

6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES " A C A T L Á N "

EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA
LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO DE PRIMER
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA,
EN LA DIRECCIÓN No. 3 DEL D. F.

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LIC. EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN
ALICIA CASTILLO DE LA CRUZ
CARITINA DE LEÓN MATURANO

ASESOR: MAESTRA: MA. TERESA ALICIA SILVA Y ORTIZ

Mayo del 2002.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 MI HIJO GERARDO ALBERTO

Por ser el triunfo de la perseverancia y el motivador de muchas de mis acciones.

A TERE DE LA CRUZ

Por haber sido una persona tan especial.

A MI ESPOSO GERARDO :

Por compartir conmigo mis anhelos, el logro de mis metas y comprometerse en mi superación personal y profesional.

A MI PADRE Y HERMANOS

Por el apoyo y ánimos que me brindan para lograr lo que me propongo.

A todos aquellos que consideran a la labor pedagógica y docente como un campo de investigación que posibilita la transformación de la realidad educativa.

ALICIA

A MI ESPOSO.

Mi compañero que me ha
apoyado y alentado a lo largo
de mis estudios universitarios

A MI HIJO

Mi principal preocupación,
ya que es un adolescente
inquieto. Deseando que comprenda
la importancia de aprovechar
cada momento de su vida.

A MI HIJA

Mi chiquita que siempre me
acompaña. A quien inculco la
necesidad de estudiar y defender
la condición de mujer actualizada

A MIS HERMANOS

Para que apoyen a sus hijos
en la realización de estudios profesionales,
con el fin de mejorar la calidad
de vida de la familia.

CARITINA

AGRADECEMOS SINCERAMENTE :

A nuestra asesora Ma. Teresa Alicia Silva y Ortiz, por
El tiempo que dedicó a la revisión de este trabajo, por
sus comentarios, orientación y compartir con nosotras
sus experiencias y conocimientos.

Al profesor Eduardo Godoy por su colaboración y
orientación en la realización del trabajo metodológico.

INDICE

	INTRODUCCION	7
CAPITULO I	LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ENFOQUE PSICOLINGUISTICO Y PSICOGENETICO	11
	1.1 Antecedentes históricos de la lectura y la escritura.	12
	1.2 Definición de la lectura y escritura.	14
	1.3 Los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura.	16
	1.4 Enfoque psicolingüístico para abordar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.	20
	1.5 Enfoque de la psicología genética para abordar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.	25
CAPITULO II	LA RELACION ENTRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE	29
	2.1 El pensamiento y el lenguaje.	30
	2.2 Relación entre el pensamiento y el lenguaje.	32
	2.3 La función simbólica en el niño.	39
	2.4 La evolución del símbolo al signo en el niño.	43
CAPITULO III	EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIÑO.	46
	3.1 Antecedentes del conocimiento de la lectura y la escritura en el niño al iniciar su educación primaria.	47
	3.2 Proceso de adquisición de la escritura en el niño.	48
	3.3 Interpretación de textos.	62
	3.4 Análisis de la representación escrita de la oración.	70
CAPITULO IV	CARACTERISTICAS DE LOS PERIODOS DE DESARROLLO	75
	4.1 Características de los períodos del desarrollo.	76
	4.2 El período sensoriomotor.	77
	4.3 El período preoperatorio.	78
	4.4 El período de las operaciones concretas.	89
	4.5 El período de las operaciones formales.	93

CAPITULO V	FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE	94
5.1	El aprendizaje.	95
5.2	Las estructuras cognoscitivas y de conocimiento.	97
5.3	La experiencia.	103
5.4	La maduración.	106
5.5	La transmisión social.	113
5.6	La equilibración.	114
CAPITULO VI	LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL SALON DE CLASES	116
6.1	El papel del maestro en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.	117
6.2	La estructura cognoscitiva y de conocimiento.	119
6.3	La estructura conceptual.	120
6.4	La estructura metodológica.	124
6.5	La relación maestro alumno.	125
6.6	Importancia de la interacción social.	127
CAPITULO VII	GENERALIDADES DE LA CAPACITACION DEL PROYECTO PALEM, A LOS MAESTROS DE LA DIRECCIÓN No. 3 DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL	129
7.1	Antecedentes del proyecto PALEM.	129
7.2	Estructura organizativa del proyecto PALEM.	130
7.3	La asesoría técnica.	132
CAPITULO VIII	METODOLOGIA	133
	CONCLUSIONES	163
	GLOSARIO	173
	BIBLIOGRAFIA	182
	APENDICE	189

INTRODUCCION

El proceso de adquisición de la lectura y la escritura representa para el hombre la conquista de una habilidad de gran importancia para su desarrollo intelectual, social y creativo. Sin embargo, en nuestro país, el acceso a la lengua escrita, por parte de los niños que cursan el primer grado de educación primaria, es un problema, y es una de las causas principales de reprobación en este grado.

Debido a esta problemática, en el presente trabajo, se aborda el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño y se realiza una investigación de campo, para conocer el nivel de conocimientos que tienen los maestros de la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F. acerca de este proceso.

El enfoque teórico que sirve de base para realizar este estudio son los aportes brindados por la psicolingüística y la psicogenética de Jean Piaget.

La psicolingüística por ser una ciencia que permite conocer el desarrollo del lenguaje y su relación con el pensamiento y la psicogenética por tener como objeto de estudio el origen y desarrollo del conocimiento en el individuo.

En los últimos años se han realizado investigaciones en varios países, incluyendo el nuestro, que han permitido conocer las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, pero estas investigaciones y sus resultados, son conocidos por pocos maestros. De ahí que éstos sigan considerando que los niños aprenden a leer y escribir, si les enseñan las letras y su correspondiente sonido; mediante una serie de actividades propuestas por un método o un libro de texto, así como a través de ejercicios que en la práctica les han dado "buenos" resultados.

La forma como los maestros enseñan la lectura y la escritura a sus alumnos, como se verá en el desarrollo de este trabajo, muchas veces no corresponde al proceso de adquisición de la lengua escrita de los niños; lo que representa para éstos la realización de dos actividades desagradables y que no comprenden.

Se considera importante que el pedagogo y otros profesionistas vinculados con el ámbito educativo realicen estudios relacionados con el proceso de adquisición de la lengua escrita, lo que les permitirá participar en la formación profesional de los maestros y vincular la investigación con la práctica docente.

El estudio del proceso de adquisición de la lengua escrita, desde la perspectiva de la psicolingüística y la psicogenética de Jean Piaget, brinda elementos para que pedagogos, maestros y personas relacionadas con el quehacer educativo, apoyen a individuos que están aprendiendo a leer y escribir.

La realización de este trabajo tiene como objetivos, además de analizar cómo se da y cómo se desarrolla la adquisición de la lengua escrita en el niño, establecer la relación que existe entre el lenguaje y pensamiento de quien está aprendiendo a leer y escribir; determinar los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura y de qué forma el maestro puede favorecer esta adquisición.

