales de entretenimiento, en forma casual compran el periódico y así mismo llegan a adquirir algún libro extraescolar. Aunque también el 18% de éstas familias suelen adquirir revistas de todo tipo, periódicos y libros de que en un momento dado despierten su interés.

Así mismo, se investigó que la mayoría de los miembros de la familia acostumbran leer sólo revistas y periódicos; en poco más de la cuarta parte del total de familias acostumbran leer materiales de todo tipo, aunque predomina más la lectura de entretenimiento e informativa; sólo en poco menos de la cuarta parte del total se leen por igual todo tipo de lecturas.

¿Cómo podrían influir estas situaciones descritas en la formación escolar de los muchachos?. Hay que recordar que los sujetos aprenden y se ven influenciados por muchas de las cosas que observan dentro de su familia, por ende, se van acostumbrando a realizar este tipo de lecturas. De hecho, en los CUADROS 13 y 24 del capítulo II, se observa que los muchachos acostumbran leer en forma predominante materiales de entretenimiento, además que en la explicación que se hace sobre las respuestas del cuadro 8, se destaca que los sujetos que anotaron un mayor número de horas dedicados a la lectura, prácticamente seleccionan material de entretenimiento.

Se había señalado anteriormente que no se considera que este tipo de lecturas perjudiquen el desarrollo intelectual de los sujetos que las leen, pero si se estudian con atención se apreciará que dentro de ellas existen artículos prácticamente sin sentido, con una redacción repetitiva y no falta encontrar errores ortográficos; el problema comienza cuando estos aspectos son reproducidos por los lectores sin darse cuenta. De ninguna manera se considera necesaria la abstinencia a este tipo de revistas que finalmente suelen disfrutar las personas que gustan del espectáculo, pero sí resultaría importante que se realizaran en forma consciente de las deficiencias que éstas contienen a través de una actitud crítica.

Recordemos que la familia es el núcleo social básico de los sujetos, en el aprenden hábitos, valores y formas de vida, por eso es que en todo momento es de vital importancia saber lo que ocurre dentro de ella.

LA ESCUELA

Dentro de esta institución social los sujetos también reciben educación, y uno de los objetivos de ésta es brindar al sujeto un desarrollo integral, es decir, desarrollar en lo posible las capacidades intelectuales, físicas y sociales.

De acuerdo con la información obtenida, se puede reseñar la metodología empleada para la enseñanza de la lectura y la escritura de la siguiente manera:

- Absolutamente todos los sujetos estudiados aprendieron a leer bajo el marco teórico sustentado en el período de la lecto-escritura mediante el uso de diversos métodos, aunque con el predominio del método ecléctico, entre los 5 y los 6 años de edad. La estrategia o actividad más empleada por los profesores para "reforzar el aprendizaje" de las letras, fue la asignación de las famosas planas, mediante las cuales se comienza a fomentar un estímulo-respuesta en los niños, en detrimento de la comprensión de las grafías copiadas.
- Aunado a lo anterior, y para no salirse de la línea, la mayoría de los profesores estimulaban a los niños mediante la entrega de estrellitas o sellos en los cuadernos; algunos de ellos utilizaron dulces o juguetes como premio. Algunos otros profesores no brindaban ningún tipo de estímulo a los niños, sólo se limitaban a explicar y proporcionar actividades. Un número mínimo de ellos optó por emplear castigos al no recibir las respuestas deseadas, de hecho la mitad de los estudiantes que señalaron el castigo como estímulo proporcionado por su profesor, aclararon que consistían en agresiones físicas.

Estos datos breves vienen a confirmar lo que se expuso en el tema 1.3 sobre la enseñanza verbalista llevada a la práctica en las aulas escolares, donde se otorga al maestro todo el poder del conocimiento y a quien se le deben brindar las respuestas solicitadas, aunque ello implique la inexistencia de la comprensión.

En el tema 2.1.1., se expuso que las experiencias de aprendizaje escolar se basan prácticamente en la memorización de contenidos y muchas de las veces los alumnos van asumiendo la idea de que eso constituye un aprendizaje. Resulta difícil pensar que un niño entre 6 ó 12 años tengan la capacidad de comprender y analizar a un mismo tiempo un texto, básicamente porque no tienen una capacidad de abstracción desarrollada, además, no han desarrollado diversas características propias del pensamiento formal y que son básicas para realizar estas tareas, dichas características son: Combinatoria, Lógica de Proposiciones, Razonamiento Verbal y Operación de Grupo INRC. Sin embargo, en el cuestionario global, el 49% de los estudiantes afirmaron que la comprensión y el análisis lo realizaban desde el nivel primaria. En la entrevista que se llevó a cabo en la segunda muestra seleccionada, se entrevistó a un 45% de ellos, aproximadamente, y al preguntarles sobre esta respuesta justificaron su afirmación exponiendo que las actividades que giraban en torno a ello consistían en realizar lecturas y resolver cuestionarios derivados de ellas. Con base a la experiencia y a través de la observación de diversos niños en este nivel, es fácil advertir que dichos cuestionarios con base a lecturas previas suelen contestarse de manera textual; lo que se hace es encontrar la frase que se presenta en forma de pregunta y después agregar la continuación de ésta.

Respecto a este punto, se pueden retomar las respuestas que dieron a nivel secundaria. A esta edad (13-15 años), es sólo probable* que la estructura de pensamiento se encuentre en una transición del periodo concreto al formal (pero

* Aunque esto va a depender del tipo de estimulación que reciban los sujetos

no es una regla), y quizás sería válido decir que los actos de comprensión y análisis se empiezan a desarrollar, tal como afirma un 11% de la muestra global.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta dos aspectos: 1) la dinámica escolar propia que se ha venido desarrollando y caracteriza el Sistema Educativo Nacional, no gira en torno a las acciones participativas en forma crítica por parte de los alumnos, más bien se sigue viendo a éstos como sujetos pasivos con relación a su propio aprendizaje, por tanto, en la escuela es muy difícil que se les brinde a los estudiantes la estimulación necesaria para desarrollar las características propias del periodo formal, entre otras cosas porque en la escuela se le da preferencia a la educación masiva por diversas razones que en este momento no corresponde analizar, no es posible dar un seguimiento particular a cada uno de los alumnos. 2) El 6% entrevistado del total de los grupos, coincidieron en justificar su respuesta argumentando que debían aprenderse muy bien los temas que los maestros les designaban para exposición; en este argumento se puede apreciar que el concepto "APRENDER" se está considerando más bien como "MEMORIZAR". Por estas situaciones que se describen es que no resulta viable pensar que en este nivel se lleven a cabo actos de comprensión y análisis de textos.

El 40% restante de los grupos (18%) opinó que tuvieron oportunidad de iniciar estas actividades en el bachillerato con algunos de sus maestros; otros consideraron que se inició a nivel licenciatura (22%), reconociendo además que resultaban ser actividades difíciles y que no siempre se lograban con el éxito esperado.

Otro aspecto interesante recabado mediante el primer cuestionario fue la situación derivada en las preguntas 9, 10, 11 y 12 de los ANEXOS 1 y 4, dichos cuestionamientos refieren a los porcentajes aproximados que consideran los muchachos sobre el empleo de las estrategias de análisis y memorización a lo largo de los distintos niveles escolares. La preocupación de muchos de los

estudiantes a ser calificados por las respuestas proporcionadas, trajo a colación respuestas poco reflexivas; una situación que puede servir como ejemplo es que un número considerable de estudiantes del séptimo semestre designó porcentajes elevados en el empleo del análisis y la reflexión a nivel primaria; y para justificarse argumentan que consideran que sus profesores no eran tan tradicionalistas porque les enseñaban mediante juegos. Otro ejemplo es que en ambos grupos consideraron un olvido mayor de conocimientos cuando se adquirían mediante el análisis y la reflexión; así mismo muchos otros consideraron olvidar un número mínimo de conocimientos cuando estos se adquirían mediante la memorización; las personas que después fueron entrevistadas y habían considerado que los conocimientos "aprendidos" mediante la memorización fueron olvidados en un porcentaje mínimo a nivel primaria, coincidieron en argumentar que en este nivel se les habían proporcionado los conocimientos básicos que hasta la fecha siguen utilizando, tales como: lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas.

