

881323



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO  
PLANTEL LOMAS VERDES

1

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO  
NÚMERO DE INCORPORACIÓN 8813-23

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA  
CONSOLIDACIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA  
EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

GLORIA CIVEIRA SÁNCHEZ

DIRECTOR DE LA TESIS:  
LIC. JACQUELINE CECILIA REBOLLEDO COSTE  
REVISOR DE TESIS:  
LIC. PATRICIA DE LA CRUZ MORENO

NAUCALPAN, EDO. DE MÉXICO

2002



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.

#### A DIOS

Señor, tú que has guiado mis pasos, te agradezco tu infinita misericordia y la fortaleza que pusiste en mí para ir templando mi carácter. Gracias porque me enseñaste a discernir las cosas finitas de las infinitas; estableciendo una relación de eterno amor.

Mi Dios, tú que conoces mi corazón y mis pensamientos; a ti te dedico mis logros y éxitos, ya que éstos no me pertenecen; sino que son tuyos Señor.

#### MAMA

Siempre soñamos juntas con este momento, hoy por fin se realizan nuestras esperanzas, gracias por tu apoyo, sacrificios y confianza.

Tu has estado en todos los momentos de mi vida y espero que sigamos construyendo juntas el futuro.

Tu ilusión hoy se hace realidad, te dedico mi tesis no sólo con amor, sino me comprometo a luchar día a día para seguir preparándome y responder a los retos profesionales que se vayan presentando.

Porque siempre caminemos juntas.

Gracias mamá.

## **A MI PADRE**

Porque para dirigirme a ti, necesitaría no una palabra, sino mil; no sólo para expresarte mi amor y agradecimiento. Tu recuerdo me ha acompañado siempre, en las tristezas, alegrías y momentos inolvidables de mi vida.

Cuando te fuiste, nunca te imaginaste lo que habías logrado; para mí tú no has muerto, pues tu recuerdo me acompañará siempre. A mi padre, amigo y compañero de tertulia dedico este trabajo.

## **A MIS MAESTROS**

Porque donde hay una labor, hay un maestro y en cada momento de la vida, el recuerdo de uno de ellos se hace presente; gracias por sus enseñanzas, pero sobre todo por compartir conmigo momentos de enorme esfuerzo y compromiso; porque seguramente haciendo a un lado sus situaciones personales, siempre estuvieron en pie de lucha para vencer obstáculos y sembrar en cada uno de sus discípulos: amor, honestidad y sapiencia.

Por todo ello, los recuerdo y siempre estarán presentes en mi vida.

## INDICE

Resumen	I
Introducción	III
<b>CAPITULO I</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes	4
1.2 Eclósion Histórica de los Métodos Utilizados en México Para la Enseñanza de la Lengua Escrita.	7
1.3 La Lengua y su Relación con la Lecto-Escritura.	31
1.4 Adquisición de la Lecto-Escritura.	41
1.5 Diferencias Entre Lenguaje Oral y Escrito.	57
1.6 Las Principales Corrientes Pedagógicas.	62
<b>CAPITULO II</b>	<b>77</b>
2.1 Teoría Psicogenética.	78
2.2 El Aprendizaje de Acuerdo con Piaget.	83
2.3 Pensamiento Infantil.	108
<b>CAPITULO III</b>	<b>122</b>
3.1 Ley General de Educación Especial en México.	123
3.2 Cronología de la Educación Especial en México.	126
3.3 Nueva Estrategia de Integración.	130
3.4 Qué es un Niño con Necesidades Educativas Especiales.	136

3.5 Propuesta para Atender a los Niños con Necesidades Educativas Especiales.	146
3.6 Estructura Organizativa de la USAER.	154
<b>CAPITULO IV</b>	<b>163</b>
4.1 Planteamiento del Problema.	164
4.2 Procedimiento.	164
4.3 Muestra	165
4.4 Criterio de Selección	165
4.5 Características de la Población.	165
4.6 Metodología.	166
4.7 Resultados e Interpretación.	168
Conclusiones.	171
Sugerencias Para la Consolidación de la Escritura.	173
Bibliografía.	

**RESUMEN**

Antes de las investigaciones de Emilia Ferreiro en relación a la lengua escrita y de otros psicolingüísticas que estudiaron la adquisición del lenguaje oral desde la perspectiva psicogenética, resultaba difícil hacer afirmaciones referidas al aprendizaje de la lengua que tuvieran una fundamentación tan clara como las relativas a las aportaciones de Piaget en matemáticas.

Hoy en día gracias a las investigaciones de Emilia Ferreiro y sus colaboradores, iniciadas desde hace quince años y también gracias a los aportes de psicolingüistas tales como Goodman, F. Smith, M. Adams, B. Bruce y muchos otros; cuyo trabajo se ha centrado en la lectura y en el acto de la comprensión de ésta, se pueden hacer propuestas o sugerencias pedagógicas, que tienen como finalidad que la actividad del aula contribuya al avance del proceso constructivo. El conocimiento de lo antes señalado, hace posible la creación de nuevas formas de intervención pedagógica con niños de aula regular o que presenten Necesidades Educativas Especiales. Todo esto es lo que se conoce como el nuevo enfoque de integración educativa.

El trabajo tiene como finalidad acercar a los maestros al conocimiento del proceso constructivo, dejando atrás corrientes pedagógicas un tanto obsoletas; también se pretende que el diario quehacer educativo, se vea enriquecido con actividades que fomenten en el niño aprendizajes que logren llegar a consolidar; y no sólo adquieran y olviden rápidamente por falta de ejercitación.

Un aspecto enriquecedor de este trabajo fue la interacción con los niños de la Escuela Dr. Belisario Domínguez en el tercer grado, ya que se observó que los

niños con dificultades en el aprendizaje en la lengua escrita no son sólo los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sino también se extiende esta problemática al aula regular.

Esto a su vez brindó la posibilidad de implementar algunas sugerencias pedagógicas para lograr consolidar la lengua escrita, creando un espacio donde el maestro del aula de apoyo no enfrenta a los niños a un nuevo fracaso, sino propicia un ambiente de seguridad, confianza y aceptación; que estimulará a los niños para trabajar sin bloqueos y miedo al error. Cabe mencionar que estas sugerencias también las pueden implementar los maestros de aula regular con los alumnos de sus grupos.

El objetivo de esta investigación fue conocer el proceso de consolidación de la lengua escrita en el alumno de tercer año de primaria de la Escuela Dr. Beliarío Domínguez, a fin de identificar los aspectos que presentan dificultad.

La metodología que se siguió fue:

Se aplicó la guía de caracterización a un total de 62 alumnos, ubicando tres niveles: Adquisición, Proceso y Consolidación. Obteniendo como resultado que los niños con Necesidades Educativas Especiales apenas están adquiriendo rasgos de noción de la palabra dentro del enunciado, segmentación, homófonos y redacción; mientras que el resto del grupo sólo tiene algunas dificultades en adecuaciones sintácticas, acentuación y homófonos.

Con lo anteriormente señalado se llega a las siguientes conclusiones:

- Los alumnos del tercer grado de la Escuela Federal Dr. Belisario Domínguez, no han consolidado la escritura.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



- Los alumnos de tercer grado de primaria se encuentran en adquisición y proceso de construcción de la escritura.

Por lo tanto, tercer grado de primaria no es un grado en donde se consolide la escritura.

## INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad dar a conocer los niveles por los que pasa un niño para poder llegar a consolidar la escritura. No se trata de caer en aseveraciones pero sí se tiene como propósito lograr que tanto los maestros de aula regular como los de apoyo profundicen en las dificultades que presentan algunos de sus alumnos en el diario quehacer educativo.

Se parte de la premisa que en el tercer grado de primaria la consolidación de la escritura debe de existir, aunque de antemano se sabe que es el ciclo escolar donde existen mayores fracasos, atribuyéndose toda la responsabilidad a dificultades propias de los niños. A raíz de todo lo anterior surgen dentro de las primarias los servicios de apoyo a la educación regular; para que con especialistas se brinde una adecuada atención a las demandas que presentan algunos alumnos, respetando el enfoque de integración que plantea la Modernización Educativa.

El trabajo se inicia con un primer capítulo que está dirigido a profundizar en los enfoques actuales que existen en relación a la lengua escrita. El capítulo dos desarrolla la Teoría Psicogenética, en el capítulo tres se aborda específicamente el campo de la Educación Especial y su sujeto de atención, en el capítulo cuatro se describen los procesos metodológicos del trabajo de campo realizado. Para finalizar se presentan conclusiones y sugerencias para consolidar la escritura.

## CAPITULO I

En los últimos años enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más difíciles que enfrentan los maestros frente al grupo, ya que un número significativo de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial.

El presente trabajo tiene como finalidad dar a conocer aquellos procesos de adquisición y consolidación de la lecto-escritura que todos los individuos en algún momento de la vida enfrentan, ya que ésta es el resultado de factores familiares, escolares y conceptuales y muchas veces hasta emocionales.

Se sustenta por lo tanto, que la escritura y la lectura comienzan mucho antes de lo que la escuela imagina, que además de los medios, de los análisis o de los recursos didácticos para que un sujeto trate de adquirir y consolidar la lectura y escritura, el sujeto se plantea sus propios problemas y trata de resolverlos con su propia metodología.

Por lo tanto se está hablando de un niño participativo de su propio conocimiento y no de algo que está dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular que le permite leer y escribir.

La investigación que se realiza a través de todo el trabajo se sustenta en autores como Vigotsky, Goodman, Smith, Mattingly, Margarita Gómez Palacios, Lerner y Emilia Ferreiro, entre otros.

Se encuentran antecedentes que se ubican en una situación histórica en que los hombres inventan la escritura como un código de comunicación, es bien sabido que el hombre desde que nace enfrenta la difícil tarea de comunicarse con el mundo que le rodea, contemplando que los primeros intentos de comunicación

son limitados (el llanto, los gritos, la risa) todos estos dirigidos a lograr una respuesta positiva por parte del adulto. Progresivamente el niño va creando estrategias mediante el ensayo y error que va incorporando a la comunidad lingüística a la cual pertenece.

El desconocimiento del proceso que opera el niño durante la adquisición de lenguaje, es donde se analiza el origen de la mayoría de los problemas de aprendizaje que se presentan hoy en las escuelas debido a la incapacidad de algunos docentes para entender que antes de poder escribir el niño tiene que comunicarse. Es aquí donde se abordan a los psicolingüistas.

Se hace una breve reseña de los métodos utilizados para adquirir la lecto-escritura, resultando los más conocidos y de que todavía se utilizan en las aulas aún en nuestros días, que son el método ideovisual, método analítico y método sintético.

Por último termino resaltando en este apartado la propuesta de Emilia Ferreiro y Teberosky con relación a la lengua escrita.

Se toma como punto de partida a Margarita Gómez Palacios sobre la adquisición de la lecto-escritura, definiendo claramente los procesos de simbolización y de generalización por los que se enfrenta un niño en época escolar y también se hace una diferencia entre el lenguaje oral y el escrito y la utilización del niño en los diferentes niveles de conceptualización.

Por último se abre un apartado donde la finalidad es dar a conocer al lector algunas hipótesis de aprendizaje a través de las principales corrientes pedagógicas, retomando únicamente tres a manera de comparación, así tenemos

el análisis de la escuela tradicionalista de la tecnología educativa y del constructivismo.

## 1.1 ANTECEDENTES

Tradicionalmente se pensaba que la lectura y su aprendizaje estaba centrada en aspectos de disminución visual y auditiva, de coordinación motriz y de asociación entre letras y fonemas donde el sujeto era pasivo y los materiales impresos no desarrollaban ningún hábito.

Desde el año de 1974 Emilia Ferreiro, en su libro "Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño"; mostró que la lectura y la escritura son procesos elaborados, realizando una experiencia en la cual dio a leer algunos párrafos sencillos a niños de 5°. hasta 2° de secundaria, donde llegó a concluir que la lectura puede ser mala o inadecuada por tres razones:

- 1°. Porque los sujetos no dan el significado correcto a las palabras individualmente.
- 2°. Porque sobre estima el valor de algunos elementos del texto en relación con otros elementos.
- 3°. Incapacidad para tratar las ideas producidas por la lectura como proporcionales y por lo tanto ser incapaz de inspeccionar y de asumir las ideas conforme van apareciendo.

(Smith, 1968) considera que la lectura no es sonorizar un texto sin dar significado. El autor plantea que la comprensión depende de dos tipos de información visible y no visible, conocimientos de lenguaje, conocimientos previos del tema y de la estima y, la base de la comprensión sería la predicción.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Al parecer los primeros hombres que se comunicaron entre sí por medio de cartas fueron habitantes del oriente medio, 21 mil años antes de nuestra era. Ellos escribían sobre tabletas de barro. "La posesión del lenguaje es uno de los rasgos característicos de la humanidad y su origen se remonta a la aparición del hombre. Pero la posibilidad de expresarse por medio de la escritura fue lograda gracias a un largo proceso que duró cientos de millones de años. Desde los tiempos primitivos el hombre sintió la necesidad de expresar de manera perdurable sus sentimientos y creencias; realizó dibujos y pinturas y esa forma de expresión le resultó suficiente mientras su vida era nómada y se desenvolvía en pequeños grupos que vivían del producto de la caza". (Beatriz Rodríguez, 1985)

La aparición de la agricultura y la formación ulterior de las ciudades introdujo un gran cambio económico y cultural, la vida se organizó de manera distinta y en forma mucho más compleja. Las necesidades crecientes de la vida en la ciudad impulsaron a los hombres a inventar algunas formas de marcar, por ejemplo, a quién pertenecía el ganado o quiénes habían entregado en los graneros parte del producto de sus cosechas, llevar cuentas. etc. Pero también fue necesario establecer leyes y registrar hechos históricos para que las generaciones futuras los conocieran. Resulta evidente que el dibujo y la pintura ya no podían cumplir estos objetivos.

La escritura surge por necesidad de los pueblos, y tanto sus características como las funciones y la difusión que ella tiene en la humanidad, atraviesan un largo proceso evolutivo. Al principio la escritura fue muy cercana al dibujo: múltiples signos gráficos expresaban objetos y acciones. El sistema resultaba extremadamente complejo pero tenía una ventaja: representaba ideas por medio

de dibujos simples y no estaba vinculado con la forma particular en que se decía tal o cual palabra. Por lo tanto, esa escritura ideográfica podía ser entendida por hablantes de cualquier lengua, siempre que ellos conocieran las conversaciones usadas. Los signos ideográficos tenían una relación muy estrecha con el referente. Poco a poco los hombres, tratando de simplificar el sistema, comenzaron a representar palabras atendiendo a las características lingüísticas de las mismas y no a la representación más o menos fiel de los referentes. Sin embargo, al principio, la relación entre signo gráfico y palabra todavía tenía muchos elementos propios del sistema ideográfico.

Un ejemplo de lo anterior, en nuestro idioma, sería el caso de palabras como soldado, representado por el dibujo de un sol y de un dado, o de pantalla, escrita con el dibujo de un pan y de una persona tallando una piedra. Es evidente que desde el punto de vista del referente, soldado no tiene nada que ver con el sol ni con dado, así como la palabra pantalla no está relacionada con el pan. La relación establecida en ambos ejemplos entre escritura y referente, es lingüística: una parte de la palabra soldado se dice igual que el vocablo sol, una parte de pantalla se pronuncia igual que pan.

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

Es alrededor del año 900 A.C., que los hombres inventan el sistema alfabético, en el cual cada signo representa un sonido individual del habla. Para llegar a esta



de dibujos simples y no estaba vinculado con la forma particular en que se decía tal o cual palabra. Por lo tanto, esa escritura ideográfica podía ser entendida por hablantes de cualquier lengua, siempre que ellos conocieran las conversaciones usadas. Los signos ideográficos tenían una relación muy estrecha con el referente. Poco a poco los hombres, tratando de simplificar el sistema, comenzaron a representar palabras atendiendo a las características lingüísticas de las mismas y no a la representación más o menos fiel de los referentes. Sin embargo, al principio, la relación entre signo gráfico y palabra todavía tenía muchos elementos propios del sistema ideográfico.

Un ejemplo de lo anterior, en nuestro idioma, sería el caso de palabras como soldado, representado por el dibujo de un sol y de un dado, o de pantalla, escrita con el dibujo de un pan y de una persona tallando una piedra. Es evidente que desde el punto de vista del referente, soldado no tiene nada que ver con el sol ni con dado, así como la palabra pantalla no está relacionada con el pan. La relación establecida en ambos ejemplos entre escritura y referente, es lingüística: una parte de la palabra soldado se dice igual que el vocablo sol, una parte de pantalla se pronuncia igual que pan.

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

Es alrededor del año 900 A.C., que los hombres inventan el sistema alfabético, en el cual cada signo representa un sonido individual del habla. Para llegar a esta

convención la humanidad tuvo que recorrer un largo camino con gran cantidad de pasos intermedios; hubo momentos en los que, los sistemas de escritura silábica ya poseían marcas de tipo silábico.

La invención del sistema que hoy se usa, no significa que sea adoptada por toda la humanidad. Actualmente numerosos pueblos usan escritura de tipo ideográfico o silábico.

La historia de la escritura enseña que, antes de plantearse el problema de cómo escribir, la humanidad tuvo que sentir la necesidad de que sus ideas quedaran establecidas en forma permanente. Al comprender que la pintura y el dibujo no eran suficientes, ideó otras formas de expresión que la condujeron a la creación de los diferentes sistemas de escritura.

El hombre necesitó escribir para marcar objetos que le pertenecían, para comunicarse a distancia, para recordar hechos, para expresar sus sentimientos, necesidades o creencias, para transmitir a los demás el fruto de su creación científica o artística.

## 1.2 ECLOSION HISTORICA DE LOS METODOS UTILIZADOS EN MEXICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA-ESCRITA

La renovación histórica requería otra manera de enseñar y ve en Comenio al representante de la dualidad que dio lugar a la clasificación hecha por Guillaume en el siglo pasado: métodos de marcha sintética y de marcha analítica.

Si bien estas denominaciones sugieren que la clasificación se basaba en los procesos psicológicos, las experiencias pedagógicas y aportes científicos más

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

recientes incorporaron otra caracterización: métodos que ponen el acento en la codificación y aquellos que lo colocan en la comprensión.

"Son denominaciones que sugieren una diferencia fundamental entre los métodos desconocida por quienes, en la actualidad, a veces enfáticamente, sostienen que todos los métodos de enseñanza de la lectura sólo tenían y tienen en cuenta la percepción mientras se desentienden de la conceptualización. Por el contrario, quienes han conocido "el gran debate" o "la querrela de los métodos", saben que la polémica estuvo centrada en la oposición entre ambos términos. Por su parte, la evolución de los métodos responde al propósito de imponer la comprensión que no nace ahora sino que se remonta al siglo XVII". (Berta Braslavsky, 1985).

Opta entonces por una clasificación que conserva los dos agrupamientos tradicionales, pero que los separa por consideraciones lingüísticas:

**Métodos que parten de elementos no significativos de la palabra:**

- alfabéticos
- fónicos
- silábicos
- psicofonéticos

**Métodos que parten de unidades significativas del lenguaje:**

- de la palabra
- de la frase
- de la oración
- del cuento
- del texto libre
- de las experiencias de lenguaje.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

De este modo, la lectura pasa a ser un hecho lingüístico convirtiéndose esencialmente en comprensión del lenguaje escrito. En seguida se da una explicación muy somera de los métodos que parten de unidades significativas de lenguaje, entre los que se encuentran.

Método de la palabra:

- de la palabra total, sin análisis
- de la palabra generadora, analítico-sintético

En el primero, la palabra está asociada a una imagen que permite adivinar el significado de la escritura.

El segundo, presenta la palabra asociada a una imagen, se descompone en sílabas, luego en letras; se recomponen las sílabas y se llega a la síntesis de la primitiva palabra.

Método de la frase:

El punto de partida es el sintagma nominal o bien oraciones simples. Se promueven actividades previas que dan lugar a expresiones orales de los niños que se simplifican y se escriben en tiras de diferentes tamaños, ya sea para exhibirlas en el aula o para que los niños las ilustren y las conserven. Luego pueden recurrir a ellas para encontrar determinadas palabras y combinarlas.

Método de la oración:

Emplea los procedimientos del anterior a contextos más amplios y más complejos.

Método del cuento:

El niño que ha oído repetidamente su lectura y la vivenció con intensidad, retiene su contenido y luego, al repasar con la vista la escritura, repitiendo el texto

memorizado, identifica palabras que le facilitan la transparencia para descubrirlas y leer palabras desconocidas en otros contextos.

**Método del texto libre:**

(Freinet, 1938) toma como punto de partida la escritura que realiza el adulto mientras el niño le dicta algo que quiere comunicarle a sus abuelos, a un amigo, etc. Guarda lo escrito, posterga su lectura y cuando lo intenta, se encuentra con una escritura que es como si fuera la suya propia. Recita lo que él formuló en voz alta.

De este modo se puede establecer la correlación entre lo que está escrito y lo que dice verbalmente, encontrando relaciones entre palabras, sílabas y fonemas.

**Método de las experiencias de lenguaje:**

Ve la mejor fuente de materiales de lenguaje en los niños cuando relatan sus propias experiencias. Estos relatos son escritos por el maestro para que sean leídos por los niños (Jesualdo, Olga Cossetine, Luis Iglesias).

Los expertos en la enseñanza de la lectura están preocupados porque a pesar de las investigaciones y teorías sobre el proceso de lectura, la aplicación de investigaciones recientes y de las teorías resultantes no son evidentes en el aula.

## LOS METODOS DE LECTURA EN ESPAÑOL

Se han identificado nueve métodos diferentes de enseñanza de lectura en español, basándose en los trabajos de: Bellenger (1979), Gray (1956): métodos usados para enseñar lectura en idiomas diferentes al inglés, Europa y América

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Latina; Thonis (1970, 1976), Peña y Verner (1981), Flores (1981), Norte y Sudamérica.

**Método alfabético:**

Comienza con la enseñanza del nombre de las letras empieza por las vocales y luego las consonantes, enseguida ambas son unidas para crear sílabas y luego palabras. Los alumnos deben repetir el deletreo de sílabas o palabras y luego pronunciarlas.

**Método onomatopéyico:**

En este método, la asociación de sonidos del medio ambiente se hace con letras y sonidos del lenguaje (vocal i asociada al chillido de un ratón).

La idea es darle a cada fonema algún tipo de identificación para que los alumnos lo recuerden.

Identificando sonidos se descifran las palabras.

**Método fónico o fonético:**

El énfasis se pone en los sonidos representados por las letras del alfabeto.

Este sistema va de la parte al todo; los alumnos deben utilizar los sonidos de las letras y sintetizarlos en sílabas y palabras.

**Método silábico:**

Se utiliza la sílaba como unidad básica; ellas se combinan para formar palabras y frases.

**Método de palabras generadoras:**

En este método hay tanto análisis como síntesis.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Se inició por palabras u oraciones que los alumnos memorizan; luego se les pide que analicen las oraciones e identifiquen las partes básicas de las palabras yendo de sílabas a sonidos individuales.

#### Método global:

Este método tiene como meta enseñar lectura y escritura por medio de palabras o frases completas sin analizar las partes. (A veces se enseñan las vocales como actividad de aprestamiento).

El método incluye elementos de experiencia con lenguaje y de la técnica de reconocer palabras por su apariencia.

Bellenger distingue método global y método global puro en el que identifica cinco pasos:

- Se introducen símbolos, gestos, dibujos, para animar a los niños a querer comunicarse a través de la lectura y escritura.
- Se presentan frases escritas que se miran y pronuncian al mismo tiempo.
- A partir de un conjunto base de palabras aprendidas se identifican palabras individuales.
- Se analizan las partes de las frases y palabras (prefijos, raíces y sufijos).
- Se analiza la parte más pequeña del texto, la letra, y se trabaja con ortografía y reglas de formación de palabras y oraciones.

#### Método ideovisual:

Desarrollado en Bélgica en 1936 por Decroly.

Decroly creía que los niños necesitaban preparación sensomotora, intelectual y afectiva antes de comenzar a leer. Este método se refleja en el nivel de aprestamiento (Thonis, 1983).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Decroly partía de considerar que los niños a los seis años atraviesan diferentes etapas de madurez, por ello enfatizaba la individualización en la preparación para la lectura.

Cuando los niños empiezan a leer siguen el método global de identificar palabras; por ello el descifrado llega muy tarde en el proceso, ya que al ser tan abstracto, comienza sólo cuando los mismos alumnos parecen estar listos: "El paso al descifrado se demora hasta que es deseado por el niño" (Bellenger, 1979).

Método ecléctico:

El 'método de la frase generadora' comprende tanto análisis como síntesis; el método implica rasgos de varios métodos.

Método mixto (Bellenger, 1979)

Se dan a los alumnos ejercicios para promover habilidades en organización espacial, coordinación visomotora, discriminación auditiva, atención, memoria y lenguaje oral como lo sugiere el método ideovisual.

Más tarde se presentan los sonidos de las letras, nombre de las letras y el símbolo escrito. Se enseñan dictados, copias, crear nuevas palabras, identificar sonidos, escribir formas de letras y atender a la relación oral-escrita de los materiales primarios.

Esta posición ecléctica se ha reflejado en América Latina y en la enseñanza de lectura e español en EEUU.

Método integral:

Es una filosofía de enseñanza que estimula a los niños a leer y escribir.

Se basan en los intereses inmediatos del educando.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Suponen que el aprendizaje procede del todo a la parte. La lectura es vista como una experiencia enriquecedora.

Los materiales de lectura usados con libros de venta al público de interés para los niños, así como escritura producida y redactada por los alumnos.

La lectura y la escritura se hacen parte integral de todo el aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela.

Este enfoque comenzó a usarse en Europa, aunque actualmente hay un movimiento en América Latina y EEUU que propone su uso (Goodman, 1986, Goodman, en prensa).

Los dos métodos más comunmente usados son el método silábico y el ecléctico.

El método silábico se considera el más apropiado para la enseñanza del español debido a la "escritura silábica simple" del idioma (Gray, 1956).

La posición ecléctica se ha reflejado en los enfoques de la lectoescritura que han sido usados ampliamente en Norte y Sudamérica.

## CONCEPCIONES DEL PROCESO DE LECTURA

Se consideran dos concepciones básicas del proceso de lectura en español:

- descifrado de letras
- reconocimiento de palabras.

"La lectura es una respuesta a un símbolo visual sobreimpuesto en el lenguaje auditivo". (Freman, 1988).

Se considera que la lectura comienza con el apareamiento de sonidos con letras, avanzando a sílabas, palabras y finalmente a la comprensión. En un acto de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

lectura se utilizan dos tipos de información: una información visual y otra no-visual. La información visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la información no-visual es aportada por el lector mismo. La información no-visual esencial es la competencia lingüística del lector (si el texto está escrito en un idioma desconocido por el lector no habrá lectura en sentido estricto, aunque haya exploración visual de la página, búsqueda de semejanzas y regularidades, etc.). Pero otras informaciones no-visuales son utilizadas, tales como el conocimiento del tema (lo cual no es lo mismo que el conocimiento del texto).

A la lista de informaciones no-visuales utilizadas F. Smith, en un artículo titulado "Iniciación a la lecto-escritura", agrega una que parece esencial: la identificación del soporte material del texto. Aun antes de que se empiece a leer ya se sabe (por anticipación) algo sobre el texto, en virtud de la caracterización que se haya hecho del soporte material. Así, se identifica el soporte como siendo un libro técnico, ya se sabe que algunas construcciones que marcan típicamente un cierto estilo estarán excluidas (nadie espera encontrar en un libro técnico una oración que comience con "Había una vez..." o con "Tengo el agrado de dirigirme a usted..."). Si se identifica el soporte como una receta médica, no es sorpresa la ausencia de verbos ("una cucharada cada tres horas" será bien interpretado como "tomas una cucharada de este producto cada tres horas"). Y así siguiendo.

Existiendo una relación inversa entre la información no-visual utilizable y la información visual requerida. Smith (1972), Elkonin (1973), Vygotsky (1978), Ehri (1979), recuerdan datos ya clásicos de la psicología experimental de laboratorio: el ojo no trabaja sino "de a saltos"; cada fijación dura aproximadamente 250 milisegundos, luego realiza un "salto" de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

aproximadamente 10/12 letras (o espacios equivalentes), y se detiene otra vez, para una nueva fijación. Hay, además, retornos hacia atrás, saltos más importantes al final de una línea, etc. En cada fijación se identifican 4 o 5 ítems diferentes; si el estímulo visual consiste en letras presentadas al azar, serán 4 o 5 letras diferentes; si el estímulo consiste en palabras escritas, puede identificarse el doble de letras que antes (2 palabras, aproximadamente 10 letras); si las palabras están organizadas sintácticamente (es decir, constituyen una oración escrita), podemos identificar el doble de letras que antes (alrededor de 4 palabras, es decir aproximadamente 20 letras).

Lo que "se ve" depende, entonces, del nivel de organización del estímulo. Pero, en realidad, no es que el ojo vea más cosas, sino que la capacidad de integración de la información aumenta concomitantemente con la organización del estímulo. En otros términos, el lector completa con su información no-visual (conocimiento del léxico y de la estructura gramatical de su lengua) la escasa información visual recogida en una centración.

Hechos de esta naturaleza -concomitantemente con otros relativos a las limitaciones de la memoria inmediata- han llevado a numerosos autores contemporáneos a considerar la lectura como una actividad esencialmente no-visual. Las anticipaciones que cualquier lector realiza continuamente aparecen como un elemento esencial de la actividad de lectura. "La lectura es imposible sin predicción". (F. Smith, 1978). Las predicciones son básicamente de dos tipos diferentes: predicciones léxico-semánticas, que permiten anticipar significado tanto como proceder a autocorrecciones cuando un elemento sintáctico esencial no ha sido identificado. Un ejemplo de predicciones del primer tipo es el siguiente:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

leyendo rápidamente los titulares de un periódico (una actividad de lectura en la cual cualquier lector adulto, por más entrenado que sea, suele cometer errores de identificación) un adulto cree identificar la oración "liberándose los presos del pescado"; la incongruencia semántica es evidente, y el lector vuelve atrás, al único lugar donde ha podido tener lugar el error de identificación ("precios y no presos"). Un ejemplo del segundo tipo de predicciones es la experiencia conocida de cualquier lector adulto de llegar al punto de final de oración sin haber encontrado un verbo, típicamente, en este caso el conocimiento sintáctico fuerza a una autocorrección, y a una nueva exploración.

De este énfasis en la predicción (predicación inteligente, lingüísticamente controlada, que no debe ser confundida con un simple "adivinar" sin dirección) surgen una serie de propuestas pedagógicas nuevas. F. Smith lo dice enfáticamente: "la oportunidad para desarrollar y emplear la predicción debe ser una parte esencial del aprendizaje de la lectura". En Francia recientemente han surgido las voces de pedagogos como J. Foucambert (1976) y Jean Hébrard (1977) para defender esta opción pedagógica.

Es obvio que pueden desarrollarse anticipaciones sobre oraciones tales como "mi mamá me mima", "Susi asa sus sesos sosos", o similares destrabalenguas, clásicos del lenguaje ritual que permite -tradicionalmente hablando- el acceso al santuario de la lengua escrita.

Se señala que esas oraciones se reencuentran en todas partes. Así, los niños ingleses conocen "the fat cat sat on the mat"; los niños franceses comienzan con "bébé a bu, bébé bave" o con "Riri a ri; Lili a lu", para introducirse luego en "la poule rousse couve sur son petit nid de mousse" (lo cual, sin duda alguna, es un

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

avance con respecto a lo que debían leer, en el siglo XIX, los niños de primer grado: "Hugues subjugue ses juges par la fugue qu'il composa la Bruges"). Como lo señala J. Ébrard, "hoy día los niños aprenden a leer el francés como si se tratara del latín". Y esto es válido para el castellano también.

En efecto, la trampa de tales oraciones es doble: por un lado, tienen la apariencia de verdaderas oraciones, y, sin embargo, no corresponden a ningún lenguaje real (ni al dialecto del docente ni al de los niños); por otra parte, se proponen oralmente como enunciados reales, siendo que no transmiten ninguna información y toda intención comunicativa les es ajena. Una vez más, de lo que se trata es de que el niño olvide todo lo que él sabe acerca de su lengua materna para acceder a la lectura, como si la lengua escrita y la actividad de leer fueran ajenas al funcionamiento real del lenguaje.

No se trata aquí de pretender, contra toda evidencia, que la lengua escrita es una simple transcripción de la lengua oral. Muy por el contrario, hay marcadas diferencias entre una y otra (sin hablar de los múltiples 'estilos' de lengua oral y de lengua escrita).

La lengua escrita tiene términos que le son propios, expresiones complejas, un uso particular de los tiempos de verbos, un ritmo y una continuidad propios. Se sabe cuán difícil resulta leer la transcripción de una conversación grabada, conversación que sin embargo, recobra su transparencia cuando se escucha; se sabe cuán difícil es escuchar una conferencia leída en voz alta.

De lo que se trata, entonces, no es de confundir lengua oral con lengua escrita, sino de permitir que el aprendiz-lector se aproxime a ésta con aquello que es imprescindible para ambas: su competencia lingüística.

¿Se oraliza para comprender un texto, o bien porque la escuela lo exige?. En el primer caso la escritura aparece como un sistema "seguido" de signos, es decir, como un sistema de signos que remiten a otros signos los del lenguaje oral). En el segundo caso, la escritura aparece como un sistema alternativo de signos, que remiten directamente a una significación, tal como los signos acústicos.

El interés de la polémica actual es el enfatizar esta segunda alternativa. (Foucambert, 1976) "leer consiste en seleccionar informaciones en la lengua escrita para construir directamente una significación". "La escritura es una forma alternativa o paralela de lenguaje con respecto al habla, y la lectura, tanto como la recepción del habla, involucra una "decodificación significativa directa, o comprensión". (Smith, 1971), sostendrá que "a pesar de la creencia muy expandida en sentido contrario, es posible sostener que el lenguaje escrito no representa primariamente los sonidos del habla, sino que provee índices acerca del significado": Por esta razón "la transcripción de lo escrito en habla es posible solamente a través del intermediario del significado".