Para lograr estos propósitos en el primer capítulo se revisan los antecedentes históricos de la lengua escrita, se establece una definición de lectura y escritura, se enuncian las características generales de algunos métodos que existen para enseñar a leer y escribir y se da una visión general de las aportaciones de la psicolingüística y la psicogenética para la adquisición de la lengua escrita.

En el segundo capítulo se exponen algunas definiciones acerca del lenguaje y el pensamiento, se analiza la relación que existe entre ellos, se revisa la importancia que tiene la función simbólica en el niño y cómo evolucionan en él los símbolos y signos.

El tercer capítulo describe las diversas conceptualizaciones que tiene el niño en su proceso de adquisición de la lengua escrita.

El cuarto capítulo aborda las características de los periodos del desarrollo en el individuo, dando énfasis al período preoperatorio y operatorio concreto, porque durante éstos, el niño construye y desarrolla su proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Los factores que intervienen en el aprendizaje de la lengua escrita, se exponen en el capítulo cinco.

En el capítulo seis se hace referencia al papel que tiene el maestro en el proceso de aprendizaje de los alumnos, se revisa lo que es la estructura cognoscitiva, de conocimiento, conceptual y metodológica, se establece la relación maestro-alumno y la importancia de la interacción social en el grupo.

Las características generales de la capacitación del proyecto Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y Matemáticas PALEM a los maestros en la Dirección No. 3 de Educación Primaria en el D. F., se presentan en el capítulo siete. Por que esta capacitación representa uno de los medios que tienen los maestros para conocer el proceso de adquisición de la lengua escrita y les brinda elementos teórico y prácticos para seleccionar adecuadamente las actividades que favorezcan en los alumnos este proceso.

Por último, en el capítulo ocho se explican las características de la investigación de campo que se realizó y se dan a conocer los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario a los maestros que durante el período escolar 1992-1993 trabajaron con alumnos de primer grado en la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F.; con el fin de determinar la validez de la hipótesis que se estableció en el presente trabajo: *A mayor nivel de conocimientos que tiene el profesor de 1er. Grado de la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F. sobre las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, mayores experiencias significativas proporcionará a sus alumnos en relación a la lectura y escritura, para que los educandos avancen de nivel de conceptualización o mejoren el nivel en que se encuentran.*

Esperamos que el contenido de este trabajo contribuya a que el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, se considere como la construcción de un objeto de conocimiento, por parte de quien aprende a leer y escribir, que le permite desde su inicio, expresar su pensamiento y obtener el significado de textos producidos por los demás; así como para que no se siga encauzando a los educandos a repetir o reproducir modelos de textos, sin que comprendan la naturaleza, características y funciones de la lengua escrita. Y a que los maestros, de primer grado de las escuelas primarias oficiales, consideren que su labor pedagógica consiste en seleccionar y propiciar experiencias de aprendizaje, para que los alumnos reconozcan a la lengua escrita como un medio social de comunicación, basándose en el conocimiento que tienen de las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de sus educandos, en una concepción actualizada de aprendizaje y en el conocimiento de los contenidos curriculares.

CAPITULO I LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ENFOQUE PSICOLINGUISTICO Y PSICOGENETICO

El aprendizaje de la lectura y la escritura es determinante en nuestra sociedad ya que es uno de los principales medios de comunicación. Gracias a este aprendizaje se organizan y sistematizan muchos aspectos culturales y sociales que son de gran trascendencia para la comunidad.

En este trabajo hemos considerado fundamental la adquisición de la lectura y la escritura en los escolares ya que a través de ella se facilita en éstos el desarrollo de distintas capacidades y habilidades, principalmente las intelectuales siendo también un medio que apoya el talento y desarrollo creativo de los individuos.

En este capítulo se realiza un esbozo muy general de la historia de la escritura con el fin de analizar su evolución y poder equiparar este desarrollo con el proceso que siguen los niños en la adquisición de la lengua escrita.

Se revisan algunas concepciones sobre lo que es leer y escribir, de acuerdo con varias corrientes psicológicas, la clasificación de los métodos de lectura y escritura según Braslavsky y las características de los mismos; con el fin de darnos cuenta que como métodos no consideran la relación que existe entre la adquisición de la lengua oral y la lengua escrita o el proceso que siguen los educandos para aprender a leer y a escribir.

De acuerdo con la psicolingüística se establece por qué es importante el dominio y conocimiento de la lengua oral por parte de los individuos que están aprendiendo a leer y escribir y cómo la enseñanza de la lengua escrita debe aprovechar este conocimiento para desarrollar en ellos habilidades para la lectura y escritura.

Por su parte, una de las aplicaciones de la psicogenética de Jean Piaget nos permite conocer cómo se genera y desarrolla el proceso de adquisición de la lengua escrita, los factores que intervienen en el aprendizaje y considerar al sistema de escritura como un objeto de conocimiento, que como tal es construido por el sujeto que está aprendiendo a leer y escribir.

1.1 ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Los sistemas de escritura empleados actualmente han sido el resultado de una larga historia. Al revisarla nos damos cuenta cómo los signos gráficos en la escritura fueron evolucionando hasta llegar a ser más comunicativos, eficaces y económicos.

A continuación se comenta brevemente la historia de la escritura. Como antecedentes de ésta, se encuentran los grafismos que simbolizan seres o situaciones reales. A las personas que realizaban estos grafismos se les dio en muchas culturas un carácter sobrenatural o mágico.

Entre los primeros tipos de escritura, encontramos los pictogramas, o dibujos toscos de objetos que expresaban una idea. A medida que la escritura pictográfica extendió su uso, sus signos se tornaron más arbitrarios, es decir, guardaban menos relación con lo que representaban y más convencionales porque había un acuerdo social en el uso de éstos para representar la realidad.

La necesidad de representar hechos o acontecimientos complejos dio lugar a que los pictogramas evolucionaran y se creara otra forma de simbolización que fueron los ideogramas. Los ideogramas son signos que representan ideas, cualidades o acciones de forma indirecta; así, por ejemplo, una flecha representaba la idea de recto o justo. Para interpretar los ideogramas es necesario conocer el pensamiento, la cultura o interpretación del mundo de los pueblos que emplean la escritura ideográfica.

Las primeras escrituras creadas por el hombre, los pictogramas e ideogramas, representaban las ideas o conceptos, pero no las palabras con las que estos últimos eran denominados. Se dio un gran paso cultural cuando se comenzó a representar gráficamente sonidos de la lengua oral por medio de signos gráficos, esto fue un paso importante en la evolución de la escritura.

Según Gelb (1976), a lo largo de la historia, surgió la necesidad de encontrar una forma de representar las palabras que no podían indicarse mediante ideogramas; lo cual condujo al desarrollo del principio de fonetización, que "...consiste en asociar palabras que resultan difíciles de expresar por escrito con signos que se asemejan a estas palabras en el sonido y que son fáciles de dibujar. Veamos un ejemplo: Los indios

norteamericanos, para expresar gráficamente el apellido Neilson, dibujan unas rodillas (neil) y un sol (sun)”¹.