Tomando en cuenta este último ejemplo, se puede apreciar que no se tiene bien en claro lo que implican los procesos de análisis y comprensión de lectura, que a través de las prácticas escolares cotidianas, se han venido deformando las apreciaciones de la población estudiantil al respecto de estas actividades primordiales para el aprendizaje; poco a poco se han venido supliendo estas estrategias por otras que les ayuden a destacar como unos estudiantes exitosos, sin años o materias adeudadas; de hecho esto se convierte en el objetivo principal de muchos de los estudiantes.

Otro de los aspectos que se logró retomar en el cuestionario I con relación al significado del aprendizaje de la lengua escrita fue el grado de significado que tuvieron las tareas escolares en los diversos niveles académicos. En las respuestas que proporcionaron también existieron contradicciones, por ejemplo, cuando los muchachos afirmaban que sus actividades de lectura y escritura les resultaban significativas, era de esperarse que también consideraran

significativas las tareas escolares, ya que éstas implican procesos de lectura y escritura, no obstante un gran número de estudiantes expuso que sólo a veces resultaban significativas las tareas ya que solían ser actividades tediosas ó aburridas. Pocos estudiantes escogieron abiertamente la opción "NO" que se les presentaba en el formato, probablemente también repercutió la idea de que iban a ser calificados y por eso las respuestas se dieron sin reflexionar mucho.

Conforme a estos datos y a las apreciaciones realizadas en la investigación, se puede decir que los estudiantes están acostumbrados a darle una gran importancia a la calificación que se les pueda asignar en un momento dado, y dicha actitud resulta ser una limitante para que ellos muestren sus ideas y experiencias abiertamente. Cuando se trabajó con la segunda muestra seleccionada, se apreciaron actitudes que dejaron más clara esta afirmación, por ejemplo: esperar algún gesto por parte del investigador para cerciorarse si lo que se dice está bien o mal, pedir al investigador que no califique el cuestionario sin antes volvérselo a dar para revisar que no tenga errores o que tenga los menos posibles.

ASPECTOS INDIVIDUALES

La información que a continuación se desarrollan representa lo más relevante que se obtuvo al aplicar los instrumentos de investigación a la segunda muestra que se seleccionó (ANEXOS 2, 3, 5 y 6).

Al analizar las respuestas que proporcionaron en cuanto a los conceptos de lectura y escritura se puede observar que resultan ser muy pobres y limitados; por ejemplo, al solicitar una definición de lectura, de los 28 entrevistados 4 incluyeron a la comprensión dentro de su concepto y mencionaron que se debe relacionar con los conocimientos previos, el resto de los estudiantes la consideró prácticamente como descifrar un texto; en los mejores casos retoman o mencionan a la comprensión del texto como una actividad implícita a la lectura (4 personas), tal como se puede apreciar en los cuadros 9 y 20 del capítulo

anterior. En lo que se refiere al concepto de escritura, existieron 21 definiciones muy similares y versaron en lo siguiente: "*es el medio de comunicación mediante el cual se expresan ideas, pensamientos, etc.*", pareciera ser que la lectura es un proceso meramente receptivo de información para la mayor parte de los muchachos, en tanto que la escritura implica mayor participación personal, en tanto que comunicamos nuestros pensamientos, etc.

Como es de esperarse, una visión tan limitada sobre lo que comprenden los actos de la lengua escrita conlleva a una visión limitada y en ocasiones ambigua de lo que implican los procesos de comprensión y análisis.

En las explicaciones que se brindan en los CUADROS 16, 17 y 27 del capítulo II, se puede apreciar que un 54% de la muestra considera al análisis y la comprensión como palabras sinónimas, en esta muestra se incluyen a dos personas de primer semestre que no expresaron abiertamente esto, pero con base al análisis de sus definiciones se encuentran en esta misma situación; otro 11% considera que el análisis es una actividad menos compleja que la comprensión, de hecho las personas de séptimo semestre que se encuentran en este caso afirmaron que primero se da el análisis y después la comprensión.

Habría que apuntar que la comprensión y el análisis constituyen procesos indispensables para realizar cualquier tipo de trabajo en forma clara y fundamentada, pero si más del 50% de la muestra indica que es confusa la distinción y definición precisa de dichos procesos, se tiene entonces que considerar como una de las causas de los problemas o deficiencias que se presentan en los actos de la lengua escrita, tales como seriación y clasificación de ideas, empleo frecuente de términos comunes dejando de lado conceptos propios de la carrera, manejo inadecuado de género, número y tiempo; todo ello viene a dar como resultado trabajos con una redacción muchas veces confusa.

Esta situación también nos hace reflexionar sobre el nivel de claridad que los estudiantes tienen para elaborar los diversos trabajos que se requieren dentro de la dinámica escolar universitaria, es decir, controles de lectura, análisis, cuadros comparativos, trabajos de investigación, etc.; cada uno de éstos tiene sus características y objetivos propios pero si no se conocen es lógico que no se pueden obtener los resultados o productos deseados por parte de los docentes.

También es importante destacar que la mayor parte de la población que integró nuestra muestra (82%), acostumbra abordar todas las lecturas académicas de una misma forma, esto es, independientemente del área en la cual se ubiquen los textos, la estrategia a seguir para llegar a comprenderlo es la misma, sólo un 14% especificó que cuando la lectura lo requiere, es necesario consultar el diccionario; el 4% restante de la muestra aclaró que cuando los textos se tornan muy complejos se ven en la necesidad de leerlo pero con mayor detenimiento.

Ahora bien, las estrategias que los muchachos acostumbran emplear para llegar a comprender los textos son las siguientes: el 78% leen sólo una vez el texto para saber a que se refiere, cuando terminan su lectura y, de acuerdo a lo que ellos argumentan, saben de lo que trata el texto y consecuentemente han llegado a comprenderlo (aclaremos que de éstos, un 7% señaló que la lectura puede hacerse rápida o lentamente, ello dependerá del tiempo con el que se cuente). El 14% lee primeramente todos los títulos y subtítulos del texto con el fin de darse una idea general y posteriormente realiza una lectura completa. Sólo un 4% acostumbra realizar un resumen después de haber concluido su lectura. Otro porcentaje igual suele elaborar cuadros sinópticos.