En esta perspectiva, se trata los signos visuales de la misma manera que el escucha los signos audibles; uno y otros trabajan con la estructura superficial, y deben acceder a la estructura profunda del texto o del enunciado para comprender su significado. La estructura profunda es común a ambos. (Smith, 1975) afirma que "el habla y la escritura son formas variantes o alternativas de la misma lengua", contrariamente a la suposición generalizada que considera a la escritura como la transcripción por escrito del habla. "En resumen, durante las primeras etapas en que el niño comienza a tomar conocimiento de la lengua escrita no se

produce una simple sustitución del código gráfico-simbólico (dibujo) por un código arbitrario y convencional (lenguaje escrito) sino que el conocimiento infantil de la lengua escrita como sistema de comunicación se halla en sus inicios vinculados a formar parte de unos contextos determinados. A medida que el niño va construyendo las normas convencionales propias de la lengua escrita, sus interpretaciones van dejando de ser figurativas o icónicas y el código escrito va siendo entendido como convencional y totalmente distinto del dibujo". (Vigotsky y Luria, 1980)

De tal manera, la masividad de los fracasos en lecto-escritura y su repercusión en los índices de repitencia y deserción escolar hace que la Dirección General de Educación Especial la constituya una de sus preocupaciones centrales, creando en 1976, una Comisión de Lectura que desarrolló varios proyectos dirigidos a la enseñanza, promoción y recuperación en esta área. A través de ellos toma conciencia de las limitaciones del enfoque teórico adoptado (psicofuncional). Es en ese momento que la Dirección toma contacto con las investigaciones en el área de la lectura y escritura desde otra perspectiva teórica: la concepción constructivista. (Cfr. García, 1992). Cambia entonces la perspectiva, desde la cual definen las "dificultades de aprendizaje"; lo que les permite visualizar la posibilidad de elaborar una propuesta pedagógica que tome como punto de partida la acción constructiva del sujeto y con ella, contribuir a evitar la aparición de esas dificultades, así como a desarrollar en todos los niños la autonomía en el uso de la lengua escrita.

La Fundación (MEVAL, en 1980-1981), venía desarrollando una investigación pedagógica en preescolar y primer grado, dirigida a poner a prueba un conjunto de situaciones de aprendizaje.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

"...nuestro equipo de investigación optó por dedicar sus esfuerzos a formular situaciones de aprendizaje válidas para los otros grados de la escuela primaria. Es por eso que, una vez definido el marco teórico que fundamentaría nuestro trabajo, decidimos emprender un estudio sobre el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita en niños que ya se habían apropiado del sistema de escritura". (Lerner, 1980).

Se realizó una primera investigación en 1983 que no tuvo un carácter estrictamente pedagógico por dos razones:

"...en primer lugar, considerábamos imprescindible conocer mejor el desempeño de los niños como lectores y productores de textos antes de poner en marcha una investigación en el aula y, en segundo lugar, nuestra preocupación por redefinir las supuestas "dificultades de aprendizaje" desde la perspectiva constructivista nos llevó a realizar una comparación entre el desempeño de los niños que, según el diagnóstico realizado por la escuela, presentaban esas dificultades y el desempeño de los niños que, también según el criterio de la institución escolar, no la presentaban". (La Alfabetización en la Escuela, SEP, 1980)

"...durante el transcurso de la investigación que acabamos de reseñar fuimos delineando actividades pedagógicas que pudiéramos contribuir a desarrollar la competencia de los niños como lectores y productores de textos. Consideramos entonces necesario —antes de hacer una propuesta global, que pudiera aplicarse en el aula regular durante todo el año escolar— poner a prueba con pequeños grupos de niños las actividades ya diseñadas, con el objeto de ampliarlas y enriquecerlas a través del análisis de la práctica". (Lerner, 1980).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



**Falta Página**

22

Evidentemente son la prueba de existencia de un problema de tal magnitud que no puede pasar inavertido ya que en 1976, ochocientos millones de habitantes en el mundo eran analfabetos. Al enfatizar el aumento de analfabetos es reconocer explícitamente el fracaso escolar. No hay que olvidar que la alfabetización tiene dos caras: una relativa a los adultos y otra relativa a los niños. Si para los adultos se trata de subsanar una carencia, en el caso de los niños se trata de prevenir, de hacerlo necesario para que esos niños no se conviertan en futuros analfabetos.

Parecerá no haber dudas que para el estado el logro de un sistema educativo justo, igualitario y eficiente es un derecho del hombre, sin embargo como tantos otros, éste no es totalmente respetado. A este problema se le suma el ausentismo, la repitencia y finalmente la deserción, son los factores que provocan siempre según la versión oficial la subinstrucción y el analfabetismo en la mayoría de la población.

Cabría preguntarse cuál es la causa que hace que un individuo se convierta en repetidor, luego en desertor y acabe siendo subinstruido toda su vida. Será acaso su incapacidad de aprender lo que determina el fracaso.

Esta podría ser una interpretación posible, sin embargo se tiene que dentro de la población indígena rural o marginada de los centros urbanos existe un gran ausentismo escolar ya que hay niños que se ausentan grandes periodos de la escuela. Las causas principales son las condiciones climáticas o de distancia que influyen en la asistencia regular. En otros casos la necesidad de ser útiles a la familia en tareas productivas determina el abandono de la escuela. Por lo tanto muchas veces se trata de condiciones sociales y no de responsabilidades personales.

Se habla también de repitencia como uno de los problemas mayores de la educación primaria. Se entiende por repitencia cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la

escuela le ofrece una segunda oportunidad: comenzar nuevamente el proceso de aprendizaje. Aquí es conveniente aclarar que reiterar una experiencia de fracaso en idénticas condiciones es obligar al niño a repetir su fracaso. ¿Cuántas veces puede un sujeto repetir sus errores? Se supone que tantas como sea necesario hasta abandonar el intento.

Por último cuando se habla de deserción escolar se lleva implícita una carga significativa que supone la responsabilidad voluntaria del sujeto, en este caso niños que al abandonar un grupo o sistema al que pertenece. En el sistema educativo, habría que preguntarse si éste abandona al desertar al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrar. O si éste sujeto tiene problemas económicos sociales que le hacen más difíciles permanecer dentro del sistema. En otros términos se trata de un problema social que de una voluntad individual.

Aunado a lo anterior se encuentran factores pedagógicos que provocan que el niño pierda el interés de la escuela. Entre los más significativos encontramos:

- Maltrato infantil de tipo físico y emocional a menores.
- Falta de dominio de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje significativo.
- Poco compromiso por parte del maestro para ir construyendo con sus alumnos al aprendizaje.
- Selectividad por los alumnos que parecen ser responsables y aprender más rápido que otros.
- Falta de respeto a la integridad emocional del niño.
- Falta de cultura de algunos maestros para enfrentar situaciones grupales, predominando más situaciones tradicionales en el aula que en las constructivas.

( Ferreiro, Emilia y Ana Teberoski. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, 1980)

Son estas consideraciones las que hace que la Dirección de Educación Especial destine más de sus recursos humanos y financieros a brindar asistencia psicopedagógica a los niños que encuentran obstáculos en el aprendizaje, en particular con la lectura y escritura, a comprender trabajos de investigación desde una nueva perspectiva constructivista motivando el enfoque pedagógico vigente en las escuelas; cambiando las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y orientando todos los esfuerzos a favorecerlo en lugar de obstaculizarlo.

Esta alfabetización consiste en ofrecer a los niños dentro del contexto escolar, situaciones didácticas apropiadas tanto a sus cognoscitivas como al carácter social del aprendizaje, y que respondan a las características de la lengua escrita como objeto cultural, iniciándose en el año de 1983 una serie de proyectos conjuntos entre la Dirección de Educación Especial con la Organización de Estudios Americanos, encuadrados en una concepción constructivista del aprendizaje y de la lectura.

A continuación se hace una breve referencia de la investigación que se inició, las muestras que se tomaron y los resultados que se obtuvieron:

El trabajo de investigación de la Dirección General de Educación Especial se inicia con un primer estudio dirigido a profundizar en el conocimiento del proceso de construcción de la comprensión lectora y la expresión escrita en niños de 2°. A 6°. Grado de educación básica.

Tomando como punto de partida los resultados de esta primera investigación y los principios pedagógicos derivados de la concepción teórica adoptada, se diseñó una

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de 2° a 6° grado. Esta propuesta fue inicialmente llevada a la práctica con un grupo de 20 niños y la experiencia realizada -en aula especial y durante un período de cuatro meses- permitió validar las situaciones de aprendizaje propuestas, así como enriquecerlas y formular otras nuevas que surgieron gracias a la interacción con los niños. Posteriormente fue posible extender la propuesta, aplicándola a lo largo del año escolar 87-88, tanto en aula regular como en aula especial se trabajó entonces con 920 niños de 2° a 6° grado, 120 de los cuales pertenecían a grupos que fueron directamente coordinados por los miembros del equipo de investigación en tanto que los otros 800 niños asistían a 15 escuelas donde la coordinación del trabajo estuvo a cargo de maestros especialistas y psicólogos que participaron en talleres de capacitación y mantuvieron un contacto permanente con el equipo.

Simultáneamente al inicio del proyecto se emprendió un programa de capacitación que en la actualidad ya ha involucrado a la mayoría de los maestros especialistas y psicólogos del programa de Dificultades de Aprendizaje de la Dirección de Educación Especial, en casi todo el país. También han participado, aunque en menor proporción, maestros de educación básica. La incorporación de estos profesionales a las actividades desarrolladas por el equipo de investigación ha generado la puesta en marcha de numerosas experiencias laborales a través de años de servicio que van dirigidas a introducir modificaciones en la práctica pedagógica.

Como es de esperar, quienes intentan llevar a la práctica una propuesta pedagógica a partir de una concepción diferente del sujeto y de su proceso de apropiación del conocimiento, atraviesan por un período de acomodación durante el cual se generan legítimas dudas y múltiples interrogantes surgidas de los esfuerzos por insertar los

"La lectura implica la posibilidad por parte del sujeto de realizar anticipaciones: la interacción entre la información no visual y la información visual hace posible la construcción permanente de hipótesis sobre el significado y la forma de lo que sigue en el texto, así como la elaboración de estrategias para verificar o rechazar dichas hipótesis y para formular otras nuevas más ajustadas al texto, cuando las originales no encuentran confirmación en la información visual"

Destacan los trabajos realizados por (Goodman 1977) acerca de los "errores" de lectura ("miscues") que confirman el aporte esencial del lector en el acto de lectura.

"...afirmar de que la lectura es un proceso de construcción del significado implica reconocer que el significado no está en el texto, sino que es generado por el lector a partir de su interacción con la información visual".

"...reconocer que es el lector quien reconstruye el significado interactuando con el texto lleva a aceptar la posibilidad de que diferentes lectores comprendan un mismo texto de diferentes maneras, sin que esto signifique que unos han comprendido y otros no". (Witrock, 1981).

"Reconocer la existencia de diferentes formas válidas de comprensión no significa entonces que cada lector entenderá algo totalmente distinto de lo que captará otro: el sujeto emitirá hipótesis, pero buscará verificarlas a partir de la información provista por el texto; cuando no logre corroborar sus hipótesis, tendrá que modificarlas ajustándolas a las características objetivas de la información visual. Tendrá además -se agrega- la posibilidad de discutir con otros lectores su interpretación del texto, y este intercambio, al hacer posible la confrontación de puntos de vista, permitirá lograr un conocimiento más objetivo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Recogen además el aporte de (Bettelheim y Zela, 1981) en el contexto de la teoría psicoanalítica, sobre los "errores de lectura".

### COMO SE LLEVA A CABO LA PROPUESTA

La experiencia se realizó en 1985 y duró cuatro meses. Se trabajó con tres grupos de niños (veinte en total):

primer grupo: Escuela A. Zuloaga Blanco, seis niños de 8 a 10 años, algunos cursaban 2° y otros 3° grado.

segundo grupo: Escuela José Martí, seis niños de 9 a 11 años, cursaban 3° grado.

tercer grupo: Centro Integral de Educación y Salud de Caricuao, (este grupo no funcionaba en una escuela), ocho niños de 10 a 12 años, cursaban 4°. y 5°. grado.

### CENTRO DE SELECCIÓN DE LOS GRUPOS:

- La edad de los niños, ya que abarcaban distintos grados de la escuela.
- Las posibilidades de las maestras especialistas que trabajaban con ellos (estaban interesadas en participar porque se identificaban con el enfoque y habían tenido una actuación destacada en el seminario de formación profesional previamente realizado).

"Los resultados obtenidos a través de esta experiencia abren nuevas perspectivas en el camino hacia la elaboración de una propuesta pedagógica que podría constituirse en un aporte no sólo para los niños con "dificultades de aprendizaje" sino para toda la población escolar de educación básica a partir de 2°. grado. Un

hecho palpable nos induce a ser optimistas en este sentido: las situaciones didácticas propuestas y la actitud de las maestras como facilitadoras produjeron cambios en los niños. Estos cambios se manifestaron tanto en el avance del proceso de la comprensión y la expresión escrita como en la actitud hacia las actividades de lecto-escritura: la participación activa de los niños en las discusiones, el interés por escribir las cartas dirigidas a otros compañeros por el placer de comunicarse, el gusto por leer las correspondencias recibidas, la tendencia a cooperar en detrimento de la competencia observada en los primeros momentos de la experiencia, son algunos de los cambios que dan fe de los logros alcanzados". (Goodman 1977).

### LAS ACTIVIDADES PEDAGOGICAS

En muchas ocasiones las actividades surgen espontáneamente de los niños. Esta las lleva a aclarar el papel del docente:

"Esto no significa que sólo se haga lo que los niños quieren, el maestro con sus propios intereses forma parte del grupo, participa con proposiciones y orienta las discusiones y acuerdos. Por lo tanto, aunque resulte paradójico, conviviendo con una gran flexibilidad, amplitud y respeto por el niño, debe haber en el maestro claridad conceptual y de objetivos, pues es de su responsabilidad saber a dónde quiere llegar con ese grupo en general y con cada niño en particular". (Piaget, 1988, "Introducción a Piaget")

Antes de describir las actividades realizadas se hacen una serie de aclaraciones:

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



"...contábamos con una lista de actividades que sólo sirvió de guía se fueron seleccionando aquellas que respondieran a las características y necesidades particulares de cada grupo".

"...una misma situación de aprendizaje se ponía a prueba en más de un grupo...".

(Piaget, 1988)

De todas las situaciones planteadas en el aula, los maestros tratan de comunicar en qué atmósfera logran hacer que los niños reflexionaran y discutieran acerca de la lengua escrita. "Hubo algunas actividades que resultaron apropiadas para suscitar discusiones del grupo en las que se ponía de manifiesto más claramente las hipótesis de los niños sobre aspectos particulares. Otras actividades merecen ser destacadas por el papel que ellas cumplieron en el logro de nuestro objetivo fundamental; conocieron su verdadero uso (de la escritura y lectura), aquel que la escuela parece evitar: la comunicación". (Maestros, 1985)

Cuentan que las propuestas que dan sentido al uso de la lengua escrita no son asociadas por los niños a la materia "Lengua", reacción que denuncia la falta de conocimiento de los procesos cognitivos y del no respeto de las posibilidades de los chicos.

A través de ejemplos muestran cómo los niños captan el absurdo de una actividad poco interesante y analizan la postura del docente en esta situación que ve más la patología en el niño y no la parte que lo compromete a él.

Para finalizar la Dirección de Educación Especial elabora una propuesta en la que aparecen los siguientes rubros:

- la validez de un enfoque pedagógico que tenga en cuenta el conocimiento lingüístico del niño, particularmente sobre "el lenguaje que se escribe" los textos narrativos, los poemas y las noticias.
- la necesidad de considerar la representación que el niño hace del lenguaje escrito, a partir del cual se define, según él, aquellos que "se puede escribir" (la escritura de nombres y los títulos).
- La viabilidad de un enfoque interactivo de relación entre textos y lector o autor y contexto (los títulos y noticias) y de interacción entre los niños que escriben un texto colectivamente (los textos narrativos).

### 1.3 LA LENGUA Y SU RELACION CON LA LECTO-ESCRITURA

Durante estas últimas décadas el estudio del aprendizaje de la lecto-escritura ha sido objeto de un creciente interés dentro del campo de la Psicolingüística debido, sin duda, al énfasis que proponen los investigadores en los aspectos lingüísticos de esta compleja actividad, y en la relación que establecen con el proceso general de adquisición del lenguaje.

(Vellutino, 1977) explica la importancia de estos aspectos al señalar que, de todas las funciones cognoscitivas implicadas en el aprendizaje de la lecto-escritura, las mayores exigencias recaen sobre las habilidades lingüísticas.

Los aspectos perceptivo-visuales de esta actividad presentan características diferentes de la percepción visual ordinaria debido, precisamente, a que el estímulo es un mensaje lingüístico escrito, es decir, un estímulo lingüístico que cobra significado por convención.

Al entender el leer y el escribir como actividades principalmente lingüísticas, los investigadores se preguntan si el aprendizaje de estas actividades es un proceso similar o diferente al de la adquisición del lenguaje.

(Vigotsky, 1962) fue uno de los primeros en plantear que el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es parte de un proceso unitario, que conduce al niño desde el habla, a través del juego y del dibujo, a la lecto-escritura. Pero, a diferencia de lo que sucede con el lenguaje hablado "en el que el niño avanza espontáneamente", lenguaje escrito debe aprenderse mediante una instrucción especial (Vigotsky, 1979). Este planteo es reconsiderado actualmente por muchos investigadores que analizan la relación entre las diferentes formas del lenguaje – hablar, percibir, escribir, leer- como aspectos de un proceso único y continuo de desarrollo lingüístico.

Como se ve, el hecho de que la lecto-escritura forme parte de un proceso comunicativo más amplio va a tener importantes implicancias en las metodologías de enseñanza y preparación para la lectura. En efecto, se insiste en el desarrollo de habilidades lingüísticas como un medio para alcanzar un buen nivel de desempeño en la lectura (Braslavsky 1982, 1985). Dentro de esas habilidades, Braslavsky (1962) señala la importancia del lenguaje oral en la preparación del terreno para la lectura.

Esta investigadora coincide con Borel-Maisonny, Delauny y Ananiev en que el desarrollo del vocabulario y de la gramática debe realizarse a través de dos tareas principales: el análisis del lenguaje hablado y la ejercitación de la expresión oral. En este sentido, esta autora sostiene que los ejercicios de preparación lingüística son más adecuados que los ejercicios funcionales. Es así como

Braslavsky (1979) recomienda ejercicios de análisis, de síntesis y de estimulación del lenguaje hablado durante la etapa previa al aprendizaje de la lecto-escritura, mostrando la necesidad de contar, en preescolar, con programas bien definidos y estructurados en esas áreas.

A pesar de que se ha generalizado el reconocimiento de la importancia de esas habilidades para el aprendizaje, los autores difieren en la relevancia que asignan a cada una de ellas y en las diferencias o semejanzas que establecen entre leer y escribir, y entender una lengua.

Goodman, (1965, 1967, 1977) y (Smith, 1971), entre otros, se interesan principalmente por los aspectos sintácticos y semánticos. Estos autores consideran que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lecto-escritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna. El lenguaje oral y el escrito son, por lo tanto, funciones paralelas relacionadas por procesos sintácticos y semánticos comunes.

Tanto Goodman como Smith coinciden en señalar el carácter activo de estos procesos. El lector "construye el significado en base a su experiencia pasada con el lenguaje". La esencia de la lectura es la búsqueda del significado. En este proceso, el conocimiento que el lector tiene sobre su lengua —conocimiento que le permite hablar y comprender a través de ella— le permite también hacer predicciones gramaticales y semánticas sobre el contenido del mensaje escrito a partir de elementos o partes mínimas de la escritura. Esta información se selecciona en base a las expectativas del lector y, a medida que es procesada, el lector realiza decisiones tentativas para ser confirmadas o rechazadas. En

coincidencia con esta interpretación de los mecanismos de procesamiento en la lectura, Goodman denomina esta actividad "un juego psicolingüístico de adivinanzas", en el que interactúan pensamiento y lenguaje.

Como el habla y la escritura son dos aspectos de la misma lengua, las instrucciones para la lectura no necesitan comenzar por nociones sobre el lenguaje. El maestro debe proporcionar al niño experiencias con el lenguaje escrito que sean paralelas a su experiencia con el lenguaje hablado.

El niño aprende a leer leyendo, es decir, cuando se da cuenta del estrecho paralelismo entre el habla y la lectura.

Pero para ello no necesita comprender lo que está haciendo, sólo debe captar los elementos lingüísticos comunes a las actividades de hablar y de escribir.

(Mattingly, 1972) introduce un nuevo concepto teórico "la conciencia lingüística", partiendo de un planteo opuesto al de Goodman y Smith con respecto a la relación entre hablar y leer. Este investigador caracteriza la diferencia entre percibir el habla y leer en términos de actividades lingüísticas "primaria" y "secundaria", respectivamente.

Las actividades lingüísticas primarias de percibir y producir el habla son naturales en todos los seres humanos. Estas actividades se desarrollan sin que medie una enseñanza sistemática, por lo que el proceso de adquisición parece ser espontáneo. Aprender a leer y a escribir, por el contrario, requieren un período de entrenamiento y plantea dificultades a muchos niños, a pesar de que sean competentes en el uso de su lengua. Es por ello que Mattingly asume que leer y escribir no son habilidades lingüísticas primarias sino secundarias, basadas en el lenguaje, es decir, actividades parasitarias al habla.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

El interrogante que surge de esta diferencia es: ¿Qué requerimientos plantea el leer que no sean exigidos al producir y percibir el habla?

La identificación visual de formas ópticas es sin duda uno de esos requerimientos. Sin embargo se ha demostrado que al final del primer grado, aun aquellos niños que han avanzado muy poco en el aprendizaje de la lecto-escritura no muestran una dificultad significativa en la identificación visual de las letras (Vernon, 1957); (Shankweiler, 1964); (Dochring, 1968); (Kolars, 1972). La dificultad tampoco parece consistir en nombrar las letras (Vernon, 1957); o en la complejidad o irregularidad de la relación entre la grafía y las unidades lingüísticas que representa Savin, (1972), Mattingly, 1972) y otros investigadores (Klima, 1972) piensan que al ser la lectura una actividad lingüística secundaria requiere "conciencia lingüística" o un conocimiento metalingüístico de ciertos aspectos de la actividad lingüística primaria.

El análisis acústico del habla mostró que esta señal es un continuo físico cuyos segmentos no siempre coinciden con las unidades del análisis lingüístico: oraciones, frases, palabras, morfemas, sílabas, fonemas. Para hablar y comprender una lengua no es necesario tener un conocimiento analítico explícito de estas unidades, es decir, de la estructura de la lengua. La segmentación del continuo sonoro y la extracción del significado se realizan a través de un complejo proceso que, aparentemente, no requiere un conocimiento explícito de esa estructura. En la lectura, por el contrario, ese conocimiento debe hacerse explícito. En un trabajo reciente, Mattingly (1980) revisa el concepto de conciencia lingüística dentro del marco teórico de la lingüística generativa transformacional (Chomsky, 1977). Según la perspectiva transformacional, el conocimiento

gramatical comprende no sólo el conocimiento sintáctico sino también el fonológico y semántico. Considera este autor que no se trata de un problema de "conciencia" sino de "acceso", no a los procesos mediante los cuales se producen y comprenden las emisiones (actuación) sino de un acceso al conocimiento de la estructura gramatical de esas emisiones (competencia).

El oyente-hablante de una lengua tiene sobre ella un "conocimiento gramatical" tácito. Conoce la gramática, tiene competencia lingüística, pero no necesita "saber que él sabe" esa gramática. Se da cuenta de que ciertas diferencias fónicas son distintivas en su lengua, ciertas estructuras sintácticas son aceptables, algunas emisiones no tienen sentido. En la producción y percepción del habla (actuación) intervienen diferentes mecanismos psicológicos y neurofisiológicos cuyas estrategias pueden denominarse "conocimiento de la actuación". Este conocimiento, a diferencia del gramatical, parece ser relativamente inaccesible para el hablante-oyente, y es solo aprehensible a través de la inferencia experimental. Aparentemente, para producir y percibir el habla, no es necesario un conocimiento gramatical tácito muy extenso. De ahí que ese conocimiento gramatical, potencialmente accesible que se va desarrollando en el proceso de adquisición de una lengua, no necesita exceder los requerimientos funcionales de la actuación; el hablante-oyente no necesita saber mucho explícitamente sobre la gramática de su lengua para comunicarse mediante ella.

Pero la escritura y la lectura exigen un mayor acceso al conocimiento gramatical, porque la escritura representa algún tipo de unidad lingüística cuyo conocimiento explícito no es requerido por las actividades lingüísticas primarias. En síntesis,

para tener "conciencia lingüística" es necesario lograr un conocimiento explícito de las unidades que la escritura representa.

Downing (1982) piensa que las funciones del lenguaje y la conciencia lingüística deben haber constituido los fundamentos psicolingüísticos que llevaron a la invención de la escritura. Según este investigador, los inventores de la escritura se basaron en dos tipos de ideas. En primer lugar, ideas sobre las funciones comunicativas del habla. En segundo lugar, se dieron cuenta de que el habla se podía representar mediante símbolos escritos.

No todos coincidieron en la forma de analizar el habla para representarla, de ahí que se inventaran diferentes sistemas de escritura. Pero todos los sistemas se basan en dos tipos de conceptos:

- a) conceptos funcionales: los propósitos comunicativos de la escritura;
- b) conceptos sobre los rasgos: los rasgos del habla que la escritura representa (conciencia lingüística)

El niño debe redescubrir estos mismos conceptos que permitieron la invención de los sistemas de escritura, para no caer en un estado de "confusión cognoscitiva" con respecto a los propósitos, funciones y actividades que comprende la escritura así como a su relación con el habla.

Considera Downing que esta teoría forma parte de una teoría más general del aprendizaje, como es la de las tres fases (cognoscitiva, de dominio, de automaticidad) propuesta por Fitts y Power. La teoría de Downing se centra en la primera fase, la cognoscitiva, en la que el niño debe comprender todos los aspectos referidos a las funciones y rasgos de la actividad cuyo aprendizaje emprende. Son precisamente el énfasis en esta primera etapa y su interpretación



de las actividades de leer y de escribir como actividades diferentes de hablar y de percibir, los factores que diferencia el planteo de Downing y de Mattingly del de Smith y Goodman.

Downing se pregunta si el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se puede derivar directamente del análisis del proceso de lectura en el lector fluido, ya que él considera que los planteos de Smith y Goodman se aplicarían principalmente a este tipo de lector. La respuesta a esta interrogante la proporciona (Samuels, 1976), quien señala que al comienzo del aprendizaje, la atención del niño se centraliza en los aspectos de decodificación, y como el procesamiento de la información para llegar al significado requiere también atención, hasta tanto no se automatice la decodificación, no se alcanza un buen nivel de comprensión.

Por lo tanto, aunque al comienzo del aprendizaje el lector incipiente comparte con el lector fluido ciertos mecanismos, el lector incipiente emplea también otros mecanismos correspondientes a la fase cognoscitiva.

Esta observación no implica que no se busque la comprensión en la lectura desde las primeras etapas del aprendizaje. En efecto, tanto Goodman como Downing y Mattingly coinciden en que el objeto de la lectura es la comprensión. Pero los planteos difieren en lo que respecta al conocimiento que el lector incipiente debe tener sobre su lengua.

Según Goodman, la instrucción para la lectura debe actuar sobre la competencia lingüística del sujeto, es decir, sobre los conocimientos implícitos que el lector tiene y que le permiten hablar y comprender su lengua. Estos conocimientos son también suficientes para leer y escribir, porque se trata de actividades paralelas a las de comprensión y producción del lenguaje hablado.

Por su parte, Mattingly y Downing piensan que el lector tiene que poseer, además, un conocimiento "metalingüístico" que no solo debe conocer "implícitamente" las reglas de su lengua, sino que debe también adquirir un conocimiento "explícito" sobre la estructura de la misma.

Por lo tanto, aunque Downing y Mattingly no coinciden con Goodman, con respecto al conocimiento lingüístico explícito que requiere la lectura, comparten con ese investigador su insistencia en el desarrollo de otras habilidades lingüísticas en la etapa inicial del aprendizaje de la lecto-escritura. En efecto, reconocer la relevancia de un conocimiento metalingüístico en la etapa preparatoria del aprendizaje de la lecto-escritura no excluye aceptar la validez y la necesidad que revisten todo tipo de experiencias y de conocimientos –lingüísticos y no lingüísticos- para acceder al significado en cualquier acto de lectura.

Se piensa que estos planteamientos no necesitan ser excluyentes.

El planteamiento sobre la conciencia lingüística promovió un número considerable de experiencias en varias lenguas (Liberman et al, 1972; Olofsson y Lundberg, 1983; Manrique y Gramigna, 1984), cuyos resultados coincidieron en mostrar que el acceso a la forma lingüística plantea dificultades a los niños y adultos que no han comenzado aún a leer y a escribir. Se han realizado también diversos trabajos que proporcionan evidencia experimental sobre la importancia de la conciencia lingüística para el aprendizaje de la lecto-escritura.

## RELACION ENTRE EL LENGUAJE Y LA ESCRITURA

La relación entre la escritura y el lenguaje es capital en el planteo sobre la conciencia lingüística. Libermann (1984) insiste en señalar que la concepción del

proceso de lectura del que deriva tal planteo parte de la hipótesis –obvia si no se la analiza en profundidad- de que toda ortografía representa una lengua.

La ortografía es un sistema de comunicación que no es solo visual en su organización. Es algo más que formas visuales y combinaciones de esas formas. Por consiguiente, si se quiere comprender el proceso de lectura y los requerimientos que plantea al niño que comienza su aprendizaje, se debe detener a considerar de qué forma la ortografía representa las palabras del lenguaje.

Los sistemas de escritura se desarrollan para transmitir mensajes a través de patrones o formas visuales (gráficas) que representan algún tipo de segmento lingüístico. Una característica universal del lenguaje reside en el hecho de que está formado por un número finito de unidades o segmentos, fonos, fonemas, sílabas, morfemas, palabras. Estas unidades se pueden deslindar en dos grupos, según posean o no significado. Unidades con significado son las palabras y morfemas, y sin significado, los fonos, fonemas y sílabas.

De la misma forma, se puede distinguir entre los sistemas de escritura que representan unidades con significado y los sistemas que representan unidades sin significado.

Dentro del primer grupo encontramos los sistemas de escritura logográfica como el chino en los que los caracteres individuales o hologramas representan morfemas (las unidades mínimas del lenguaje que tienen significado). Cada logograma puede ser analizado en partes visualmente distintas pero éstas no tienen valor lingüístico, es decir, no representan componentes subléxicos de la palabra (sílabas, fonemas). Dentro del grupo de sistemas de escritura que representan unidades sin significado están los silabarios y los alfabetos. El

sistema japonés Kana es un ejemplo de silabario. Posee 49 caracteres diferentes que corresponden a las 49 sílabas de esta lengua.

Con respecto a la ortografía alfabética utilizada en la mayor parte de las lenguas que son más familiares, se dice a menudo que representa los sonidos del habla. Dado que nuestra lengua utiliza este sistema, es necesario detenerse a analizar más exhaustivamente esta relación. Para ello debemos partir de una distinción clara entre sonido, fono y fonema.

#### 1.4 ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA

Generalmente se ha considerado la adquisición de la lengua escrita como un instrumento que el niño debe adquirir cuanto antes y de la forma más rápida posible. La lecto-escritura se concibe ante todo como un automatismo al que más adelante seguirá la comprensión.

Los métodos de aprendizaje no suelen tener en cuenta el conocimiento por parte del niño de las leyes por las que se rige este sistema de comunicación nuevo para ellos.

Es evidente que la comprensión del funcionamiento de este sistema requiere procesos cognitivos que la escuela no parece tener en cuenta.

La mayoría de los métodos de aprendizaje se basan en la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras o frases (métodos analíticos o globales) como modelo al que el niño debe acomodarse, reproducir y reconocer sin tener en cuenta que la construcción de una palabra o frase requiere entender las relaciones entre letras, sílabas y palabras; todo ello constituye un sistema que no se puede reducir a unas formas gráficas que el niño reconoce y reproduce por escrito.

Sucede lo mismo con respecto a las letras: cada una de ellas representa el resultado de un proceso de abstracción de unas partes diferenciadas de un todo, y no solamente grafismos a los que se les aplica un nombre.

Los procesos cognitivos que los niños deberían emplear en el reconocimiento y realización de la lengua escrita quedan inhibidos al no tener oportunidad de construir por sí mismos las leyes que rigen un sistema de comunicación cualquiera.

Entendiéndose por procesos cognitivos la extracción de significados que se hacen a partir de un texto, lo cual ocupa un lugar de mucha importancia en la instrucción y comunicación no sólo en la escuela sino también en muchos otros medios (empresas, hospitales, ejército, actividades culturales, etc.). En conclusión, la definición general dice que los procesos cognitivos es la comprensión de un texto que se hace como resultado tanto de las características propias del texto como la actividad cognitiva que la persona utiliza para comprenderlo. (Cfr. Civeira, 1999).

Con base a lo anterior expuesto, este se divide en tres momentos:

El primero trata a la adquisición de la lecto-escritura como parte del proceso del desarrollo del pensamiento representativo en el niño, tocando aspectos como lenguaje oral, imitación y errores en la construcción de aprendizajes que llevan al niño a adquirir el lenguaje oral y escrito.

Como segundo momento se tocan los aspectos de simbolización en donde el niño descubre el sistema alfabético como una de las formas de representación gráfica de la lengua.

Para finalizar, el tercer momento se enfoca a la lengua escrita como un proceso de generalización.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## A. EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA FORMA PARTE DEL PROCESO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REPRESENTATIVO.

Al final del período sensoriomotor, el niño ha realizado grandes progresos en su conocimiento del mundo, y en el desarrollo de su inteligencia: con la aparición de la función simbólica que se manifiesta a través de diversas formas -imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje- el niño adquiere la capacidad representativa, que en un principio se encuentra muy ligada a la acción directa sobre los objetos, pero paulatinamente y conforme progresa en su desarrollo se va haciendo más independiente.

Con la representación, en especial con el lenguaje oral se adquiere la facultad de evocar objetos y situaciones que no se encuentran presentes, también se posibilita la reconstrucción de acciones pasadas y la anticipación de acciones futuras.

La función simbólica se puede definir como la capacidad para representar la realidad a través de significantes que son distintos de lo que significan.

De acuerdo con Piaget, esta capacidad para representar la realidad por significantes distintos a ella, tiene sus raíces en la imitación, la cual empieza en el período sensoriomotor, alrededor de los seis meses. Las primeras imitaciones en presencia del modelo son acciones, lo que constituye ya una forma de representación, por acción.

Al final del período sensoriomotor, la imitación se hace posible en ausencia del modelo, y evoluciona de un modelo sensoriomotor directo a la evocación gesticulativa. Primero aparecen los esquemas de acción como representaciones dentro del propio contexto por ejemplo: finge estar dormido. Posteriormente estas

representaciones se separan de la actividad del sujeto, por ejemplo pone a dormir a una muñeca.