Con la evolución del principio de fonetización surgieron los sistemas de escritura silábicos, en los cuales cada sílaba de una palabra es representada mediante un signo gráfico.

Los sistemas de escritura silábicos se extendieron rápidamente, ya que permitían expresar las formas lingüísticas más diversas, por más abstractas que éstas fueran y exigieron el establecimiento de convencionalismos para relacionar un signo gráfico con un sonido silábico definido.

Posteriormente, las necesidades de comunicación llevaron a los hombres de algunas culturas a crear signos para las consonantes y las vocales dando origen a los alfabetos. Al respecto, Moorhuse (1953) afirma que todo alfabeto se funda en una abstracción, que consiste en separar las vocales y consonantes a partir de la sílaba, la cual es el elemento más pequeño de la lengua oral.

A lo largo de la historia de la escritura podemos conocer los diversos sistemas de la lengua escrita que han creado los hombres y de los cientos o miles de años que ha tardado la humanidad para poder relacionar los aspectos sonoros de la lengua oral con las representaciones gráficas de la escritura.

Todo individuo, al sentir la necesidad de comunicarse por medio de la escritura o querer entender un mensaje escrito, realiza producciones o interpretaciones equiparables con algunos de los momentos más importantes de la historia de la escritura. Así observamos que los niños pequeños de nuestro país, pese a que nuestro sistema de escritura es alfabético, realizan producciones gráficas en las cuales con un dibujo representan algunas palabras, como si el sistema de escritura que empleáramos fuese pictográfico; otros escriben pseudoletas o letras sin ninguna relación entre la lengua oral y su escritura; otros escriben un signo gráfico por cada sílaba de la palabra que quieren representar, como si el sistema de escritura fuera silábico y otros escriben una letra o pseudoletas por cada sonido o fonema de la palabra que están escribiendo aproximándose a nuestro sistema de escritura alfabético.

¹ Moreno M., Montserrat et. al. La Pedagogía Operativa, p. 181.

En el siguiente apartado, se exponen algunas teorías que han considerado a la lectura y la escritura como la adquisición de técnicas de descifrado, oralización y correspondencia entre los sonidos y las letras y cómo otras hacen referencia a la interacción entre el pensamiento y la conciencia que tiene el individuo sobre las características, estructura de la lengua y los conocimientos que tiene el mismo sobre lo que es leer y escribir.

1.2 DEFINICION DE LECTURA Y ESCRITURA

Es importante definir lo que significa leer y escribir, pues son el punto de partida para elaborar diversas metodologías para aprender la lectura y la escritura. Aquí se contemplan algunas escuelas que han definido este concepto como son: la asociacionista, gestaltista, cognoscitivista y psicolingüística; para pasar después a una definición que servirá de base en este trabajo.

Los asociacionistas consideran que el aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en la adquisición de técnicas. Escribir, es la transcripción gráfica del lenguaje oral y se aprende por la asociación de respuestas gráficas a estímulos sonoros. Leer equivale a decodificar* lo escrito en sonidos, es decir, a asociar respuestas sonoras a estímulos gráficos.

Para que el individuo logre estas asociaciones, es necesario que su pronunciación sea correcta y que se le presenten las letras que se parecen en su forma por separado para evitar confusiones, se le enseñe el fonema** y el grafema*** a la vez y no se pase a la siguiente letra hasta que la asociación esté bien realizada. Se le pide al alumno que reproduzca imitativamente el modelo de la lengua escrita para que aprenda a escribir y que frente a los signos gráficos pronuncie sonidos para que aprenda a leer.

Para los teóricos gestaltistas, leer y escribir son funciones globales e ideovisuales, por lo que para la enseñanza de estas actividades hay que partir de totalidades, es decir, de oraciones, frases o palabras significativas para el niño y acordes con su "interés". Las oraciones, frases o palabras el alumno las percibe en forma de conjunto y le permiten a través de su vista la captación de ideas.

* Ver glosario, p. 175.

** Idem., p. 176.

*** Idem., p. 176.

Dentro de la concepción cognoscitivista, tenemos a: John Downing y Leong, quienes en 1982 consideraron que la lectura y la escritura, son una destreza que requiere una integración de procesos cognoscitivos, de actitudes y de manipulación y que como todo aprendizaje comprende tres fases: una cognoscitiva, otra de dominio y otra de automatización. En la fase cognoscitiva se determina en qué consiste lo que ha de realizarse; en la de dominio, la ejecución de la destreza se hace más precisa y se logra la perfección; en la de automatización, se está en condiciones de practicar la destreza sin esfuerzo y sin errores. Downing plantea que de las tres fases de todo aprendizaje, la inicial o cognoscitiva es la más importante, ya que en ésta se comprende en qué consiste el conocimiento o habilidad que se requiere adquirir, los conceptos básicos para realizarlo y cuáles son sus usos funcionales.

Cuando el niño inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura, se encuentra en un estado de confusión cognoscitiva, ya que no deduce con claridad, cuando observa a las personas que leen y escriben, en qué consisten estas acciones y para qué las realizan. Si no supera este estado "el niño queda atrapado en la fase cognoscitiva y desconfía de su capacidad para comprender lo que ha de hacer en sus clases de lectura"².

También afirma que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura consiste precisamente en el paso de este estado de confusión cognoscitiva a otro de "claridad cognoscitiva". En este último adquiere los conceptos lingüísticos necesarios y el conocimiento de los propósitos y características de las actividades de la lectura y la escritura.

Downing desarrolló la teoría de la "claridad cognoscitiva" del aprendizaje de la lectura y la escritura, en la que analiza la incidencia de los conceptos funcionales y la conciencia lingüística* en este aprendizaje.

Algunos lingüistas, como Goodman (1977) y Frank Smith (1975) consideran que aprender a leer y escribir es una extensión de aprender a hablar y el aprendizaje de la lectura y la escritura se lleva a cabo a través de los mismos procesos cognitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna. Que tanto el lenguaje oral como el escrito, están relacionados por procesos sintácticos (que nos

² Downing, John. "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura" en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio Nuevas perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, pág. 236.

* Ver Glosario, pág. 174.

permiten saber cómo se organizan las palabras en nuestra lengua) y semánticos (que nos permiten comprender el significado de las expresiones de nuestra lengua). Goodman, por su parte, agrega que hablar y escribir son procesos productivos y leer y escuchar son procesos receptivos. Al utilizar el lenguaje productivamente, tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje. Y que el hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos.

Mattingly (1972), define a la lectura y la escritura como actividades lingüísticas secundarias, ya que para que el individuo las adquiera requieren que éste se comunique por medio de la lengua oral, que es la actividad lingüística primaria y que tenga conciencia lingüística.

De acuerdo con la perspectiva teórica de este trabajo y tomando como referencia algunas definiciones anteriores podemos establecer que la lectura y la escritura son: procesos psicolingüísticos en los cuales se producen continuas transacciones (cambios de información) entre la capacidad cognoscitiva* del sujeto y su competencia lingüística** , con el fin de obtener significado a partir de un texto y expresar gráficamente su lenguaje y pensamiento mediante un sistema de representación gráfico convencional* , que puede ser pictográfico, silábico o alfabético.