Otro de los aspectos relacionados con los puntos anteriores hace alusión a las técnicas empleadas para destacar las ideas principales de los documentos. Al respecto se tiene que el 88% hace uso de la denominada técnica del subrayado como única forma de resaltar las ideas principales; un 10% de éste mismo

porcentaje, después del subrayado hace una transcripción en otro lado. Sólo un 4% elabora un resumen. Otro 4% acostumbra hacer anotaciones a un costado de donde se ubica la idea principal. El 4% restante elabora cuadros sinópticos. Si se analizan todos los datos descritos en los últimos 3 párrafos se pueden hacer las siguientes observaciones:

- Sobre el primero vale señalar que no se toma en cuenta si se realiza una lectura de matemáticas, química o historia, tal pareciera que para la mayor parte de los sujetos la comprensión consiste sólo en descifrar las grafías. Hay que aclarar que los textos son diferentes no sólo en el nivel de complejidad, a esto se debe aunar que se asumen de forma distinta cuando pertenecen a contextos diferentes: esto es, no se puede leer un libro de investigación de la misma manera que un texto de psicopedagogía simplemente porque nos remiten a un marco teórico distinto así como a otro nivel de competencia lingüística que debe ayudar a establecer un intercambio de significados, esto es, un proceso psicolingüístico.
- Al respecto del segundo párrafo, en capítulo I, tema 1.2., se mencionan las diversas estrategias que, de acuerdo con Goodman, los lectores desarrollan para llegar a comprender los escritos. Conforme a esto se pueden ubicar las estrategias descritas por los muchachos de la siguiente manera: el 82% nada más utiliza la estrategia de muestreo, ya que al ir leyendo se dedican a subrayar índices que van considerando útiles con base al esquema que van desarrollando de la lectura, pero no proporcionan algún otro dato que indique el uso de alguna otra estrategia de comprensión; de hecho el 4% que dice que transcribe las ideas principales, únicamente utiliza esta estrategia. Solamente el 14% cuando realiza primero una lectura de barrido (como ellos mismos lo denominaron), también emplean lo que se denomina estrategia de predicción, que consiste precisamente en predecir lo que vendrá en la lectura a través del conocimiento previo que pueden tener del tema. Ahora, si

el 4% que indica que realiza cuadros sinópticos lo hace en forma reflexiva, estableciendo diversas relaciones dadas en el escrito, se puede pensar que también emplean la estrategia de confirmación o autocontrol, la cual consiste en aceptar o rechazar las predicciones e inferencias que se hicieron anteriormente sobre el texto.

- En el tercer párrafo se viene a confirmar que la estrategia de muestreo es a la que más recurren los estudiantes. Cada sujeto busca la manera de tener presentes las ideas más importantes de un documento a través de diversas técnicas.

Otro aspecto importante a destacar son las preguntas que se elaboraron para el grupo de séptimo semestre en el cuestionario 2 (ANEXO 5), de las cuales se observa que el 50% de la muestra considera que sí se forma un hábito de lectura al verse obligados a realizar tantas dentro de la carrera, aunque el 17% de esta parte aclara que no siempre es grato realizar las lecturas. El 25% afirma que siente necesidad o agrado de realizar esta actividad, aún en los ratos libres. El 8% restante justifica su respuesta afirmativa diciendo que la lectura dentro de la carrera le ha facilitado la comprensión de otros textos. El otro 50% niega que la saturación de documentos requeridos en la carrera fomenten un hábito de lectura. De este porcentaje, el 33% aclara que las lecturas se hacen porque la escuela así lo exige, pero no se siente la necesidad de leer. Sólo el 17% restante, especifica que el hábito de lectura lo tenían desarrollado antes de entrar a la carrera. Digamos que un 25% de los que responden afirmativamente a la pregunta, no consiguen justificarse de manera convincente; de hecho el 17% señala que no siempre es agradable realizar esta actividad, lo cual nos remite a plantear la siguiente interrogante: ¿Cuando ya no se vean obligados a realizar esta actividad, la realizarán por iniciativa y con textos de cierto nivel cultural? Lo único que se puede suponer es que la gran mayoría, incluyendo a los que respondieron negativamente, recurrirá a la lectura cuando exigencias o circunstancias externas los obliguen.

También se les preguntó si les había resultado significativa la manera como se trabajan los textos por parte de los maestros; la mayor parte de las respuestas obtenidas son negativas (58%), ya que consideran que los documentos se revisan muy superficialmente, de hecho todos coincidieron en decir que en el aula se suelen repetir textualmente los escritos sin realizar un análisis. Un 25% también dijo que debido a la saturación de lecturas, la mayor parte sólo se repite en el aula, sin embargo algunas de ellas sí se llegan a profundizar y se les atribuye un significado. El 17% opinó que sí les resultaba significativo porque se abordan conforme a lo leído, además que en los últimos semestres se realizaba un análisis más profundo de los textos; aquí nos podemos percatar de que se considera significativo lo que para la mayoría es repetitivo y tedioso.

Finalmente, se debe señalar que al preguntarles a los muchachos sobre cuáles eran las dificultades más significativas que se presentaban en los actos de la lectura y escritura dentro de la carrera, el 92% respondió que la falta de comprensión en cuanto a problemas de lectura se refiere. En lo referente a la escritura, el 70% consideró que en este nivel no se ha aprendido a redactar; un 20% opinó que lo más apremiante era las faltas de ortografía. Como es de apreciarse, los muchachos no están tan errados sobre los problemas que se presentan en los actos de la lengua escrita, sin embargo, es de lamentarse que al decirlo lo hagan en forma despersonalizada, es decir, no se incluye ninguno de ellos dentro de éstas problemáticas, por ejemplo, suelen decir "*cuando entregan trabajos los presentan con faltas de ortografía*", sin incluirse ellos dentro de esta situación. Actitudes e ideas de este tipo son las que derivan de una dinámica escolar mecanicista, donde se valoran más los aspectos visibles y se relegan los mismos procesos de aprendizaje, consecuentemente se va acostumbrando a los estudiantes a memorizar para poder aprobar con la calificación más alta posible, sin importar que dejen de lado el desarrollo de su capacidad crítico-analítica; digamos que en un cierto momento nos hacen sujetos inconscientes de la responsabilidad en nuestro propio proceso cognoscitivo.

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N
E
S

CONCLUSIONES

En primer término, es necesario aclarar que las deficiencias tanto evidentes como aquellas que tienen que ver con los procesos del pensamiento en la realización de los actos de la lengua escrita, no se pueden considerar en ningún momento como problemas derivados de los llamados "ERRORES CONSTRUCTIVOS", ya que éstos son señalados en la teoría Piagetana como fundamentales para que el sujeto de operaciones concretas consiga acercarse a un objeto de conocimiento o bien pueda dar solución a una problemática determinada.

Hay que tener presente que los problemas se están presentando en sujetos de Operaciones Formales, los cuales deben recurrir a otro tipo de estrategias más complejas que la realización de la técnica ensayo-error; más bien, los problemas derivan primordialmente de un sistema escolar que restringe la importancia de la comprensión y otorga un lugar trascendental a la mera repetición de conceptos, ideas, reglas, etc., calificando de niños muy inteligentes a aquellos que proporcionan respuestas prontas y sin errores. Consecuentemente la dinámica escolar induce a que los estudiantes se acostumbren a memorizar todo lo necesario para conseguir aprobar con las mejores calificaciones y, al reconocerla como la mejor "estrategia de estudio", dejan también de lado la valoración sobre el nivel de conocimientos que realmente pueden poseer en un momento dado. De hecho, la preocupación de varios estudiantes sobre la calificación que sacarían en las respuestas de los instrumentos de investigación aplicados, demuestra el gran valor que atribuyen a los buenos resultados sin importar la capacidad que en un momento dado tienen para realizar alguna tarea.

Bajo estas circunstancias, es difícil imaginar que la escuela proporcione las condiciones adecuadas que brinden la estimulación necesaria para el buen desarrollo de las estructuras cognitivas, lo cual, permitiría a los sujetos acceder plenamente al denominado periodo del pensamiento formal. Los estudiantes de secundaria, bachillerato o de nivel superior que se encuentran en posibilidades de abordar el conocimiento de manera diferente a la de un niño de nivel primaria o de pensamiento concreto, sin embargo, debido a que las necesidades y expectativas* de la educación pública y la misma dinámica dentro del aula, inducen a que los muchachos regresen a la bien aceptada estrategia de la memorización como el medio más eficaz que les ayude a obtener buenos promedios. Contadas son las experiencias de los escolares en donde sienten que el docente pide mucho más que la memorización de las cosas, por ello es que no se llega a tener claro lo que implican las tareas de comprensión y análisis, lo cual queda demostrado en las respuestas que se expusieron sobre esto.