Lentamente, estas imitaciones diferidas se interiorizan y constituyen imágenes bosquejadas, que el niño puede usar para anticipar actos futuros los cuales pueden estar acompañados de palabras u onomatopeyas

En los primeros esquemas de acción está el fundamento de la capacidad lingüística posterior. A partir del momento en que el lenguaje oral aparece influye sobre las adquisiciones cognitivas de tal manera que existe una interacción entre ambos.

Por otra parte, éste representa un objeto de conocimiento para el niño y su adquisición requiere de la actividad cognitiva, durante la cual el niño reconstruye el lenguaje y sus reglas combinatorias para poder apropiarse de él. En este proceso de apropiación el niño ensaya hipótesis, las pone a prueba, las corrige y, poco a poco, descubre las reglas combinatorias del sistema lingüístico.

En un primer momento, el niño emite sonidos que son comunes a todos los niños, independientemente de la lengua que hablen los adultos. Posteriormente, cuando discrimina algunos de los sonidos del lenguaje que se habla en su ambiente, sus emisiones empiezan a parecerse a las palabras. Las primeras palabras tienen amplia significación y enuncian una acción posible, lo que demuestra que las vincula con esquemas de acción y no con las propiedades objetivas del objeto que éstas nombran. Por ejemplo, el niño puede decir 'abuelito' no para dirigirse a su abuelo, sino para pedir algo que él acostumbra darle.

Posteriormente el niño combina frases de dos palabras cuyas características son muy semejantes en todas las lenguas, lo que hace pensar que la construcción de

ellas está muy relacionada con el desarrollo intelectual del niño. A través de estas frases refiere acciones, localizaciones, negaciones y preguntas, y la estructura de ellas ya poseen ciertas reglas de combinación pues están formadas por una palabra fundamental acompañada de otra. Paulatinamente el niño amplía la combinatoria así como su capacidad lingüística, que se manifiesta en la posibilidad de producir y entender frases nuevas que nunca ha escuchado anteriormente.

Durante este proceso el niño va reconstruyendo las reglas del lenguaje y así descubre las relativas al singular y plural, al masculino y femenino, a las conjugaciones, etc.

La producción de algunos 'errores' durante el desarrollo lingüístico es manifestación de lo que el niño conoce de su lengua y constituyen hipótesis sobre la estructura de ella, así: regulariza todos los verbos, generaliza algunos plurales con la terminación en es, por ejemplo: 'cafeces'. 'pieces', etc.

La escritura es como el lenguaje oral un objeto simbólico, es decir un sustituto que representa algo; como el lenguaje, ésta es un sistema de signos y está muy relacionada con él porque representa a las palabras, aunque no es una transcripción directa de lo que hablamos. Constituye un tipo específico de objeto sustituto con características muy propias, las que el niño descubre paulatinamente a través de sus interacciones con ella, durante las cuales infiere y elabora hipótesis sobre su estructura y significado.

Las actuales investigaciones demuestran que el desarrollo de la escritura está muy cerca del desarrollo espontáneo del dibujo, de la aritmética y de otros sistemas de notación ante los cuales el niño pone en juego estrategias similares para lograr el conocimiento de ellos.



## B. EL LENGUAJE ESCRITO

El aspecto más complejo del desarrollo del lenguaje lo constituye la adquisición de la lectura y la escritura, por tener un alto grado de convencionalidad, su aprendizaje requiere estructuras mentales más elaboradas, el niño desarrolla un proceso lento y complejo previo a su adquisición en el que están involucradas una serie de experiencias y observaciones con y sobre los textos escritos, no se propone enseñar a leer y escribir al niño, sino proporcionarle un ambiente alfabetizador y las experiencias necesarias para que recorra, a su propio ritmo, ese camino anterior a la enseñanza-aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita, con el fin de que, en su momento, este aprendizaje se de en forma más sencilla para el niño.

La institución preescolar necesita acercar al niño a la lecto-escritura y presentársela en su función esencial: como un instrumento de comunicación dentro de un ambiente natural y espontáneo, tal como el niño la ve en su entorno y proporcionar el ambiente adecuado en aquellas comunidades que carecen de estos estímulos.

La didáctica del lenguaje debe tomar en cuenta el desarrollo total y no considerar las actividades del lenguaje aisladamente sino dentro de situaciones y experiencias significativas y globalizadoras, para lo cual es esencial que el maestro considere.

1. El lenguaje debe vincularse siempre que sea posible con la experiencia directa del niño. Es decir que el conocimiento de palabras nuevas, conceptos y formas lingüísticas debe introducirse a partir de la actividad concreta realizada por el niño con el fin de que tenga un significado

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

para él.

2. El lenguaje no se enseña, se forma a partir de situaciones cotidianas, útiles y significativas; su evolución es resultado de las conversaciones espontáneas del niño con los adultos y compañeros.
- Impulsarlo para que hable y se exprese, resulta una experiencia social más rica, que no puede suplirse con horas extras de "buena enseñanza con lo que, implícitamente, se dice al niño que su lenguaje no es adecuado.
  - La organización de la mañana de trabajo debe favorecer la anticipación de hechos y la evocación de sucesos, como una forma de ampliar la comunicación lingüística del niño con el uso de tiempos futuros y pasados. El planear las actividades, llevarlas a cabo y posteriormente hablar y "escribir" sobre ellas, permite que dicha forma de comunicación se dé en forma natural y significativa.
  - Es esencial que haya una continuidad entre lo que el niño sabe, lo que le interesa saber y lo que es necesario que sepa. Para esto, el maestro debe poner atención no sólo a lo que dice el niño, sino también a lo que intenta decir, y aprovechar aquello que despierta su interés con el propósito de introducir estrategias que lo lleven a actuar de diferentes maneras ante distintas situaciones: resolver los problemas que los objetos y las situaciones le plantean y confrontar con diferentes puntos de vista, con modelos estables y reales, aquellos conocimientos necesarios. (Carretero, Mario, 1997).

Finalmente se considera que es poca la importancia que se da en los aprendizajes de lecto-escritura al hecho de que el niño reflexione y analice sus propios errores. Este aprendizaje se considera instrumental y por ello constituye un conjunto de automatismos a adquirir.

La mayoría de los estudios y tratados sobre el aprendizaje de la lengua escrita versan sobre el grafismo, y su evolución a nivel espacial y motriz, de cara a una correcta reproducción de las letras por parte del niño. Sin embargo, escasean los estudios que tienen en cuenta el significado o la comprensión de la lengua escrita tanto a nivel de lectura como de escritura, así como a nivel de los procesos de adquisición de las leyes por las que se rige un sistema de comunicación.

Es por ello, que en el presente capítulo, se analiza a la lengua escrita en relación con sus sistemas de simbolización para conocer el recorrido del niño en la adquisición de la lengua y la utilización que le da para comunicarse y adquirir rasgos de convencionalidad que le permitan aterrizar en el aprendizaje de la lengua escrita.

## **B) LENGUA ESCRITA Y LOS SISTEMAS DE SIMBOLIZACION.**

Desde su nacimiento, el ser humano dispone de una infinita gama de posibilidades de actuación y de comunicación, y cada medio cultural va seleccionando y configurando sólo aquellas que responden a una adaptación social, en detrimento de otras formas que otros medios podrían desarrollar.

El niño que por primera vez se encuentra ante un objeto, por ejemplo una silla, efectúa una serie enorme de acciones sobre ella, muy superior en cantidad y

cualidad a las que realiza un adulto. Poco a poco el medio le va encauzando sólo hacia aquellas a las que se deberá adaptar.

Con respecto a las formas de simbolización, el hombre ha desarrollado la comunicación oral en detrimento de otros tipos de comunicación, como el gestual, que está mucho menos elaborado.

Cada lengua posee un sistema fonológico y semántico diferente. El individuo que nace en una comunidad lingüística determinada va desarrollando y modulando sus posibilidades verbales de acuerdo con las de su entorno. Más adelante integra también el sistema de la lengua escrita, mediante la normativa correspondiente.

Cada cultura ha adoptado formas diferentes: la occidental representa la lengua escrita mediante el sistema alfabético, mientras que algunas culturas orientales utilizan en parte un sistema de raíces ideográficas, etc.

Los sistemas de simbolización van siendo construidos por el niño a través de un proceso de interacción entre sus aportaciones subjetivas, las deformaciones y las imitaciones de aquellas formas que son convencionales.

Cuando comienza a aprender a hablar, el niño construye sus propios códigos, establece relaciones entre significante y significado que no son comprendidas por el adulto, a no ser que éste, pacientemente, se dedique a descubrir el denominador común de algunas de sus producciones verbales y no verbales. El niño inventa palabras e imita también las de su entorno atribuyéndoles significados diferentes.

Este conjunto de actividades verbales no convencionales aún, le plantean situaciones de no comunicación, contradicciones, comparaciones entre significantes y significados que continuamente le hacen rectificar sus formas

propias para recurrir a otras más cercanas a las convencionales y que le permiten establecer una comunicación.

Ocurre un proceso semejante cuando el niño comienza sus primeros ensayos de lengua escrita. Sin embargo, la inhibición que el adulto ejerce sobre el tipo de escritura subjetiva o deformada que el niño realiza es mucho más sistemática y organizada que la ejercida con la lengua oral, ya que suele anteponerse directamente el modelo correcto y ya elaborado a las interpretaciones infantiles, como el método más rápido y eficaz de aprendizaje.

El niño puede llegar a hacer del dibujo un sistema expresivo y comunicable. Pero pronto el medio cultural en que se mueve le muestra otra de las posibilidades de comunicación mediante el lápiz y el papel, que consiste en la representación gráfica de las palabras en lugar de las ideas que ellas representan.

Las formas subjetivas de simbolización y de interpretación que el niño hace de su propia lengua, tanto oral como escrita, constituyen una gran etapa caracterizada por un razonamiento intuitivo.

La lengua escrita infantil —entendiendo como tal no sólo la interpretación que el niño hace de los escritos correctos que están a su alcance, sino también su propia producción escrita— conserva todavía una relación más acusada con el dibujo que con un sistema arbitrario de signos. (Cfr. Piaget, 1988)

El niño cree que debe haber una relación entre la palabra y aquello que significa. Considera, por ejemplo, que "mosquito" es una palabra pequeña, porque busca siempre alguna vinculación perceptiva entre significante y significado. Este es un tipo de razonamiento que el niño puede aplicar cuando reflexiona sobre la lengua oral y también sobre la lengua escrita.

Si el medio familiar es favorable a ello, el niño suele imitar el acto de escribir del adulto trazando una serie de líneas irregulares y paralelas en la dirección y sentido de nuestra escritura. Hace como si escribiera, e incluso atribuye una explicación a esas líneas, tal como ve que hace el adulto. Más adelante esta imitación se perfecciona hasta llegar al reconocimiento y reproducción gráfica de palabras o letras a las que atribuye el nombre que el adulto le enseña.

Los medios y actitudes sociales con intención pedagógica que abarcan un ámbito más amplio que el estrictamente escolar, generalmente ponen el acento en una imitación directa del modelo cultural de escritura. (Gómez Palacios M., 1988).

El precoz reconocimiento y la reproducción de letras o palabras por parte del niño sin una elaboración propia del sistema que se halla tras esas formas gráficas, tranquilizan a educadores y padres abrumados por las presiones de los programas escolares.

Sucede a menudo que los niños escriben en principio correctamente su nombre; al hacerlo tiempo después, incurren en errores precisamente porque comienza a construir por sí mismo el proceso interno que comportan esas formas gráficas que denominamos letras, sílabas y palabras. Estos errores sólo podemos considerarlos como tales si reparamos en el resultado. Pero si es el proceso constructivo aquello que tenemos en cuenta también, dichas conductas erróneas constituyen en realidad avances con respecto a la etapa anterior, aparentemente más correcta.

La relación asociativa de letras, palabras y sílabas con el nombre correspondiente constituye sólo un aspecto muy elemental del proceso de aprendizaje.

Por ende la lengua escrita constituye un sistema de simbolización entre otros sistemas convencionales más o menos complejos.

A lo largo de la historia de la escritura y también en el mundo actual, es asombroso observar los distintos tipos de sistemas creados para hacer comunicativa una lengua mediante unos grafismos.

Durante su proceso de construcción de la lengua escrita el niño recurre a diversas formas de representación de las palabras, efectuando razonamientos propios de sistemas diferentes y anteriores al sistema alfabético.

La consideración de la lengua escrita dentro de un marco amplio de formas de simbolización y el sistema alfabético como una de las formas de representación gráfica de la lengua, nos conduce a pensar en situaciones como las siguientes que pueden constituir posibles aplicaciones pedagógicas de los anteriores planteamientos:

Los niños pueden comenzar a tomar conciencia de las diferentes formas de comunicar una idea o un mensaje, con el fin de que lleguen a diferenciar significativo de significado. Ejemplo: El mensaje para informar de que se tiene una determinada fruta sobre la mesa (una manzana) puede hacerse mediante un dibujo, una gesticulación, una palabra, una manzana de juguete, etc. Estos medios constituyen diferentes formas de simbolización, unas más convencionales que otras.

- El niño va creando gran cantidad de recursos para expresar sus ideas mediante el dibujo, de forma cada vez más rica y comunicable. La necesidad de representar gráficamente situaciones no perceptibles directamente como el movimiento, cosas no visibles como el viento o los sonidos, etc., va haciendo

sus dibujos extraordinariamente explicativos. Esta riqueza simbólica constituye una base importante para entender otra forma de expresar sus ideas sobre el papel; la representación gráfica de aquello que dice en lugar del reflejo directo del significado.

- El reflejo sobre el papel de lo que dice plantea al niño la necesidad de una toma de conciencia y un análisis de la lengua oral que no es preciso hacer para hablar. Este análisis se realiza mediante la comparación entre palabra -buscando sus semejanzas y sus diferencias-, lo que da lugar al establecimiento de las primeras divisiones o partes de las palabras que serán luego las sílabas. Más tarde se puede efectuar la comparación entre sílabas que en principio constituyen un todo global del que hay que abstraer sus partes (letras). (Gramigna, Susana, 1987).

La normativa convencional de este análisis de las palabras en relación con los grafismos correspondientes, constituyen un largo proceso constructivo.

- La creación por parte de un grupo infantil de unos grafismos que representen sonidos significativos en general y sonidos de las partes en que se dividen las palabras, así como la atribución a los mismos de un valor determinado, permite a los niños establecer un trabajo de indagación y descubrimiento de la normativa que diferencia y a la vez relaciona la lengua oral con la escrita. El niño puede analizar sus creaciones y deformaciones -lo que el adulto denomina errores- y los puede utilizar para avanzar en lugar de borrarlos rápidamente del papel cuando no son una copia exacta del modelo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



### C) LA LENGUA ESCRITA COMO PROCESO DE GENERALIZACION

El conocimiento de una noción o concepto adquirido en un contexto determinado se generaliza a otras situaciones. Dicha generalización de los conocimientos se efectúa mediante un proceso de continua reconstrucción: en efecto, un conocimiento organizado en un contexto determinado queda deformado ante la necesidad de tener en cuenta y coordinar los elementos propios del nuevo contexto en que se sitúa. Esta deformación da lugar a un proceso de reconstrucción de la misma noción mediante unos razonamientos isomorfos a los empleados durante el proceso de conocimiento anterior.

La lengua escrita como conocimiento no se reduce a una simple transposición de los sonidos y normativas de la lengua oral en unos grafismos correspondientes. Entre la lengua oral y la escrita se dan unas relaciones arbitrarias y convencionales debido a que esta última tiene unos objetivos de comunicación mediatos, indirectos, y por tanto diferentes de los de la lengua oral.

La necesidad de analizar la lengua para escribir da lugar en nuestro sistema a unas determinadas unidades: frases, palabras, sílabas y letras. Cada una de ellas constituye una parte en relación aun todo que la incluye.

Cada una de estas unidades aprendidas por el niño en un contexto determinado, se reconstruye de nuevo cuando se sitúa en un contexto más complejo. Ello constituye un proceso de generalización reestructuradora.

La lentitud del aprendizaje infantil de la lengua escrita, los retrocesos, los olvidos y deformaciones de letras, sílabas o palabras ya aprendidos anteriormente,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

muestran la complejidad y la continua reconstrucción de los conocimientos adquiridos. Algunos ejemplos de esto serían:

- Un niño de primer grado escribe sin dificultad las palabras siguientes: 'tapa', 'sopa', 'pipa' y 'pata'; es capaz por consiguiente de escribir la sílaba 'pa' como parte de un todo formado por cada una de estas cuatro palabras. A continuación se dispone a escribir la palabra 'pasta'; y el niño, aun teniendo ante él escritas las palabras anteriores, afirma haber olvidado la letra 'p'. (Prato, 1991)

La escritura de la sílaba 'pas' no consiste simplemente en añadir una 's' a la sílaba 'pa' ya conocida, sino que para el niño la nueva letra que aparece da lugar a unas nuevas relaciones entre las tres letras 'pas' que desestructuran un conocimiento anteriormente adquirido.

El proceso del niño muestra la deformación de una palabra al elaborarla en una alocución más compleja. La reconstrucción de esta palabra pasa por unas etapas intermedias que lejos de ser eliminadas desde un principio y sustituidas por la imitación directa de la forma correcta, la situación planteada le permite analizarlas y reestructurarlas de otra forma todavía no correcta pero más evolucionada que la anterior.

La intervención pedagógica en la escuela no puede basarse solamente en la corrección inmediata de las interpretaciones infantiles, ya que ello puede reducirse a un aprendizaje asociativo dando una preponderancia al reconocimiento y nominación de unas formas gráficas (letras, sílabas o palabras) antes que a las abstracciones y relaciones que éstas representan.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El adulto recibe la imagen de un saber infantil que en realidad no está construido y que es sólo un espejismo de los valores culturales que nuestra sociedad imprime a este tipo de conocimiento.

Tampoco puede pensarse que el niño de forma espontánea llegará por sí solo y sin ayuda alguna a la adquisición de este sistema, ya que en este caso siempre tendrán ventaja aquellos niños cuyo medio familiar sea más favorable a la lectura y a la escritura.

Una metodología pedagógica coherente con la evolución del pensamiento infantil considera la lengua escrita como un sistema de simbolización que el niño no copia directamente sino que en cada momento de su evolución lo construye mediante una interacción entre las propias creaciones, las relaciones subjetivas entre significante-significado, y el modelo cultural que recibe de su entorno.

Es necesario conocer el funcionamiento infantil en este proceso constructivo de los conceptos y relaciones de este complejo sistema, sus formas de generalización, de reconstrucción y las características de los contextos que la posibilitan.

Si el niño aprende a hablar o a dibujar a partir de la experimentación con sus propias creaciones de lenguaje o de dibujo, el aprendizaje de la lengua escrita no debe limitar sus posibilidades de acción y de conocimiento, sino que debe constituir un campo nuevo de posibilidades de simbolización gráfica que le permitan —como en los anteriores sistemas construidos por él mismo— investigar, reinventar y comprender la complejidad de las normas de la lengua escrita de su cultura.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 1.5 DIFERENCIAS ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

El idioma español se usa de manera diversa en cada uno de los países de América y en España; dentro de México se habla de manera diferente según las regiones o las clases sociales consideradas. Estas distintas formas lingüísticas son parte de la cultura específica de cada lugar.

Nuestro idioma, con todas sus variantes, constituye nuestra lengua: dentro de ella se puede establecer la siguiente subdivisión: lengua oral y lengua escrita.

Tanto una como la otra tienen características específicas: ambas están relacionadas, pero dicha relación no es de dependencia. Cuando se tiene por objetivo conducir a los alumnos a la adquisición de la lengua escrita, es importante conocer cuáles son esas características para comprender a qué tipo de problemas se enfrentan los niños; su conocimiento de la lengua oral es amplio pero con respecto a la lengua escrita les falta aún recorrer buena parte del camino.

El lenguaje del niño tiene las características propias de la comunidad a la cual pertenece y cuando ingresa a la escuela su conocimiento de la lengua es tal, que le permite comunicarse adecuadamente con los demás, expresar sus ideas, sentimientos y deseos. Conoce las bases de su lengua y posee un amplio vocabulario que enriquecerá en años posteriores.

La escuela debe tomar en cuenta estos conocimientos lingüísticos del niño y no tratar de modificar su lengua oral con correcciones del tipo 'así no se dice', porque seguramente esas formas consideradas incorrectas, son usadas por la comunidad a la que él pertenece. Lo anterior no significa que el maestro tenga necesariamente que hablar como lo hace la comunidad en la que está trabajando:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

él tiene su forma peculiar de hablar y los niños la suya. Es posible que uno y otros se expresen en forma distinta, lo cual carece de importancia siempre y cuando se entiendan, es decir, se logre la comunicación.

Este modo de proceder, que se basa en el respeto mutuo y en la valoración de la cultura de cada comunidad, tiene además otra ventaja: el niño amplía el conocimiento lingüístico al comprender que existen diferentes maneras de decir las mismas cosas.

La comunicación oral siempre se produce en un lugar y en un tiempo determinados y ella es acompañada por gestos que facilitan la comprensión entre los habitantes. El lenguaje escrito necesita establecer con palabras aquello que en la lengua oral es posible indicar con gestos. Por ejemplo, cuando una persona le dice a otra: 'Allí está el libro que comentamos en la clase de ayer', quien recibe el mensaje lo entiende, porque su interlocutor hace un gesto con la mano para indicar el lugar en que se encuentra el libro; además, la referencia al tiempo ('ayer') se relaciona con el momento en que se emite el mensaje. Este, si se hace en forma escrita, tiene que establecer el lugar en el que se encuentra el libro; si se desconoce el momento en que el destinatario leerá el mensaje, la referencia al tiempo debe ser explícita porque depende del momento en que el texto es leído. Si el mismo mensaje se quisiera comunicar por escrito, se tendría que escribir: 'El libro que comentamos en la clase del martes está sobre la mesa de la sala'.

Además, al hablar se usan diferentes entonaciones: una misma cosa se puede decir con extrañeza, enojo, alegría o tristeza. Esta posibilidad no existe en el lenguaje escrito: así, para que un lector pueda entender un diálogo, es necesario

explicar las condiciones en que él se efectúa: lugar, tiempo, estado emocional de los hablantes, etc.

La lengua escrita soluciona algunas de sus limitaciones por medio de los signos de puntuación, interrogación y admiración, que indican determinadas pausas o la presencia de una pregunta o de una exclamación. Sin embargo esa variedad de signos no hace posible la transmisión de situaciones que permita el lenguaje oral por medio de los cambios de voz o de los gestos.

Toda persona alfabetizada sabe que el significado de estas palabras escritas va mucho más allá del que surge de su simple lectura. Sabe, por ejemplo, que FRAGIL escrito en una caja quiere decir: 'El objeto que está contenido en este paquete se puede romper; es necesario manejarlo con cuidado'. Sabe también, que una puerta con el texto DAMAS significa: 'Este es un baño para el uso exclusivo de mujeres'.

Otra diferencia esencial entre lengua oral y escrita es la siguiente: un texto aparece dividido en partes (palabras) y esta división no corresponde a pausas en el habla. Por ejemplo: se escribe:

'Mañana iremos al cine'.

y esa misma oración se dice:

'Mañana iremos al cine'

Además, en este ejemplo es posible advertir cómo, en lengua oral, se elimina la última 'a' de 'mañana'. Otras veces las vocales pronunciadas en determinadas palabras no corresponden a las exigidas por la escritura convencional: es el caso de la primera persona del pretérito del verbo pelear, que se escribe peleé y se dice pelié.

El niño va a encontrar dificultades cuando se le exija escribir palabras correctamente, dejar espacios en blanco entre ellas, o identificar partes de una oración dada, porque para realizar estas tareas necesita, entre otros, un conocimiento de la lengua que no proviene del lenguaje oral.

Todos los hablantes de una lengua usan formas de expresión distintas según la persona a quien se dirijan o la situación en la cual se encuentren. Así, por ejemplo, es diferente la manera en que un maestro habla con sus alumnos, dialoga con su familia o se dirige a un doctor.

A su vez, dentro del lenguaje escrito se pueden apreciar grandes diferencias entre los portadores de texto; así, es diferente el tipo de lenguaje que se usa en un libro científico, uno de cocina, una noticia periodística, una receta médica o una carta personal.

El conocimiento de la escritura convencional de las palabras, es decir de su ortografía, facilita la anticipación del contenido de un texto. Muchas veces este conocimiento ortográfico conduce a comprender una oración que puede ser ambigua en el lenguaje oral, enunciados como:

'Salí de caza' o 'Vaya'

' Vaya con la yegua haya que saltó la valla'

Son más confusos cuando se dicen que cuando se leen y se conoce la ortografía de las palabras que los componen.

Hasta aquí se han establecido algunas diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito que es importante tener en cuenta cuando se aborda el aprendizaje de la lecto-escritura.

Es posible hablar de modo correspondiente al lenguaje escrito, aun antes de saber escribir. También es posible escribir el lenguaje oral, por ejemplo: quien hace el guión de una película, escribe los diálogos correspondientes a los distintos personajes.

Se ha visto que la lengua escrita no es la transcripción en signos gráficos de la lengua oral. Para llegar a dominarla es necesario comprender sus características y esto se logra cuando se tiene contacto permanente con diferentes portadores de texto, se reflexiona sobre ellos, se lee, se escribe y se presencian actos de lectura y escritura realizados por otros.

La lengua oral tiene muchas variantes regionales: las diferencias son mucho menores cuando se considera la lengua escrita. La comunicación efectiva entre las distintas regiones de México y con todos los países de habla hispana será posible mientras se procure tener una lengua escrita que sea entendida por todos, aunque la lengua oral siga manteniendo los rasgos peculiares de cada pueblo.(Lerner Delia, 1984).

Los estudios realizados sobre el proceso de la adquisición del sistema alfabético de escritura por parte del niño, nos permiten ver la similitud entre este proceso y el que recorrió la humanidad. Muy tempranamente el niño o es capaz de dibujar si se le proporcionan los elementos para hacerlo; sus dibujos representan algo y puede explicar qué representan: 'Es un niño, soy yo; hice una pelota'. Sin embargo, al principio no es capaz de diferenciar dibujo de escritura; si le pedimos, por ejemplo, que dibuje una pelota y luego que escriba pelota, o que dibuje una casa y escriba casa, su producción en cuanto a dibujo y escritura será similar.



En la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. El niño, que siempre investiga el mundo que lo rodea, no puede pasar indiferente ante esos textos que aparecen por todas partes. Los ve, pregunta sobre ellos, observa cómo los adultos o los hermanos mayores leen o escriben; reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él. (Palacios Alicia, 1994)

Los niños cuando ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, como el medio cultural del cual provienen es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso. Así, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura, tienen un mayor contacto con ellas y entonces sus oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto de conocimiento son mayores que las de otros provenientes de hogares analfabetos, o en los que la lengua escrita no es usada frecuentemente. Sin embargo, y a pesar de las diferencias entre unos y otros, las etapas de conceptualización por las que atraviesan son similares. Si se analiza todo el proceso y se considera cómo los niños interpretan los textos que se les presentan o que ellos producen, es posible establecer tres grandes niveles de conceptualización: **presilábico, silábico y alfabético**. (Gómez Palacios, 1984).

## **1.6 LAS PRINCIPALES CORRIENTES PEDAGOGICAS**

La escuela tradicionalista, está dividida en diferentes grupos que pretenden representar diversas disciplinas de estudio, cada grupo se reúne, de acuerdo con un horario preestablecido, en un salón de clases; al frente de cada grupo hay una

persona llamada maestro quien tiene como función principal enseñar a los estudiantes una materia o contenido determinado, con base en un temario preparado de antemano por la dirección, un consejo técnico o una comisión de especialistas: el proceso de enseñanza se realiza, casi siempre, a través de conferencias y exposiciones. El maestro es la autoridad y el experto dentro del salón de clases; por lo tanto a él le corresponde, entre otras cosas, señalar lecturas, trabajos y tareas a realizar, indicar el método adecuado para trabajar, evaluar el aprendizaje de los estudiantes, otorgar calificaciones por dicho aprendizaje, señalar lo que es correcto y lo que es incorrecto, establecer los criterios de validez y de verdad para las opiniones, respuestas e ideas de los estudiantes, fijar las normas de conducta, hacer que haya orden y disciplina en el salón, vigilar que los estudiantes no se distraigan ni platicuen e implementar el reglamento escolar.

Al estudiante por su parte le corresponde aprender, es decir, ser capaz de repetir en el momento adecuado las respuestas consideradas válidas y correctas por el maestro. La mayoría de las veces este aprendizaje no pasa de ser una mera acumulación de información que es repetida a la hora de la prueba y de los exámenes para tratar de conseguir una buena calificación. Además el estudiante tiene que asistir a clases, escuchar en silencio y con atención las explicaciones del maestro, tomar apuntes, hacer las tareas y los trabajos encomendados, trabajar en la forma como se le indique, responder las pruebas y exámenes, comportarse 'correctamente', ser obediente y sumiso, no contradecir ni discutirle al maestro. Por todo esto, él puede recibir una buena calificación, una medalla o un diploma

que son un símbolo de reconocimiento y garantía de su aprendizaje, de su aprovechamiento y de su buen comportamiento como estudiante.

Las relaciones maestro-estudiante están basadas en roles y funciones impersonales más que en un encuentro interpersonal. (Paulo Freire, 1972), son "relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante" en las que el estudiante es considerado como un recipiente para ser llenado con la información y conocimientos que en él deposite el maestro, todo esto como una descripción general.

Este tipo de educación que se llama tradicional tiene una filosofía de los seres humanos que le sirve de inspiración. De esta filosofía se derivan objetivos e hipótesis concretas que a su vez se traducen en prácticas y procedimientos específicos en el salón de clases y en la escuela en general.

A continuación se presenta, a grandes rasgos y en forma un tanto sencilla, las características más sobresalientes de dicha filosofía, objetivos, prácticas y procedimientos.

Una filosofía de las personas:

La filosofía implícita en la educación tradicional tiene una desconfianza básica del ser humano. Lo considera impulsivo, irracional, agresivo y destructivo, flojo y sin deseos de aprender. Piensa, por lo tanto, que uno de los principales propósitos del proceso educativo es enseñar un progresivo control de esos impulsos destructivos. La operacionalización de este modo de pensar se da en las múltiples y variada formas de control que utilizan las escuelas, la mayoría de las cuales se basan en el temor, el castigo y las represalias.

En realidad este tipo de educación basada en esta visión de los seres humanos, está también fincada en el fenómeno de la desigualdad y desequilibrio social que existe en nuestro país. Es una forma más de violencia y opresión, ya que "cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíben a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos (a los educandos), es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros". (Freire, 1972). Sabido es que "cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar" (Freire, 1972); es por esto que los opresores -llámense gobierno, religión, educación, etc.- se esfuerza por disciplinar y acallar la mentalidad de los oprimidos para no tener que transformar la situación opresora que existe actualmente.

La filosofía de la educación tradicional plantea entre sus valores y fines a conseguir la utilidad, el poder, el dinero, el 'tener' y el confort, sin importar los medios o recursos que hayan de utilizarse para conseguir tales fines. Se insiste en el éxito -económico, social, universitario- y se fomenta la competencia. Se permite y se promueve la lucha del hombre contra el hombre.

Es por la influencia de estos valores, entre otras cosas, por lo que la educación tradicional da tanto énfasis a la acumulación cada vez mayor de conocimientos, al tener más, sin preocuparse de que el estudiante desarrolle su sentido crítico, aplique dichos conocimientos constructivamente y sobre todo que aprenda a descubrir nuevas soluciones para los problemas. Importa más acumular buenas calificaciones, medallas, diplomas, títulos, grados y reconocimientos que la verdadera preparación y capacitación, la honradez y el saber real. De ahí que

muchos estudiantes no vacilen en recurrir a las más variadas e ingeniosas formas de fraude o chantaje para obtener una buena calificación o un diploma más, sin importarles que ello no represente un buen aprendizaje y una mejor preparación.

Se debe pensar que si bien es cierto que la educación tradicional ha jugado un papel muy importante en el desarrollo del hombre, en su progreso y en su cultura, las condiciones actuales del mundo en que vivimos nos están pidiendo una revisión a fondo de la forma como hemos llevado a cabo, hasta ahora, las actividades que llamamos educación. Las condiciones sociales, económicas y políticas actuales nos plantean nuevas exigencias y otras necesidades. Los cambios tan rápidos que se viven en muchas de las esferas de nuestra vida -la ciencia, la tecnología y las comunicaciones, por ejemplo- nos exigen también un nuevo y mejor enfoque en la educación.

Esta imagen del hombre como un ser destructivo y peligroso y estos valores orientados a la acumulación siempre creciente de bienes -siendo el conocimiento y los títulos dos de ellos- se hacen presentes en la escuela e influyen en el proceso educativo a través de una serie de hipótesis de trabajo.

Hipótesis de aprendizaje:

Carl Rogers (1969) menciona diez afirmaciones representativas de las hipótesis. Se presentan a continuación por considerarlas válidas, también, para el sistema educativo mexicano. Se considera son bastante descriptivas y representativas del tipo de educación tradicional. Además, estas hipótesis se encuentran subyacentes en todos los niveles escolares, aunque tal vez sería necesario usar

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

expresiones un poco distintas para poder reconocerlas con mayor claridad en cada uno de los niveles.

1-- No se puede confiar en que el estudiante logre, por sí mismo, su propio aprendizaje científico y profesional. Se tiene que dar.

2.- La habilidad para pasar exámenes es el mejor criterio para la selección de los estudiantes y para juzgar lo prometedores que resultarán como profesionistas.

3.- Evaluación es igual a educación; educación es igual a evaluación.

4.- Material presentado en clase es igual a material aprendido; lo que el maestro dice en clase es lo que los estudiantes aprenden.

5.- El saber consiste en una acumulación de partes o pedazos de contenido e información. Consiste en tener muchos conocimientos.

6.- Las verdades conocidas hasta ahora son 'La Verdad'. Todo lo que se necesita hacer es aprenderlas.

7.- El método es la ciencia.

8.- Científicos creativos se forman a partir de aprendices pasivos.

9.- Un método satisfactorio para producir científicos y clínicos es eliminar a la mayoría de los estudiantes.

10.- Los estudiantes son tratados más como objetos manipulables que como personas.

Con lo anterior se sabe que en la Educación Tradicional las relaciones entre los estudiantes y el maestro son lejanas e impersonales. El maestro es el juez y el evaluador de la conducta del estudiante, el que enseña, el que moldea, el administrador de los premios y castigos mediante los cuales trata de hacer que los estudiantes se comporten en las formas establecidas por él como adecuadas y

convenientes. Cada quien permanece oculto detrás de su máscara de maestro o de estudiante. Por supuesto el estudiante no tiene, en la mayoría de los casos, ni voz ni voto algunos en las decisiones que les afectan. Todas son tomadas por él y para él. Todas sus preocupaciones e inquietudes personales no cuentan. Los sentimientos están prohibidos. Sólo es válido hablar de las ideas y de los temas de clase, por lo tanto no se construyen aprendizajes en el aula

De igual manera se tiene otra teoría que tiene auge en los años 70's, conocida como Tecnología Educativa. A continuación se mencionan algunos tópicos que la construyen y dan vida a través de una visión conductista

### TECNOLOGIA EDUCATIVA

Esta corriente se genera en el país en la década de los cincuentas, como consecuencia de la expansión económica, la cual se caracterizó por las considerables inversiones extranjeras, así como por el empleo de una tecnología cada vez más sofisticada. Este fenómeno de expansión económica y desarrollo tecnológico marcó históricamente dos derroteros, por un lado, división, y por otro, complejización de la naturaleza del trabajo.