A continuación se mencionan algunos de los métodos que se emplean para enseñar a leer y escribir.

1.3 LOS METODOS TRADICIONALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

No se cuenta con un método ideal para enseñar a leer y escribir. Esto ha derivado grandes controversias y ha sido motivo de llevar a cabo investigaciones sobre la efectividad y eficacia de los distintos métodos que existen. Sin embargo, en la práctica cada maestro escoge el que considera más sencillo o el que de alguna manera ha vivenciado.

Braslavsky (1962), expone que las controversias que se dan entre los diferentes métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura se deben al tipo de estrategias

* Ver Glosario, pág. 174.

** IDEM, pág. 174.

perceptivas en que se fundamenta este aprendizaje (auditivas y visuales), y a las diferentes teorías del aprendizaje en que apoyan sus planteamientos”³.

Los métodos creados para la enseñanza de la lectura y la escritura responden a las teorías psicológicas del aprendizaje dominantes en la época de su aparición. Así, los métodos sintéticos son fundamentados principalmente en las ideas del Asociacionismo^{*}, teoría psicológica, que sostiene que el aprendizaje se da en términos de asociaciones o conexiones de ideas y los métodos analíticos en la teoría de la Gestalt^{**}, la cual determina que el aprendizaje ocurre mediante las percepciones y experiencias y que estas últimas se presentan siempre organizadas en totalidades estructuradas.

En general podemos clasificar a los métodos para enseñar a leer y escribir en tres grupos: los sintéticos, los analíticos y los mixtos o eclécticos.

Métodos sintéticos. Son los que parten de los elementos que componen las palabras, ya sean letras, sílabas o fonemas, los cuales deben aprenderse para formar unidades mayores de lenguaje (palabras, frases o textos). Estos métodos insisten en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, por lo que ponen énfasis en el análisis auditivo para poder establecer relación entre los sonidos y las grafías, así como en la correcta pronunciación como elemento previo para aprender a leer y escribir.

El aprendizaje de la lectura es visto como la adquisición de una técnica de asociación de respuestas sonoras a estímulos gráficos y el de la escritura como la asociación de signos gráficos a estímulos sonoros. No tienen en cuenta la significación como punto de partida y no llegan necesariamente a ella.

La asociación de un sonido con su correspondiente simbolización gráfica o viceversa representa dificultades para quien está aprendiendo a leer y escribir, ya que tiene que realizar una abstracción para analizar los sonidos, las sílabas o palabras y generalizar sus respuestas. Esto es difícil sobre todo si se considera que en nuestro sistema de escritura no existe una total correspondencia entre el habla y la ortografía.

³ Braslavsky, Berta P. La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura, pp. 40, 41, 70, 106, 109, 111, 113 y 119.

* Ver Glosario, pág. 173.

** Idem, pág. 181.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Entre los métodos sintéticos se encuentran: los alfabéticos, los fonéticos y los silábicos.

Los alfabéticos. Son métodos que parten de la enseñanza de las letras y todas las posibles combinaciones de dos o tres letras, para después combinarlas y formar palabras. Así que el que aprende a leer y escribir, debe dominar una gran cantidad de sílabas sin sentido. El orden que guarda la enseñanza de las combinaciones de las grafías, no tiene relación con las necesidades del niño, sino con la frecuencia del uso de los sonidos o letras en nuestra lengua.

Los fonéticos. Son los métodos que toman como punto de partida el sonido de la letra y la relacionan con su signo. Primero se aprenden las vocales, las cuales se combinan entre ellas y luego con las consonantes.

De acuerdo con Huey Anderson y Dearborn, el método fonético: “desarrolla la capacidad de emitir el sonido de cualquier nueva palabra y pronunciarla combinando estos sonidos”⁴.

En este método se producen sonidos o combinaciones de ellos sin significación, recurriéndose a láminas en donde un personaje emite el sonido. Otra forma es acompañar la letra con un dibujo que represente el sonido inicial de palabras que se escriben con la letra en estudio.

Los silábicos. Son los métodos que parten de unidades claves del lenguaje oral, que son las sílabas, y las van combinando para formar palabras o frases. En estos métodos se ven primero las vocales y se combinan sus sonidos con otras vocales o con las consonantes para formar sílabas y se van combinando éstas para formar palabras o enunciados.

Métodos Analíticos. Estos parten de palabras, frases o textos para llegar a separarlos en elementos más simples como las sílabas o las letras. Consideran a la lectura como un acto global e ideovisual. Lo importante es el reconocimiento global de las palabras u oraciones, ya que éstas son unidades significativas para el que aprende.

⁴ Citado por Braslavsky, Berta P. La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura, p. 34.

No importa la dificultad auditiva de lo que se aprende, ya que la memoria visual facilita la reproducción gráfica de las palabras, las cuales se deben acumular y relacionar con sus respectivos significados.

Los métodos analíticos parten de totalidades como son las palabras o frases respondiendo a la forma de percepción visual del niño, que es a partir de conjuntos o totalidades. También responden al pensamiento sincrético* del niño. Para una mejor percepción visual, en este tipo de métodos se vincula el texto al dibujo.

Métodos Mixtos o Eclécticos. Son los que conjugan los procedimientos más eficaces de los métodos sintéticos y analíticos. En ellos se consideran como elementos importantes para la adquisición de la lectura y la escritura las habilidades perceptivas, ya sean auditivas, visuales o motoras del sujeto y se le pide a éste que reproduzca imitativamente un modelo escrito y descifre los textos para aprender a escribir y leer respectivamente.

En los métodos sintéticos, analíticos o mixtos en pocas ocasiones se aprovecha la experiencia y los conocimientos que tiene el sujeto sobre lo que es leer y escribir, así como lo que sabe de la estructura y características de su lengua. A diferencia de un enfoque psicogenético y psicolingüístico, que sí toma en cuenta estos elementos.

Al abordar la lectura y la escritura, de acuerdo con la psicolingüística, se considera necesario para favorecer su adquisición, conocer la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento de quien está aprendiendo a leer y escribir, así como los conocimientos que tiene de la estructura y características de su lengua. Y de acuerdo con la psicogenética resulta necesario conocer el desarrollo del proceso de adquisición de la lengua escrita y los factores que influyen para que se aprenda a leer y escribir.

A continuación se explica por qué la psicolingüística considera importante el dominio y conocimiento del lenguaje oral para la adquisición de la lectura y la escritura.

* Ver glosario, pág. 179.

1.4 ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO PARA ABORDAR EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Si la adquisición de la lectura y la escritura implica un proceso psicolingüístico en el que intervienen la capacidad cognoscitiva y lingüística, de quien está aprendiendo a leer y a escribir, para obtener o transmitir un significado, podemos considerar que el conocimiento y uso del lenguaje es indispensable para lograr esta adquisición. Así lo han planteado algunos autores como los siguientes:

Vellutino (1977) señala que, de todas las funciones cognoscitivas implicadas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las mayores exigencias recaen sobre las habilidades lingüísticas.