También se quiere reiterar que los problemas de mayor trascendencia al realizar actos de la lengua escrita no son aquellos que se ven a simple vista, ya que éstos lo único que sugieren es la falta de atención hacia algo que va más allá de lo evidente. En este sentido los estudiantes que ayudaron a realizar este trabajo brindado información y tiempo, tienen presentes las deficiencias que existen al llevar a cabo tareas que involucran a la lengua escrita, aunque no llegan a apreciar lo que implican éstas a nivel de pensamiento; asimismo no logran contemplarse ellos como sujetos partícipes de dichas deficiencias.

Esto es precisamente lo que da respuesta a la primer interrogante que se planteó en la introducción del trabajo donde nos cuestionábamos si existía o no conciencia sobre los problemas que existen en la realización de los actos de la lengua escrita; y podemos confirmar que los estudiantes tienen conciencia sobre los problemas que se presentan al realizar tareas esta tarca, pero hace falta que

* Que refiere a la necesidad de dar educación al mayor número de alumnos en el menor tiempo posible; de ahí que las expectativas por parte de los docentes sean las de obtener respuestas prontas y "correctas", dando así

se involucren ellos mismos dentro de esta problemática escolar para poder iniciar un cambio.

Con respecto a la segunda pregunta planteada en la introducción sobre la necesidad existente o nula por parte de los estudiantes para superar sus propias deficiencias en cuanto a los actos de la lengua escrita; se observa que a pesar de que se tiene conocimiento sobre las problemáticas existentes en los actos de la Lengua Escrita, no se ha hecho latente la preocupación por superarlas debido, en gran parte, por la falta de reconocimiento como sujeto participe de las problemáticas vistas en otros.

Cabe hacer notar que se han realizado comentarios únicamente sobre el ámbito escolar, pero esto se debe a que los cambios que se puedan dar en este nivel al respecto de estos problemas se van a generar prácticamente al interior de esta instancia. Hay que tomar en cuenta que es difícil pensar en la posibilidad de cambiar radicalmente el concepto predominante que las familias tienen sobre el aprovechamiento escolar, ya que dicha concepción se fue conformando con base a una dinámica escolar igual o quizás más estricta que la actual en lo que compete al significado de los "errores" cometidos por parte del alumno, además, sería difícil trabajar con ellos para poder explicarles sobre esta situación.

Ahora bien, no hay que perder de vista que los actos de la lengua escrita cobran una especial importancia al momento de llevar a cabo el trabajo escolar. Por estos motivos consideramos que es pertinente recordar nuevamente lo dicho por Juan Delval, *"La enseñanza de la gramática, que es una reflexión sobre el lenguaje, ha de ser muy tardía (...) al final de la enseñanza básica y a lo largo del bachillerato cuando los chicos pueden empezar a entender el carácter formal que tiene el lenguaje y el carácter lingüístico de las matemáticas y de los sistemas formales"*⁶³

preferencia a la memoria de los estudiantes.
63 Delval, Juan. "Crecer y Pensar", Ed. Paidós, México, D F., 1992. Págs. 319 y 322.

En esta cita hablan sobre el momento más adecuado para enseñar el carácter formal de la gramática y las matemáticas, para nuestros fines no es importante discutir esto, pues la enseñanza de la gramática ha sido impartida ya en el nivel básico, pero sí se puede pensar en la posibilidad de reencontrar a los estudiantes con este aprendizaje.

Es necesario que los alumnos de nivel superior se reencuentren con este conocimiento, pero no a través de un curso en el que se les proporcione nuevamente el aspecto formal de la gramática a través de una serie de reglas a memorizar, el ó los cursos deben ser adecuados para propiciar la reflexión y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, se ha observado que los cursos que se ofrecen a los estudiantes de la ENEP-Aragón, tienden a reproducir una metodología tradicional donde se les enseña a los participantes las reglas o técnicas para aplicarse como recetas de cocina.

Se hace mención de los cursos debido a que se considera una de las maneras directas y relativamente cortas para acercar a los alumnos a este reencuentro con la lengua escrita. Un ejemplo sobre el tipo de cursos que se proponen se encuentra en el ANEXO 7*, fue elaborado por la Lic. Ma. de la Luz Huerta Ramírez, en él la participación y reflexión del alumno sobre sus propias estrategias de lectura son en todo momento imprescindibles, así mismo, se les invita a retomar sus propias experiencias para relacionarlas con los procesos de pensamiento sustentados por la teoría psicogenética, y cabe señalar que la preparación del instructor también es fundamental para impartir adecuadamente el curso: todo esto puede dar como resultado un curso dinámico y diferente a los que se han venido impartiendo.

* En este anexo sólo se presenta el programa, ya que el curso consta de 3 paquetes: material didáctico para alumnos, material didáctico para instructor y material didáctico para exposiciones y dinámicas.

Antes de concluir con este último apartado, se quiere aprovechar este espacio para hacer 3 sugerencias muy generales a la Coordinación del área de Pedagogía con respecto a los cursos intersemestrales y a esta problemática en particular:

- 1) Se sugiere iniciar una revisión profunda para la reestructuración de los cursos intersemestrales que se imparten a la población estudiantil en la ENEP Aragón, especialmente los referentes a lectura, redacción, ortografía y expresión oral.
- 2) Es necesario poner mayor énfasis en la preparación adecuada que requieren las personas que se hagan responsables de impartir dichos cursos.
- 3) De acuerdo con la información que proporciona la mayor parte de los estudiantes del séptimo semestre en una de las preguntas del segundo cuestionario (ANEXO 5), en el salón de clases la dinámica de trabajo gira en torno a repetir las lecturas que los profesores dejan para realizar en casa, y no se llega a profundizarlas, cuestionarlas, o traspolarlas a una realidad concreta. Por ello es que se vislumbra la necesidad de investigar más a fondo sobre la metodología que aplican los docentes para impartir sus clases, así como los objetivos que ellos persiguen en cuanto al nivel de pensamiento de los estudiantes; aunque esto es una temática de investigación profunda que en estos momentos no nos compete, pero si se puede enmarcar como un tema interesante a investigar. Lo principal de esto, es que se invite a los docentes a que conozcan y se interesen más por esta temática para que, con conocimiento de causa, puedan hacer todo lo que este en sus manos para cambiar la dinámica de trabajo al interior del salón de clases de este nivel de formación imprescindible para un excelente desempeño laboral.

Con todo lo anterior, consideramos que los objetivos planteados al inicio del trabajo han sido alcanzados, pues se han determinado los problemas más significativos de la lengua escrita que presentan los estudiantes, además de que se les ha dado una interpretación desde la teoría psicogenética. También se identificaron los factores que influyen en la persistencia de tales deficiencias a lo largo del tiempo.

Se espera que este trabajo sirva de apoyo bibliográfico a todas aquellas personas que quieran conocer sobre los actos de la lengua escrita desde una perspectiva psicogenética en los niveles de pensamiento concreto y formal; principalmente, se espera que logre despertar el interés hacia este tema que ha sido poco estudiado por los pedagogos.