Se analizan los factores como producto de esta serie de convulsiones científicas y tecnológicas, surge una concepción de Tecnología Educativa que se inserta en la noción de 'progreso', 'eficiencia' y 'eficacia', que responde explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior, aunque se hagan aparecer como una propuesta alteranativa al Modelo de Educación Tradicional. (Díaz Barriga, 1989).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Si bien es cierto que la Tecnología Educativa se propone explícitamente superar los problemas de la Escuela Tradicional, en la práctica esta pretendida idea de superación giró en torno a las formas, es decir, al COMO de la enseñanza, sin cuestionarse el QUE y PARA QUE del aprendizaje.

La introducción de la tecnología educativa en el campo de la didáctica tradicional cambia en alguna medida su dinámica: se pasa del receptivismo al activismo. A este estado de cosas, algunos estudiantes de la tecnología educativa, entre ellos Vainetein, lo califica como la ocurrencia de un 'salto vertiginoso del problema a la solución', sin mediar para ello un proceso de reflexión y de elaboración, como condición necesaria para reconceptualizar el marco teórico de la Tecnología Educativa.

Una de las premisas de la Tecnología Educativa es el replanteamiento del rol de poder del profesor con respecto al alumno, pero lo que en realidad sucede, es que el poder del maestro cambia de naturaleza; en términos que su autoridad ya no reside tanto en el dominio de los CONTENIDOS, como sucedía en la didáctica tradicional, sino por el dominio de las TECNICAS, condición que le sigue permitiendo el control de la situación educativa. Es decir, en esta corriente educativa se da la impresión que el maestro eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno.

La Tecnología Educativa, se apoya en los supuestos teóricos de la Psicología Conductista, entiende el Aprendizaje como el conjunto de cambios y/o modificaciones determinadas y se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas y la Enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. De ahí que la didáctica en esta versión puramente instrumental,

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



brinda una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje, es decir, que el maestro así se convierta modernamente hablando, en un ingeniero conductual.

Para concluir con este capítulo no puede pasar inadvertida una corriente psicológica que desde hace una década ha cambiado y modificado conductas de docentes y alumnos en el aula. Por supuesto esta corriente se basa en la teoría psicogenética y en el aprendizaje operatorio.

En constructivismo ha traído a colación en conjunto con el Curriculum Básico Nacional, motivos esenciales de muchos de los procesos de reforma, ya que cuando se tiene la oportunidad de comparar sistemas educativos de diferentes países, resulta muy interesante encontrar que aunque existen diferencias notables, también hay semejanzas impresionantes.

Las diferencias suelen tener que ver con la estructura de los sistemas, pero algunas de las semejanzas nos hablan de más elementos en común de los que podríamos suponer. (Mario Carretero, 1988).

Por supuesto lo que se acaba de exponer no implica las condiciones sociológicas y culturales de cada país, por ejemplo pueden citarse en México los casos de las clases desfavorecidas en los que el fracaso escolar es casi la norma y se presenta generalmente antes de la adolescencia; o el caso de las sociedades indígenas en las que se ha impuesto un modelo educativo occidental, sin ninguna consideración por su cultura autóctona. En resumen: dicho problema consiste en que la mayoría de las sociedades contemporáneas han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

los alumnos pueden, y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar.

Se cree que la búsqueda de solución a los problemas mencionados es lo que suele subyacer a la utilización de conceptos y teorías psicológicas en los procesos de reforma educativa. Así, cualquier profesor que haya consultado el Diseño Curricular Base (1989) del Ministerio de Educación (España) habrá podido comprobar que en dicho documento se establece una serie de principios de intervención educativa. En sus páginas se intenta explicitar los principios generales que dan fundamento a lo que suele denominarse la fuente psicológica del currículo, es decir, los elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar y concretar una serie de actividades y elementos que conciernen a las capacidades y disposiciones del individuo que aprende. Dichos principios tienen como base los conocimientos y resultados hallados en las investigaciones de la Psicología Evolutiva y de la Instrucción. En concreto, en las páginas mencionadas se hace referencia a las siguientes cuestiones:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

En realidad, todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza bastante distinta de lo que se ha entendido, habitualmente por enseñanza tradicional. De hecho, su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio

de actividades y decisiones educativas que supondrían no sólo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica. Sin embargo, siendo realistas, es preciso se conozca que implementar un conjunto de principios como el mencionado resulta un objetivo encomiable, pero sumamente difícil. Una de las razones de ello es probablemente que las bases conceptuales en que dichos principios se fundamentan no están suficientemente difundidas entre el profesorado.

Resulta, por tanto, imprescindible tratar de analizar en qué consiste el constructivismo. Antes de nada conviene indicar que no puede decirse en absoluto que sea un término unívoco. Por el contrario, se cree que puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva.

¿Qué es el constructivismo? Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los

esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Ausubel, 1989)

Esta construcción se realiza todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad ¿de qué depende? Depende sobre todo de dos aspectos, a saber de la representación inicial que se tenga de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto. De esta manera, podemos comparar la construcción del conocimiento con cualquier trabajo mecánico. Así, los esquemas serían comparables a las herramientas. Es decir, son instrumentos específicos que por regla general sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otras.

De la misma manera, para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana tengo que poseer una representación de los diferentes elementos que están presentes. Por ejemplo, si una niña de cinco años asiste por primera vez a una actividad religiosa en la que se canta, es probable que empiece a entonar "cumpleaños feliz", ya que carece del esquema o representación de dicha actividad religiosa, así como de sus componentes. Igualmente, si sus padres la llevan por primera vez a un restaurante, pedirá a gritos la comida al camarero o se quedará muy sorprendida al ver que es necesario pagar por lo que le han traído.

En definitiva: un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Al igual que las herramientas con las que los hemos comparado, los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos. Por supuesto, también pueden ser muy generales o muy especializados. De hecho,

hay herramientas que pueden servir para muchas funciones, mientras que otras sólo sirven para actividades muy específicas.

Para finalizar, todo lo anterior se presenta en el siguiente esquema las diferencias que existen entre el aprendizaje que los alumnos van construyendo a través de sus experiencias; y el aprendizaje tradicional en donde los contenidos no tienen importancia significativa y se cae en la memorización constante.

Constructivismo	Educ. Tradicional
Educación a través del diálogo	Instrucción
Horizontal	Monólogo
Facilitador	Vertical
Liberadora	Dirección
Fomento del uso de la razón	Operadora
Preguntar y preguntarse	Repetitiva
Reflexión	Afirmaciones
Aprendizaje significativo	Acrítico
Ejercer su capacidad de convencer	Memoria
Nunca sustituye al alumno	Ejercer su poder de voces
	Sustituye con frecuencia al Alumno.
Planificador	Mero ejecutor
Universalismo	Uniformizador

En conclusión el constructivismo se define como la idea que mantiene al individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, resultando no un mero producto del ambiente ni un simple resultado de disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. La posición constructivista rescata que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano. (Ausubel, 1989).

En esta época en que se le da importancia a la informática, a la cibernética y a los juegos audiovisuales, se observa que lo que menos atención le llama al niño es aprender cuestiones escolares, por lo tanto los niños prefieren sentarse frente al televisor a ver una caricatura que los confronta con su propio mundo y en la que constantemente intercambian un lenguaje propio de su edad donde la fantasía los enfrenta y no los juzga con tanta severidad como lo hace la escuela.

¿Por qué se menciona todo lo anterior?. Acaso se debe de analizar que la adquisición de la lengua escrita la mayoría de los maestros pretenden que se haga con un cierto mecanismo a medida que muy pocas veces dan los resultados esperados pero si ocasionan que el niño se sienta relegado por el grupo y hasta por el propio maestro, cuando está adquiriendo un código que para él es completamente nuevo y que en muchas ocasiones no le da el significado que los adultos le piden. Lo más interesante de este capítulo es descubrir que el lenguaje oral y escrito no son dos entidades separadas, sino que van de la mano ya que la comunicación oral facilita la comprensión entre las personas y el lenguaje escrito, resumen con palabras aquello que el lenguaje oral quiere indicar a través de

gestos concluyendo que aquel niño que tiene problemas con su lenguaje será un niño que tenga problemas también con la escritura, dentro del enfoque psicolingüista. (Smith, 1971)

En este capítulo se pueden rescatar varios puntos que nos dan una visión más general de lo que es adquirir lecto-escritura. A continuación se señalan los más sobresalientes:

- Se analizan las diferentes formas de lenguaje destacando que hablar, comprender, leer y escribir son aspectos de un proceso único y continuo del desarrollo lingüístico, se rescatan propuestas innovadoras de la escuela psicolingüística y de Margarita Gómez Palacios.
- Los últimos capítulos tienen como finalidad retomar el camino entre el niño y la lengua escrita, a partir de la libre expresión y la adquisición creativa de acuerdo al nivel conceptual que cada niño logre.

Para concluir se analizan corrientes pedagógicas que han dificultado o facilitado la adquisición de la lecto escritura.

Con lo anterior los maestros podrán encontrar diferentes estrategias para hacer que la adquisición de la lecto escritura sea tan divertida e interesante para el niño como sentarse frente al televisor, ya que al igual que una caricatura la escritura encierra también algo de mágico y divertido. La pregunta sería: ¿acaso los maestros no están exigiendo a los alumnos actividades que no son propias al nivel conceptual de cada niño y que a la vez las vuelven tediosas tanto para el alumno como para el propio maestro.

## CAPITULO II



Hablar de Piaget suena un tanto cuanto arrogante ya que durante décadas varios escritores han contribuido a que su obra sea conocida muy extensamente, la profundidad y amplitud de los estudios de Piaget es tanta que cabe mencionar de numerosos trabajos que resultan importantes para la psicología.

El propósito de este capítulo es intentar presentar de una manera sencilla la teoría psicogenética en donde se describen los procesos de desarrollo de la inteligencia por la que pasa todo individuo.

La segunda parte refuerza aspectos de adquisición del aprendizaje de acuerdo a Piaget destacando conceptos tales como reversibilidad, maduración y acomodación, etc.

Por lo que se refiere al aspecto educativo el carácter singular de esta investigación obliga a considerar la situación de aprendizaje desde una perspectiva poco común. Pero puede contribuir a precisar con mayor agudeza algunos aspectos de interés que hablan acerca de los problemas y dificultades que el niño enfrenta en sus diferentes etapas de desarrollo.

Por último se menciona la estructura del pensamiento infantil y se hace un análisis del niño en edad escolar.

## **2.1 Teoría Psicogenética**

Piaget trabajó con la prueba de inteligencia (CI). Mientras realizaba tests con niños, los patrones que revelaban las respuestas incorrectas empezaron a interesarle más que las respuestas correctas. Estos patrones parecen dar una pista para penetrar en la forma en que los procesos del pensamiento se desarrollan en el niño. Supuso que las diferencias entre niños y adultos no se

limitan a cuanto conocen, sino en la forma en que conocen. Observó diferencias tanto cualitativas como cuantitativas entre el pensamiento de unos y otros.

Para ilustrar su teoría, Piaget ideó uno de sus problemas más famosos: mostró a un niño dos vasos idénticos; ambos contenían la misma cantidad de líquido, ¿después de que el niño aceptó que la cantidad de líquidos en ambos vasos era igual, Piaget vertió el líquido de uno de los vasos en un vaso largo y estrecho, luego le preguntó cuánto líquido contenía el vaso alto?: ¿Había mayor o menor cantidad que en el primer vaso o era la misma cantidad?. La mayor parte de los niños, cuya edad fluctuaban entre 6,7 o más años contestaron que la cantidad era la misma. Pero los niños menores de 6 años respondieron que el vaso alto contenía más líquido. Aún cuando veían que el mismo líquido era vaciado de uno al otro vaso, sostenían que el vaso alto contenía más líquido esto experimento ha sido ensayado con niños de muchas culturas y nacionalidades, sin que los resultados se modifiquen.

Piaget consideró que, antes de llegar a cierta edad, los niños forman juicios basándose más en procesos perceptuales que en procesos lógicos. En otras palabras, creen en lo que les dicen sus ojos. Para los niños de corta edad el líquido alcanzaba un nivel más alto en el interior del vaso alto; por tanto, éste contenía mayor cantidad. En cambio, los niños de 6 años o mayores apenas si se fijaban en los vasos. Sabían que la cantidad de líquido no cambiarían, prescindiendo del tamaño o forma del vaso que lo contuviera. (A esto Piaget lo llamó principio de conservación). No basaban sus juicios exclusivamente en la percepción, también aplicaban la lógica. Su conocimiento provenía de su interior en la misma medida en que lo obtenían de fuentes externas.

**La mente activa.** De acuerdo con Piaget, la mente no es una página blanca donde puede escribirse el conocimiento ni un espejo que refleje lo que percibe. Si la información, percepción o experiencia presentados a una persona encaja en la estructura de su mente, entonces las entenderá, es decir, las **asimilará**. En caso contrario, la mente las rechaza (o, si está preparada para cambiar, se modifica así misma para **acomodar** la información o experiencia). Piaget utilizó la palabra **esquema** para destinar lo que aquí se ha llamado estructura. Los esquemas son formas de procesar la información y se alteran a medida que conocemos. Los lactantes recurren a un esquema de uso de la boca para explorar los objetos que agarran y se llevan a la boca. Al crecer y descubrir más y más objetos que no encajan en ese esquema, adoptan otro esquema; aprenden a explorar con sus manos.

Piaget propuso un modelo biológico para describir el proceso en virtud del cual se adapta el mundo. Un animal que esté comiendo hace dos cosas a la vez. Se acomoda a la comida con un cambio en el sistema digestivo que produce enzimas e inicia la actividad muscular adecuada. Al mismo tiempo asimila el alimento, transformándolo en parte de sí mismo. Los seres humanos, dice Piaget, enriquecen su inteligencia del mismo modo. Acomodan sus esquemas para recibir la nueva información, pero al mismo tiempo asimilan este aprendizaje en la estructura de la mente. Cuando vemos un objeto nuevo por primera vez, tratamos de adecuarlo a lo que sabemos. ¿Es un arma? ¿Una herramienta de aseo? ¿Un artículo de cocina? Si no encaja en nuestros conceptos actuales (si no se puede asimilar), se pueden cambiar nuestros conceptos o formar otro nuevo (adaptación).

La mente trata de encontrar un 'equilibrio' entre asimilación y acomodación, a fin de suprimir las incongruencias o brechas existentes entre la realidad y su imagen de ella.

Este proceso, denominado **equilibrio**, es indispensable para la adaptación humana y, desde luego, para la adaptación biológica.

**Etapas del desarrollo mental.** A medida que el ser humano se desarrolla, utiliza esquemas cada vez más complejos para organizar la información y entender el mundo externo. Piaget distinguió en este desarrollo cuatro etapas discretas y cualitativamente distintas.

Los lactantes usan relativamente pocos esquemas, muchos de los cuales incluyen acciones como ver, agarrar y usar la boca. El primer período del desarrollo recibe el nombre de **sensoriomotor** (sensitivomotor) porque la inteligencia del niño se basa en los sentidos y en el movimiento corporal del equilibrio.

Una segunda etapa comienza cuando el niño empieza a caminar. El período **preoperacional** (de 2 a 7 años de edad) es la época en que los niños conocen el mundo primordialmente a través de sus propias acciones. No tienen teorías generales sobre la construcción con bloques, los abuelos o los perros sino que forman un conocimiento específico referente a sus bloques, sus abuelos o sus perros. En esta etapa no realizan generalizaciones acerca de una clase entera de objetos (por ejemplo, todos los abuelos) y no pueden imaginar las consecuencias de una determinada serie de acontecimientos. Especialmente al iniciarse este período, los niños toman los nombres tan en serio que no pueden separar el significado literal y las cosas que representan. Si un niño decide que un rollo de papel es el pastel que se servirá en la fiesta y su madre sin darse cuenta arroja el

papel al cesto de basura, el niño se molestará tanto como la novia cuando alguien tira a la basura su pastel de bodas. En esta edad el niño no sabe distinguir entre el símbolo y el objeto que representa. Al finalizar el período preoperacional, ya ha aprendido que el lenguaje es arbitrario y que una palabra puede representar uno u otro objeto.

En la siguiente fase de las **operaciones concretas** (de 7 a 11 años, aproximadamente) el niño empieza a pensar en forma lógica. Puede clasificar las cosas y manejar una jerarquía de clasificaciones, comprende los conceptos matemáticos y el principio de conservación. En este período le resulta difícil entender que un animal puede ser al mismo tiempo un 'perro' y un 'terrier'. Sólo puede manejar una clasificación a la vez.

Pero el niño de 7 años sabe que los terriers son un grupo más pequeño dentro de otro más general: el de perros. También puede distinguir otros subgrupos, entre ellos los terriers y los perros de falda, como 'perros pequeños' y los perdigueros y San bernardos como 'perros grandes'. Esta clase de pensamiento manifiesta un conocimiento de la jerarquía de la clasificación. En el período de operaciones concretas, los niños dominan varias operaciones 'lógicas de esa índole antes que su pensamiento se parezca cualitativamente al del adulto'

La última etapa en la teoría de Piaget es la de las operaciones formales; normalmente comienza después de los 12 años. En esa edad los adolescentes pueden explorar todas las soluciones lógicas de un problema, imaginar cosas contrarias a los hechos, pensar en términos realistas respecto al futuro, hacerse ideales y captar las metáforas que los niños de menor edad no aciertan a

ANÁLISIS CON  
LA DE ORIGEN

comprender. En este período el pensamiento ya no necesita ser probado con objetos físicos ni con acontecimientos reales.

Piaget pensaba que la inteligencia es una adaptación biológica. Evoluciona gradualmente en pasos cualitativamente diferentes, como resultado de infinidad de acomodaciones y asimilaciones, mientras el sujeto trata de alcanzar nuevos equilibrios.

La mente es activa, no pasiva. La teoría de Piaget subraya la interacción entre las capacidades biológicas de cada persona y el material que afronta en el ambiente. Destacaba la importancia de dar a cada niño suficiente material didáctico apropiado para cada etapa del crecimiento, de modo que ninguna de las áreas de la mente quedará sin desarrollarse.

## **2.2 EL APRENDIZAJE DE ACUERDO CON PIAGET**

Piaget 1988) define la adaptación de la inteligencia como "un equilibrio entre asimilación y la acomodación, cuyo valor es el mismo del equilibrio de la interacción sujeto-objeto".

Los procesos gemelos de asimilación y acomodación son rasgos permanentes del trabajo de la inteligencia, es decir, están presentes en todos los estadios del desarrollo de la inteligencia. La adaptación al medio se produce tan sólo cuando los dos procesos se hallan en equilibrio, y entonces la inteligencia encuentra su equilibrio con el medio. Con la edad el alcance de la adaptación se amplía. Mientras se va desarrollando la inteligencia, los procesos cognitivos van abarcando mayor distancia temporal y espacial, y una penetración en las

cosas, profundizando en su superficie, y mayor entendimiento de la complejidad de causa y efecto. Esta penetración se da tanto en el mundo físico como en el social. El progreso de ese desarrollo viene señalando por forma de representación mental más abstractas. Cada paso adelante en el desarrollo de la inteligencia exige la aplicación de lo comprendido con anterioridad a lo que está todavía por comprender, siguiéndose un acto de ajustamiento en el que lo conocido es modificado por lo no conocido. La asimilación es la aplicación de la experiencia pasada a la presente. La acomodación es el ajustamiento de esa experiencia para tomar consideración de la presente. La concordancia entre estos dos actos se expresa en una inteligencia adaptada. Puede observarse, sin embargo, que cada paso adelante sólo tiene lugar mediante una pérdida de equilibrio y, en consecuencia el desarrollo de la inteligencia es un proceso de restablecimientos de equilibrios trastornados entre la asimilación y la acomodación.

Toda situación de aprendizaje implica una asimilación. Ello supone que para incorporar una nueva experiencia el niño ha de transformarla de manera que se adapte a su modelo del mundo. Al mismo tiempo, la presencia de esta nueva experiencia transformará su modelo mental. Así pues, toda situación de aprendizaje implica una acomodación.

Desde el punto de vista de la asimilación puede observarse que si una experiencia ha de tener algún significado para el niño, es decir, si el niño puede dar sentido a la experiencia, entonces tiene también que ser capaz de acoplar esa experiencia a su modelo mental. En efecto, toda nueva experiencia tiene que estar relacionada con experiencias que el niño ya comprende, o lo que es lo mismo, todo nuevo aprendizaje ha de basarse necesariamente en aprendizajes previos. Una

experiencia tiene significación tan sólo en la medida en que puede ser asimilada. Por lo que se refiere al contenido de las lecciones, puede suceder que el profesor no conozca la naturaleza exacta de la experiencia previa de un niño, aunque sí, obviamente, algunas generalidades de su contenido. En un principio se tiene un mundo del cual es centro el niño, un mundo de acciones corporales, un mundo de lo inmediato, el aquí y ahora. Se trata de un mundo conformado por las propiedades superficiales de los objetos y las acciones manifiestas de los demás. Para desplazar al niño de su centro, manteniendo, sin embargo, su equilibrio dentro de unos límites, sus puntos de referencia en el interior de ese mundo tienen que desplazarse con él hacia la nueva posición. (Richmond, 1984)

La asimilación del niño de una experiencia difiere sustancialmente del modo en que los cuerpos de conocimiento son agrupados por materias. El ordenamiento del conocimiento por materias es producto de maduras operaciones formales y no se da en la mente del niño. Asimilará experiencias sin referencia a sus límites formales. Cuando una situación de aprendizaje no permite su pronta asimilación, el resultado bien puede ser un núcleo de información mal ordenada que no tiene aplicación, exceptuando la situación en que se produjo la experiencia, y que, por tanto, no sirve como punto de desarrollo. Igualmente, una división rígida de las situaciones de aprendizaje en compartimentos de materia demasiado compactos podría producir, en un estadio posterior, conocimiento no susceptible de ser aprovechado.

Se ha sugerido hasta ahora que las experiencias tienen sentido en la medida en que pueden ser asimiladas, aunque la asimilación no se produce sin una cierta acomodación. Desde el punto de vista de la adaptación y el posible desarrollo,



tiene considerable importancia el aspecto de la acomodación. En una situación educativa formal, la adaptación y el desarrollo son de fundamental interés. Uno de los propósitos principales del profesor ha de ser el de ofrecer al niño situaciones que le fuercen a adaptar sus experiencias pasadas, es tarea del profesor facilitar la adaptación y asistir al niño a lo largo de este curso del desarrollo. Puede decirse que el niño contempla las situaciones de aprendizaje desde el punto de vista de su experiencia pasada, siendo competencia del profesor acomodar la pasada experiencia a la situación presente. Teniendo en cuenta que cada situación de aprendizaje es la base de otro futuro aprendizaje, el profesor debe de estudiar detenidamente cualquier situación educativa dada, pues no sólo es importante la adaptación inmediata, sino también su relación con futuros desarrollos.

En este sentido, el profesor es el organizador de situaciones de aprendizaje en las que se puede acomodar la antigua experiencia a la nueva, y estas situaciones de aprendizaje tienen un aspecto progresivo. El propósito del profesor ha de ser el de animar al niño a aplicar su conocimiento a situaciones hasta entonces desconocidas, y al mismo tiempo, incitarle al uso de acciones familiares en contextos no familiares. En este sentido, una situación de aprendizaje contiene regularmente algo desconocido, nuevo o problemático para el niño, quien sentirá la necesidad de comprenderlo. La adquisición de tal entendimiento produce una adaptación. Cada adaptación hecha por el niño constituye para él un descubrimiento, un acto de discernimiento. No obstante, el desarrollo de la inteligencia es más un proceso gradual que una serie de saltos de una percepción a otra.

Viene señalado por consolidaciones casi insensibles y extensiones de pasadas experiencias, en compañía, tal vez, de un golpe ocasional de discernimiento.

Un claro ejemplo de esta aproximación graduada y fundamentada la ofrece la enseñanza del número y de las operaciones numéricas. Muchas de las actividades de la escuela infantil con objetos y materiales estructurados se organizan de manera que las acciones de ordenarlos, combinarlos, separarlos y asociarlos puedan experimentarse en diversos contextos. El alcance de esa diversidad, y por tanto el alcance de las posibles acomodaciones, nos dará una medida de la habilidad del profesor y de la fertilidad de sus ideas. Desde el punto de vista de la adaptación y el desarrollo debe intentarse ayudar al niño a descubrir que los símbolos numéricos pueden utilizarse en sustitución de los objetos y que las acciones de combinación disociación e igualación pueden expresarse en términos de operaciones numéricas.

En la esfera del trabajo creativo, la antigua experiencia puede ser expresada mediante un instrumento creativo, como pueden serlo la escritura creativa, la pintura, el modelado, o la actividad teatral. El trabajo creativo exige una acomodación de las experiencias antiguas a la estructura inherente del medio creativo, y en consecuencia, una adaptación de dichas experiencias. Presenta también la oportunidad de que esas experiencias antiguas vuelvan a combinarse entre sí de nuevos modos, evitándose de esta manera su inercia. Por tanto, las situaciones de aprendizaje sirven de ayuda a la adaptación en la medida en que una experiencia antigua se acomoda a otra nueva.

- La psicología de Piaget sugiere dos principios muy generales implicados en el proceso educacional como un todo. En primer lugar, el desarrollo de la

inteligencia es un proceso dirigido, un proceso de estabilidad de equilibrio en incremento y de expansión del campo intelectual. Ello no debe perderlo de vista el profesor, que es a quien compete ese avance. En segundo lugar, es el sujeto del aprendizaje, el niño, quien realiza el proceso de equilibrio que determina el grado de desarrollo. La escuela es, por consiguiente, el lugar donde las situaciones de desarrollo son ideadas de acuerdo con la capacidad del profesor y es también el lugar donde el niño puede organizar inconscientemente su propia adaptación. Es un lugar tanto para situaciones estructuradas como no estructuradas. El curso y la lección individual pueden dar ocasión a que exista una primacía de la asimilación en el trabajo creativo, por ejemplo, en arte, teatro, movimiento, escritos creativos o poesía. Dicha asimilación es posible con materiales que tengan escasa forma inherente y en situaciones sociales libres de reglas impuestas. Toda asimilación libre envuelve igualmente una acomodación. Las situaciones creativas imponen sus propias restricciones, los materiales tienen sus limitaciones, y la interacción social desarrolla su propia estructura. Toda actividad expresiva engendra una acomodación, produciendo copias y modelos del medio ambiente físico e imitación del medio ambiental social.

#### **Acciones mentales e interacción física.**

Así pues, las acciones mentales se crean mediante la manipulación de objetos, y se sostienen y desarrollan mediante una continuación de tal contacto. La más importante consecuencia de todo ello parece ser que, aunque el niño pueda desarrollar sistemas de operaciones de carácter autónomo a lo largo de su

desarrollo, las operaciones mentales necesitan un sostenimiento por parte del medio. Sólo de esta forma pueden mantenerse en equilibrio adaptando la acción mental y la condición ambiental en que se apoya.

Las situaciones de aprendizaje podrían estructurarse de acuerdo con las propiedades de un grupo. Son más o menos de la misma serie las acciones corporales, las acciones con objetos, con palabras, con números y con afirmaciones (matemáticas o lingüísticas), y las situaciones de aprendizaje bien podrían recoger y realzar estas propiedades. Ello supondría una acentuación de los siguientes tipos de actividad.

- 1 Encontrar similitudes y diferencias en las acciones corporales, acciones con objeto, grupos de objetos, palabras, números y afirmaciones (matemáticas o lingüísticas), formando así series.
- 2 Disponer cada tipo de serie en orden para conseguir el mismo resultado.
- 3 Invertir dichas acciones con cada tipo de serie para volver al punto de partida. descubrir si es siempre posible.
- 4 Contraponer, equilibrar, compensar e igualar dos series distintas.
- 5 Transformar y reordenar series sueltas y hallar lo que ha cambiado y lo que ha permanecido.
- 6 Descubrir opuestos dentro de una serie y equivalencias entre las series.

Por lo que respecta a la situación escolar parece muy considerable la significación de esta tesis. Como ocurre con el medio físico, el mecanismo de la adaptación social es un mecanismo de asimilación y acomodación. El énfasis está de nuevo puesto en la importancia de la acción con personas, de la misma manera que lo está en la acción con objetos.

Para que el desarrollo se produzca, tiene que haber una acción individual sobre un grupo humano y una respuesta del grupo a la acción individual. Ello implica que la presencia pasiva del niño ante los demás no es necesariamente un soporte para la coordinación de sus acciones mentales, de la misma manera que tampoco la observación de un grupo de objetos sirve de ayuda al desarrollo de la comprensión de las relaciones entre los objetos.

La interacción social, considerándola como desarrollo, supone un grupo humano en que cada individuo contribuye al funcionamiento del grupo como un todo, compartiendo responsabilidades en los trastornos y cambios de equilibrio que puedan suceder. Tal sistema de relaciones humanas viene a ser una réplica de las propiedades de las operaciones mentales. Permite que el niño se convierta en una acción dentro de un sistema coordinado de acciones.

Por lo que respecta a la planificación de las lecciones, esta teoría concede especial importancia al valor de la actividad de grupo. Igualmente concede mucha más importancia a la cooperación que a la competición, y ello ha de entenderse como dogma educativo básico. En estas circunstancias podemos hallar otros factores del desarrollo de eficacia. En grupos de niños inmersos en una actividad común es necesario expresar puntos de vista, intercambiar ideas, y discutir los cómo y maneras. Lo cual lleva a la necesidad de verificar o justificar las ideas individuales, destruir las contradicciones y afinar las actitudes. Lleva también a la exigencia de palabras con significados convenidos y relaciones convenidas con otras palabras. Señala Piaget: "Por lo que se refiere a la inteligencia, la cooperación es una discusión conducida objetivamente (fuera de la cual se origina

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

la discusión interiorizada, es decir, la deliberación y la reflexión)..." (La psicología de la Inteligencia).

La Contribución de la interacción social al desarrollo de la inteligencia es continua, y Piaget subraya sus efectos incluso en el estadio adolescente. Los grupos de acción, los grupos de discusión y las sociedades adolescentes presentan situaciones en las que pueden ejercitarse y ajustarse las operaciones formales, del mismo modo que las actividades de grupo coadyuvan al desarrollo operacional en los primeros niños.

La importancia educativa de todo ello es tanta que la influencia que la sociedad tiene a la larga sobre la adaptación de las operaciones formales es directamente proporcional al grado de interacción entre el adolescente y la comunidad. Ello acentúa la necesidad de situaciones de aprendizaje en el grado superior de la escuela secundaria, escuela que conduce al adolescente hasta la sociedad al tiempo que mete la sociedad dentro de la escuela. También apunta hacia el posible valor de desarrollo y efectividad de la acción cooperativa entre el adolescente y el adulto dentro del contexto de la sociedad escolar. Para el desarrollo de la comprensión de materias tales como Religión, Historia y Ciencias Sociales, sería una gran ayuda la experiencia personal de tomar una decisión, y el debate de que iría acompañada ésta. En un sentido menos directo, hay que considerar que el papel jugado por los alumnos en estas materias puede ser también un efectivo método de enseñanza.

La tesis de Piaget en torno de la autoridad de los adultos sobre la interiorización de las actitudes sociales y los valores morales podría tener ciertas implicaciones en las clases en todos los niveles de desarrollo. Aunque Piaget señale el hecho de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que las reglas de conducta transmitidas al niño por el adulto tienen "...gran valor práctico por ser la manera de formarse un sentido elemental del deber y el primer control normativo que el niño puede soportar". (El juicio moral en el niño) Pues bien, a pesar de lo dicho, sugiere Piaget que tales reglas tienen que ser descubiertas por el niño personalmente, si se quiere que tengan una significación. Condición de su descubrimiento es la actividad social y la cooperación en tareas compartidas. En tales circunstancias habrá que exhibir una actitud que después se discutirá y posiblemente modificará. Esta idea supone un paralelismo entre la acomodación a los dictados del profesor con respecto a datos que hay que aprender de memoria (por ejemplo, una tabla de multiplicar), y la acomodación a los dictados del profesor en materia de reglas de conducta. En uno y otro caso se pueden adherir los datos y las reglas sin asimilación, en cuyo caso su utilidad sería muy pequeña. La falta de adhesión sería la medida de la falta de significación que para el niño tienen tales datos o reglas. (Cfr. Piaget, 1990)

En esta tesis, el papel del profesor podría muy bien ser el de desarrollar las discusiones a partir de situaciones concretas con el fin de hallar el tipo de reglas que operan en los diversos tipos de interacción social. De esta manera se aseguraría una forma elemental de discusión práctica con el profesor, en la cual éste sería un aventajado director.

Acciones mentales y lenguaje.

Las palabras son símbolos que ocupan el lugar del mundo tangible y visible. Pueden también representar conceptos sin contrapartes físicas en el medio y englobar varios conceptos para producir otros conceptos más amplios. Dichos

símbolos se pueden encadenar en frases que describan relaciones dentro del medio en concreto y entre conceptos. Este conjunto de símbolos con su sintaxis no es sólo el medio por el que pueden intercambiarse las ideas, sino también el vehículo para la creación de nuevas ideas, habiendo construido dentro de sí ciertas reglas de validez. En consecuencia, lenguaje y pensamiento están íntimamente entrelazados. El progreso del desarrollo de la inteligencia de un niño viene marcado en cierta medida por el grado en que haga uso de este sutil e intrincado sistema de significados.