Vygotsky (1934) plantea que el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es parte de un único proceso que conduce al niño desde el habla a la lecto-escritura, a través del juego y el dibujo.

Mattingly y Klima (1972) piensan que la lectura y la escritura son actividades lingüísticas secundarias que requieren un conocimiento de la actividad lingüística primaria, que es el lenguaje oral.

Goodman (1965, 1976 y 1977) y Smith (1971) consideran que el aprendizaje de la lectoescritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos que el niño desarrolló al adquirir la lengua materna.

Braslavsky (1982 y 1985) afirma que el desarrollo de las habilidades lingüísticas son un medio para alcanzar un buen desempeño en la lectura.

Elkonin (1973) precisa las implicaciones metodológicas del reconocimiento de las unidades lingüísticas para acceder al aprendizaje de la lectoescritura.

De acuerdo con lo mencionado por los autores anteriores, se puede afirmar que los conocimientos que tiene el sujeto de los elementos y estructura de su lenguaje, al mismo tiempo que le permiten decir enunciados que nunca ha oído decir a nadie y estar seguro que otro usuario del lenguaje lo entenderá, le facilitan acceder al conocimiento de la lengua escrita.

A partir de lo enunciado se considera que es necesario analizar la participación que tiene el conocimiento que posee el educando del lenguaje en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Y sólo puede realizarse desde el punto de vista de la psicolingüística, la cual surgió hacia 1960, para designar a un conjunto de estudios que pretendían apoyar, desde la experimentación psicológica, las ideas de N. Chomsky (1974-1976) sobre la generación y transformación de frases.

El campo de la Psicolingüística se fue ampliando para analizar la relación entre lenguaje y pensamiento, contemplando el aspecto semántico y sintáctico de las palabras. Slobin (1974) desarrolló la siguiente definición: “La Psicolingüística reúne los fundamentos de la Psicología y la Lingüística para estudiar los procesos naturales que subyacen a la adquisición y al uso del lenguaje”⁵.

Desde un enfoque psicolingüístico se afirma que el niño crea por sí mismo su propia lengua de acuerdo con sus capacidades innatas e intrínsecas a partir de los medios lingüísticos que tiene a su disposición. No como los modelos asociacionistas, que consideran la adquisición del lenguaje como una imitación de la lengua de los mayores. La Psicolingüística contemporánea de acuerdo con Slobin no visualiza que la adquisición del lenguaje se dé por reforzamiento a las palabras producidas por el niño, ya que éstas por sí solas no pueden constituir una lengua; hasta que se hayan adquirido también las reglas gramaticales para combinarlas y se produzcan enunciados aceptados por determinada lengua. El niño adquiere el lenguaje tratando de comprenderlo, formulando hipótesis y creando su propia gramática.

En nuestro país el niño ingresa a la escuela primaria oficial a los 6 años aproximadamente para aprender a leer y escribir y ya es un hábil usuario de la lengua oral, pues ha aprendido a generarlo para comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades. Sin embargo, con frecuencia esto es ignorado en la enseñanza de la lectura y la escritura y se considera necesario empezar dicha enseñanza con las vocales, luego con la combinación de consonantes con vocales y de ahí formar palabras por duplicación de sílabas, como si el aprendizaje de la lengua escrita fuera un reaprendizaje de la lengua oral, es decir, no se considera el conocimiento que el niño ya tiene de las reglas de su lengua.

⁵ Slobin, Dan I. Introducción a la Psicolingüística, p. 15

A partir de Chomsky la Psicolingüística hace una distinción entre lo que es la competencia y el desempeño, cuando se habla de la lengua. La competencia es el conocimiento real que tiene el hablante y el oyente de su lengua; y el desempeño, es el uso efectivo que se hace del lenguaje en situaciones concretas. Esta distinción nos permite no confundir el saber real que tiene el sujeto, sobre un dominio particular (en nuestro caso de su lengua) con el uso efectivo que hace de ese saber particular. Por ejemplo, los enunciados que emplea un sujeto en una conversación, no reflejan todo el conocimiento que tiene éste sobre todos los posibles enunciados o palabras que conforman su lengua.

Autores como J. Kavagagh, I. Mattingly, Kenneth Goodman, Frank Smith, entre otros, están de acuerdo en que la competencia lingüística del sujeto interviene en la adquisición de la lectura y la escritura, ya que a partir de los conocimientos que tiene sobre las reglas gramaticales de su lengua y de su capacidad cognoscitiva; obtendrá y transmitirá significados a través de la lengua escrita.

Goodman (1970) menciona tres tipos de información utilizados por el lector: grafofónica, que se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios) y de su relación con el sonido o patrón de entonación. Esta sería equiparable con la información visual que menciona Frank Smith, la cual se verá más adelante. La información sintáctica se relaciona con el conocimiento que tiene cualquier usuario de las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones. La información semántica abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que trata el texto.

La información sintáctica y semántica sería una información no visual de acuerdo con Smith (1975), quien plantea la existencia de dos fuentes de información esenciales en la lectura: una información visual y otra no visual. La primera es provista por la organización de los signos impresos o manuscritos en un texto; se percibe directamente con los ojos. La información no visual se refiere a la competencia lingüística del lector, es decir, al conocimiento que tiene de la lengua en que está escrito el texto y a su competencia cognoscitiva, o sea, a los antecedentes que tiene del tema y a la identificación del soporte del texto.

Cuando el lector emplea más información no visual, depende menos de la relación grafofónica y su lectura es más fluida. El lector centrado en obtener significado, usa los tipos de información visual o no visual conforme sea necesario en

la lengua escrita y para ello desarrolla una serie de estrategias que le permiten obtener, evaluar y utilizar dicha información.

Smith menciona que las estrategias utilizadas por el lector son: el muestreo, la predicción, la anticipación, la inferencia, la confirmación y la autocorrección.

La estrategia de muestreo le permite al lector seleccionar de la totalidad impresa, las formas gráficas que constituyen índices utilizables. Por ejemplo, al abordar un texto, el lector no necesita leer todo para tener una idea de lo que se trata, sólo requiere algunos índices como: título, subtítulos y algunos párrafos. A nivel de una palabra, el lector obtiene más información de las consonantes que de las vocales o de la parte inicial que de los segmentos medios y finales.

La estrategia de predicción consiste en saber a partir de algunos índices, el tipo de información que seguramente encontrará; para ello se utilizan los conocimientos que se tienen sobre el lenguaje, las expresiones y los antecedentes conceptuales. Así el lector puede adelantar el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración o el contenido de un texto.

La anticipación puede ser léxico-semántica, es decir, se prevee algún significado relacionado con el tema o sintáctica, en la que se anticipa una categoría sintáctica.

La inferencia consiste en deducir información no explícita en el texto, en ella se utiliza el conocimiento conceptual y lingüístico.