B

I

B

L

I

O

G

R

A

F

I

A

BIBLIOGRAFIA

1. **BARBOSA, HELDT ANTONIO.** "COMO HAN APRENDIDO A LEER Y ESCRIBIR LOS MEXICANOS". ED. PAX-MEXICO, MEXICO D.F., 1988. PP. 234
2. **CISNEROS, ZUCKERMAN RAMIRO Y OTROS.** "DIDACTICA DE LA LECTURA-ESCRITURA. FUNDAMENTOS BIOSIQUICO-SOCIALES". TOMO I. ED. NUEVA BIBLIOTECA PEDAGOGICA, MEXICO D.F., 1980. PP. 317
3. **MORENO, MONTSERRAT.** "LA PEDAGOGIA OPERATORIA". ED. LAIA, BARCELONA, 1983. PP. 365
4. **LADRON DE GUEVARA MOISES.** "LA LECTURA". SEP CABALLITO, MEXICO D.F., 1985. PP. 159
5. **RODRIGUEZ, B., GARCIA, GUAJARDO Y VILLARREAL.** INTRODUCCION: "LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA ACTIVIDAD REFLEXIVA DEL NIÑO EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA DE PRIMER GRADO". PP. 56
6. **FERREIRO, EMILIA Y GOMEZ PALACIOS MARGARITA.** "NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA". ED. SIGLO XXI, EDO. DE MEX., 1984. PP. 354

7. GUAJARDO, ELISEO. "LOS TRANSTORNOS NEUROPSICOLOGICOS EN LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS DE LA LENGUA ESCRITA Y DE LAS MATEMATICAS". En: APUNTES. ESCRITOS DE APOYO PARA EL TRABAJO ESCOLAR. PLAN NUEVO LEON. No. 32. PP. 42
8. CASTORINA, JOSE ANTONIO Y OTROS. "PSICOLOGIA GENETICA. ASPECTOS METODOLOGICOS EN IMPLICACIONES PEDAGOGICAS". MIÑO Y DAVILA, 1986. PP. 44
9. FLAVELL, H. JHON. "PSICOLOGIA EVOLUTIVA DE JEAN PIAGET". ED. PSICOLOGIAS SIGLO XX, PAIDOS, MEXICO D. F., 1988. PP.
10. PIAGET, JEAN Y BÄRBELE INHELDER. "GENESIS DE LAS ESTRUCTURAS LOGICAS ELEMENTALES". ED. GUADALUPE, ARGENTINA, 1975. PP. 316
11. "CONCEPTO DE NUMERO". CONSTRUCCION ESPONTANEA Y CONSECUENCIAS PEDAGOGICAS. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. UPN, 1983. PP. 7
12. LORNO, DALIA. "CLASIFICACION, FUNDAMENTACION PSICOLOGICA". CONSEJO VENEZOLANO DEL NIÑO. PP. 5
13. DELVAL, JUAN. "CRECER Y PENSAR". PAIDOS, MEXICO D. F., 1992. PP. 376
14. PIAGET, JEAN Y BÄRBELE INHELDER. "DE LA LOGICA DEL NIÑO A LA LOGICA DEL ADOLESCENTE". ED. PAIDOS, ESPAÑA, 1985. PP. 294

15. ARANDA, GILBERTO. "LA APRECIACION DEL ERROR EN LA LECTURA Y ESCRITURA". EN: APUNTES, ESCRITOS DE APOYO PARA EL TRABAJO ESCOLAR. PLAN NUEVO LEON, No. 2. PP. 5
16. LABINOWICZ, ED. "INTRODUCCION A PIAGET. PENSAMIENTO. APRENDIZAJE. ENSEÑANZA". FONDO EDUCATIVO INTERAMERICANO, MEXICO, 1982. PP. 309
17. GINSBURG, HERBERT Y OPPER SYLVIA. "PIAGET Y LA TEORIA DEL DESARROLLO INTELECTUAL". ED. PRINTICE/HALL INTERNACIONAL, ESPAÑA, 1982. PP. 228
18. FERREIRO, EMILIA Y TEBEROSKY ANA. "LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO". DE. SIGLO XXI, MEXICO D. F., 1991. PP.
19. JEAN, PIEAGET. "EL PENSAMIENTO MATEMATICO". MATERIAL DEL CURSO DE ACTUALIZACION PARA PROFESORES DE LA UNAM ENEP-ARAGON: EPISTEMOLOGIA E INVESTIGACION, INSTRUCTOR: DR. EDUARDO WEISS. OCTUBRE, 1992. PAGES. 10-23
20. "EL CAMPO DEL CURRICULUM". VOL. II. ANTOLOGIA. COMPILADORES: DE ALBA, ALICIA, DIAZ BARRIGA ANGEL Y GONZALEZ GAUDIANO EDGAR. CESU., MEXICO, 1991. PP. 520

A

N

E

X

O

S

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" ARAGON "

CUESTIONARIO I

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las preguntas que a continuación se presentan y procura que tus respuestas sean claras y precisas, la información que proporcionas será de valiosa ayuda para un trabajo de investigación.

DATOS GENERALES

NOMBRE: _____
SEXO: (F) (M) SEMESTRE: _____ EDAD: _____

¿CUAL ES EL MONTO MENSUAL QUE SE PERCIBE EN TU CASA Y CUANTOS COOPERAN PARA ELLO?

¿CUANTAS PERSONAS VIVEN EN TU CASA?
EDAD OCUPACION PARENTESCO

- PREGUNTAS -

1 ¿A QUE EDAD TE ENSEÑARON A LEER Y ESCRIBIR? -ESPECIFICA GRADO(S) ACADEMICO(S)-

2 ¿QUE TIPO DE ESTIMULACION TE PROPORCIONABA TU FAMILIA Y TU MAESTRA PARA QUE TE INTERESARAS POR ESTE APRENDIZAJE?

3 ¿HAS UNA BREVE RESEÑA DE COMO TE ENSEÑARON A LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA? PROCURA ABARCAR LOS SIGUIENTES PUNTOS: EJERCICIOS DE CALIGRAFIA (SI EXISTIERON CITA UNOS EJEMPLOS), COMO TE ENSEÑARON LAS VOCALES, SILABAS Y PALABRAS.

4. LAS "PLANAS" SE USABAN EN FORMA:
(EXCESIVA) (MODULADA) (MINIMA)

5. ¿A QUE EDAD RECUERDAS HABER DOMINADO ESTE APRENDIZAJE AL GRADO DE LEER E IR COMPRENDIENDO Y ANALIZANDO?

6. ¿FUERON SIGNIFICATIVOS LOS ACTOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN RELACION A TU APRENDIZAJE A LO LARGO DE:

PRIMARIA (SI) (NO) PORQUE:

SECUNDARIA (SI) (NO) PORQUE:

BACHILLERATO (SI) (NO) PORQUE:

7. FUE AGRADABLE REALIZAR TUS TRABAJOS A LO LARGO DE:

PRIMARIA (SI) (NO) PORQUE:

SECUNDARIA (SI) (NO) PORQUE:

BACHILLERATO (SI) (NO) PORQUE:

8. ESTAS TAREAS QUE TANTO IMPLICABAN DE LECTURA Y ESCRITURA:

	LECTURA	ESCRITURA
PRIMARIA	%	%
SECUNDARIA	%	%
BACHILLERATO	%	%

9. ¿QUE TANTO CONSIDERAS QUE HAS UTILIZADO LA MEMORIZACION COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LOS DISTINTOS NIVELES ESCOLARES?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
----------	---	------------	---	--------------	---

10. ¿QUE PORCENTAJE DE ESTE CONOCIMIENTO HAS OLVIDADO ACTUALMENTE?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
----------	---	------------	---	--------------	---

11. ¿QUE TANTO HAS UTILIZADO LA REFLEXION Y EL ANALISIS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE TU VIDA ESCOLAR?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
----------	---	------------	---	--------------	---

12. ¿QUE PORCENTAJE DE ESTE CONOCIMIENTO RECUERDAS ACTUALMENTE?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
----------	---	------------	---	--------------	---

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
 " ARAGON "

CUESTIONARIO 2

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las preguntas que a continuación se presentan y procura que tus respuestas sean claras y precisas, la información que proporciones será de valiosa ayuda para un trabajo de investigación.