Piaget indica que el grado de asimilación de lenguaje por parte del niño, y también el grado de significación y utilidad que reporte el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe; es decir, que depende de que el niño piense con preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales. Dice Piaget:

"...el niño comienza por tomar prestado de esta colección solamente aquello que le conviene, permaneciendo desdeñosamente ignorante de cuanto excede a su nivel mental". (Psicología de la inteligencia, Piaget, 1975)

Para Piaget, el lenguaje es un factor que contribuye al desarrollo de las acciones mentales, pero un factor suficiente por sí sólo. Para tal desarrollo son esenciales otros factores, tales como la madurez nerviosa y la interacción con el medio físico. El lenguaje, pues, juega un papel de importancia en el crecimiento mental, pero aislado, no es efectivo. La mayor eficacia del lenguaje se produce cuando va unido a una acción con el medio físico. La organización ideal para este tipo de actividades sería por grupos dentro de los cuales hubiera libertad para el intercambio de ideas a propósito de las actividades. En este sentido, la



experiencia ganada directamente puede ser convertida también en forma simbólica. Cuando el niño intercambia sus ideas con los demás, manipula individualmente los conceptos promovidos por la actividad y las relaciones establecidas cuando se encadenan en oraciones. El papel del profesor en este caso consistiría en actuar a manera de resonador que devolviera las oraciones y los conceptos para que los niños las dispusieran en nuevos órdenes añadiendo nuevas palabras. Para llevar a cabo tal actividad sería necesaria una atmósfera lingüística algo más rica de lo normal. A su debido tiempo es muy posible que las discusiones verbales activen el nacimiento de diversas conservaciones. En conexión con la actividad clasificadora, señala Piaget que "...el uso de clases con nombres específicos es una ayuda para su diferenciación y la formación de su jerarquía". (Génesis del número en el niño). (Piaget, 1975). Se puede producir en el proceso de aprendizaje un mal uso del lenguaje. Sucede, por ejemplo, cuando se exige acomodar palabras y relaciones de palabras antes de que las estructuras mentales de los niños puedan asimilarlas. En ese caso, se introduciría en la mente del niño un conjunto de símbolos que no podría manipular en armonía con sus relaciones implicadas, y que por tanto tendería a deponer "pro tempore" o a utilizar como tergiversación de relaciones que sí tienen un significado para él. En general, el resultado es que la repetición de cosas aprendidas de memoria, como si fuera un loro, oculta su falta de entendimiento. En ciertas materias, como las matemáticas o las ciencias, donde un concepto actúa como base sobre la que se construye otros conceptos, la enseñanza prematura puede provocar la pérdida de comprensión en el niño en un estadio primario, para no recuperarlo ya nunca.

El progreso en los estadios del desarrollo piagetiano viene señalado por un aumento en el uso del lenguaje en la actividad mental. Ello sugiere que el papel de la acción y el lenguaje en la situación de aprendizaje podría invertirse en estadios posteriores. Quiere decirse que la actividad con el medio vendría precedida de la discusión de los posibles resultados de tal acción. Después de cumplida esa tarea, se podrían reexaminar las predicciones, la actividad y los resultados. Los tres períodos del desarrollo ofrecen grosso modo la medida con que evaluar las clases de palabras y relaciones de palabras que serían asimiladas con mayor rapidez. Dentro de un período, las formas apropiadas de un período, las formas apropiadas de lenguaje se podrían extender hasta lograr su mayor alcance posible.

Estadios del desarrollo y planificación de las lecciones.

De un modo general, el esquema de desarrollo piagetiano puede servir de guía a los tipos de lecciones, sus contenidos, a su adecuación a las diferentes edades de los niños. Su aplicación tiene ciertas limitaciones porque los estadios no se dividen en límites exactos; existen entre ellos transiciones graduales. Otra limitación es que los modos de pensamiento de un niño muestran variaciones en las diferentes situaciones y experiencias. Además, cuando se consideran grupos grandes de niños, hay siempre entrecruzados dentro del grupo estadios intermedios. En una clase, por ejemplo, de niños pequeños inteligentes, algunos mostrarán pensamiento preconceptual, otros representaciones intuitivas y otros operarán concretamente. En una clase de alumnos inteligentes de edad media (once, doce años) algunos utilizarán ya sus primeras conservaciones, en tanto que otros

pueden manifestar la incipiente de operaciones formales. En el nivel secundario superior, unos operarán formalmente y otros concretamente.

Dichas limitaciones a propósito del uso de las secuencias de estadios en un contexto educativo son muy considerables, pero no tanto como para que la aplicación de la teoría resulte estéril. Piaget ha trazado un mapa de las vías de desarrollo y lo ha señalado a su manera. Sus direcciones parecen estar claras aún en el caso de que en ocasiones las distancias estén confusas. De un modo aproximado, la teoría puede indicar qué tipo de situación de aprendizaje se encontrará dentro del área de comprensión de un niño y qué tipo no.

Las situaciones experimentales de Piaget sirven los medios en virtud de los cuales se pueden calibrar los modos de pensamiento de un niño en situaciones específicas. El profesor puede encontrar la presencia o ausencia de dichos modos vigilando al niño o hablando con él en su trabajo diario. En ocasiones valdría la pena utilizar dichos experimentos como situaciones-test. Se puede rastrear información sobre el modo de pensar de un niño tal y como acabamos de indicar, y ello aportaría otra dimensión desde donde evaluar su progreso intelectual.

Aparte ya de la citada utilización a modo de diagnóstico, los experimentos son el medio con que el profesor puede penetrar más profundamente en el pensamiento del niño, y, por otra parte, hay que considerarlos como forma práctica para llegar al estudio de la psicología piagetiana. Se puede encontrar descripciones de dichos experimentos en:

1. The growth of Basic Mathematical and Scientific Concepts in Children. K. Lovell. Publicado por la University of London Press. Este libro contiene una

amplia gama de experimentos de conservación, junto con algunas normas de edad.

2. Mathematics in Primary Schools. Curriculum Bulletin número 1, HMSO. En su Apéndice 7 se encuentra una descripción de tests de conservación.
3. Génesis del Pensamiento lógico. Inhelder y Piaget. Contiene varias situaciones experimentales.

El concepto de la aptitud educativa está implícito en el esquema evolutivo, y para contemplar esa aptitud se puede seguir dos vías.

- 1) En primer lugar, cuando un niño alcanza un estadio dado del desarrollo, digamos, la representación articulada, pensamiento concreto o pensamiento formal, será apto para:

Ejercitar los modos de pensamiento asociados a su correspondiente estadio. Tendría, por ejemplo, aptitud para consolidar y generalizar acciones mentales existentes en multitud de contextos ambientales. Puesto que los modos de pensamiento a que alude Piaget no se pueden enseñar con su simple declaración, sino que tienen que establecerse firmemente mediante el uso, parece que con cuanta mayor amplitud los utilice el niño, mayor será el provecho.

- 2) En segundo lugar, cuando un niño ha alcanzado un estadio de transición, pongamos, los primeros momentos de las operaciones concretas o formales, en teoría debería ser apto para obtener determinados beneficios procedentes de situaciones de aprendizaje que nutrieran sus formas nacientes de pensamiento. Se daría la aptitud para situaciones de aprendizaje progresivas. Puede advertirse, sin embargo, que Piaget no cree que ningún factor puede

llevar a cabo en solitario un cambio estructural. La maduración nerviosa, la interacción con el medio concreto, la actividad social y el lenguaje, todos juegan su papel. La aparición de nuevas formas de pensamiento resulta del trabajo conjunto de dichos factores. Lo que no está claro es la contribución aportada por cada uno de los factores en la producción de un cambio estructural ni tampoco la forma en que se combinan los factores durante el cambio. Por tanto, la psicología no puede aconsejar con claridad cómo deba enseñarse para lograr la aceleración intelectual. Sugiere, sin embargo, que todos los factores de influencia que se encuentran bajo el control del profesor deberían de introducirse en las situaciones de aprendizaje, poniéndose el énfasis en la acción directa con lo concreto, debates de grupo y en el uso del lenguaje.

Al final del período preoperacional el niño comienza a coordinar sus acciones mentales en grupos que funcionan como un todo. La reversibilidad de pensamiento se manifiesta espasmódicamente y las primeras conservaciones aparecen de manera vacilante. El niño comienza a distinguir sus acciones de los comportamientos inherentes a los objetos. Comienza a ver las disposiciones secuenciales como transformaciones relacionadas. Principia la cooperación social.

### **El lenguaje se interioriza.**

En las situaciones de aprendizaje el trabajo de grupo dará oportunidad al ejercicio de la cooperación y el debate sobre la actividad en cuestión. La manipulación física de objetos será asistente de las acciones mentales. Es inmenso el margen de actividades posibles, pero se pueden orientar, por ejemplo, distribuyendo los objetos en grupos de diversas maneras, ordenando en series los objetos e

invirtiendo dichas series, emparejando series, transformando figuras mediante pliegues o cortes, vertiendo líquidos o modelando, descomponiendo y reconstruyendo objetos compuestos, trabajando con equivalencias, usando escalas o patrones... En muchos casos estas actividades se pueden llevar a cabo utilizando los niños como grupo. Por ejemplo al clasificar actividades o al formar modelos vivos mediante cambios de posiciones, o al ordenar en series manifestaciones del cuerpo humano.

Por lo que se refiere a la medición, las unidades patrón no se entienden todavía. La mejor aproximación al entendimiento de la longitud puede ser tomando el cuerpo como medida. Las medidas podrían utilizarse para comparar. El tiempo es todavía una experiencia personal. Se pueden agrupar diversos acontecimientos y referirlos a horas del día ya identificadas por el niño. Se puede comparar la duración de dos acontecimientos distintos. Las unidades-patrón de peso y capacidad se pueden incluir entre todos los demás objetos usados en las diversas actividades. Siempre que sea posible o adecuado deben explorarse medios de registrar las actividades. Esto se puede llevar a cabo con fotografías o tal vez con un simple histograma o un mural dibujado. El profesor puede añadir las palabras que completen dichos registros.

Una de las más importantes funciones de la instrucción en esa edad será suministrar el lenguaje que acompañe a dichas actividades. El conocimiento de las palabras apropiadas para describir una actividad permitirá el posterior debate sobre la misma y ayudará al niño a expresar sus acciones y a interiorizar en forma simbólica lo que hace. Hablar con niños a propósito de su medio ambiente, más que actuar directamente sobre él, es también una valiosa actividad, especialmente

si se asocia con visitas. Una orientación muy útil podría ser a su vez dividir y clasificar el medio ambiente mediante palabras. Por ejemplo, se podría hablar sobre las casas de los niños para hallar lo que tienen en común. ¿Son casas las iglesias y las tiendas? ¿Qué palabras se puede usar en ese caso? Todo ello se puede organizar de muy diversas maneras, por ejemplo, tomando aparte los todos -¿qué clase de ropa lleva John?-, poniendo las partes juntas -¿qué clase de ropa llevamos nosotros?-. Se pueden hallar órdenes seriadas, cosas que están muy frías, frías, templadas, calientes, muy calientes. Los registros de dichos debates se pueden hacer con grabados o con cartones y afiches preparados por el profesor. Se pueden añadir palabras a los grabados.

Al principio del período operacional concreto la aproximación del profesor ha de ser muy similar a la utilizada durante el estadio de las operaciones intuitivas, pero se puede modificar ligeramente el énfasis puesto entonces. La reversibilidad de acciones mentales se habrá establecido con mayor firmeza y el niño podrá disociar sus acciones del comportamiento de los objetos. Dicho de otra forma, podrá combinar, disociar e invertir acciones tanto en su mente como con las cosas. Ello implica que el registro simbólico de acciones mentales es ahora posible en términos de afirmaciones matemáticas y verbales. Por ejemplo, tres más dos es igual a cinco, cinco menos tres es igual a dos, y todas estas figuras tienen cuatro lados y son verdes. Los modelos producidos por la adición y sustracción de números y por las diversas combinaciones de números equivalentes se pueden examinar como modelos a su vez. El juego con combinaciones numéricas puede ser un valioso ejercicio de consolidación. Sin embargo, junto a esta actividad abstracta persiste la necesidad de generalizar

si se asocia con visitas. Una orientación muy útil podría ser a su vez dividir y clasificar el medio ambiente mediante palabras. Por ejemplo, se podría hablar sobre las casas de los niños para hallar lo que tienen en común. ¿Son casas las iglesias y las tiendas? ¿Qué palabras se puede usar en ese caso? Todo ello se puede organizar de muy diversas maneras, por ejemplo, tomando aparte los todos -¿qué clase de ropa lleva John?-, poniendo las partes juntas -¿qué clase de ropa llevamos nosotros?-. Se pueden hallar órdenes seriadas, cosas que están muy frías, frías, templadas, calientes, muy calientes. Los registros de dichos debates se pueden hacer con grabados o con cartones y afiches preparados por el profesor. Se pueden añadir palabras a los grabados.

Al principio del período operacional concreto la aproximación del profesor ha de ser muy similar a la utilizada durante el estadio de las operaciones intuitivas, pero se puede modificar ligeramente el énfasis puesto entonces. La reversibilidad de acciones mentales se habrá establecido con mayor firmeza y el niño podrá disociar sus acciones del comportamiento de los objetos. Dicho de otra forma, podrá combinar, disociar e invertir acciones tanto en su mente como con las cosas. Ello implica que el registro simbólico de acciones mentales es ahora posible en términos de afirmaciones matemáticas y verbales. Por ejemplo, tres más dos es igual a cinco, cinco menos tres es igual a dos, y todas estas figuras tienen cuatro lados y son verdes. Los modelos producidos por la adición y sustracción de números y por las diversas combinaciones de números equivalentes se pueden examinar como modelos a su vez. El juego con combinaciones numéricas puede ser un valioso ejercicio de consolidación. Sin embargo, junto a esta actividad abstracta persiste la necesidad de generalizar



dichas operaciones en cuantas áreas concretas sea posible. Se pueden utilizar las unidades patrón de medida aunque todavía no se conserve el peso. Por lo que respecta a las operaciones de multiplicación y división, solamente se pueden desarrollar una vez que se haya establecido firmemente la conservación del número.

Ahora se pueden clasificar y relacionar propiedades menos superficiales del medio y, por ejemplo, se pueden hacer registros de objetos que flotan y objetos que se hunden, de sabores, sonidos o de sustancias duras y sustancias suaves. Son posibles diversas clases de correspondencias, como por ejemplo, formas y número de lados, o entre temperatura y hora del día, o entre diferencias de vestimenta y diferencias de oficio.

El desarrollo del lenguaje prosigue como ingrediente de la aceleración en el aprendizaje. Toda actividad tiene sus propias palabras y se construirá imperceptiblemente un vocabulario si a cada experiencia se agrega la palabra adecuada. Los conceptos se originarán naturalmente, pero, de vez en cuando, pueden ser examinados en abstracto. Puede discutirse una palabra como "calzado", por ejemplo, para descubrir la extensión de sus diversos ejemplares, y se pueden considerar unidas como ejemplos de un solo concepto, palabras como 'algodón', 'lana' y 'nylon'.

Junto a estas actividades que requieren acomodación, existen las actividades creativas. Tales actividades juegan un papel vital en cuanto que proporcionan un alcance mayor a asimilaciones producidas con anterioridad exteriorizándolas en diferentes formas y contextos. En este proceso se adquieren nuevas acomodaciones y, además, una adaptación más estable. Ello sugiere la necesidad

de encontrar situaciones expresivas que corran en paralelo y en unión con actividades que exigen acomodación. Implica, por otra parte, la necesidad de mantener las diversas divisiones del curso íntimamente encadenadas. Por ejemplo, las matemáticas se pueden expresar en los trabajos manuales, la historia en la actividad teatral y la geografía en el modelado.

A mitad del período operacional concreto el niño habrá conservado el peso y podrá medir un área. Es muy posible que ya haya separado el tiempo transcurrido y la distancia recorrida, y para entonces estará logrando una comprensión de la perspectiva. Dichos desarrollos aumentarán considerablemente la clase de investigaciones ambientales que tanto sentido tienen para él y tanta ayuda pueden prestarle en la aclaración de dichas nociones. Serán experiencias muy útiles la construcción de modelos de todas clases, los mapas tridimensionales, los trabajos de compás y mapas, la construcción de figuras mediante pliegues y cortes y el examen de secciones internas de objetos sólidos. También se pueden ampliar los trabajos con relojes y reglas. Se pueden utilizar muy significativamente las unidades de medida de tiempo desde el segundo año, etc. También serán muy provechosos los trabajos con horarios, sombras, relojes primitivos y péndulos.

En esta edad, los niños pueden manipular múltiples clases y relaciones. Esta capacidad permite diversas clases de actividad, por ejemplo, un estudio ambiental de los diferentes tipos de vehículos que pasan a lo largo de una calle concurrida se podría expresar de este modo: vehículos grande -camiones articulados, camiones de seis ruedas, camiones de transporte; vehículos de tamaño medio-, furgonetas de reparto, con o sin ventanas, camionetas de carga, etc... Se podrían establecer las correspondencias entre dichas clases y su servicio o sus

velocidades y pesos transportados. Se puede estudiar la vida acuática de un estanque de acuerdo con los tipos de movimiento o las costumbres de alimentación, etc. La flora se podría estudiar según el habitat. Estas acciones mentales de base se podrían ejercitar con mayor amplitud en prácticamente todas las materias de un curso. El desarrollo de los conceptos se ampliaría horizontalmente y se construirían las formas de lenguaje y vocabulario adecuados. Como refuerzo, se contaría con el trabajo de grupo y la lectura de libros. Cuando grupos separados de niños trabajan en áreas relacionadas, que es lo normal, una demostración integrada de cualquier tipo puede manifestar nuevas relaciones en forma concreta y aportar las bases de un debate en la clase.

Hacia el final del período operacional concreto, el niño podrá clasificar, ordenar y relacionar su medio de muy diversas y complejas maneras. Comprenderá que el comportamiento de las cosas y la explicación de hechos es también compleja, pues intervienen muchos factores. No podrá ver con claridad dichos factores y, en consecuencia, no podrá encontrar explicaciones definitivas. Parece deducirse de todo ello que la tesis piagetiana puede hacernos ahora algunas indicaciones de utilidad con respecto al método de enseñanza. Sugiere que no es propio de la naturaleza de las operaciones concretas desarrolladas permitir al niño meditar sobre una situación que se le presente, formar teorías a su propósito, probarlas y alcanzar conclusiones. Todo ello requiere la capacidad de comprender los factores posibles que intervengan y aislarlos. Piaget sigue sugiriendo que dicha capacidad está obstruida en parte porque el niño se encara con situaciones concretas que no puede explicar con prontitud, o porque hay problemas que no puede resolver de inmediato. Es decir, tratando de resolver problemas concretos se puede encontrar

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

un medio que asiste el desarrollo de las operaciones formales. Desde un punto de vista educativo da la impresión de que, de cuanto hemos dicho, se suscitan diversas cuestiones.

- a) Los niños no deben afrontar situaciones que no puedan explicarse con prontitud. Estas situaciones de pueden originar naturalmente o se pueden provocar intencionalmente.
- b) En segundo lugar, al meditar a propósito de una situación en torno a cómo resolverla más que con la intención de sacar conclusiones, interviene un importante factor de desarrollo.
- c) En tercer lugar, las soluciones alcanzadas no pueden ser generalizaciones, sino más bien probabilidades o una enumeración de posibilidades.

Llevándolo ahora a la organización de una clase, todo ello implica argumentaciones sobre las posibles causas o razones, hallazgo de la forma de verificar o refutar las razones sugeridas; cuidadosas observaciones y registro de datos, y resultados de solución abierta. Tal vez pueda decirse que, en este estadio, los "experimentos para ver" deben dar como resultado el hallazgo de numerosas conclusiones, que son, más que una solución precisa, una resolución de factores. Supongamos, por ejemplo, la pregunta del por qué de la muerte de una planta que los niños han venido utilizando para evaluar los grados de crecimiento. ¿Cuáles han sido las razones del hecho en cuestión? (Discusión de los factores). Aparecerá una relación de factores relevantes e irrelevantes. Puesto que es imposible una constatación de todos los factores, ¿qué partido tomar? Para poder seleccionar uno o dos factores que el niño pueda aislar experimentalmente (generalmente mediante una inversión) se requiere la dirección de un profesor

interesado. ¿Qué se puede hacer para solucionar el problema? (Métodos de resolución de un problema). Se podría poner en práctica un experimento que, sin ser científicamente riguroso, permitiera llegar a una conclusión, o conclusiones, con seguridad. Una conclusión podría ser: "Creemos que John regó las plantas excesivamente. No creemos que fuera por razón de la temperatura baja, pues hay otras plantas todavía vivas, pero bien puede haber sido, por otra parte, una deficiencia de alimentación terráquea".

Se puede emplear este tipo de pensamiento en situaciones menos directas, actuando como base un hecho que requiere explicación. ¿Cuál podría ser la razón? (Debate). Enumeración de posibilidades, descartándose algunas en el debate. ¿Cómo podríamos resolver? (Búsqueda de explicaciones). Enumeración de razones probables. Por ejemplo, ¿por qué está emplazada nuestra estación de ferrocarril donde está y no en otra parte?, o ¿por qué está la iglesia construida en parte de piedra y en parte de ladrillo?.

Al principio del período de las operaciones formales la aproximación del profesor tiene que ser muy semejante a la del final del período de las operaciones concretas: estudio de datos extraídos de situaciones concretas. Sin embargo, se podría poner el énfasis en las relaciones de datos expresados simbólicamente. Se podrían manipular en abstracto la proporción, razón, probabilidad, porcentajes, equilibrio de fuerzas, volumen, densidad. etc. El trabajo experimental tendría entonces mayor rigor y sus conclusiones tendrían carácter más definitivo. Desde el punto de vista de la instrucción, el debate de la hipótesis antes de la acción y el debate de los resultados antes de llegar a ninguna conclusión serían aspectos muy valiosos del trabajo. Por lo que se refiere a materias científicas, ello

no implicaría la presentación de una generalización con el fin de ser verificada y aplicada posteriormente en casos específicos. Sino, más bien, el examen de casos (a partir, por ejemplo, de una discordancia), extracción de posibles factores, experimento, derivación de una generalización, todo ello seguido de aplicaciones. Podría producirse en ocasiones una hipótesis que el profesor sabe falsa de antemano. No hay que descartar dicha probabilidad, pero al tiempo que se comprueba lo cierto de otras premisas ha de probarse también lo que de falso haya. Por supuesto, a los niños no se les puede enseñar a pensar 'científicamente' diciéndoles lo mismo que se les decía cuando en el período intuitivo se les enseñaba que dos y dos era igual a tres y uno. No obstante, los métodos de enseñanza de esta clase representan una oportunidad de ejercitar las incipientes operaciones formales. Mediante el progreso a lo largo de dicho período, los niños pueden considerar el uso de controles experimentales y dichos controles se pueden introducir con un significado, examinando, por ejemplo, factores causales tanto por igualación como por exclusión.

Aunque una materia como la historia necesite todavía connotaciones concretas, la actividad de los niños podría rebasar la mera descripción de acontecimientos. Se podrían examinar los factores que intervienen en un determinado acontecimiento para hallar las razones posibles de su desarrollo. Entre los períodos, se podría intentar la búsqueda de determinados modelos periódicos, como, por ejemplo, estrategias de batalla, sucesiones de autoridad y figuras carismáticas. El papel jugado por todo ello probaría ser un método efectivo en muchos casos.

Al final del período de las operaciones formales podría ponerse el énfasis más en la posibilidad que en la realidad. Es decir, se podrían aplicar las generalizaciones

más que abstraerlas. Se consideraría el caso especial en este contexto. Subsiste la necesidad de contacto con lo concreto con el fin de que las generalizaciones potenciales se puedan modificar. Para el estudio de las humanidades supondría una considerable ayuda la experiencia directa de tomar una decisión junto con el acompañamiento de un juego de actitudes personales. Los estudios históricos y sociales se podrían estudiar desde el punto de vista de los componentes de un acontecimiento. Se podrían extraer generalizaciones y volverlas a aplicar para encontrar su valor, y viceversa. Por ejemplo, se podrían considerar los modelos de revolución o conflicto, en medio de un período, y también se podría estudiar la pobreza en contextos presentes y pasados. Se podrían examinar comparativamente algunos acontecimientos y sus consecuencias.

Las implicaciones de la psicología piagetiana son mucho mayores de lo que esta relación pueda sugerir, y para descubrirlas el único procedimiento será leer directamente la obra de Piaget y verificar las posibilidades en la práctica. La siguiente acotación, que explica la teoría de Piaget sobre los fines de la educación.

"La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas y no de repetir simplemente lo que otras generaciones han hecho ya -hombres que sean creativos, de inventiva y descubridores-. La segunda meta de educación es la de formar mentes que puedan ser críticas, verificar y no aceptar cuanto se les ofrece. Hoy en día, el mayor peligro es el de los slogans, las opiniones colectivas y las corrientes improvisadas de pensamiento. (Papalia, 1989)

- Se tiene que saber resistir individualmente, criticar, distinguir entre lo que está demostrado y lo que no lo está. Por todo ello, se necesita alumnos que sean activos, que aprendan pronto a resolver por sí solos, en parte mediante su propia actividad espontánea y en parte con la ayuda del material que nosotros pongamos a su disposición: que aprendan pronto a decir qué es lo verificable y qué es, simplemente, la primera idea que a ellos llega". (Piaget Rediscovered).

### **2.3 PENSAMIENTO INFANTIL**

En capítulos anteriores se ha mencionado que Piaget ha ejercido una gran influencia en la teoría y la investigación en torno al desarrollo del niño. Sustituyó la concepción tradicional que hacía del niño el pasivo reaccionador ante la experiencia por la que ve en el niño a un ente que busca activamente soluciones a problemas y elabora soluciones creativas. Además, al concentrar la atención en los procesos cognoscitivos que envuelve la solución de problemas, antes que el conocimiento estático de hechos, El estimuló la investigación psicológica en los campos de la lógica, la matemática y las categorías fundamentales del saber. Situó a los procesos cognoscitivos en el centro de la investigación psicológica en muchos campos en los que, en el pasado, algunos los habían considerado como derivados de la motivación y de la emoción; al hacerlo restableció el equilibrio entre ambiente y maduración, como fuentes de las diferencias individuales en materia de funcionamiento cognoscitivo, y condujo a los psicólogos a examinar los errores cometidos por los niños como fuentes de información acerca de sus procesos intelectuales. Tampoco caben mayores dudas acerca de que sus



afirmaciones sobre los cambios que con el desarrollo aparecen en la conservación, inclusión en clase o seriación son en general verdaderas respecto a los niños de la cultura llamada occidental. (Craig, 1982)

Es por todo lo anterior que este capítulo abarca la estructuración del pensamiento infantil y la adquisición de la inteligencia desde la perspectiva psicogenética, recorriendo las diferentes etapas de desarrollo por las que atraviesa el niño. Una observación que se hace al capítulo, es que el mayor peso se le da a las etapas preoperacional y concretas ya que es en lo que se basa la propuesta de lecto-escritura de esta investigación.

La teoría de Piaget supone que existe una serie sucesiva de etapas en el desarrollo cognoscitivo. Piaget postula la existencia de cuatro grandes etapas: la sensorio-motriz (0 a 18 meses), la preoperativa (18 meses a 7 años), la de las operaciones concretas (de los 7 a los 12 años) y finalmente, la de las operaciones formales (de los 12 años en adelante). Las etapas son continuas y cada una de ellas se levanta sobre la anterior y se deriva de ella. Piaget cree que ningún niño puede saltarse una etapa, ya que cada una de ellas toma algo de las realizaciones de la anterior o anteriores. Cada nueva experiencia se injerta en lo que existe y hay siempre una relación entre las capacidades y creencias presentes del niño y las de su pasado. (Retomo el Desarrollo de la Inteligencia de acuerdo a Piaget, desde la etapa concreta, debido a que los niños de tercer grado se ubican en este periodo).

#### **Etapas de las operaciones concretas (de los 7 a los 12 años).**

Cuando finaliza la etapa preoperacional, el niño ha concientizado ciertas relaciones de su lugar en la sociedad que le rodea. Y es necesario que su

pensamiento sea reversible para que se percate de que un hecho tiene múltiples perspectivas. La reversibilidad presenta la posibilidad constante de retornar al punto inicial de la acción efectuada internamente, y viceversa, dando como resultado, que el pequeño alcanzará un nivel de pensamiento operacional capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia obtenida como un todo organizado. Según las observaciones realizadas por J. Piaget, este cambio se sucede en la mente del niño como consecuencia de un gran cambio estructural que va ligado a su maduración, aproximadamente después de los seis años de edad. Las operaciones que el niño realiza a esta edad, requieren de una percepción concreta para su lógica interna. La experiencia que el niño tenga con su medio físico y social, y las abstracciones que haga de ellas, le auxiliarán para elaborar métodos matemáticos y conceptualizaciones. Otro paso será cuando el niño forme esquemas de clasificación, en el que cada objeto forma parte o está incluido en un grupo mayor: un borrego es mamífero, es vertebrado y pertenece a los animales. Paralelamente a la clasificación, surgen en el niño la posibilidad de seriar objetos del más grande al más pequeño o viceversa, esquemas que le permitirán los conceptos con claridad. En la etapa concreta el niño pasa de un modo de pensamiento inductivo a otro deductivo. En sus operaciones mentales, su razonamiento se basa en el conocimiento de un conjunto más amplio y en la relación lógica que hay en él y los conjuntos que le formaron, descubre explicaciones que se relacionan con los objetos y los hechos y su mundo pasa de lo mágico a lo científico. El desarrollo de las capacidades mentales para formar las operaciones concretas se dan en el niño secuenciadamente, de la experiencia más sencilla a la más compleja de la más próxima a la más remota.

Ahora el niño cuenta con más claros puntos de referencia para explicar y comunicar sus pensamientos: sus experiencias ya no con el centro de la vida forman parte de ella, ahora trata de entender pautas diferentes de conducta social, el juego y la conversación dejan de ser medios primarios de auto-expresión para comprender el mundo físico y social.

Sus valores se basan en la práctica del respeto del adulto hacia el niño, del niño al adulto del respeto de niño a niño.

En algún momento situado entre los 6 y los 8 años de edad, los niños que viven en los Estados Unidos y Europa pasan a la etapa de las operaciones concretas (los niños de países menos desarrollados o los que viven en zonas extremadamente aisladas pueden entrar en esta etapa unos cuantos años más tarde). Según Piaget, los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas han desarrollado un nuevo conjunto de reglas, llamadas agrupamientos, que poseen especiales cualidades lógicas. Cuando los niños comprenden plenamente estos agrupamientos, pueden percatarse de cuatro verdades lógicas profundas. La primera verdad es la de que si A es igual a B, por lo que respecta a algún atributo (como el de la longitud, por ejemplo) y B es igual a C, entonces tiene que ser cierto que A es igual a C. No necesita uno medir A y C para saber que ese hecho es verdadero. Una segunda verdad es la de que existen determinadas relaciones fijas entre objetos o cualidades de los objetos. Por ejemplo, si A es más larga que B y B es más larga que C, entonces tiene que ser cierto que A es más larga que C. Los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas conocen la validez de esta conclusión aun cuando no hayan visto nunca los objetos A, B y C. (Paoakum 1990).

Una tercera verdad tiene que ver con las relaciones entre categorías, a las que Piaget llama clases. El niño que se halla en la etapa de las operaciones concretas puede darse cuenta de que algunas clases están relacionadas entre sí de manera jerárquica tal que cabe unas dentro de otras. Por ejemplo, los niños que se encuentran en esta etapa se dan cuenta de que todas las naranjas pertenecen a la clase frutas, y de que todas las frutas pertenecen a la clase alimentos. Además, cada clase de objetos puede descomponerse y recomponerse de nuevo. La clase alimentos está formada por todas las frutas y todas las cosas comestibles a las que no llamamos frutas. Por último, el niño de la etapa de las operaciones concretas se percató de que los atributos específicos y los objetos pueden pertenecer a más de una clase, o a más de una relación al mismo tiempo. Piénsese en las dos clases de alimentos naturales y alimentos manufacturados, así como en las dos clases de alimentos dulces y alimentos que no son dulces. Los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas se percatan de que los plátanos pueden pertenecer simultáneamente a la clase de los alimentos naturales y a la de los alimentos dulces, en tanto que el pan pertenece a la clase de los alimentos manufacturados y a la clase de los alimentos que no son dulces.

	Alimentos naturales	Alimentos manufacturados
Dulces	Plátanos	Pasteles
No dulces	Limonos	Panes

De manera semejante, los niños de la etapa de las operaciones concretas se dan cuenta de que un acontecimiento puede participar en más de una relación. Piénsese en la serie de relaciones que tienen que ver con el peso (de liviano a

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

pesado) y en otra que tenga que ver con el tamaño (de pequeño a grande). El niño sabe que una piedra es a la vez pequeña y liviana, que una bola de boliche es pequeña y pesada, que un globo puede ser grande y liviano, en tanto que un coche es grande y pesado.

	Liviano	Pesado
Pequeño	Piedrita	Bola de boliche
Grande	Globo grande	Coche

Piaget ha hecho famosa una serie de experimentos con niños, que son ejemplos específicos y muy claros de estos cuatro agrupamientos. Ve ahora cual ha sido la más famosa de las victorias que ha alcanzado el niño de la etapa de las operaciones concretas.

**Conservación.** El niño que se encuentra en la etapa de las operaciones concretas cree que un determinado número de piedritas, una cantidad de agua o una cantidad de arena se conservan (siguen siendo las mismas) independientemente de cómo se presente o esté ordenada. En cambio, los niños de 5 años creen que si uno cambia la forma de un trozo de arcilla, cambia también la cantidad de material; o sea, que la cantidad de arcilla no se conserva. Por ejemplo, a una niña de 5 años de edad se le muestran 2 bolsas de arcilla de igual masa y forma. La niña reconoce que las dos bolas tienen la misma cantidad de arcilla. Luego, el experimentador aplana una de las bolsas, de modo que se parezca a una torta, y le pregunta a la niña cuál es la que tiene la mayor cantidad de arcilla, si la bola o la torta o si hay la misma cantidad de materia en ambas masas. Típicamente, la

criatura de 5 años de edad piensa que la torta y la bola tienen cantidades diferentes. Sin embargo 2 años más tarde, la misma niña insistirá en que la bola y la torta tienen la misma cantidad de arcilla, porque 'la torta es más delgada pero más ancha', con lo que indicará que tiene conciencia de las dimensiones compensatorias. Afirmará también que son lo mismo porque 'puedo convertir la torta en bola de nuevo'. (Craig, 1987)

El niño que se encuentra en la etapa de las operaciones concretas se da cuenta del hecho de que el número de objetos que se hallan en dos ordenamientos diferentes es el mismo en cantidad, independientemente de la forma de los ordenamientos. En un experimento característico, dos grupos de cinco botones cada uno se colocan el uno encima del otro, de modo que las dos hileras tengan el mismo tamaño. El niño reconoce que las dos hileras tienen igual número de botones. Si se acorta una de las hileras (reagrupando los dos botones) el niño de la etapa operativa insistirá en que ambas hileras tienen el mismo número de botones. En cambio, el niño de 5 años de edad insiste en que la hilera más larga tiene más botones. El niño menor se comporta como si la palabra más se refiriese a la cantidad aparente -el aspecto perceptivo- y no hiciese referencia al número de botones. El niño mayor se percata de que el número de botones sigue siendo el mismo independientemente de su aspecto sensible. Uno de los fundamentos de esta creencia más madura es el de que los botones pueden retornar a su ordenamiento original; es decir, que el niño posee una operación.