La confirmación es la estrategia que implica la habilidad del lector para poder probar sus predicciones, anticipaciones o inferencias con los campos semánticos y sintácticos.

La autocorrección le permite al lector localizar el punto de error y reconsiderar su lectura o buscar más información.

Estas estrategias no se dan de forma aislada, sino que se integran dos o más en un momento específico de la lectura. La mayoría de los lectores emplean este tipo de estrategias sin tener plena conciencia de ello. El dominio de ellas, nos marca la diferencia entre los lectores fluidos y los principiantes en el proceso de lectura.

"El tipo de texto abordado influye mucho en la fluidez y rapidez de un lector, cuyo desempeño puede, por ello, variar de un texto a otro. Es indispensable tener esto en cuenta, particularmente cuando se trata de evaluar la competencia en la lectura. Como se ha mencionado, la información previa respecto al tema, vocabulario y contexto, hará la lectura más fácil y fluida"⁶.

En la medida en que interviene la información sintáctica y semántica durante la lectura, los desaciertos cometidos por los niños no son de índole perceptual, sino básicamente psicolingüísticos.

Los errores cognitivos son parte del proceso constructivo realizado por el niño, durante la adquisición de la lectura y la escritura; sólo si se manifiestan y se confrontan con la realidad, el sujeto avanza en el camino de dicho proceso.

Para el niño, el cambio del dominio del lenguaje oral al escrito no es nada fácil, ya que requiere por su parte, de una reflexión sobre el lenguaje oral, como objeto de conocimiento. "Para aprender a leer y escribir el niño debe haber adquirido ciertas formas de razonamiento que le permiten centrar su atención sobre la organización interna del sistema escrito, sobre los elementos que la componen y las leyes que los unen"⁷.

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos, ortográficos y sintácticos de la lengua escrita se logra a base de la reflexión y el razonamiento lingüístico durante el ejercicio mismo de la lectura y la escritura, lo cual le permite al sujeto apropiarse del sistema de la lengua escrita y comprender su funcionalidad.

Las actividades que enfatizan el descubrimiento de diferentes estilos de la lengua escrita, favorecen la anticipación y la planeación del contenido, así como la vivencia de la lengua escrita como medio de comunicación.

Los conocimientos que tiene el sujeto sobre la estructura de su lenguaje, como se ha enunciado en este inciso, son importantes en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura; pero no suficientes, ya que en este proceso psicolingüístico

⁶ Gómez Palacio, Margarita. et. al. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del Sistema de Escritura, p. 19.

⁷ Gómez Palacio, Margarita. et. al. Op. Cit., p. 89.

también intervienen el nivel de desarrollo cognoscitivo del niño y la experiencia que ha tenido éste con la lengua escrita.

En el siguiente punto se aborda el estudio del origen y desarrollo de la adquisición de la lectura y la escritura en el niño.

1.5 ENFOQUE DE LA PSICOLOGIA GENETICA PARA ABORDAR EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La Psicología Genética estudia los procesos psíquicos en su génesis y en su desarrollo, permitiendo abordar la información y desarrollo de los conocimientos en el hombre, es decir, las relaciones cognoscitivas entre el sujeto cognocente* y el objeto de conocimiento**.

El abordar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura desde un enfoque psicogenético o de la Psicología Genética nos va a permitir conocer cómo se origina y desarrolla dicho proceso en el ser humano.

Desde este enfoque teórico se considera al sujeto que busca adquirir un conocimiento, como un sujeto activo que trata de comprender el mundo que le rodea y de resolver las problemáticas que éste le plantea, construyendo sus conceptualizaciones. Se concibe el conocimiento como un proceso constructivo que se genera a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto. Esta interacción implica una acción ejercida por el sujeto cognoscente (con la organización de sus esquemas de asimilación), sobre el objeto de conocimiento (con sus propiedades físicas, sociales y culturales). El término acción no se refiere únicamente a una acción material u observable, sino a una acción interiorizada, en la cual el sujeto compara, excluye, organiza, categoriza, formula, hipotetiza y/o comprueba. De la misma forma, el término objeto no se refiere sólo a un objeto material, ya que los hechos o manifestaciones sociales y culturales, son también objetos de conocimiento.

La Psicología Genética considera que la información proporcionada por el medio, es asimilada o deformada por el sujeto de acuerdo con sus esquemas de asimilación***. De ahí que la información que se recibe de los objetos mismos no sean

* Ver glosario, p. 180.

** Idem. P. 179.

*** Idem., p. 176.

igual para dos sujetos, a menos que sus esquemas asimiladores también lo sean. "De esta manera se pone en el centro del proceso de aprendizaje al sujeto que aprende y a la interacción que se establece entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento"⁸.

De acuerdo con lo anterior, la lectura y la escritura son consideradas como un objeto de conocimiento, las cuales tendrán significación para el niño de acuerdo con su nivel de desarrollo cognoscitivo y la experiencia que haya tenido con ellas. La comprensión que el niño tenga de la lengua escrita es el resultado de un proceso que requiere tiempo, durante el cual se van creando y abandonando hipótesis y conclusiones. Es decir, el conocimiento se construye a través de grandes reestructuraciones (organizaciones completas de esquemas cognitivos), en las que se cometen errores que pertenecen a una etapa evolutiva en la adquisición de un conocimiento.

El conocimiento se obtiene sólo a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto o dato de la realidad no son asimilables por el sujeto, lo que causa una perturbación en él y lo obligan a modificar sus esquemas de asimilación, a través de la acomodación^{*}, para comprender la realidad que se le presente y recuperar un estado de equilibrio cognoscitivo^{**}. De acuerdo con César Coll este equilibrio no se alcanza jamás en forma absoluta, ya que el conflicto cognoscitivo es una fuente de progreso constante que induce a buscar nuevas soluciones o a modificar las existentes.

Todo conocimiento es el resultado de un proceso formado por las sucesivas interpretaciones que el sujeto lleva a cabo sobre un concepto determinado. Este proceso se construye en un principio de acuerdo con un contexto dado. Posteriormente, este proceso constituido por un sistema de interpretaciones y estrategias se generalizará a un contexto distinto que lo hará parecer como un concepto nuevo.

El proceso construido del concepto debe reconstruirse nuevamente, mediante la organización de las estrategias ya adquiridas, al nuevo contexto.

⁸ Ferreiro, E. y Teberosky Ana. Los sistemas de escritura en el Desarrollo del Niño. P. 30.

^{*} Ver glosario, p. 173.

^{**} Idem, p 175.

"En el momento de generalizar, es decir, de aplicar lo ya conocido a una situación nueva, si la nueva situación es muy similar a la primera en la que tuvo lugar el aprendizaje, el individuo reconoce inmediatamente los datos como susceptibles de ser tratados con el procedimiento ya conocido y la generalización actúa por simple transposición del método ya conocido a los nuevos contenidos"⁹.