-DATOS GENERALES-

NOMBRE: _____

SEXO: (F) (M) SEMESTRE: _____ EDAD: _____

-PREGUNTAS-

1. ¿CUANTO TIEMPO DEDICAS A LA LECTURA -DE CUALQUIER INDOLE- INDEPENDIEMENTE DE LA DE TIPO ACADEMICO? (SI NO LEES NADA PASA A LA PREGUNTA #3?)

2. ¿QUE TIPO DE LECTURA REALIZAS?

TIPO	FUENTE
ENTRETENIMIENTO ()	_____

INFORMATIVA ()	_____

CULTURAL ()	_____

CIENTIFICA ()	_____

RELACIONADAS ()	_____
CON LA CARRERA	_____
(PASA A LA PREGUNTA 4)	_____

3. ¿POR QUE?

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" ARAGON "

EJERCICIO #1

INSTRUCCIONES: Cada pregunta de la que aparecen a continuación consiste de una palabra que aparece en mayúsculas, seguida de una serie de palabras precedidas por letras mayúsculas incluidas en paréntesis. Escoge la palabra que más se acerca a lo opuesto del significado de la palabra que aparece en mayúsculas. Como algunas de las preguntas requieren que distingas entre matices de significado bastante parecidos, considera cuidadosamente todas las opciones antes de decidirte por la mejor.

-EPISTEMOLOGIA:

- | | |
|-----------------------------|------------------|
| (A) teoría del conocimiento | (B) impericia |
| (C) teoría de la percepción | (D) omnisciencia |

-PSEUDOCONCRECION:

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| (A) realidad furtiva | (B) totalidad fortuita |
| (C) totalidad determinada | (D) realidad apócrifa |

EJERCICIO #2

INSTRUCCIONES: Cada una de las preguntas que aparecen a continuación consiste de un par de palabras que se relacionan entre sí. Siguen a este par de palabras una serie de pares de palabras precedidas por letras mayúsculas incluidas en paréntesis. Escoge el par de palabras que mejor exprese una relación similar a la que se expresa en el par original de palabras.

-ASIMILAR-CONOCER:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------|
| (A) comunicación-socialización | (B) cuentos-imaginación |
| (C) conducta-comportamiento | (D) esquema-estructura |
| (E) cambio-innovación | |

-ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| (A) castigo-frustración | (B) juego-motricidad |
| (C) didáctica-técnicas | (D) mentira-engaño |
| (E) teoría-práctica | |

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" ARAGON "

CUESTIONARIO I

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las preguntas que a continuación se presentan y procura que tus respuestas sean claras y precisas, la información que proporcionas será de valiosa ayuda para un trabajo de investigación.

DATOS GENERALES

NOMBRE: _____
 SEXO: (F) (M) SEMESTRE: _____ EDAD: _____

¿CUAL ES EL MONTO MENSUAL QUE SE PERCIBE EN TU CASA Y CUANTOS COOPERAN PARA ELLO?

¿CUANTAS PERSONAS VIVEN EN TU CASA?

EDAD

OCUPACION

PARENTESCO

- PREGUNTAS -

1. ¿A QUE EDAD TE ENSEÑARON A LEER Y ESCRIBIR? -ESPECIFICA GRADO(S) ACADEMICO(S)-

2. ¿QUE TIPO DE ESTIMULACION TE PROPORCIONABA TU FAMILIA Y TU MAESTRA PARA QUE TE INTERESARAS POR ESTE APRENDIZAJE?

3. ¿HAS UNA BREVE RESEÑA DE COMO TE ENSEÑARON A LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA? PROCURA ABARCAR LOS SIGUIENTES PUNTOS: EJERCICIOS DE CALIGRAFIA (SI EXISTIERON CITA UNOS EJEMPLOS), COMO TE ENSEÑARON LAS VOCALES, SILABAS Y PALABRAS

4. LAS "PLANAS" SE USABAN EN FORMA:

(EXCESIVA)

(MODULADA)

(MINIMA)

5. ¿A QUE EDAD RECUERDAS HABER DOMINADO ESTE APRENDIZAJE AL GRADO DE LEER E IR COMPRENDIENDO Y ANALIZANDO?

6. ¿FUERON SIGNIFICATIVOS LOS ACTOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN RELACION A TU APRENDIZAJE A LO LARGO DE:

PRIMARIA (SI) (NO) PORQUE:

SECUNDARIA (SI) (NO) PORQUE:

BACHILLERATO (SI) (NO) PORQUE:

LICENCIATURA (SI) (NO) PORQUE:

7. FUE AGRADABLE REALIZAR TUS TRABAJOS A LO LARGO DE:

PRIMARIA (SI) (NO) PORQUE:

SECUNDARIA (SI) (NO) PORQUE:

BACHILLERATO (SI) (NO) PORQUE:

LICENCIATURA (SI) (NO) PORQUE:

8. ESTAS TAREAS QUE TANTO IMPLICABAN DE LECTURA Y ESCRITURA:

	LECTURA	ESCRITURA
PRIMARIA	%	%
SECUNDARIA	%	%
BACHILLERATO	%	%
LICENCIATURA	%	%

9. ¿QUE TANTO CONSIDERAS QUE HAS UTILIZADO LA MEMORIZACION COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LOS DISTINTOS NIVELES ESCOLARES?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
LICENCIATURA	%				

10. ¿QUE PORCENTAJE DE ESTE CONOCIMIENTO HAS OLVIDADO ACTUALMENTE?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
LICENCIATURA	%				

11. ¿QUE TANTO HAS UTILIZADO LA REFLEXION Y EL ANALISIS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE TU VIDA ESCOLAR?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
LICENCIATURA	%				

12. ¿QUE PORCENTAJE DE ESTE CONOCIMIENTO RECUERDAS ACTUALMENTE?

PRIMARIA	%	SECUNDARIA	%	BACHILLERATO	%
LICENCIATURA	%				

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
 " ARAGON "

CUESTIONARIO 2

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las preguntas que a continuación se presentan y procura que tus respuestas sean claras y precisas, la información que proporcionas será de valiosa ayuda para un trabajo de investigación.

DATOS GENERALES

NOMBRE: _____
 SEXO: (F) (M) SEMESTRE: _____ EDAD: _____

-PREGUNTAS-

1. ¿CUANTO TIEMPO DEDICAS A LA LECTURA -DE CUALQUIER INDOLE- INDEPENDIENTEMENTE DE LA DE TIPO ACADEMICO? (SI NO LEES NADA PASA A LA PREGUNTA #3?)

2. ¿QUE TIPO DE LECTURA REALIZAS?

TIPO	FUENTE
ENTRETENIMIENTO ()	_____

INFORMATIVA ()	_____

CULTURAL ()	_____

CIENTIFICA ()	_____

RELACIONADAS ()	_____
CON LA CARRERA	_____
(PASA A LA PREGUNTA 4)	_____

3. ¿POR QUE?

4. MENCIONA EL NIVEL DE ESTUDIOS Y EL TIPO DE LECTURA QUE REALIZAN LOS INTEGRANTES DE TU FAMILIA.

PARENTESCO	NIVEL DE ESTUDIOS	TIPO DE LECTURA
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

5. ¿QUE TIPO DE LIBROS, REVISTAS Y/O PERIODICOS ADQUIEREN EN TU CASA?

PERIODICO	REVISTAS	LIBROS
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

6. ¿EL HECHO DE REALIZAR TANTAS LECTURAS A LO LARGO DE LA CARRERA TE HA FORMADO UN HABITO? ¿POR QUE?