**Término de Relación.** El niño que se encuentra en la etapa de las operaciones concretas se percata de que muchos términos relativos, como los de más alto, más corto, o más oscuro designan una relación entre acontecimientos y no una

cualidad absoluta. Los niños que se encuentran en la etapa preoperativa, sin embargo, no comprenden fácilmente los términos de relación. Tienden a pensar en términos absolutos; es decir, entienden que más oscuro significa muy oscuro y no más oscuro que otro objeto. Si se les muestran dos objetos claros, uno de los cuales es ligeramente más oscuro, y se les pide que escojan al más oscuro, quizás no sepan qué hacer. Conceptos como los de hermano de, a la izquierda de, y más alto que, les resultan difíciles de manejar. Estas expresiones relativas se interpretan como si fuesen nombres de atributos absolutos, antes que de relaciones existentes entre objetos.

**INCLUSION EN CLASE:** Según Piaget, el niño que se halla en la etapa de las operaciones concretas puede razonar simultáneamente acerca de la parte y el todo. Así, por ejemplo, si a un niño de 8 años de edad se le muestran 8 caramelos amarillos y 4 caramelos castaños y luego se le pregunta, "¿hay más caramelos amarillos o más caramelos?", el niño dirá que hay más caramelos. Pero, si le plantea el mismo problema a un niño de 5 años de edad probablemente dirá que "hay más caramelos amarillos". Piaget cree que la respuesta del niño de menor edad significa que no puede razonar acerca de la parte y del todo simultáneamente.

**Seriación.** La quinta característica que distingue a los niños de la etapa preoperativa respecto de los que se encuentran en la de las operaciones concretas es la capacidad de ordenar objetos de acuerdo con alguna dimensión cuantificada, como la del peso o la del tamaño, sobre una escala ordinal. A esta capacidad la ha llamado serialización. El niño de 8 años de edad puede ordenar 8 palitos de longitudes diferentes en hilera que estén de acuerdo con su longitud. El

lector se percatará fácilmente de lo importante que es la capacidad de ordenar en serie para comprender mejor la relación de unos números con otros y, por consiguiente, para el aprendizaje de la aritmética. (Ferreiro, 1980).

### **Etapas de las operaciones formales (de los 12 años en adelante)**

Aun cuando el niño que se halla en la etapa de las operaciones concretas puede razonar acerca de las propiedades, los hechos y las relaciones que tengan que ver con objetos y con acontecimientos reales -como son los botones o los recipientes de líquidos-, al niño de 8 a 9 años de edad le resulta difícil ejecutar operaciones con proposiciones que no tienen que ver con objetos reales. Por ejemplo, el niño de 9 años de edad puede descubrir la incongruencia lógica que tiene la afirmación de que "alguien descubrió el cráneo de George Washington cuando era pequeño" o resolver un problema como el de "Si Guillermo tenía 8 manzanas y se desprendió de 2, ¿con cuántas manzanas se quedó?. En los casos que acabamos de ver se le pide al niño que razone acerca de fenómenos concretos: la edad de George Washington cuando murió y el hecho de que las calaveras sólo se encuentran después de que ha muerto la persona, así como el hecho de que 8 y 2 son adjetivos cuantitativos que pueden de esta manera designar a las manzanas. Según Piaget, el niño que se encuentra en la etapa de las operaciones formales puede trascender la realidad concreta y ponerse a pensar en lo que podría ser. Los adolescentes pueden operar con proposiciones que versan sobre otras proposiciones, y no simplemente sobre objetos concretos. El adolescente puede asumir condiciones hipotéticas y generar sus implicaciones. Por lo tanto, los

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



adolescentes ya no se preocupan tan solo por las ramificaciones de lo que es real; son capaces de ocuparse de lo que es posible.

La etapa de las operaciones formales posee cuatro características importantes: a) la inclinación a razonar acerca de situaciones hipotéticas y la capacidad de hacerlo, b) la búsqueda sistemática y completa de hipótesis, c) las reglas de orden superior y d) una disposición mental para encontrar incongruencia en las proporciones. Veamos cada una de ellas.

### **El razonamiento acerca de situaciones hipotéticas.**

El adolescente es capaz de tratar lo posible lógicamente y está bien dispuesto a hacerlo, aun cuando pueda infringir las normas de su concepción del mundo real. Los adolescentes se percatan de que los problemas son entidades encerradas en sí mismas, que se resuelven mediante reglas especiales. Por consiguiente, se pondrán a trabajar en la solución de problemas que tengan que ver con unicornios o con marcianos, aun cuando crean que estos objetos no existen. El niño de 7 años, característicamente, no sabrá como tratar el problema y probablemente responderá que no puede solucionarlo, con toda probabilidad porque cree que los unicornios no existen y le cuesta mucho trabajo razonar acerca de objetos en los que no cree. Sin embargo, si al niño de 7 años de edad se le pregunta, "Si todas las mujeres llevan zapatos y yo llevo zapatos ¿soy mujer" contestará que no, pues puede razonar lógicamente acerca de situaciones que son reales y con las que está familiarizado. Los adolescentes pueden razonar lógicamente acerca de situaciones que son reales o que no lo son.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## La búsqueda sistemática de hipótesis.

Los adolescentes son capaces de considerar todas las maneras posibles de dar solución a un problema particular. Si una muchacha está pensando en la ruta más corta para llegar a la playa en una carretera abarrotada, puede pasar revista, y lo hará, a todas las rutas posibles y sabrá cuándo habrá agotado todas las posibilidades. Piénsese en la pregunta siguiente formulada a un chico de 13 años: "Se encontró a un hombre muerto en el asiento trasero de un automóvil, que había chocado con un poste telefónico. ¿Qué es lo que ocurrió?". El niño de menor edad concibe una razón que lo satisface y dice: "El hombre chocó con el poste, fue lanzado hasta el asiento de atrás y murió". El niño de más edad propenderá más a generar todas las maneras posibles de que este acontecimiento haya podido tener lugar: podría haber sido colocado en el coche después del choque con el objeto de hacer que la escena pareciese accidente; podría haber sido colocado en el asiento de atrás por su acompañante después del choque; y así sucesivamente.

A varios niños de cuarto, quinto y sexto grados de la primaria norteamericana se les pusieron tests repetidas veces, durante un período de 4 años, con problemas que requerían el uso de reglas transformativas. Una de las tareas se parecía al juego de las 20 preguntas. Al niño se le mostraban 16 números colocados al azar y se le decía: "Estoy pensando en uno de esos números, y tú tienes que encontrar en cuál estoy pensando.

Haciéndome preguntas a las que sólo podré responder sí o no. "En una segunda tarea, al niño se le daban 6 pilas de cuadrados de colores diferentes: rojo, verde, amarillo, azul, anaranjado y púrpura, y se le pedía que hiciese todas las parejas

posibles de colores. En una tercera tarea, se le daba un mazo barajado de 2 ilustraciones, 4 de ellas con un rostro sano y una platina de microscopio en blanco, otros 4 con un rostro enfermo y una platina de microscopio con gérmenes verdes, 2 con un rostro sano y una platina con gérmenes verdes, finalmente, 2 con un rostro enfermo y una platina en blanco. Al niño se le preguntó si los testimonios de las ilustraciones eran suficientes para sacar en conclusión que los gérmenes verdes eran la causa de la enfermedad.

Los niños ejecutaron mejor estos problemas a medida que fueron aumentando de edad. La diferencia principal entre los niños pequeños y los mayores fue la de que éstos últimos pusieron en práctica un plan de ataque del problema. Por ejemplo, en la tarea que requería que el niño apareara todos los colores, un niño podía resolver el problema mediante ensayo y error, o mediante una regla transformativa que sistemáticamente apareaba cada color con cada uno de los otros. Algunos niños de mayor edad inclusive fueron capaces de expresar verbalmente la regla transformativa por ellos utilizada. A la mayoría de los niños les fue difícil el problema de la enfermedad pues no podían decidir si el médico tenía pruebas suficientes para creer que los gérmenes habían causado la enfermedad. (Cfr. Civeira, 1999).

Esta tendencia a generar y averiguar sistemáticamente todas las hipótesis resolutorias posibles, y luego comprobarlas cuidadosamente para establecer su probable validez, es una de las señales distintivas de la etapa de las operaciones formales.

### **Estructuras combinativas.**

Una tercera característica del pensamiento operativo formal es la de la organización de las operaciones en operaciones de orden superior o maneras de utilizar reglas abstractas para resolver toda una clase de problemas.

### **Descubrimiento de incongruencias en las creencias.**

Los adolescentes parecen reflexionar sobre las reglas que poseen, tienen conciencia de sus propios pensamientos y se percatan de lo que saben. Examinan sus creencias en conjuntos y buscan incongruencias entre los mismos.

Muchos autores han estudiado la teoría psicogenética y por ende a Piaget, por todo esto es conocido en el campo educativo y que muchas veces conforma parte de la currícula para la formación de docentes. Sin embargo se tendría que analizar que tanto se endiende Piaget, ya que en la actualidad muchos maestros conocen las etapas de desarrollo pero muy pocos de ellos pueden ubicar a sus alumnos y ni qué hablar de conceptos tan rebuscados como equilibrio, maduración, transitabilidad y reversibilidad, etc., que Psicólogos y Pedagogos mencionan a menudo pero entienden poco.

Este capítulo se hace con la finalidad de que el lector conozca que adquirir y consolidar un aprendizaje va de la mano con la etapa de desarrollo del niño y el nivel conceptual en que se encuentra. En pocas palabras, no se le puede pedir a un pequeño de 7 años que realice operaciones algebraicas cuando su capacidad intelectual va de acuerdo a su edad cronológica.

Es cierto y así lo menciona Piaget, que el ambiente influye de una manera asombrosa en los niños, pero si se ubica en la realidad que enfrentan los maestros

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

de apoyo Unidades de Servicios a la Educación Regular (USAER) se verá que el ambiente en muchas de las ocasiones, en lugar de favorecer el aprendizaje lo entorpece ya que se habla de que en muchas escuelas la población pertenece a un status social bajo, donde los padres son analfabetas y donde los recursos didácticos con los que cuenta el maestro son escasos o no existen.

Por lo tanto Piaget menciona la manipulación del objeto que hace el sujeto, por ende se habla de una modalidad constructiva en el aula, y de antemano se sabe que a pesar de lo expuesto en el capítulo anterior se tiene que la mayoría de los maestros prefieren seguir con una tendencia conductista donde el alumno sea receptor y el aprendizaje quede condicionado a situaciones de premio y castigo.

Por lo tanto en la práctica hay una desvinculación de la teoría psicogenética que con tanto énfasis se aprende en las aulas y que se observa en la cotidianidad como algo difícil de alcanzar.

No con esto se generaliza a todos los docentes porque muchos maestros aún careciendo de recursos didácticos inventan los propios, pero aún así se siente que éstos son insuficientes sobre todo cuando en un grupo existe una población de más de 42 alumnos.

CAPITULO III

El siguiente capítulo presenta de manera sintética las etapas a través de las cuales la Educación Especial ha establecido las bases para generar la integración educativa en aulas regulares y brindar atención a todo aquel individuo que tenga una necesidad educativa, los temas que se manejan en este capítulo son parte de la experiencia vivida por diferentes especialistas que a lo largo de algunos años de trabajo en el aula conceptualizan el aprendizaje de diferente manera, dejando atrás algunas tendencias de la atención clínica-terapéutica que recibían los niños para pasar a la respuesta educativa.

Esta investigación habla primero del estado actual de la Educación Especial y las Leyes que la regulan, después se aborda la cronología en diferentes etapas que ha tenido que enfrentar la educación en el país, también se define qué es un niño con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y cómo se da la integración de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM) por último se alude al trabajo de la USAER en las escuelas regulares.

### **3.1 LEY GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO**

En el mes de mayo de 1992 se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación. La profunda transformación de la educación básica que se ha gestado en el país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del Artículo 3°. Constitucional y la Ley General de Educación, ofrece también para la educación Especial una gran oportunidad de innovación y cambio.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## **Innovación y Cambio en la Educación Especial:**

1. Permite terminar con un sistema paralelo de educación que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para la nueva concepción de calidad educativa, e inviable para dar cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas especiales. En otras palabras, la educación especial puede cumplir hoy con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial.
2. Hay que tomar en cuenta que las instituciones de educación especial surgieron con las instituciones pioneras de educación pública en el país, su tradición es centenaria. El sistema de educación especial se ha venido consolidando, como sistema paralelo, a lo largo de 127 años por lo que al ser considerada una modalidad de educación básica requiere de un programa institucional que permita las equivalencias por niveles. La Educación Especial no debe quedar marginada de los criterios globales de calidad educativa.
3. La concepción actual de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad permite mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión, género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etc.
4. No se trata de cancelar los servicios de educación especial e incorporar automáticamente a la población con necesidades especiales a los centros regulares. Sino, más bien, establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración para que una escuela de calidad para todos cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimiento de educación especial, teniendo así el



acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar. (García Pastor, 1993).

5. El programa de integración deberá estar concebido como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, con o sin discapacidad en su desarrollo. Logrando, de este modo, los grados de excelencia educativa para todos los alumnos, sin excepción alguna.
6. La federalización de los servicios educativos, incluidos los de educación especial, así como el reordenamiento de los mismos en el Distrito Federal, permite acercar las soluciones al lugar donde se generan los problemas. Esta consideración es importante para ir resolviendo, de manera concreta e individual, los complejos problemas que exige la integración.
7. Es central considerar que la integración educativa del sujeto con necesidades especiales requería de una ley no discriminatoria. Para ello, era fundamental que se modificara la Ley Federal de Educación para permitir cobertura legal a las estrategias de integración educativa. Esto queda plenamente satisfecho, entre otros, por el Artículo 41 de la actual Ley General de Educación.
8. La integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades especiales, sin embargo, la integración social de este sujeto debe formar parte de un programa integral que trascienda los aspectos escolares. Se debe promover la integración en los ámbitos de salud, educación, recreación y cultura, sin descuidar el laboral. Para ello, es indispensable que se implante una efectiva concertación intersectorial.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

9. Esta demostrado que los centros escolares que logran calidad educativa son aquellos que resuelven sus problemas bajo una gestión colegiada y participativa a través de los consejos escolares. No hay duda que la integración de alumnos con necesidades especiales constituye un compromiso profesional al lado de los familiares de niños con y sin discapacidad en dichos centros, esto tendrá mayor posibilidad una vez que sean instalados los Consejos Escolares de Participación Social. Por ello, es de fundamental importancia iniciar una fuerte iniciativa de integración simultánea a la instalación de los Consejos de Participación Social.
10. En lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio, es importante que sean incluidos aspectos básicos sobre la atención a las necesidades educativas especiales con el nuevo enfoque de integración, tanto en las escuelas Normales de Especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica. (SEP, 1995).

### **3.2 CRONOLOGIA DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO**

Durante el gobierno del presidente Benito Juárez se iniciaron las instituciones pioneras de la educación pública en México. La visión liberal republicana fue ajena al compromiso de la educación a los individuos con discapacidades. Fue así como el Gobierno Federal expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y a la Escuela Nacional para Ciegos, en 1870 (vigente hasta la fecha)

A lo largo de todos estos años ha habido distintos modelos de atender en educación especial. Han evolucionado desde el asistencial, posteriormente el médico

terapéutico y finalmente, el educativo. Actualmente, coexisten los tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo.

Los modelos de atención en Educación Especial tienden a evolucionar del predominio asistencial, al médico terapéutico y de éste al educativo. A continuación se revisan muy someramente los tres modelos mencionados:

**- El modelo asistencial:**

Considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

**- El modelo terapéutico**

Considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otros términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención, requieren de una clínica.

**- El modelo educativo:**

Asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales. Rechaza los términos 'minusválido' y 'atípico' por ser discriminatorios y estigmatizantes. La

estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socio-educativos, primero y sociolaborales después. Existen estrategias graduadas para ello, y se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias.

Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo, no excluyente. También, del desarrollo moderno de la psicopedagogía y del desarrollo del currículum escolar. (Conferencia Nacional de Atención Educativa, SEP, 1997)

Cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, en 1980 un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, "Bases para una Política de Educación Especial", se inició en México el modelo educativo de este nivel.

### **Política de Educación Especial (1980-1992)**

- En 1980 la Dirección General de Educación Especial difunde su política a través del documento titulado 'Bases para una Política de Educación Especial'.
- Esta política se apoya en los siguientes principios:
  - La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

- Adopta la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial.
- Su referencia jurídica indirecta estaba en los Artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, y los referidos en forma directa en:
  - Declaración de los Derechos del Niño.
  - Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas (1956).
  - Declaración de los Derechos de los Impedidos (1971 y en 1976 en la Asamblea General de Naciones Unidas).

En síntesis, el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.

Reconoce los siguientes grupos de atención menores.

- Deficiencia mental.
- Dificultades de aprendizaje
- Trastornos de audición y lenguaje.
- Deficientes visuales.
- Impedimentos motores.
- Problemas de conducta.
- Anuncia la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.) y a niños con autismo

También reconoce que si debe prestar atención a sujetos que requieran de educación especial en cualquier momento de la vida.

La atención será con una pedagogía especial, aunque la educación especial no debe considerarse separada de la educación general.

La integración se reconoce en diversos planes.

- En el aula regular con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.
- En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos.
- Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrados al grupo regular.
- En clases especiales en la escuela regular.
- En escuelas especiales.
- En espacios no escolares como el hogar, hospitales, etc.

### 3.3 NUEVA ESTRATEGIA DE INTEGRACION

Con base en el texto (Integración Educativa, SEP) consideraremos los siguientes puntos:

- La eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, pese a los esfuerzos del Gobierno de la República por cumplir con el precepto constitucional de dar educación primaria obligatoria a todos los mexicanos.
- Esto elevaba el costo de la educación primaria al doble, esto es, si la mitad de los alumnos que integraban al primera grado eran apenas los que egresaban del sexto grado, cada uno de estos alumnos costaba "dos veces" al sistema dada la infraestructura instalada.

- La pérdida escolar más significativa se producía entre primero y segundo grados, ya que la mitad de ese año que se perdía a lo largo de los seis grados lo hacía entre los primeros dos grados, y esta pérdida fue constante durante largo período.
- Lo que significaba que el sistema estaba produciendo analfabetas funcionales y una amplia mayoría de ciudadanos con una escolaridad de por vida de uno, dos y tres grados, como máximo

Para remediar esta situación se estableció el 'Programa Primaria para Todos los Niños' en 1978-1982.

- El propósito era aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria.
- Perseguía primero, dar cobertura del 100% a todos los niños de seis años para posteriormente, establecer todas las estrategias posibles de retención escolar.
- La mitad del costo que se perdía con una eficiencia terminal del 50% permitía cubrir un significativo presupuesto para las estrategias de "retención escolar".
- Se estableció una oficina paralela al sistema regular que, con simplificación administrativa, operaba los programas especiales de cobertura y retención escolar. De este modo se buscaba inyectar eficacia y eficiencia al megasistema regular burocratizado y supercentralizado.
- En tanto, Educación Especial se mantenía como un sistema paralelo de la educación regular y sus cuadros operativos contaban con mayor nivel profesional, dada su especialización, era, según el modelo diseñado, susceptible de participar con entusiasmo en el "Programa Primaria para Todos los Niños". Lo hizo a través de los programas problemas de aprendizaje y de los Grupos Integrados, primero, y Centros Psicopedagógicos, después.

- El objetivo de los Grupos Integrados en esta estrategia global fue no desalentar la permanencia escolar debido al fracaso temprano producido por reproducción entre el primero y segundo grados. De entre los niños reprobados del primer grado, se seleccionaban aquéllos que se suponía, previo perfil, serían reincidentes, dado algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura y el cálculo aritmético.
- Los Centros Psicopedagógicos atienden, en turno alterno, a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares de segundo a sexto grados. Algunos, incluso, operan en el propio espacio del centro escolar de educación primaria.
- Por último, hay que señalar que la expansión de Educación Especial se vio duplicada en este período. La visión de eficiencia de planeación educativa de ese tiempo favoreció dicho crecimiento. Solamente los Grupos Integrados llegaron a constituir el 50% del subsistema de Educación Especial. Y, en el esquema de costo/beneficio, respecto a la relación maestro-alumno los grupos integrados (uno por veinticinco) soportaban globalmente el tradicional alto costo del resto de los servicios de educación especial, ya que la relación maestro alumno del resto de las modalidades de atención era mucho menor al de Grupos Integrados. Esta estrategia de planeación permitió que también creciera el resto de los servicios, ya que, como se explicó, el costo global se absorbía a través de los Grupos Integrados.
- Es importante advertir que quienes establecieron en el Programa de Moderización Educativa, 1989-1994 (PROMODE), la meta de integrar a la escuela regular el 50% de la matrícula total de Educación Especial, les resultaba viable si se hubiera



sostenido la proporción aproximada del 50% de los Grupos Integrados del período 84-87.

- De no modificar radicalmente la estrategia de integración llevada hasta la fecha, no será posible cumplir esta meta. Cuestión no considerada por quienes planearon las metas del PROMODE 81989-1994).
- Otro de los aspectos que influyen en la imperiosa necesidad de un cambio en la estrategia educativa de integración, es que con un sistema paralelo de educación especial no se podrá dar cobertura a la demanda potencial de los menores con necesidades especiales de educación ni con la actual infraestructura, ni con la que se pudiera planear a mediano o largo plazo. Ya que la inevitable dispersión geográfica de los servicios, bajo un sistema paralelo, hacen inaccesible los servicios de educación especial para la población que los requiere, y la difusión y promoción de los mismos no contrarresta estos graves inconvenientes. Bajo estas circunstancias resulta insensato exigir a la población con necesidades educativas especiales que se adecue a la oferta educativa de Educación Especial, en lugar de hacerlo a la inversa que se adecue la estructura educativa a la población, para que tengan acceso no sólo a los servicios, sino a servicios de calidad. (Cuadernillo de Integración Educativa, SEP).

Ante los nuevos retos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica -incluido el anexo sobre los Consejos de Participación Social, del 12 de mayo de 1993- los cambios al Artículo 3°. Constitucional y la actual Ley General de Educación, más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Poco antes de que la integración formara parte de la política de educación especial, en 1979 el proyecto de 'Grupos Integrados' constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del 'Programa Primaria para Todos los Niños'.

Esta cooperación entre Educación Especial y Educación Primaria fue de gran trascendencia para iniciar uno de los relevantes períodos de mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país. (Hernández, Silva, 1997)

- El cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objeto, si no un modo estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objeto ético, la equidad en la calidad de la Educación Básica.
- La estrategia de integración para los sujetos con necesidades especiales requiere de una acción integral en salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. De otro modo, difícilmente es posible una autonomía como ciudadanos productivos con todos sus derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado.
- Otros países han creado organismos para coordinar esfuerzos públicos y privados para las personas con discapacidad. Algunos, lo han realizado desde ámbitos de desarrollo social como España, Venezuela, en Argentina, se estableció un Consejo Presidencial para conjuntar esfuerzos intersectoriales.
- En México, además de comprometer una educación básica para las personas con discapacidad en el Artículo 41 de la actual Ley General de Educación, recientemente se ha adicionado al Artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras

Públicas de la Federación, el que sean consideradas la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, así como calles y banquetas, el Metro y todos los ámbitos de concurrencia de personas. Esto, obviamente, abarca escuelas regulares a las que acuden personas con discapacidad.

También hay ciudades de la República donde los Congresos de los Estados han incorporado iniciativas en este mismo sentido, tanto en el aspecto social, como escolar. Tales son los de Nuevo León, Durango y Aguascalientes, entre otros.

- Es importante considerar que la integración de carácter estratégico de los sujetos con requerimientos especiales es la escolar y, aunque no debe reducirse a ella, deben de girar en torno suyo los demás ámbitos de integración.

Para dar respuesta a esta propuesta de Integración se crea:

- Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Es la instancia técnico operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito escolar de dichos alumnos.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realiza con base en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico-pedagógico considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación.

El desarrollo técnico-pedagógico considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, evaluación continua y seguimiento.

La educación que se brinda a los alumnos se proporciona en el aula de la escuela regular o en aulas de apoyo diseñadas para tal fin. Cabe destacar que la determinación de la forma específica de atención se determina por el personal de la escuela en colaboración con el personal de la USAER, coadyuvando de esta forma a elevar la calidad de la educación básica que se brinda en las escuelas regulares.

#### **Artículo 41**

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (SEP, 1994)

### **3.4 QUE ES UN NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Es un hecho reconocido por todos que hoy por hoy existe en todos los niveles educativos un conjunto nada despreciable de alumnos con dificultades graves para aprender. Tales dificultades no se circunscriben ya solamente a algunos contenidos determinados, o incluso a algún área curricular en su conjunto, sino que pueden

llegar a afectar casi de manera generalizada a casi todas las áreas del currículo y experiencias de aprendizaje del alumno.

En tal situación se suelen encontrar dos colectivos de alumnos diferentes, que no obstante comparten en buena medida las mismas consecuencias de estos hechos. Por un lado suelen ser alumnos que, sin tener una limitación personal, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, y como resultado de lo cual muchas veces no han adquirido en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando 'lagunas' que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, y generando todo ello una espiral creciente de desmotivación y desinterés por la vida escolar.

Otro colectivo de alumnos distintos al anterior, que puede encontrarse no obstante en situaciones parecidas en cuanto al grado de sus dificultades de aprendizaje, es el formado por parte de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales que desde hace unos años están escolarizados en los centros ordinarios de integración escolar o en los centros específicos de educación especial. Lo que ocurre en su caso es que estos alumnos y alumnas pueden tener, graves dificultades para aprender por otras razones. En unos casos es por la carencia o pobreza de su lenguaje oral, lo cual dificulta entonces la comunicación eficaz con sus iguales y con el profesorado y en definitiva los procesos de enseñanza y aprendizaje (que no son otra cosa sino procesos comunicativos): ésta es la situación en la que se pueden encontrar algunos alumnos con deficiencias motoras o los alumnos sordoprobundos.

Otra situación es la de los alumnos o alumnas que tienen una limitación de su capacidad de aprendizaje, por ejemplo, por efecto de un daño cerebral o una alteración genética. También es cierto que en ambos casos sus dificultades pueden

verse acrecentadas por una respuesta educativa desajustada a sus necesidades, de forma que no es extraño tampoco que estos alumnos vivan las tareas y situaciones escolares como algo complejo y desmotivador para ellos.

Asociados a ambas situaciones aparecen entonces una serie de hechos que hacen difícil la tarea del profesorado. En primer lugar, obviamente aparece un 'desfase', la mayor parte de las veces creciente, entre la 'competencia curricular' de esos alumnos (lo que son capaces de hacer respecto a objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares) y la de sus compañeros, haciendo cada vez menos sencilla la propuesta de una respuesta equilibrada en términos de lo que están haciendo sus iguales y lo que ellos precisarían individualmente.

En segundo lugar no es extraño que algunos de esos alumnos muestren comportamientos problemáticos, en términos de conducta y adaptación escolar, en respuesta a situaciones que no se ajustan a sus necesidades y que muchas veces afectan a su autoconcepto y en general dejan de ser motivadoras o interesantes para ellos. Y por último, también es evidente que tales situaciones hacen que el profesorado esté más preocupado y que viva su trabajo con más tensión.

Estos problemas son también relativos, ya que no todos los profesores reaccionan igual ante tales dificultades, no todos los centros escolares tienen los mismos recursos y experiencia en el trabajo con los alumnos con mayores dificultades, ni todas las dificultades, ni todas las dificultades son idénticas.

En cualquier caso, resulta evidente que cuando por cualquier razón estas dificultades son generalizadas y afectan en cierta medida al conjunto de las áreas curriculares, no sólo todo el proceso de ajuste de la respuesta educativa se hace mucho más complejo, sino que los alumnos que experimentan tales dificultades corren

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

mayores riesgos de recibir una oferta curricular desequilibrada y poco ajustada a sus necesidades.

Para salvaguardar esta situación, los decretos que desarrollan se han previsto medidas especiales de ordenación y adaptación curricular y se ha introducido el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales**, cuyo fin último es tratar de garantizar, también para estos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje más graves, una respuesta educativa de calidad.

El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales en primer lugar, el principio de que los grandes fines de la educación (proporcionar toda la independencia posible, aumentar el conocimiento del mundo que los rodea, participar activamente en la sociedad...) deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno o alumna alcance esos grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos.

Se trata por tanto, de empezar a hablar de un alumnado diverso, que requiere a la vez respuestas diferentes por parte de la escuela. Desde esta perspectiva, determinados alumnos van a necesitar más ayuda y una ayuda distinta de la del resto de compañeros de su edad para conseguir estos fines. (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1992)

La educación, por tanto debe ser sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. El sistema educativo en su conjunto debe proveer los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada alumno necesite, dentro del contexto educativo más normalizado posible.

Pensar en términos de 'necesidades educativas' puede resultar en principio un proceso complejo debido a una falla de tradición en nuestro sistema educativo. A

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

la hora de preocuparse por las dificultades de aprendizaje del alumnado ha imperado hasta ahora la tendencia a la clasificación de los alumnos en diferentes categorías diagnósticas basadas en los distintos déficit, que han aportado, sin embargo, la información suficiente para determinar una intervención educativa adecuada dentro del contexto escolar.

Lo que necesitan los diferentes profesionales que van a iniciar en la educación de los alumnos con mayor dificultades, para aprender es, saber qué contenidos escolares son adecuados y prioritarios para ese alumnado, como enfrentarse a la tarea de enseñárselos, qué materiales son los más adecuados o qué tipo de apoyo precisa.

Hay que cambiar el punto de mira y traducir 'el déficit' en necesidades educativas: qué necesita aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, cómo, en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje.

Llegados a este punto cabría preguntarse cuándo las necesidades educativas comunes a todos los alumnos, que están expresadas en el currículo escolar, pasar a ser especiales en un alumno o alumna en un momento determinado. Se puede considerar que:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (SEIEM, 1993)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Este cambio terminológico no significa olvidar que algunas dificultades que presentan los alumnos tienen una base biológica (ejemplo evidente son las pérdidas visuales o auditivas, los problemas motrices o las lesiones cerebrales o alteraciones genéticas, etc. Que tienen repercusiones en el aprendizaje. Pero también es cierto que determinados alumnos pueden tener necesidades educativas especiales no sólo derivadas de déficit psíquicos, físicos o sensoriales, sino como resultado de una mala historia de aprendizaje o como consecuencia de vivir en un contexto sociofamiliar de privación.

Se va a analizar seguidamente las dimensiones fundamentales que delimitan el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales. Es importante recordar que para llegar a considerar a un alumno con necesidades educativas especiales se deben tener siempre en cuenta los distintos criterios que se van a desarrollar a continuación y en último término que tales necesidades especiales sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación amplia del alumno y del contexto escolar y sociofamiliar.

## **DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

El primer criterio que se utiliza en el concepto de necesidades educativas especiales es el de que algunos alumnos puede presentar dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes en su edad. Brenann (1988) realiza una distinción entre las diferencias individuales para aprender que son inherentes a cualquier alumno y que pueden ser resueltas por los medios ordinarios de que dispone el profesor, y las dificultades de aprendizaje que presentan los

alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que no pueden ser resueltas sin ayudas o recursos extra, bien sean educativos, psicológicos o médicos.

Por tanto el criterio fundamental que se debe manejar para determinar cuándo un alumno o alumna presentan mayores dificultades de aprendizaje que sus compañeros de edad debe basarse, sobre todo, en que el propio profesorado, individual y colectivamente, haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...) y considere que, a pesar de ello, el alumno necesita ayuda extra para resolver sus dificultades.

Obviamente, ésta es una decisión delicada y compleja que aconseja por ello la intervención de los Equipos Interdisciplinarios de sector o de los Orientadores de los centros, una de cuyas funciones específicas es, precisamente, la de realizar esta determinación en colaboración con el profesorado.

Al hacer hincapié en la necesidad de revisar también las medidas colectivas que se hayan puesto en marcha para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, lo que estamos recordando es que la enseñanza no depende exclusivamente de la voluntad individual de cada profesor, sino también de las medidas colectivas que desde el Proyecto Curricular se hayan tomado, y en especial las referidas al tratamiento de la diversidad. Una organización racional de los apoyos, de los espacios escolares o del tiempo puede facilitar enormemente la atención a las necesidades especiales. La continuidad metodológica, secuencias coherentes de contenidos y el desarrollo continuado de una evolución formativa, cuestiones todas ellas dependientes del Proyecto Curricular y de la Programación o unidades

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

didácticas, posibilitan reducir sensiblemente el número y grado de medidas especiales.

Estas consideraciones fundamentan también la decisión de que tales profesionales de los Equipos Interdisciplinarios forme parte, progresivamente, de la Comisión de Coordinación Pedagógica que en cada centro sea responsable de la coordinación de los Proyectos Curriculares de Etapa.

A efectos entonces de ordenación y provisión de recursos y medidas curriculares especiales, sólo se considerarán alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que, agotadas las medidas anteriores, hayan sido evaluados de esta forma en el Dictamen de Escolarización que a tal efecto deberán realizar los Equipos Interdisciplinarios de sector o los orientadores de los centros de Secundaria.

Por otra parte, referir las necesidades especiales a las dificultades para acceder a los aprendizajes comunes en su edad (expresadas en el currículo escolar) supone una alusión explícita al criterio de normalización que debe presidir toda actuación educativa: no son sólo dificultades propias de un déficit sino dificultades que (sea cual sea su etiología) hacen que la respuesta educativa adecuada para la mayoría sea para ellos inadecuada o insuficiente.

Además, tener como referencia los aprendizajes básicos en su edad va a permitir no sólo conocer la distancia que separa a estos alumnos de sus compañeros, sino, sobre todo, tener presentes los aprendizajes básicos que es preciso perseguir realizando las modificaciones oportunas. De esta forma, es más fácil asegurar que no se renuncie, a priori a determinados aspectos que estos alumnos, a pesar de sus dificultades, podrían conseguir. De lo que se trata, en definitiva, es de dar el tirón hacia arriba y aumentar el grado de expectativas respecto a sus posibilidades.

Una idea fundamental que aporta el concepto de necesidades educativas especiales es que las causas de las dificultades no están sólo en el alumno, porque éste tenga un déficit concreto, sino también en deficiencias del entorno educativo en un planteamiento educativo desajustado. Desde este punto de vista, la 'dimensión real' de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo: dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

Pensar que las dificultades están sólo en el alumno, por ejemplo 'es deficiente mental y por eso tiene dificultades para aprender', con lleva, por lo general, un bajo nivel de expectativas respecto de las posibilidades de estos alumnos y un menor compromiso por parte de la escuela para dar respuesta a sus dificultades. Por el contrario, desde una concepción interactiva de las dificultades de aprendizaje, la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar, paliar o compensar en lo posible esas dificultades. Por eso la evaluación e intervención tendrán un carácter más global, no centrándose sólo en el alumno, sino también en el contexto en el que éste desarrolla su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, partir de un carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje nos remite a la idea de realidad de las necesidades educativas especiales, ya que estas serán diferentes en función de las características y respuesta educativa que se ofrece en cada contexto educativo.