"...cuando los datos de la nueva situación o el contexto en que ésta se presenta son sensiblemente diferentes a los de la primera, la generalización se presenta entonces como una reconstrucción del proceso utilizado la primera vez, pero ahora en un nuevo contexto. El individuo debe reproducir el mismo proceso y realizar los mismos tanteos, pero esta vez con mayor agilidad y rapidez que la primera, ahorrándose, en ocasiones, los niveles más elementales del recorrido"¹⁰.

"Cuando los dos contextos en que tiene lugar un mismo razonamiento -el inicial y aquél al que se generaliza- son muy distantes entre sí, la generalización procede por reconstrucción metodológica y no por simple transposición. Para que se dé este tipo de generalización resulta evidente que es necesario que se haya dado la primera construcción, de lo contrario, la generalización es decir, la reconstrucción es imposible"¹¹.

La generalización consiste en el establecimiento de razonamientos e interpretaciones que siendo elaborados en un contexto, se aplican a uno nuevo. Si ambos contextos son parecidos, la generalización es inmediata, pero si el nuevo contexto es más complejo, dará lugar a una reconstrucción del concepto, permitiendo una profundización del conocimiento que se está construyendo. "Únicamente un concepto aprendido mediante un proceso constructivo, es factible de ser reconstruido en contextos diferentes a los que se aprendió, mientras que, por el contrario, los conocimientos adquiridos exclusivamente a través de una transmisión directa suelen permanecer en la superficie sin que el sujeto los llegue a integrar en su propio sistema de interpretación"¹².

Cuando se propicia que el niño construya el sistema de la lengua escrita, el busca formas para comunicar sus ideas, realiza los análisis necesarios de la lengua oral

⁹ Moreno M., Monserrat. et al. Op. Cit., p. 25

¹⁰ Moreno M., Monserrat. et al. Op. Cit., p. 26

¹¹ Moreno M., Monserrat. et al. Op. Cit., p. 26

¹² Leal G., Aurora. La construcción de sistemas simbólicos: La lengua escrita como creación, p. 59.

y utiliza el sistema de escritura de acuerdo a sus propias interpretaciones. Se puede afirmar que el niño es capaz de reinventar el sistema de la lengua escrita.

Muchas veces, quien enseña al niño a leer y escribir en lugar de apoyar la creatividad del mismo al realizar sus propias escrituras e interpretaciones de un texto, las inhibe y le impone un modelo a seguir o le pide que repita sonidos, sílabas, palabras y enunciados sin significado. No se interesa por la lógica de estas producciones e interpretaciones, ni las considera para propiciar experiencias de aprendizaje* acordes con los esquemas de asimilación del niño.

La lengua escrita como un objeto de conocimiento, no puede adquirirse por la simple imitación del modelo cultural, sino como un proceso constructivo que va desde la indisociación entre significado** y significante*** o sea, entre el concepto y el dibujo hasta la adopción de las letras convencionales y la adquisición de las reglas que rigen el sistema de la lengua escrita. Para que el sujeto desarrolle este proceso constructivo, requiere realizar una reflexión sobre su lengua oral y descubrir las relaciones que se establecen entre ella y la lengua escrita que está adquiriendo. Algunos autores como: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Ana Ma. Kaufman entre otros, han establecido cuatro niveles de conceptualización para el proceso de adquisición de la escritura: tres niveles en el desarrollo del proceso de la interpretación de textos y siete para el proceso de análisis de la representación escrita de una oración.

Estos niveles serán tratados con amplitud en el capítulo III, antes se analizará la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento.

* Ver glosario, p. 176.

** Idem., p. 180.

*** Idem., p. 180.

CAPITULO II LA RELACION ENTRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE

La relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje es tan estrecha que constituye una unidad indisoluble, debido a que el desarrollo de nuestro pensamiento lo manifestamos a través del lenguaje y este último nos permite, mediante la interacción social estructurar y desarrollar el pensamiento.

En este capítulo se revisan algunas de las definiciones que en torno al pensamiento y al lenguaje han determinado diferentes autores, así como la relación que entre pensamiento y lenguaje han establecido; con el fin de enunciar los conceptos operativos de estos términos para el presente trabajo y de conocer cómo se da la relación entre ellos.

Se enuncian las etapas de desarrollo del pensamiento y el lenguaje con el fin de conocer sus características y la importancia que tiene el significado de las palabras en cada una de ellas.

Se establece la importancia de la función simbólica y los elementos que la constituyen como son la imitación diferida, el juego simbólico, el lenguaje y el dibujo; se analiza la evolución del símbolo al signo en el niño y su importancia para la adquisición de la lectura y la escritura.

2.1 EL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE

Para hablar de la relación entre pensamiento y lenguaje, primero definiremos cada uno de estos términos de acuerdo con diversos autores, lo que nos conducirá a establecer la conceptualización necesaria y las relaciones entre ambos.

Liublinskaia (1977), define al pensamiento como "el escalón superior de la cognición de la realidad, ya que con la ayuda del pensamiento llega el hombre a conocer las distintas conexiones y relaciones que existen objetivamente entre los objetos y los fenómenos¹³". Mediante el pensamiento se conoce lo que no está al alcance de la cognición, a través del reflejo sensorial de la realidad. Piense el hombre en lo que piense y cualquiera que sea el problema en cuya solución trabaje, su pensamiento se realiza por medio del idioma, es decir, en forma generalizada.

Rubinstein (1963) afirma que el pensamiento "es la penetración en nuevas capas de lo existente..., el planteamiento y resolución a los problemas del ser y de la vida; consiste en buscar y hallar respuestas a la pregunta de cómo es en la realidad lo que se ha hallado, qué hace falta para saber cómo vivir y qué hacer¹⁴". El pensamiento parte de una situación problemática en la que se da algo implícito, pero no definido. La relación entre lo desconocido y los términos dados del problema es lo que determina la dirección del proceso mental, el cual se da y se expresa a través del lenguaje.

Smirnov (1978) define al pensamiento como "un reflejo generalizado de la realidad en el cerebro humano, realizado por medio de la palabra, así como de los conocimientos que ya se tienen y ligado estrechamente con el conocimiento sensorial del mundo y con la actividad práctica de los hombres¹⁵".

Gorski (1966) enuncia que el pensamiento "es un proceso en virtud del cual se refleja la realidad de manera generalizada, que existe, produce y trasmite a través del lenguaje¹⁶".

¹³ Liublinskaia, A. A. Desarrollo Psíquico del Niño, p. 413.

¹⁴ Rubinstein, S. L. El Desarrollo de la Psicología, p. 73.

¹⁵ Smirnov, A. et. al. Psicología, p. 235.

¹⁶ Gorski, D. P. Pensamiento y Lenguaje, p. 68.

Shardakov (1977) señala que el pensamiento "es la cognición objetivizada y generalizada de los objetos y fenómenos de la realidad en sus rasgos y propiedades comunes y esenciales, en sus nexos y relaciones, y también, sobre la base de los conocimientos generalizados obtenidos, la cognición y creación de nuevos objetos y fenómenos singulares de la realidad¹⁷".