7. DE ACUERDO A TU EXPERIENCIA, ¿CONSIDERAS SIGNIFICATIVA LA MANERA COMO SE ABORDA EL MATERIAL DE LECTURA EN LA CARRERA?

GUIA DE ENTREVISTA

1. -¿Cómo definirías a la lectura y a la escritura?
2. -¿Cuál es tu concepto sobre el análisis de lectura?
3. -¿Cuál es tu concepto de comprensión de lectura?
4. -¿Cuáles son las estrategias que utilizas para abordar las lecturas en general?
5. -¿Qué problemas o dificultades consideras que son más significativos en la realización de actos de lectura y escritura dentro de la carrera?

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

PROYECTO ACADEMICO DE APOYO A LA FORMACION INTEGRAL
DEL UNIVERSITARIO.

PLAN ACADÉMICO

INTRODUCCION.

Dado que la lengua escrita (lectura y escritura) siguen siendo base de las tareas de aprendizaje escolar y social, y considerando que aún en el nivel de formación profesional se conserva la idea de su complejidad o bien la carga que ella implica, continúa siendo imprescindible para todo sujeto social encontrar un sentido que posibilite la práctica de la lectura como acción formadora en el orden escolar y personal.

Es por lo que este curso se ha pensado como un apoyo a los alumnos universitarios que consideren la importancia de la lectura y sus posibilidades para la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Así, desde una perspectiva constructivista, se plantea un trabajo de 20 hrs., en 5 sesiones de 4 horas cada una, en las cuales se trabajará desde los aspectos mecánicos, estrategias comprensivas y algunas medidas técnicas, lo cual certificará una labor analítica práctica, en la que los participantes contarán con elementos guía para reflexionar acerca de sus propias formas de lectura, para lo cual se les enfrentará a situaciones conflictivas de manera que se pongan en juego estrategias e identifiquen sus límites con el fin de que se propongan alternativas, que en su carácter de estudiantes (universitarios), les provean de las herramientas base para complementar su vida académica.

El objetivo de este curso es que, a partir de la reflexión y el análisis de su práctica de lectura, los participantes identificarán los procesos y condiciones que pueden favorecer su lectura comprensiva en apoyo a su formación universitaria.

Para ello, se ha considerado pertinente establecer planes de sesión que guíen de manera coherente y flexible las acciones a realizarse. Los planes de sesión comprenden los siguientes puntos:

- ♦ Número de sesión y título.
- ♦ Contenido temático.
- ♦ Propuestas metodológicas y material de apoyo para su realización.
- ♦ Sugerencias bibliográficas y el material correspondiente.
- ♦ Tiempo estimado para su realización.

Así mismo se sugiere que se establezca una evaluación permanente en los niveles de:

- Diagnóstico: en el que se identifiquen las limitaciones que en los actos de lectura presenten los participantes.
- Proceso: a partir de la valoración de reflexiones respecto a la forma de afrontar las exigencias de los diversos tipos de lectura.
- Producto: que tanto el coordinador como el grupo elaboren juicios en torno a las evidencias de aprendizaje manifiesta en esta experiencia académica y con relación al objetivo marcado.

SESION No. 1

TEMA: NOCIONES GENERALES ACERCA DE LA LECTURA.

CONTENIDO TEMATICO:

1.1. Definición de Lectura.

En el sentido de proceso de capacitación, de significado y las resignificaciones que elaboran los lectores a partir de sus propias estructuras de pensamiento.

1.2. Lo manifiesto en los Actos de Lectura.

Se trabajarán los elementos visibles de esta tarea en consideración de su convencionalidad, es decir, de las reglas que rigen su funcionamiento (procedimiento).

1.3. Lectura Rápida.

Lectura caracterizada por su marcha, que no necesariamente esta ligado con intencionalidad de comprensión.

1.4. Visión Periférica.

Características del ojo humano ante la captación de estímulo visual, así como la inscripción de ésta en el Sistema Nervioso Central.

1.5. Campo Visual.

Especificando que la captación de los estímulos se establece en un campo total, en el que se privilegian algunos elementos al interior del todo.

PROPUESTA METODOLOGICA

- ◆ Presentación del coordinador y del curso.
- ◆ Encuadre de Trabajo.
- ◆ Dinámica de integración. Técnica sugerida: "DE PESCA". Cada participante anota su nombre al reverso de un pescado de cartón para colocarlo en un recipiente, después sacan un pescado y buscan a la persona que se indique ahí, se les darán 10 o 15 minutos para hacerles preguntas para presentarlos ante el grupo (tiempo aprox. 20 min.)
- ◆ Expectativas del curso por parte del grupo (tiempo aprox. 15 min.).
- ◆ Se realizará una lluvia de ideas para elaborar una definición de lo que es la Lectura (tiempo aprox. 20 min.)

- Se dejará que el grupo lea la primera lectura del cuadernillo (definición de lectura) y posteriormente se trabajará lo manifiesto en los actos de lectura planteando cuestionamientos en torno a: ¿qué detectan que se requiere hacer cuando se lee? ¿qué fallas tenemos en la lectura a partir de la definición que se elaboró? (tiempo aprox. 15 min.)
- Lectura con tiempo limitado. Se les pide a los participantes que lean el segundo artículo de su cuadernillo en 10 min., posteriormente abordar cuestionamientos como: ¿cuál fue el valor de la lectura realizada? ¿cuáles fueron sus objetivos al relizarla? (tiempo aprox. 25 min.)
- Presentar una serie de materiales de lectura, a fin de que cada uno de los participantes pueda escoger el que más le agrade. Se dará un tiempo considerable para que realicen su lectura y después abordar los siguientes cuestionamientos: ¿cuál fue el valor de su lectura? ¿cuáles fueron sus objetivos al realizarla? y continuar con una comparación de las primeras respuestas y las segundas: ¿cuál es la finalidad en ambos tipos de lectura? ¿en cual de ellas se cumple con la definición previamente elaborada? ¿Sentido de la lectura a la luz de ser estudiantes y su formación hasta el momento? (tiempo aprox. 25 min.)
- En base a lo anterior trabajar sobre lectura lenta y rápida de manera expositiva y pidiendo participaciones (tiempo aprox. 5 min.)
- El coordinador hará una breve introducción en la que se recupere la definición de lectura y se determine el por qué del tratamiento de aspectos fisiológicos (tiempo aprox. 10 min.)
- Presentación de un audiovisual (tiempo aprox. 15 min.)
- Trabajo de análisis por parte de los integrantes (tiempo aprox. 15 min.)
- Hacer una conclusión sobre los temas que se revisaron (tiempo aprox. 5 min.)

SESION No. 2

TEMA: DIFICULTADES EN LA LECTURA.

CONTENIDO TEMATICO:

- 2.1. Falta de Conocimientos Base acerca del tema y Bagaje de Vocabulario.
Se trabajará cómo es que a partir de la especialización de las disciplinas se hace patente la utilización de un lenguaje técnico en cada área, constituyéndose el "dominio de éste, también como una barrera para el acceso a lecturas de otro ámbito de conocimiento y por ende la necesidad de construir un bagaje de vocabulario básico general.
- 2.2. Falta de Motivación.
Se tratará de establecer como es que la motivación instantánea es determinante en la actitud del lector hacia el texto.
- 2.3. Problemas en la Atención y la Concentración.
- 2.4. Condiciones Físicas Externas para la lectura.
Recuperar elementos del entorno que influyen en los actos de lectura como son la iluminación, el tipo de material, su letra, calidad de línea, tipo de hoja, si son textos ilustrados, sin ilustración, con poca ilustración, y retomar las condiciones físicas del lugar donde se estudia o lee.