Los planteamientos educativos de los diferentes contextos no son uniformes: la organización de la respuesta educativa en cada centro puede hacer que estén contempladas unas necesidades y no otras y, como consecuencia, un mismo alumno

o alumna puede presentar mayores dificultades en una escuela que en otra por el tipo de respuesta educativa que en ellas se de.

Por ejemplo, los alumnos con retraso mental por las dificultades derivadas del propio déficit requieren utilización de técnicas, instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa, la mediación de los iguales en determinados aprendizajes, un ambiente cooperativo, reforzar el esfuerzo, contextualizar los aprendizajes, secuencias instructivas más pormenorizadas..., pero estas necesidades pueden estar más cubiertas en unos centros que en otros. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Por tanto, las necesidades especiales de un alumno o alumna no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, sino que, por el contrario, van a ser en cierta medida cambiantes, en función de las condiciones y oportunidades que le ofrezca el contexto de enseñanza-aprendizaje donde se encuentre en un momento determinado a lo largo de su escolarización. En este sentido adquiere especial relevancia el seguimiento que se realice del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación continua. (Limón, Rojas, 1996)

Se podría hablar, por tanto, de necesidades educativas especiales en un doble sentido: las que se derivan directamente de la problemática del alumno (ya sea por causas internas, como los déficit, o a consecuencia de carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y la dimensión real que adquieren estas necesidades en función del contexto educativo actual en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En función de las características del contexto educativo y la respuesta educativa que se le ofrezca, algunas de las necesidades derivadas de su propia problemática pueden compensarse y relativizarse o, por el contrario, y acentuarse. Esto quiere decir, por otro lado, que en el mejor de los contextos educativos imaginable, determinados alumnos seguirán teniendo necesidades educativas especiales, pero éstas se verían reducidas o minimizadas en relación a otro contexto en el que no se realizasen determinadas modificaciones para adaptarse a las características de los alumnos.

Un alumno o alumna con un déficit serio puede compensar en buena medida sus dificultades con un entorno positivo en el que se le proporcione una respuesta adecuada y existan recursos suficientes; por lo contrario, estas dificultades se intensifican en un contexto que ofrece una respuesta educativa desajustada o con recursos insuficientes.

Pero también un alumno o alumna con un buen nivel de adquisiciones puede ver perjudicado su rendimiento por una inadecuación de los recursos y el entorno educativo en general, y sólo alcanzar un nivel óptimo cuando tanto su competencia como el entorno presentan, un balance positivo.

### **3.5 PROPUESTA PARA ATENDER A LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Ante los nuevos retos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica-incluido el anexo sobre los Consejos de Participación Social, del 12 de mayo 1993- los cambios al Artículo 3º Constitucional y la actual Ley General de Educación,

más que una política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica.

El cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica.

El proyecto de integración debe contar con dos acciones simultáneas: la escolar y la social. El modelo de atención educativo debe orientarse hacia una transición ordenada.

La estrategia de integración para los sujetos con necesidades especiales requiere de una acción integral: en salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. De otro modo, difícilmente es posible una autonomía como ciudadanos productivos con todos sus derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado.

Otros países han creado organismos para coordinar esfuerzos públicos y privados para las personas con discapacidad. Algunos, lo han realizado desde ámbitos de desarrollo social como España, Venezuela; en Argentina, se estableció un Consejo Presidencial para conjuntar esfuerzos intersectoriales.

En México, además de comprometer una educación básica para las personas con discapacidad en el artículo 41 de la actual Ley General de Educación, recientemente se han adicionado al Artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, el que sean consideradas la eliminación de barreras arquitectónicas en ámbitos de concurrencia de personas. Esto, obviamente, abarca escuelas regulares a las que acuden personas con discapacidad.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

También, hay entidades de la República donde los Congresos de los Estados han incorporado iniciativas en este mismo sentido, tanto en el aspecto social, como escolar. Tales son los de Nuevo León, Durango y Aguascalientes entre otros.

Es importante considerar que la integración de carácter estratégico de los sujetos con requerimientos especiales es la escolar y, aunque no debereducirse a ella, deben de girar en torno suyo los demás ámbitos de integración.

Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Es la instancia técnica operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito escolar de dichos alumnos.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realiza con bases en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico-pedagógico considera, cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, evaluación continua y seguimiento.

La educación que se brinda a los alumnos se proporciona en el aula de la escuela regular o en aulas de apoyo diseñadas para tal fin. Cabe destacar que la determinación de la forma específica de atención se determina por el personal de la escuela en colaboración con el personal de la USAER, coadyuvando de esta forma a elevar la calidad de la educación básica que se brinda en las escuelas regulares.

El proceso de la reorganización de la Educación Especial ha implicado un análisis de la situación de los diferentes servicios y áreas que la constituyen, en la perspectiva de reconocer su situación y construir, a pesar de ella, nuevas alternativas para ofrecer el servicio educativo.



En este sentido, el análisis del currículum escolar, de la concepción de la educación básica, de la función de la escuela, de la gestión escolar, de la calidad de la educación y de la atención a la diversidad, como elementos determinantes del proceso educativo, ha sido realizado en la búsqueda de la definición de las líneas que reorienten la educación especial. El análisis referido nos ha llevado a planteamientos teóricos y marcos legales que nos permiten redefinir la educación especial, su lugar dentro del Sistema Educativo Nacional y sus estrategias.

De este modo, después de haber incorporado a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) éstos y otros procesos de reflexión y análisis, elaboración y reelaboración, presentamos este documento en el cual abordamos el marco de referencia que encuadra a la USAER, y acciones fundamentales.

Esta propuesta esta dirigida a todo el personal de la educación especial y, aunque no tiene carácter normativo, es necesario su análisis profundo en cada Departamento de Operación de Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, en cada zona escolar y en cada centro de trabajo de educación especial.

Por lo que respecta al orden internacional, se han recogido y sistematizado, por la UNESCO, consensos para la orientación de la educación, con base en ellos, se han recomendado diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efecto de alcanzar las metas de una educación que:

- Sea para todos
- Atienda la diversidad de la población.
- Se realice con calidad.

Considerando otras premisas de política educativa internacional y con base en el análisis del Sistema Educativo Nacional, a través del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) se ha definido la política educativa para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración del Sistema.

En este sentido, las primeras acciones de esta reestructuración tuvieron su base en el Programa para la Modernización Educativa, cuya operación inicia en 1989. El desarrollo de las primeras acciones mostraron la necesidad de profundizar la reforma, por ello, en mayo de 1992 se signa el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En dicho Acuerdo se profundiza y puntualiza la reestructuración de Sistema Educativo Nacional estableciendo para ello tres ejes de política educativa.

- La reorganización del Sistema Educativo Nacional.
- La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- La revaloración social de la función magisterial.

En 1993, las reformas llegan hasta modificar el Artículo 3º Constitucional, de modo que pueda dar cabida a los propósitos del Estado en torno a la Educación Básica.

Posteriormente se promulga la actual Ley General de Educación que establece el marco legal para la proyección de la Educación en México.

Paralelamente al avance de estas políticas educativas, se han venido desarrollando concepciones teóricas en torno a la educación básica, a las necesidades educativas, sobre los procesos de intervención y gestión escolar y sobre la función social tanto de la educación como de la escuela.

Dichas concepciones señalan un claro interés por renovar a la escuela pública, con la finalidad de que sea la instancia que responda de manera efectiva a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, con equidad social, con calidad y atendiendo a la diversidad cultural, económica, física, cognoscitiva, religiosa, etc. Justamente, este interés refleja el compromiso de asumir los principios de educación para, todos acceso y calidad, atendiendo a la diversidad, sugeridos por la UNESCO.

Esta manera de concebir la educación que se brinda en la escuela, tiene también amplias repercusiones en las formas y estrategias que se venían utilizando para la planeación educativa, la administración educativa y el desarrollo de los procesos de atención de los alumnos, maestros y padres de familia.

Todas estas modificaciones, como cabe suponer, tiene un impacto en la educación especial. Por ejemplo, con la promulgación de la Ley General de Educación, por primera vez en la historia, se abre explícitamente un artículo para la educación especial: hecho que encuadra jurídicamente reconocimiento de su existencia, definiendo su ámbito de acción y su participación dentro de la escuela básica.

De la misma manera, en el terreno teórico se está realizando una revisión profunda de los esquemas conceptuales que hasta la fecha han orientado la atención de los alumnos. Así, se ha reconocido un nuevo concepto, que si bien es referido directamente a la educación especial, tiene significación y trascendencia para todo el sistema educativo. En este caso, nos referimos al concepto de necesidades educativas especiales.

Desde esta perspectiva, se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar su aprendizaje de los contenidos consignados en el

currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y los objetivos curriculares.

El concepto de necesidades educativas especiales, cabe destacar, no remite a una dificultad en particular, sino a las características enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje, así como a las enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares.

Este hecho nos sitúa en el carácter interactivo que presentan las necesidades educativas especiales, esto es, que la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, en sus características, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra.

Del reconocimiento del carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar se entiende que las necesidades educativas especiales no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto con la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar, el cual puede acentuarlas o minimizarlas.

Como puede observarse, desde esta concepción se profundizan los cuestionamientos que ya se venían realizando sobre la atención que la educación especial ha ofrecido a los alumnos y que ha generado prácticas y resultados segregacionistas y marginadores, en la medida que su atención se ha basado en programas específicos centrados en su discapacidad; conformándose a partir de ello, un sistema paralelo a la educación regular.

En este sentido, el concepto de necesidades educativas especiales permite situarse en el currículum escolar para buscar la respuesta a las mismas necesidades

educativas especiales y poner el acento normalizador sobre las condiciones del contexto escolar.

De aquí que en la actualidad se reconceptualice la forma de organizar la atención de los alumnos de educación especial para realizarla desde la concepción de la atención a las necesidades educativas especiales; este hecho implica:

- Considerar como marco para la intervención el curriculum de la educación básica.
- Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos los alumnos, no importando sus características.
- Dotar a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.
- Atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.
- Reconocer que las dificultades que los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno las características del contexto.
- Reconocer que las necesidades educativas especiales son relativas y que dependen del nivel del aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local.

En este sentido, la atención de las necesidades educativas especiales conllevan transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial; asimismo, implica modificaciones de ajuste y adecuación en el Sistema Educativo Nacional.

La unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que a continuación se presenta, constituye la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial.

La unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares. (García, Escalante, 1997)

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realizará con base a dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

A las anteriores acciones acompañarán otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia y acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar.

### **3.6 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA USAER**

En cuanto a la estructura organizativa de la USAER, ésta se constituirá por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. Los

maestros de apoyo serán maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico.

El equipo de apoyo técnico estará constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Además, podrán incluirse otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, etc.), cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieran.

El personal estará adscrito y tendrá como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño serán las escuelas regulares a las cuales la USAER brinde apoyo

Cada USAER, en promedio, apoyará cinco escuelas en la atención de todos sus alumnos que presenten necesidades educativas especiales, en la orientación a los padres de familia y a los maestros de la escuela regular.

En cada una de las escuelas se acondicionará una aula que se denominará "aula de apoyo". Esta aula de apoyo será el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular; será sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y también será espacio para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, así como para la orientacional personal docente y los padres de familia.

El personal de la USAER se organizará con base en las siguientes orientaciones:

- En cada escuela se ubicará a maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionen el apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con

los alumnos y en la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

- En promedio existirán dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque esto estará sujeto a la demanda que exista en la misma en torno a la atención de las necesidades educativas especiales. Se prevé que cada USAER en promedio, tendrá 10 maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.
- El director de la Unidad establecerá su sede en alguna de las Escuelas de la Unidad y coordinará las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia en las cinco escuelas de la Unidad.
- El equipo de apoyo técnico participará en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Para ello, los integrantes del equipo de apoyo técnico establecerán su sede en la Unidad y ofrecerán el apoyo a las escuelas de manera interactiva.

## **ACCIONES Y ESTRATEGIAS EN LA USAER**

El desarrollo de la intervención psicopedagógica y de la orientación al personal de la

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



escuela y a los padres de familia, así como las acciones que de ellas se desprendan, serán responsabilidad de todo el personal de la USAER.

La intervención psicopedagógica podrá desarrollarse en el grupo regular y/o en el aula de apoyo. La opción del aula de apoyo y/o del grupo regular se elegirá a partir de reconocer las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza aprendizaje que se vive en la escuela.

La Orientación al personal docente y a los padres de familia constituye otra estrategia para la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos; y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos considerando además las necesidades que expresen tanto maestros como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Para el desarrollo de la orientación se tendrá en cuenta la relación directa de maestro padre de familia, también se aprovecharán las formas de organización establecidas en la escuela tales como consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia, rescatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

## **PROCESO DE ATENCION**

El proceso de atención de la USAER se inicia con la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos:

- La detección de alumnos, y
- La determinación de sus necesidades educativas especiales.

Mediante la detección se identifican los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza, ya que debido a sus características de aprendizaje, demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros de grado escolar.

A partir de la detección se procederá a la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, mediante la complementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto.

La determinación de las necesidades educativas especiales derivará hacia alguna de las siguientes alternativas:

- Intervención psicopedagógica
- Canalización, o
- Solicitud de un servicio complementado

La intervención psicopedagógica se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus necesidades educativas especiales.

En la planeación de la intervención se definirán las adecuaciones curriculares que deberán realizarse y el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica se realizará la evaluación continua como una acción que permitirá de manera permanente, revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, y efectuar así los ajustes de las estrategias de la intervención. La evaluación continua podrá señalar la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno o el término de la atención.

Cuando el caso amerita el término de la intervención, lo que significaría retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno, al maestro y/o a los padres de familia, se iniciará el proceso de seguimiento. El seguimiento permitirá reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actual conforme las necesidades que vaya presentando.

Otra alternativa a la que puede derivar la información de la evaluación inicial es la de proporcionar al alumno un servicio de carácter complementario; ya sea en un servicio de educación especial en turno alterno, donde se le proporcionará un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo en el turno contrario y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares. Esto redundará en un mayor conocimiento y en compromisos compartidos para llegar al desarrollo de una escuela común para todos, de una escuela abierta a la diversidad, de una visión ampliada de la educación básica y asegurar así una mejor atención a las necesidades educativas especiales que se presenten en nuestros servicios escolares.

#### **PROPOSITOS DE LA USAER**

1. Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.

Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica se realizará la evaluación continua como una acción que permitirá de manera permanente, revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, y efectuar así los ajustes de las estrategias de la intervención. La evaluación continua podrá señalar la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno o el término de la atención.

Cuando el caso amerita el término de la intervención, lo que significaría retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno, al maestro y/o a los padres de familia, se iniciará el proceso de seguimiento. El seguimiento permitirá reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actual conforme las necesidades que vaya presentando.

Otra alternativa a la que puede derivar la información de la evaluación inicial es la de proporcionar al alumno un servicio de carácter complementario; ya sea en un servicio de educación especial en turno alterno, donde se le proporcionará un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo en el turno contrario y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares. Esto redundará en un mayor conocimiento y en compromisos compartidos para llegar al desarrollo de una escuela común para todos, de una escuela abierta a la diversidad, de una visión ampliada de la educación básica y asegurar así una mejor atención a las necesidades educativas especiales que se presenten en nuestros servicios escolares.

#### **PROPOSITOS DE LA USAER**

1. Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

2. Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar.
3. Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este capítulo a grandes rasgos, se ha revisado cómo la integración educativa ha sido impulsada a través de mecanismos jurídicos; sin embargo se puede observar que en la práctica existe una ruptura con la teoría; ya que faltaba apoyo teórico, metodológico para llevar a cabo lo que marca la Ley General de Educación. También se puede observar que la reorientación educativa cortó de tajo con el pasado reciente de la Educación Especial, en un afán de incorporarse al nuevo modelo educativo, dejando atrás el enfoque clínico y terapéutico. Es de esta forma que se observa el surgimiento de dos propuestas que brindan atención a los niños con N.E.E.; estas son: Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Esta última dió un matiz participativo y democrático a la Educación Especial, ya que se crea una instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial, favoreciéndolos así la integración de dichos alumnos dentro del ámbito de la escuela y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares. También se hizo un análisis de cómo están constituidas las USAER, sus objetivos y propósitos; destacando la realidad concreta o vivencias del maestro de apoyo en las escuelas regulares, revisando las tareas específicas que cada uno de

los agentes involucrados debe realizar, tenemos maestros, directivos, supervisores y otras autoridades comprometidas en este proceso, así como padres de familia y los propios alumnos a quienes van dirigidas.

En definitiva podemos sacar las siguientes conclusiones:

- En la última década la Educación Especial ha dado un giro de 99°, dejando atrás enfoques de clínica o segregacionistas y manejando un nuevo concepto psicopedagógico que fomenta en los niños con N.E.E. nuevas oportunidades para incorporarse a la vida social y productiva del país.
- Se integra al sujeto a experiencias que le ayudan a sentirse un individuo aceptado y útil para su entorno.
- A partir de recursos pedagógicos y metodológicos en la escuela el niño es capaz de ir superando aquellas dificultades que se presentan en el aprendizaje.
- Con la USAER se beneficia a todos los niños en edad escolar para evitar los altos índices de reprobación y la deserción escolar.
- Se brinda autoconfianza al niño que presenta N.E.E. ya que en el aula se trata por igual a un niño que responde correctamente y al que sólo lo hace de manera ocasional.
- Se brinda a través de especialista no sólo apoyo al niño, sino orientaciones a los padres de familia y maestros regulares. También si así se considera pertinente a partir de un diagnóstico, se hace canalizaciones a los Centros de Atención Múltiples.

Todo lo anterior no lleva a reflexionar que el camino de la Educación Especial, no parece fácil, sino llena de escollos. Cualquier decisión inadecuada puede terminar con una nueva formade segregación de los niños con Necesidades Educativas

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Especiales. Los involucrados, es decir toda la sociedad, deben reflexionar detenidamente sobre cómo cambiar las actitudes personales, revalorar las diferencias, sentar las bases que conducen a las escuelas a responder a las demandas sociales, sin convertir a los niños en 'respuestas condicionadas por un decreto'. Estas acciones tienen que comenzar por lograr un cambio de mentalidad primeramente en los maestros para que después se continúe por la sociedad.

- El desarrollo de métodos de evaluación más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas que se requieren de acuerdo con los rasgos propios de alguna de las categorías de la deficiencia.
- La existencia de un mayor número de maestros especialistas y profesionales expertos tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial.
- Otra manera de tratar el fracaso escolar que se explica por factores sociales, culturales y educativos, y en particular, por la irrelevancia de la rutina escolar del tradicionalismo.
- El aumento de experiencias de integración que muestran ser más favorables en el servicio educativo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPITULO IV



#### 4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Conocer el proceso de consolidación de la lengua escrita en el alumno de tercer año de primaria de la Escuela Dr. Belisario Domínguez, a fin de identificar los aspectos que presentan dificultad. Se toman en cuenta los siguientes factores.

1. Métodos empleados en la adquisición de la lengua escrita.
2. Proceso y consolidación de la escritura.
3. Nivel socioeconómico del alumno.
4. Turno.
5. Características de los maestros.

En término de pregunta, el problema es el siguiente:

¿Cuál es el proceso que vivencia el niño para consolidar la lecto-escritura?

#### 4.2 PROCEDIMIENTO

Se selecciona el método descriptivo de investigación, en virtud de que para contestar a la pregunta se requiere el análisis de la información tal y como se presenta en la cotidianidad.

Se trata de dar elementos para que el maestro a partir del método que más le convenga utilice los ejercicios de esta pregunta para enfrentar al niño a actividades que día a día vayan consolidando su aprendizaje.

En el caso de niños con Necesidades Educativas Especiales, esta propuesta va a satisfacer las expectativas que el maestro de apoyo tiene con respecto a elevar el rendimiento académico en la lecto-escritura.

### 4.3 MUESTRA

Es una muestra representativa de 62 alumnos que fluctúan entre las edades de 7 y 9 años y que cursan el tercer año de primaria en la Escuela Federal Dr. Belisario Domínguez. Los métodos que se utilizan para detectar la consolidación de los alumnos regulares y con N.E.E. es una Guía de Caracterización expedida por el Departamento de Educación Especial de Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

### 4.4 CRITERIO DE SELECCION

- Ser alumno de tercer grado de primaria.
- Realizar todos los ejercicios de la propuesta.
- Haber contado con el apoyo y participación de la maestra de apoyo USAER en el ciclo 98-99.

### 4.5 CARACTERISTICAS DE LA POBLACION

Tomando en cuenta lo anterior, se exponen los siguientes criterios:

- a) Se trabajó con una muestra de 32 alumnos de 3º A, resultando 22 hombres y 13 mujeres; de los cuales 10 niños presentan dificultades en la adquisición y consolidación de la lecto-escritura.
- b) En el grupo 3º B se trabajó con 30 alumnos de los cuales 8 presentan problemas en lengua escrita sobre todo en aspectos de ortografía, ajustes gramaticales y adecuaciones sintácticas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- c) Para poder localizar a los alumnos en las etapas de adquisición, proceso y consolidación; se tomaron en cuenta los métodos que utilizan los maestros de grupo para construir el aprendizaje de los alumnos en lengua escrita, teniendo los siguientes resultados:
- En el grupo 3° A, se utiliza el método global y en el grupo 3° B, la maestra hizo una combinación del método ideovisual y global.
- d) Se tomaron en cuenta para detectar la consolidación de los alumnos aspectos de su entorno como son: status social, nivel educativo de los padres y espacios para realizar sus tareas escolares.

#### 4.6 METODOLOGIA

Se aplicó de forma grupal a 62 alumnos en total la Guía de Caracterización, Segundo Ciclo en el apartado correspondiente a Escritura.

A partir de esta aplicación, se ubicaron tres niveles que dan como resultado la consolidación:

**Adquisición:** El niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita, desde antes de iniciar la enseñanza formal. (E.Ferreiro, 1980)

Vygotsky (1982) El niño se motiva a aprender a hablar cuando tiene la intención de decir algo. En la misma dirección Gundlach (1982) afirma que los niños empiezan a escribir, antes de la escuela porque quieren, porque le dan valor a la lengua escrita, porque descubren los usos significativos de la escritura, construyendo puentes que van desde sus actividades, familiares, hablar, dibujar, jugar con representaciones, hasta la nueva posibilidad que brinda la escritura.

Los estudios de E. Ferreiro proveen evidencia de que el niño transita por diferentes etapas antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética. No se accede de golpe a este nivel de comprensión, aunque la escuela se empeñe en suponerlo así, lo que sucede es que el proceso atraviesa necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización. Estos van desde aquellas en la cual el niño no advierte que la escritura remite a un significado, hasta la etapa en la que el niño descubre la relación entre la escritura y pauta sonora.

El tiempo y el ritmo con el cual esto se logra varía de un niño a otro. Aún cuando los niños han comprendido el sistema de representación alfabética de la escritura, queda un camino largo por recorrer, pues el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, está cargado de arbitrariedades e irregularidades propias, que lo hacen mucho más complejo.

**Proceso:** Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético (correspondencia uno a uno entre sonido y grafía), debe enfrentarse al uso del subsistema ortográfico que incluye los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la lengua escrita. Por ejemplo: uso correcto de mayúsculas, signos de puntuación, los acentos, etc.

Resumiendo se puede decir que los niños van aplicando sus estrategias a lo largo de un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica que se va modificando, reconstruyendo, inventando, como reflejo del camino cognoscitivo que sigue hasta conseguir el uso convencional del grafismo. (Smith, 1982)

**Consolidación:** El adecuado curso del subsistema ortográfico resulta difícil para un alumno, para un niño es algo complejo y arbitrario; ya que por investigaciones recientes se sabe que un niño debe lograr primero correspondencia gráfo-fonética

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

antes de comprender el uso de aspectos más complejos del sistema, como los ortográficos, tal dificultad consiste que el sistema alfabético causa confusión en escritura, por ejemplo: (b,v) ya que existe polivalencia con el sonido; otro caso particular es que existe que no suena (h) por lo tanto los niños tienden a eliminarla. Además simultáneamente se deben de dominar aspectos introducidos por la lengua-escrita para facilitar la comprensión, tales como la segmentación de palabras, el uso de signos de puntuación, mayúsculas y acentos. Por tanto, para que el niño comprenda y utilice correctamente la ortografía requiere de un constante contacto con ella, que le permita descubrir su sentido, cuestionarse acerca de sus irregularidades y comprender las reglas que la rigen. (Cfr. Gómez Palacios, 1992)

Partiendo de este planteamiento cabe mencionar que aunque el niño logre la convencionalidad en la escritura, su proceso no esta del todo acabado, ya que siempre que se origine un conflicto en el niño para adquirir un nuevo aprendizaje; estará en el camino de la construcción.

En conclusión el sujeto consolida ciertos rasgos de escritura, más inútil hablar de un todo, ya que siempre está cambiando estructuras mentales.

#### 4.7 RESULTADOS E INTERPRETACION

A partir de la aplicación de la Guía de Caracterización en los terceros grados; se elaborarán las siguientes consideraciones:

- En el grupo de 3º A los niños alcanzaron a consolidar lo siguiente:
- 70% en el rasgo de Noción de la Palabra Dentro del Enunciado. (Gráfica I)
- 60% Número de Palabras dentro del Enunciado (Gráfica II)
- 74% Segmentación (Gráfica III)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- 65% Dictado de Párrafo. (Gráfica IV)
- 44% Redacción a partir de una Secuencia. (Gráfica V)

Se puede observar en este grupo algunas dificultades de aprendizaje en los aspectos:

- 40% Adecuaciones Sintácticas, se ubican en adquisición. (Gráfica VI)
- 44% Acentuación, se ubican en Adquisición. (Gráfica VII)
- 48% Homófonos, están en Adquisición (Gráfica VIII)

El grupo de 3° B arrojó los siguientes datos:

Están en consolidación manejando los siguientes rangos:

- 58% Noción de la palabra dentro del Enunciado. (Gráfica I)
- 59% Número de Palabras dentro del Enunciado. (Gráfica II)
- 59% Segmentación. (Gráfica III)
- 54% Dictado de Párrafo. (Gráfica IV)
- 47% Redacción a Partir de una Secuencia. (Gráfica V)

Las dificultades principales radican en:

- En adecuaciones sintácticas un 47% están en Adquisición. (Gráfica VI)
- En acentuación 71% se ubica en Proceso. (Gráfica VII)
- En Homófonos un 65% está ubicado en Adquisición (Gráfica VIII)

Los niños N.E.E. en ambos grupos muestran mayores problemas en casi todos los apartados ubicándose en adquisición y proceso, sin poder llegar nunca a consolidar. (Gráficas de la I a la VIII). De ahí se plantearon sugerencias para que los alumnos vayan superando estas dificultades en el área de escritura.

El objetivo de este estudio es proporcionar a maestros y alumnos estrategias que se implementen en el trabajo cotidiano con niños tanto de aula regular como los que requieren del apoyo del maestro USAER.

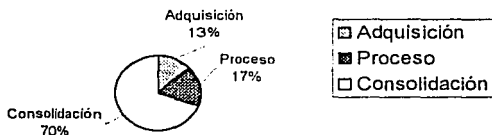
Es importante considerar que aún y cuando los alumnos están en tercer grado de primaria, considerándose un grado escolar en donde los niños atraviesan por un largo proceso hasta llegar a la consolidación de la escritura, se observan que la mayoría de los niños están aún en adquisición, en:

- Estructuras Sintácticas
- Acentuación
- Ajustes Gramaticales.

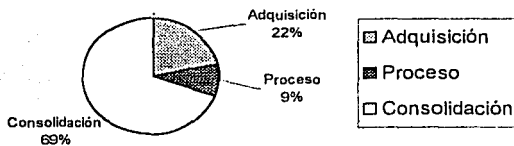
Los alumnos con N.E.E. no han consolidado ningún aspecto. Esto no es alarmante ya que corresponde claramente a sus características.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

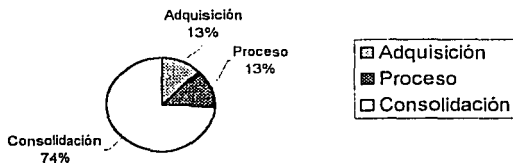
### Noción de la palabra dentro del enunciado



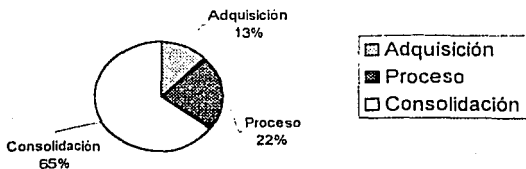
### Número de palabras dentro del enunciado



### Segmentación

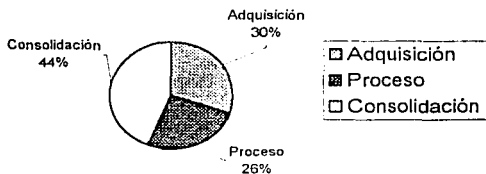
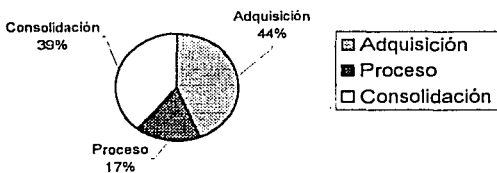
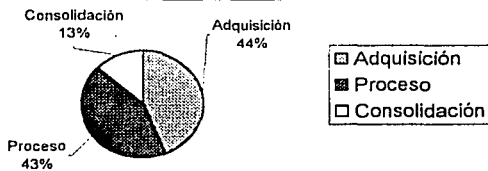
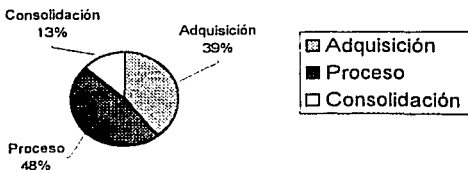


### Dictado de párrafo



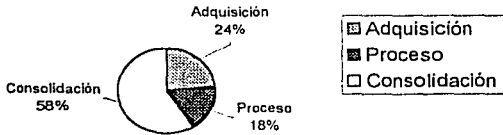
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



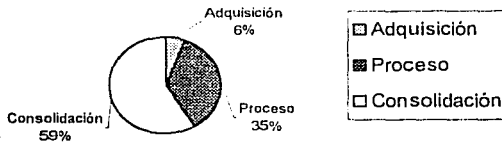
**Redacción a partir de una secuencia****Adecuaciones sintácticas****Acentuación****Homófonas**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

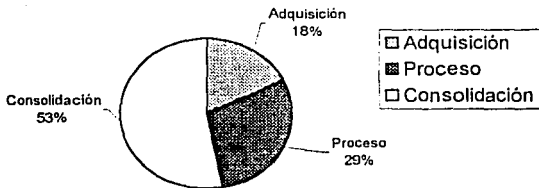
**Noción de la palabra dentro del enunciado**



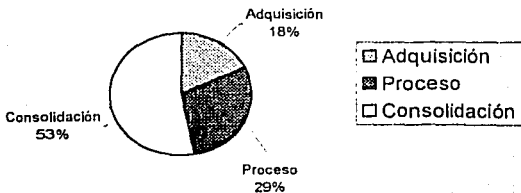
**Número de palabras dentro del enunciado**



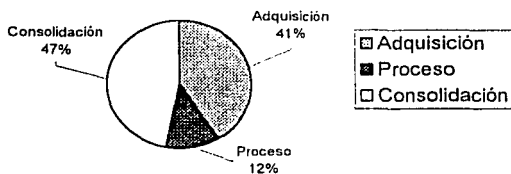
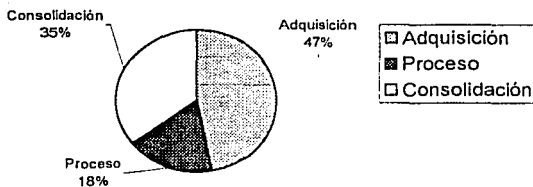
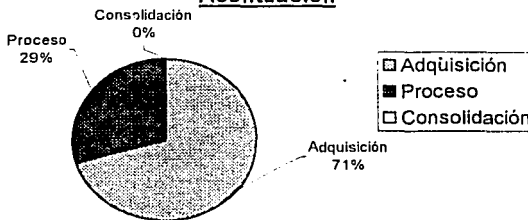
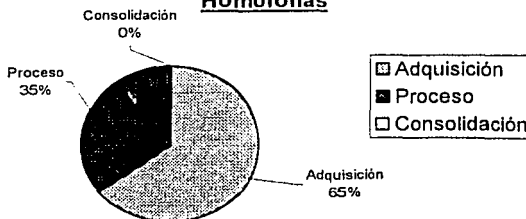
**Segmentación**



**Dictado de párrafo**



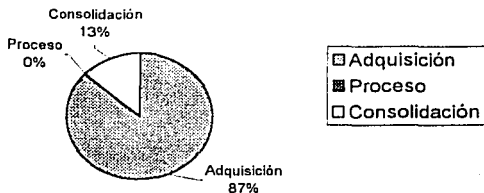
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Redacción a partir de una secuencia****Adecuaciones sintácticas****Acentuación****Homófonas**

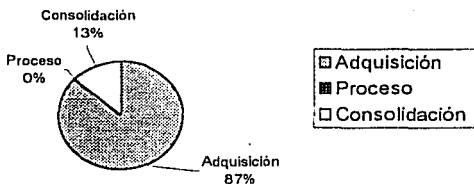
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# ALUMNOS CON N.E.E.

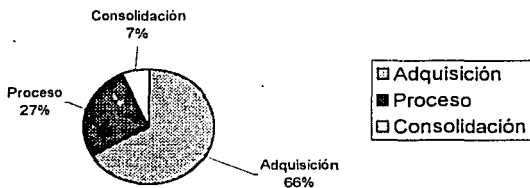
## Noción de la palabra dentro del enunciado



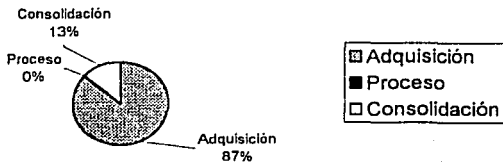
## Número de palabras dentro del enunciado



## Segmentación



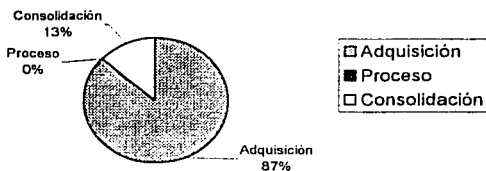
## Dictado de párrafo



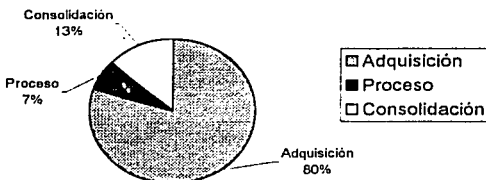
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# ALUMNOS CON N.E.E.

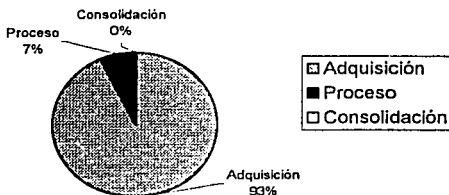
## Redacción a partir de una secuencia



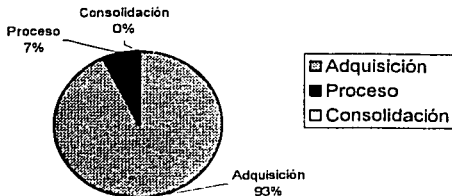
## Adecuaciones sintácticas



## Acentuación



## Homófonas



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ALUMNOS CON N.E.E.**

	<b>Adquisición</b>	<b>Proceso</b>	<b>Consolidación</b>
Noción de la palabra dentro del enunciado.	13	0	2
Número de palabras dentro del enunciado	13	0	2
Segmentación	10	4	1
Dictado de párrafo	13	0	2
Redacción a partir de una secuencia	13	0	2
Adecuaciones sintácticas	12	1	2
Acentuación	14	1	0
Homófonos	14	1	0
			3° A
Noción de la palabra dentro del enunciado	3	4	16
Número de palabras dentro del enunciado	5	2	16

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

	<b>Adquisición</b>	<b>Proceso</b>	<b>Consolidación</b>
Segmentación	3	3	17
Dictado de párrafo	3	5	15
Redacción a partir de una secuencia	7	6	10
Adecuaciones Sintácticas	10	4	9
Acentuación	10	10	3
Homófonos	9	11	3
			3° B
	<b>Adquisición</b>	<b>Proceso</b>	<b>Consolidación</b>
Noción de la palabra dentro del enunciado	4	3	10
Número de palabras dentro del enunciado	1	6	10
Segmentación	3	5	9
Dictado de párrafos	3	5	9

	Adquisición	Proceso	Consolidación
Redacción a partir de una secuencia	7	2	8
Adecuaciones Sintácticas	8	3	6
Acentuación	12	5	0
Homófonas	11	6	0



## CONCLUSIONES

En el presente trabajo se sustenta la tesis:

Los alumnos del tercer grado de primaria de la Escuela Federal Dr. Belisario Domínguez, no han consolidado la escritura.

Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de tercer grado de la Escuela Dr. Belisario Domínguez, se encuentran en adquisición y proceso en la construcción de la escritura.

Por tanto se concluye que el tercer grado de primaria no es un grado donde se consolide la escritura.

Además de lo antes expuesto, se obtienen conclusiones colaterales.

- Para poder proponer sugerencias que favorezcan los constructos para lengua escrita en el niño, es necesario entender primeramente qué es el aprendizaje desde el punto de vista psicogenético, pasando por diferentes teorías pedagógicas y resaltando sobre todo la Educación Especial en México con sus nuevas propuestas.
- Se considera que los alumnos de aula regular como los alumnos con necesidades Educativas Especiales pasan por diferentes niveles de conceptualización, primeramente para adquirir la escritura y después para llegar a consolidarla.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Por lo tanto, el análisis de la escritura se enfoca desde un punto de vista psicolingüístico, en el sentido en que intervienen procesos psicológicos, lingüísticos, perceptivos y motores de la escritura misma exige. Ubicándose aquellos procesos mentales superiores que vivencia el niño para consolidar la escritura; éstos tienen que ver con el pensamiento, la memoria y la creatividad, dando origen a la selección de la información, a la elaboración del plan o estructura del escrito, a la creación y al desarrollo de las ideas que se quieren plasmar y a la utilización del lenguaje más apropiado para ser más fácilmente comprensible el texto para el lector.

Así señala Krasken que la competencia lingüística o conocimiento implícito de la lengua equivale en la escritura al empleo adecuado del código escrito, lo cual supone el conocimiento y memorización de la gramática y de la lengua. Por otra parte la actuación o utilización de la lengua en la escritura supone el cúmulo de estrategias comunicativas que emplea el escritor en producir un texto.

Desde este enfoque se puede definir la capacidad para poder expresarse por escrito como el resultado del conocimiento del código y del uso de las estrategias de comunicación, esto implica el conocimiento de mecanismos, recursos y formas de cohesión, constituidos por los enlaces o colectores, la puntuación y las referencias que ayudan a que un texto escrito sea más comprensible. Implica también el conocimiento de mecanismos de coherencia, entre los cuales se encuentran:

- a) Las estructuras de los diferentes estilos de textos.
- b) La distinción y ordenamiento de las ideas relevantes.
- c) Las variedades del lenguaje que se utilizará: coloquial o formal.

TESIS CON  
PALLA DE ORIGEN

d) La disposición de lo escrito en la hoja.

Con todo lo anterior se concluye que el niño de tercer año de primaria vivencia su proceso de lecto-escritura no solamente con la representación de sonidos mediante grafías, sino fundamentalmente la representación de significados. Las grafías están ensambladas en palabras y éstas en oraciones organizadas a partir de la lógica del lenguaje. Luego vienen los párrafos y va empleándose cada vez más la construcción de los textos, variando su complejidad y grado de dificultad según la intención y el género entre otros factores.

Se sabe según las enseñanzas de Piaget que para que un niño logre situarse en lo antes expuesto, necesitan manejar nociones básicas de espacio, tiempo y casualidad. Se han escuchado relatos con niños que están en el tercer grado de primaria se puede observar que las nociones de tiempo, espacio y casualidad están utilizadas de forma arbitraria lo que da al discurso una incoherencia que puede hacerlo para ser caótico. Por lo tanto los maestros deben propiciar la evolución de éstas nociones mediante la reflexión sobre hechos o situaciones cotidianas sobre las producciones orales para pasar después a analizar la forma de plasmar esas ideas por medio de la escritura.

- Los rasgos que mayores dificultades presentan para los alumnos tanto de Necesidades Educativas Especiales como regulares son: Adecuaciones sintácticas, Acentuación y Homófonos.
- Los grupos de tercer grado manejan en un porcentaje alto: rasgos de segmentación, noción de la palabra dentro del enunciado, dictado y redacción a partir de una secuencia.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Tercer grado es considerado dentro de los niveles escolares, uno de los más difíciles, ya que Planes y Programas marca actividades de géneros periodísticos y redacción; cuando de antemano se comprueba en esta investigación que un niño cuando todavía no accede a los constructos de la escritura es difícil que aplique las actividades anteriormente señaladas.
- Para que el alumno consolide la escritura, tiene que manejar ciertas actividades que requieren lo aprendido con anterioridad; aparte de conflictuarlo para que logre aprendizajes significativos.
- El maestro de aula regular será un orientador y no un conductor al realizar las sugerencias que aparecen en la tesis.
- Los niños con Necesidades Educativas Especiales están ubicados en adquisición de la lengua escrita, cubriendo un porcentaje del 10% de la muestra representativa.
- Para concluir se comprueba que un ser humano cambia un esquema mental por otro nuevo para construir aprendizajes.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**SUGERENCIAS**

## SUGERENCIAS PARA LA CONSOLIDACION DE LA ESCRITURA

Se sabe de antemano que la Secretaría de Educación Pública cuenta con diversas propuestas realizadas por especialistas en la materia y que además para ponerlas en marcha, les ha llevado años de investigación, por lo tanto podría pensarse que la propuesta que se hizo con este trabajo de investigación carece de validez o cae en la arrogancia, sin embargo se puede decir que es parte de la experiencia y muchas veces de la frustración que enfrenta un maestro de apoyo cuando no cuenta con actividades suficientes para lograr no solamente la adquisición de la lecto-escritura en el alumno, sino llegar a consolidar el aprendizaje de ésta. Aquí cabe mencionar que también varios especialistas se han encargado de estudiar las diferentes etapas de la adquisición en la lectura y en la escritura, pero muy poco material existe sobre consolidación de la misma.

A continuación se desglosan algunas sugerencias que permiten consolidar la escritura. Son actividades de ejercicios que el maestro puede adecuar tomando en cuenta el nivel del desarrollo cognoscitivo del educando, siguiendo una secuencia lógica para la adquisición y consolidación de la escritura.

Estas actividades están pensadas para los niños que cursan el tercer grado de primaria. Las sugerencias abarcan tres rasgos implementados para ubicar los niveles conceptuales de los niños, estos son: Adecuaciones Sintácticas, Acentuación y Homófonos.

Se empezará por definir en qué consisten las Adecuaciones Sintácticas y sus sugerencias.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## ADECUACIONES SINTACTICAS

Para que exista una adecuada sintaxis en una oración, se deben aplicar acertadamente las estructuras gramaticales (sujeto, predicado y verbo). No se trata de que el alumno explique estos conceptos sino que con sus propios recursos haga uso de los ajustes que se requieran o se le pidan. El ajuste más sencillo que existe es el de cambiar el verbo, conservando el sujeto. Siguiendo con este mismo proceso, después se le pide que cambie todo menos el verbo y por último tendrá que cambiar la acción del verbo conservando el sujeto y el complemento.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## ADECUACIONES SINTACTICAS

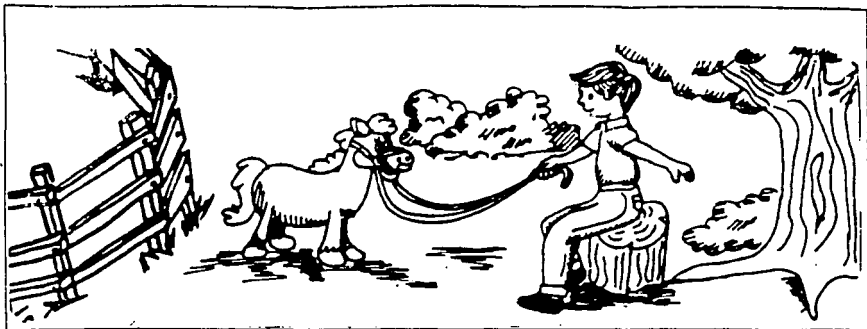
Para que exista una adecuada sintaxis en una oración, se deben aplicar acertadamente las estructuras gramaticales (sujeto, predicado y verbo). No se trata de que el alumno explique estos conceptos sino que con sus propios recursos haga uso de los ajustes que se requieran o se le pidan. El ajuste más sencillo que existe es el de cambiar el verbo, conservando el sujeto. Siguiendo con este mismo proceso, después se le pide que cambie todo menos el verbo y por último tendrá que cambiar la acción del verbo conservando el sujeto y el complemento.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Propósito: Reflexionar sobre las partes que componen una oración. Reconocer sujeto y predicado.

## Miguel compró una yegüita



Para que suene la u en **güe**, **güi** debemos ponerle unos puntitos: **ü**.

Recorta y pega para completar las oraciones.

a) ¿Quién compró una yegüita?

\_\_\_\_\_

b) ¿Qué hizo Miguel?

\_\_\_\_\_

Escribe que otra cosa quieres que haga Miguel.

\_\_\_\_\_

Una	Miguel	Migel	yeguita	yegüita	compró
-----	--------	-------	---------	---------	--------

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Propósito: Utilizar los diferentes tiempos del verbo.*

## Estrella viaja en el metro

Cuando Estrella visitó a su tía Trini que vive en la Ciudad de México, tenía 6 años. Ella radica en Cuautla, municipio del Estado de Morelos, que es un lugar de clima templado, muy tranquilo, ideal para descansar.

Por eso la Ciudad de México le pareció enorme y ruidosa, aunque le atraían muchas cosas: los grandes letreros con luces, las casas comerciales, pero le maravillaba más que nada viajar en metro.

Estrella regresó a Cuautla muy emocionada platicando acerca del metro.

Completa las siguientes oraciones:

Estrella y Trini \_\_\_\_\_ en el metro.

Estrella y Yo \_\_\_\_\_ en el metro.

Ayer Estrella \_\_\_\_\_ en el metro.

Mañana Estrella \_\_\_\_\_ en el metro.

Descubre cuatro errores en cada oración y escríbela adecuadamente sobre la línea.

El cocobrillo blbe en el pantrano

---

Megustan los cuabros be froes

---

Las Jolondlinas son mui águiles

---

Mi caza se de labrillos rogos

---

No sé gujarajebrez

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TEXOS CON  
FALLA DE ORIGEN

CLASIFICAN PARRAFOS.

Esta gallina es de Ema.

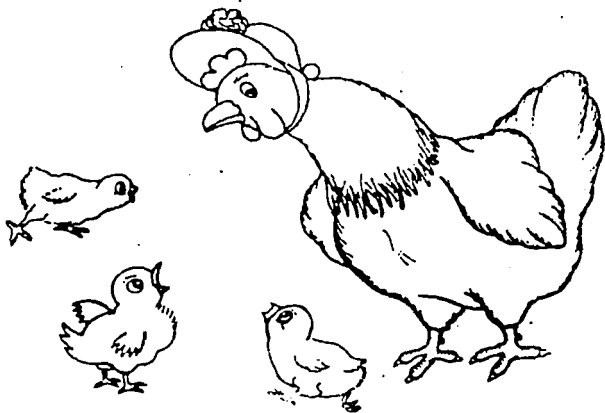
El nene pide sopa a mamá.

La gallina está en la loma.

El nene toma la sopa.

La gallina cacarea.

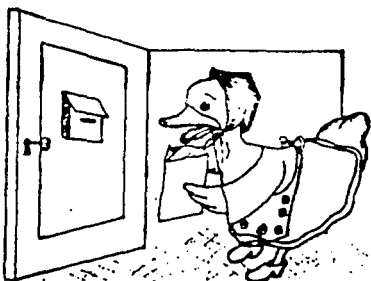
Mamá da la sopa al nene.



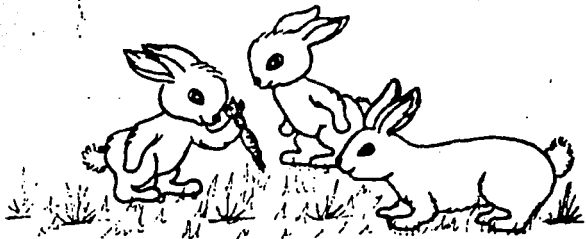
CONSIGNA : El maestro debe explicar al niño que estos enunciados están en desorden. Ustedes deben leerlos, recortarlos y poner juntos, todos los que traten de lo mismo.

PRAXIS CON  
FALLA DE ORIGEN

INTERPRETAN Y PRODUCEN ENUNCIADOS.



Doña gansa lee una carta



CONSIGNA: Escribe un enunciado relacionado con la imagen que ves, en el espacio correspondiente, como la muestra de arriba y luego la leerás en voz alta

CONSTRUYE ORACIONES LIBREMENTE.

mariposa	hierve	el	papá
----------	--------	----	------

Yara	corta	José	leche
------	-------	------	-------

leña	vuela	la	juega
------	-------	----	-------

alto	corta	la	la	papagayo
------	-------	----	----	----------

**CONSIGNA:** Recorta las palabras de estas tarjetas y forma los enunciados que tú desees libremente. Si te falta alguna palabra la puedes escribir en otro papel para que completes tus oraciones. No se vale que haya palabras solas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

HACEN AJUSTES GRAMATICALES.

Esa mariposa es azul.

Esas mariposas son azules.

El niño está alegre.

El pájaro vuela por el aire.

El payaso es chistoso.

CONSIGNA: El maestro escribe en la pizarra el ejemplo y modifica uno de las partes (verbo, sujeto, objeto directo, artículos, pronombre) para que el niño se de cuenta de la necesidad de transformar las demás palabras. Seguir con los demás enunciados.

HACEN AJUSTES GRAMATICALES.

1= Los payasos son chistosos.

---

2= Mario saltó la cerca.

---

3= La vaca come pasto.

---

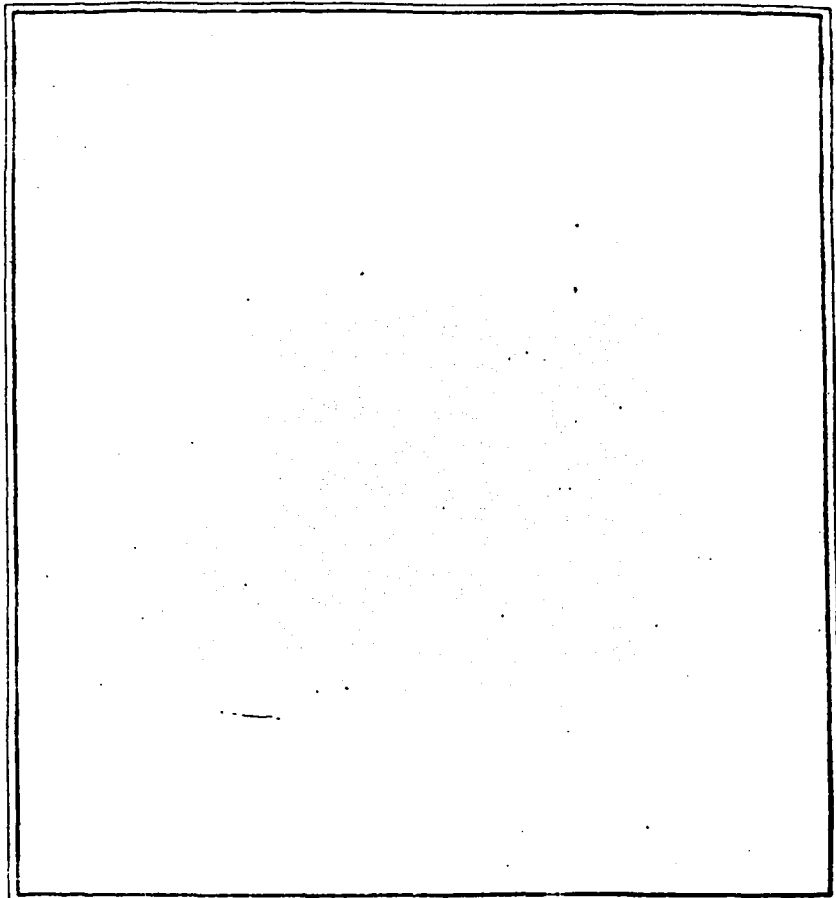
CONSIGNA: El maestro pedirá al niño que en la primera oración cambie la misma a número singular. La segunda deberá cambiar el Verbo y en la tercera cambiar de sustantivo femenino a masculino.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

BUSCA Y ESCRIBE ENUNCIADOS NEGATIVOS.



**CONSIGNA:** Busca oraciones negativas en su texto y escríbelas en esta hoja en columna. Luego, cuando termines se la lees a tu compañero. El maestro puede proporcionar al alumno los adverbios de negación y pedir que puede el crear sus propios enunciados.

PERMUTEN SUSTANTIVOS SIN CAMBIO SEMANTICO

Martín come con Susana

José platica con Leonor

Alfrédo pasea con Elsa

Reflexiona acerca de los cambios necesarios en la escritura de oraciones diferentes con igual significado.

Ejemplo: Martín come con Susana, Susana come con Martín.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

PERMUTEN SUSTANTIVOS CON CAMBIO SEMANTICO

Leticia empuja a René

Rosa dibuja a María

Diana mojó a Roberto -ayer-

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

SUSTITUYAN SUSTANTIVOS.

↓  
Juanita juega la pelota

↓  
Alberto fué a la papelería

↓  
El perro es un animal

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

COMPLETEN ENUNCIADOS.

- 1.- Juan abre la \_\_\_\_\_
- 2.- Margarita teje una \_\_\_\_\_
- 3.- Rosita come un \_\_\_\_\_
- 4.- Papá arregla la \_\_\_\_\_
- 5.- Lupita lava los \_\_\_\_\_
- 6.- Pablo mira la \_\_\_\_\_
- 7.- María come una \_\_\_\_\_
- 8.- El payaso del circo \_\_\_\_\_
- 9.- La mamá de Juanita \_\_\_\_\_
- 10.- La maestra de Yolanda \_\_\_\_\_

TRABAJEN CON SINONIMOS

a) Un niño se enfermo de la panza.

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

a) La rosa es una flor hermosa

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

a) El tomate es. rojo

b) \_\_\_\_\_

a) Paquito puede brincar alto

b) \_\_\_\_\_

a) Mamá limpia la casa todos los días

b) \_\_\_\_\_

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

CONSTRUYAN ENUNCIADOS

El patito


El perrito


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

COMPLETEN ORACIONES ESCRITAS.

- 1.- Carlos \_\_\_\_\_ Paulina son hermanos.
- 2.- \_\_\_\_\_ payasos son chistosos.
- 3.- Los elefantes son de color \_\_\_\_\_.
- 4.- Los pájaros \_\_\_\_\_ por los aires.
- 5.- Las gallinas son \_\_\_\_\_ grandes que los pollos.
- 6.- \_\_\_\_\_ niños juegan en el patio.
- 7.- El \_\_\_\_\_ está contento.
- 8.- Paco \_\_\_\_\_ Sofía se sientan juntos.
- 9.- Las aves tienen \_\_\_\_\_.
- 10.- Los niños \_\_\_\_\_ la pelota.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## ACENTUACION

El acento es un fenómeno lingüístico en donde la voz se apoya sobre la vocal de una determinada sílaba en la pronunciación de cada palabra. La sílaba acentuada, ya sea ortográfica o prosódicamente, se llama tónica y las no acentuadas, átonas.

En español, el acento ortográfico o gráfico sigue determinadas reglas de acentuación. Puede ser acento principal o acento secundario. (Sergio R. Vázquez, 1991).

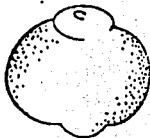
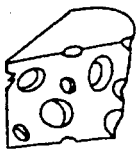
El acento desempeña un importante papel en el significado de las palabras, ya que con frecuencia sucede que dos palabras de igual escritura tienen significados distintos, según la colocación del acento.

Por el lugar que ocupa el acento, las palabras se han clasificado en agudas, graves y esdrújulas.

Es por eso que la acentuación tiene un peso social, y los maestros dedican muchas horas de trabajo escolar a las reglas de acentuación. Tiempo tirado por la ventana del aula, ya que la mayoría de los chicos no aprenden a acentuar porque no tienen la necesidad de hacerlo y para ellos, poner un acento o no, no tiene la menor importancia (Problemas con Convencionalidad).

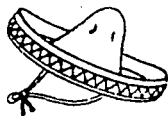
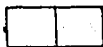
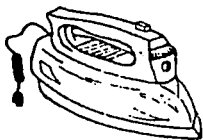
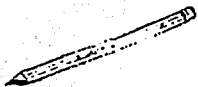
# TESIS CON FALLA DE ORIGEN

## ACENTUACION.



**CONSIGNA:** El maestro presenta al niño dos dibujos ( zapato y pájaro ) con diferente acentuación. Palmea el nombre de cada uno de ellos (golpeando la sílaba tónica). El niño deberá descubrir cuál de los códigos representa la palabra y unir con una línea dicho código con el dibujo.

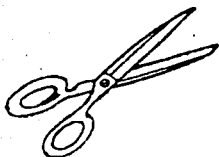
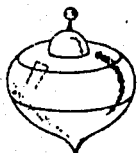
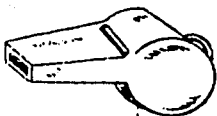
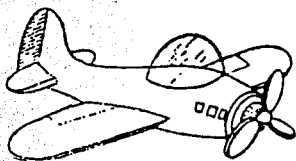
ACENTUACION



CONSIGNA: El maestro, propone al niño que ahora él pinte los nombres de estos dibujos y elabore el código de puntos y rayas correspondiente.

ACENTUACION.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



CONSIGNA: El maestro propone al niño estos objetos dibujados y le pide hacer los cuadritos y poner los puntos y rayos correspondientes. Debe permitir la confrontación con los demás compañeros.

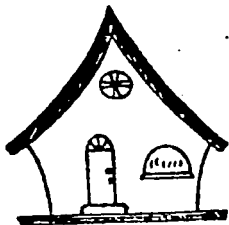
PALMEEN PALABRAS Y LAS REPRESENTEN GRAFICAMENTE



---



---



---

CONSIGNA: Pedir al niño, que palmeé la palabra y la represente como él crea que se escribe en la línea que está al frente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## HOMÓFONOS

Los homófonos son palabras que se escriben igual, suenan igual, pero tienen diferente significado según el contexto.

El problema que presentan los niños, es el uso de la H, ya que no saben en qué momento se omiten o se escriben y por qué si la palabra suena igual tiene una diferente significación. Los ejercicios que se proponen son de origen grafonético y de distinción visual. Para poder abordar estas sugerencias es importante que el maestro empiece de lo simple a lo complejo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

¿Qué es?

Para saberlo colorea de rojo los cuadros













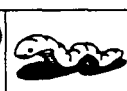













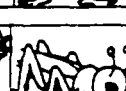








que tienen la letra con que inicia 

y de verde la letra con que empieza 

cn	cn	ch	ch	ch	ll	ch	ch	ch	hc	cn
cn	ch	hc	ch	ch	ll	ch	ch	p	ch	cn
ch	ch	ch	cn	ch	ñ	ch	p	ch	ch	ch
ch	ch	ch	ch	hc	g	j	ch	ch	ch	ch
ll	q	p	c	g	cn	g	c	p	p	p
ch	ch	ch	ch	hc	g	cn	ch	ch	ch	ch
ch	ch	ch	cn	ch	ll	ch	ll	ch	ch	ch
p	ch	hn	ch	ch	j	ch	ch	ñ	ch	p
cn	cc	ch	ch	ch	p	ch	ch	ch	f	g
hc	g	g	hc	hc	g	p	p	g	g	p
p	g	g	g	hc	g	p	g	p	p	p
p	p	p	g	g	g	g	g	p	p	p

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

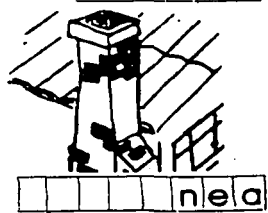
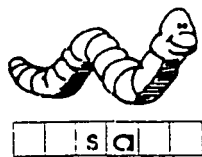
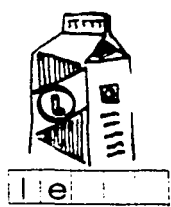
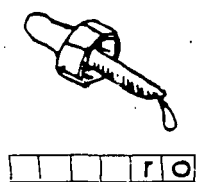
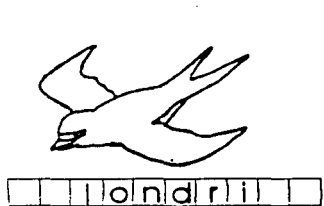
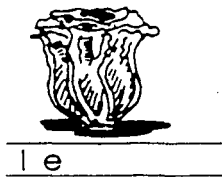
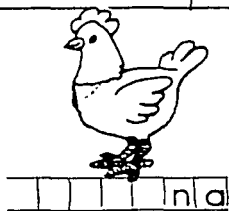
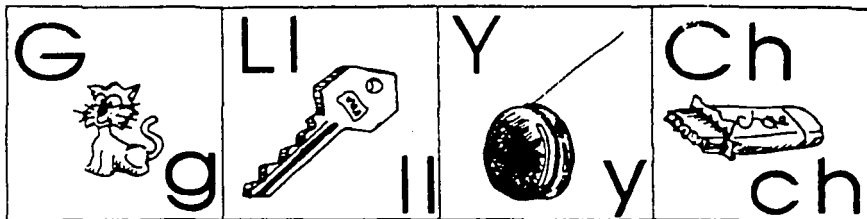
Colorea los dibujos cuyos nombres empiecen con la sílaba de la izquierda

go					
ga					
gu					
chi					
chu					
cha					
cho					

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

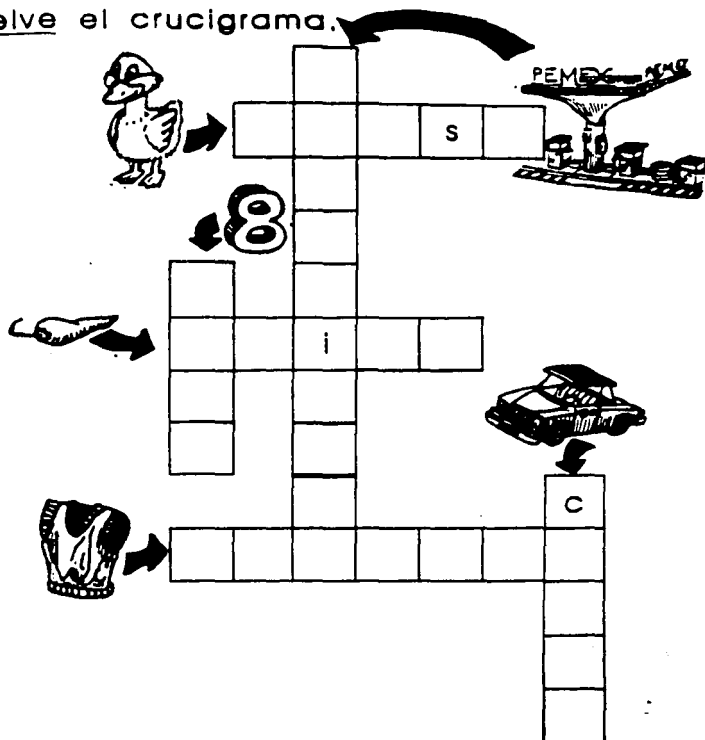


Completa los nombres de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Resuelve el crucigrama.



Elige los nombres de dos dibujos y escribe con letra ligada una oración de cada uno.

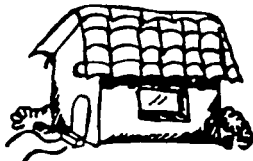
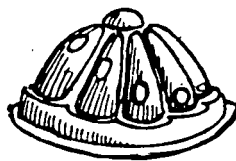
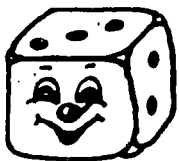
---

---

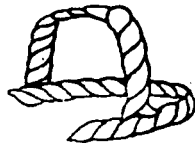
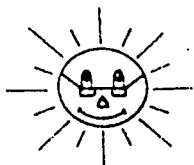
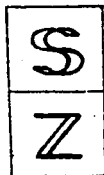
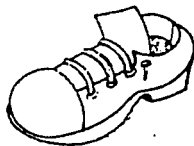
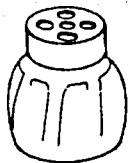
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Propósito: Reconocer qué algunos sonidos están representados por más de una grafía ( g, j ).

Colorea las figuras que empiezan con "g" ó "j".  
scribe sus nombres.

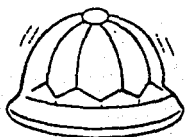
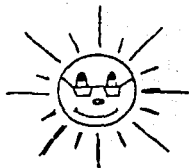
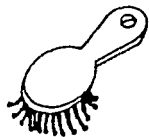


CONVENCIONALIDAD DE LETRAS HOMOFONAS.



CONSIGNA: El maestro pide al niño que piense en palabras que empiecen con la letra S y luego con Z. Deberá señalarse la Ortografía correcta.

CONVENCIONALIDAD DE LETRAS HOMOFONAS.



CONSIGNA: Escribe el nombre de las figuras dibujadas.

Observaciones: El maestro debe tener cuidado con la Ortografía de la C, S, Z ; Y, L, I ; K, Q ; G y J (Letras homófonas)

TESTES COM  
FALLA DE ORIGEN

CONVENCIONALIDAD DE LETRAS HOMOFONAS.



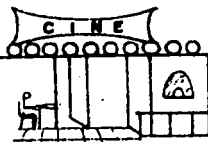
ri llo



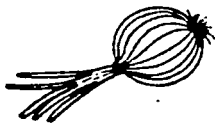
ma ta



garro



ne



bo lla



co na

CONSIGNA: Escribe Ce, Ci, o Se, Si, donde creas conveniente para formar los nombres de estos dibujos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**CONVENCIONALIDAD DE LA "H", "h"**

**CONSIGNA:** Pedir al niño, que busque palabras que tengan "H" o "h" en su libro de texto gratuito. Las lean y luego las escriban en las líneas que se encuentran a continuación.


**ESCRIBE.-** Los nombres de los compañeros o conocidos que se escriban con "H".


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## BIBLIOGRAFIA

1. BARBOSA, Antonio. Cómo han Aprendido a Leer y Escribir los Mexicanos. Pax México, D.F., 1990, pp. 29-41.
2. BIGGE, L. Morris. Teorías de Aprendizajes para Maestros. Trillas, México, D.F., 1985, pp.347-380.
3. CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Aique, México, D.F., 1993, pp. 17-32
4. CRAIG, Grece. Desarrollo Psicológico. Prentice Hall. México, D.F., 1988, pp. 201-203.
5. ESCALANTE, G. Margarita. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. SEP. Mérida, Yucatán, 1966, pp. 160.
6. FERREIRO, Emilia. La Alfabetización en Proceso. C.E.A.L. Buenos Aires, Argentina. 1987, pp. 30-67.
7. FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY A. Los Sistemas de la Escritura en el Desarrollo del Niño. Siglo XXI., México, D.F. 1980, pp. 11-77.
8. GOMEZ PALACIOS, Margarita. Estrategias Pedagógicas para Superar las Dificultades en el Dominio del Sistema de Escritura. SEP-OEA, México, D.F. 1986, pp. 13-36.
9. GRAMIGNA, Susana. Iniciación a la lecto-escritura. Ateneo, Buenos Aires, Argentina, 1987, pp. 91-125.
10. KONSTANTINOV, N.A. Historia de la Pedagogía. Cártago, México, D.F., 1981, pp. 14-25.
11. LEON, Patricia. Cómo Aprendemos a Leer y Escribir. CONAFE, México, D.F., 1987, pp.62.
12. LERNER DE ZUNINO, Delia. El Aprendizaje de la Lengua Escrita en la Escuela. Aique, Buenos Aires, Argentina, 1994, p. 11-63.
13. MERANI, Alberto. Psicología y Pedagogía. Grijalbo. México, D.F., 1990, pp. 65-83.
14. MORENO, Monstserrat. La Pedagogía Operatoria. Fontamara, México, D.F., 1997, pp. 316-340.



15. PRATO, Norma Lilia. Abordaje de la Lectura y la Escritura desde una Perspectiva Psicolingüística. Guadalupe, Mansilla, Buenos Aires, 1991, pp. 25-105.
16. RICHMOND, P.G. Introducción a Piaget. Fundamentos. México, D.F., 1984, pp. 59-79.