PROPUESTA METODOLOGICA

- Se presentará un material audiovisual con diversas temáticas (especialidades: economía, físico-matemáticas, actuaría, antropología y un tema cotidiano) (tiempo aprox. 20 min.)
- Posteriormente se invitará a los asistentes a participar reflexionando en torno al conocimiento o desconocimiento de lo que se revisó (tiempo aprox. 15 min.)
- Al terminar, cada uno de los participantes expone brevemente el lenguaje técnico característico de su área de formación y se realizarán comentarios acerca de las limitaciones que éste puede implicar en la comprensión del conocimiento en general (tiempo aprox. 20 min.)
- Para retomar lo anterior y a manera de ejemplo, se aplicará la técnica de comunicación equivocada (tiempo aprox. 15 min.)
- Se realizarán las actividades que a continuación se mencionan:
 - a) Redacción de un pequeño texto (libertad para la elección de los temas) (tiempo aprox. 15 min.)

b)Ejercicio de lectura (tiempo aprox. 20 min.)

c)Resolución de un problema de lógica (tiempo aprox. 20 min.)

- Al término de las actividades anteriores, se solicitará a los participantes que peguen sus productos de redacción y la solución del problema en los muros del salón. Se analizará lo que les resultó fácil realizar, a cuál de las actividades se le concedió mayor atención, a cuál menos y en cual la concentración se logró sin problema. Después de esto, se comentará cómo es que estos factores influyen en las respuestas que se conceden a las exigencias escolares. Posteriormente se propiciará el debate en torno a ¿cuáles redacciones resultan de interés general? ¿qué lógica se siguió en el ejercicio? (tiempo aprox.90 min.)
- Se les proporcionará a los participantes material escrito con diferentes características de presentación (calidad de línea, tamaño de letra, tipo de hoja, con y sin ilustración). Se les pedirá a los participantes que elijan el material que estarían dispuestos a leer mencionando el por qué. Se retomarán las participaciones, por parte del instructor, para hacer referencia a los principales factores externos que influyen en la elección del material escrito, remitiéndose después a las exigencias escolares como factibles agentes de motivación o rechazo hacia la lectura (tiempo aprox. 20 min.)

SESION No. 3

TEMA: ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA BASICA.

CONTENIDO TEMATICO:

3.1. Texto y Contexto.

Se trabajará el contexto como el ámbito determinante en el que un texto "X" adquiere un significado particular.

3.2. Estrategia de Lectura Básica.

Muestreo.

Predicción.

Anticipación.

Inferencia.

Confirmación.

Autocorrección.

3.3. Introducción a las Estrategias de Comprensión de Lectura.

· Regresión y salto.

PROPUESTA METODOLOGICA

- ◆ Se presentará material escrito en donde se diversifique el texto y el contexto. Los participantes deberán identificar ambos factores para la comprensión del material escrito (tiempo aprox. 40 min.)
- ◆ Se cuestionará a los asistentes respecto del empleo de las estrategias que utilizan para la lectura. Se sugiere rescatar la lectura en silencio, en voz alta (leído por él mismo o por otros). Después realizar ejercicios de los tres tipos de lectura (tiempo aprox. 50 min.)
- ◆ Uso de material audiovisual (o didáctico) en donde se ejemplifique el empleo de cada una de las estrategias de lectura básica, así como un ejemplo globalizador. Posteriormente se comentará, por parte del grupo, de acuerdo con sus experiencias (tiempo aprox. 60 min.)
- ◆ Se realizarán ejercicios de cada una de las estrategias básicas, y después de una explicación de las estrategias de comprensión por parte del coordinador, se realizarán los ejercicios correspondientes (tiempo aprox. 60 min.)
- ◆ Para terminar, se hará una autoreflexión acerca del empleo de las estrategias, tanto de lectura básica como de comprensión (tiempo aprox. 20 min.)

SESION No. 4

TEMA: ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION DE TEXTOS.

CONTENIDO TEMATICO:

- 4.1. Estrategias Impuestas e Inducidas.
- 4.2. Estrategias Independientes del Contenido.
- 4.3. Estrategias Dependientes del Contenido.

PROPUESTA METODOLOGICA

- ◆ Los participantes realizarán la modificación de un texto breve que se les proporcione. Posteriormente, se les brindará material para el empleo de la técnica de lectura:
Revisión de títulos e índice.
Elaboración de cuestionamientos respecto al tema.
Lectura con recuperación de ideas centrales (regresión y salto).
Al terminar se comentará sobre ambas actividades, recuperando aquello que haya permitido una mayor comprensión (tiempo aprox. 30 min.)
- ◆ Se hará uso de un material escrito recortado (rompecabezas), con dos temáticas que presenten una relación superficial, solicitando al final de la construcción de ambos rompecabezas que el alumno lea el material, lo comprenda y lo exponga. Después, se reflexionará respecto a las estrategias que se pusieron en juego. Para continuar, el instructor hará comentarios (tiempo aprox. 80 min.)
- ◆ El instructor explicará las cuatro secuencias estratégicas dependientes del contenido. Se formarán cuatro equipos y a cada uno se le proporcionará material escrito y se solicitará que trabajen acorde con la secuencia estratégica que corresponda a su material de trabajo, los cuales serán:
Redes semánticas.
Comprensión de teorías científicas.
Macroreglas para resumir textos expositivos.
Parafraseo, imaginación, redes y conceptos clave (tiempo aprox. 100 min.)
- ◆ Para finalizar, se realizarán comentarios y conclusiones sin omitir la importante participación del grupo (tiempo aprox. 20 min.)

SESION No. 5

TEMA: LECTURA Y COMPRENSION.

CONTENIDO TEMATICO:

- 5.1. Material de Lectura (Portadores de Texto).
Clasificación de los diversos portadores de texto: científico, social, cultural, literario, económico, etc.
- 5.2. Búsqueda de Significado.
Diferencia entre significante y significado.
- 5.3. Lectura y Aprendizaje.
El proceso de aprendizaje y sus características, así como su relación con la lectura en espacios escolarizados.

PROPUESTA METODOLOGICA

- ♦ Se les proporcionará a los participantes diversos materiales escritos (10) para que los clasifiquen. El material puede presentar diferentes características, ya sea de formato o de temáticas, dejando a libertad el criterio de selección de material, y reforzando la importancia del tema (tiempo aprox. 30 min.)
- ♦ Se pedirá que de los paquetes clasificados se elijan dos materiales, se lean y posteriormente se elabore de acuerdo a la elección del participante:

Un crucigrama.

Sopa de letras.

Cuando terminen, se intercambiarán sus productos de trabajo para que otro integrante del grupo lo resuelva y al terminar comentarán la actividad (tiempo aprox. 90 min.)

- ♦ Se recobrará esta experiencia de aprendizaje relacionando los diversos significados que puede tener el material a partir de los esquemas de conocimiento de cada asistente (tiempo aprox. 20 min.)
- ♦ Se presentará un audiovisual con un escrito breve y general, después del cual se presentarán diversos análisis del mismo elaborado por los asistentes. Después de ello, 5 de los participantes expondrán sus análisis, terminando se cuestionará a los asistentes respecto a cuál de estos análisis tiene una mayor lógica para ellos y por qué se descartan los otros (tiempo aprox. 60 min.)

- ♦ Para el cierre de sesión se recomienda instar a los participantes a que:
Hagan una remembranza de las lecturas que recuerden, tanto de tipo escolar, como personal; citando el por qué consideran que han quedado en su memoria.

Reflexionen en torno a cuáles de esas lecturas han tenido un papel importante en su desempeño escolar y personal (tiempo aprox. 30 min.)