Con base en las definiciones anteriores, podemos establecer que el pensamiento es el reflejo generalizado, que se realiza a través del lenguaje y que nos permite conocer los objetos y fenómenos de la realidad, en cuanto a sus cualidades esenciales para establecer las relaciones que existen entre ellos y conocer y/o crear nuevos objetos o fenómenos basándonos en lo que conocemos de ellos y en la interacción con la realidad.

Con relación al lenguaje, Humberto Batis y Antonio Alcalá (1973) lo consideran como un don o facultad humana que permite la creación individual y la comunicación social. Como una manera de pensar y estructurar un contenido.

Gorski (1966) afirma que el lenguaje es un medio de expresión de nuestros conocimientos, de las relaciones que se dan entre nosotros y los fenómenos de la realidad y las que establecemos con los demás. El lenguaje fija y expresa el conjunto de complejísimos fenómenos de la realidad, nos permite conocer la experiencia y la actividad cognoscitiva de generaciones precedentes y es un medio para desarrollar y crear nuevos conocimientos.

Smirnov. (1978), nos dice que el lenguaje es "una forma especial de relación entre los hombres. Es por medio del lenguaje como las personas se comunican sus pensamientos e influyen unas sobre otras. La relación por medio del lenguaje se efectúa con la ayuda del idioma¹⁸".

Stalin señala que el lenguaje es un medio, un instrumento mediante el cual los individuos se comunican entre sí, intercambian sus pensamientos y se comprenden mutuamente. En la sociedad humana el lenguaje registra, refleja y trasmite pensamientos a través de las palabras.

¹⁷ Shardakov, M. N. El Desarrollo del Pensamiento en el Escolar, p. 15.

¹⁸ Smirnov, Op. Cit., p. 276.

Otros autores como Vygotsky (1934), Rubinstein (1963) y Shardaikov (1977), consideran que el lenguaje no es sólo el medio que utilizamos para transmitir a otros nuestras ideas o para comprender las ideas o pensamientos de los demás, ya que también es un medio para comprendernos a nosotros mismos, en nuestras ideas, sentimientos y anhelos. También nos dicen que el lenguaje es la materialización o envoltura del pensamiento.

Podemos establecer, con base en lo anterior, que el lenguaje es una facultad exclusiva del hombre, que nos permite explicarnos la realidad y establecer la comunicación con otras personas; expresar, a través de las palabras, los conocimientos que tenemos de la realidad y las relaciones que establecemos entre nosotros, los objetos y los fenómenos.

2.2 RELACION ENTRE EL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE

Para explicar la relación que existe entre pensamiento y lenguaje, han surgido algunas teorías: las que identifican al pensamiento y al lenguaje y las que establecen una interacción entre ellos. Entre las primeras teorías encontramos, a las que determinan una identidad entre el pensamiento y el lenguaje, que consideran al pensamiento como "habla sin sonido" o un reflejo de la laringe inhibido en su parte motora. El Conductismo* es una manifestación de este tipo de concepción, considera que la mente del individuo es una "pizarra en blanco" en la cual por asociación con los objetos o con las situaciones se inscriben las palabras que provienen del exterior, a través de la imitación verbal y de un reforzamiento selectivo. Si en esta teoría, pensamiento y lenguaje son lo mismo, no podemos hablar de una relación entre ellos.

Watson (1928) como un representante del conductismo, menciona que el paso del habla externa a la interiorizada se da a través del cuchicheo. Sin embargo, estudios realizados posteriormente, comprobaron que no existe diferencia entre el lenguaje en voz alta y el cuchicheo.

Entre las teorías que afirman que existe relación entre pensamiento y lenguaje, tenemos: la de Sapir y Whorf (1927), Chomsky (1957), Piaget (1923, 1936, 1955 y 1964) y Vygotsky (1934).

* Ver glosario, p. 174.

La teoría de Sapir y Whorf sostiene que los individuos están limitados por su lengua, al hacer interpretaciones, observaciones y evaluaciones de su realidad. Por lo que "varios aspectos del lenguaje que hablamos y sobre los cuales nos mantenemos normalmente inconscientes, limitan nuestra visión del mundo y las formas en que somos capaces de pensar¹⁹".

Chomsky (1959) por su parte, sostiene que el niño aporta en la adquisición del lenguaje, una cantidad de mecanismos lingüísticos formales y sustantivos que forman parte de su "dispositivo de adquisición del lenguaje" (LAD). Estos mecanismos son innatos y universales, formando parte de un esquema que el niño aplica al lenguaje al que está expuesto.

Jean Piaget, desde un enfoque psicogenético, afirmó que el lenguaje es una forma particular de la función simbólica y que la lógica precede en varios años al lenguaje, ya que los niños aplican primero su pensamiento lógico en situaciones que involucran materiales físicos que en problemas similares a nivel posicional.

Así tenemos que el niño en el período sensoriomotor tiene una inteligencia, que se basa sólo en las acciones que ejerce sobre los objetos y coordina sus movimientos para lograr actuar sobre el medio que le rodea. Todo ello precede y permite la adquisición del lenguaje.

A medida que el individuo se desarrolla el desfase entre la lógica y el lenguaje continua. "Piaget explica que los patrones de actividad efectivos para la acción inteligente a nivel físico necesitan ser reestructurados antes de que sean encerrados en un nivel de representación; en otras palabras, no pueden ser trasladados inmediatamente al nivel del pensamientos sino hasta ser reaprendidos. Este es un proceso gradual que explica el retraso entre la noción física y la verbal²⁰".

Durante gran parte del período sensoriomotriz, el niño piensa en actividad externa, los objetos no existen fuera de las acciones que él lleva a cabo sobre ellos. Cuando construye el esquema del objeto permanente, lo cual ocurre aproximadamente al año y medio, observamos por primera vez una abstracción con un grado de generalidad, que le permite pensar en la existencia de un objeto sin actuar sobre él, es decir, aparece la función simbólica.

¹⁹ Foss, Brian. Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño, p. 283.

²⁰ Labinowicz, Ed. Introducción a Piaget, p. 116.

“Hermine Sinclair (1975) sostiene que el niño comienza a adquirir el lenguaje únicamente cuando concluye el periodo sensoriomotriz, porque el lenguaje depende de ciertas realizaciones intelectuales de este periodo²¹”.

De acuerdo con Piaget, en el periodo preoperatorio el lenguaje y el pensamiento del niño se caracterizan por ser egocéntricos, debido a que sólo se centran en su propia perspectiva sin tomar en cuenta los puntos de vista de sus interlocutores, en este periodo también emplea un lenguaje socializado para pedir o transmitir información, ordenar, hacer preguntas o solicitar algo. En el periodo de las operaciones concretas, el lenguaje egocéntrico desaparece y da lugar al lenguaje interiorizado, que es un lenguaje para uno mismo. El lenguaje egocéntrico, según Piaget, se debe a una socialización deficiente del mismo y su único desarrollo es una disminución y desaparición.

El pensamiento tiene su origen en la función simbólica y el lenguaje no es suficiente para explicarlo, porque las estructuras que lo caracterizan tienen sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motores más profundos que el lenguaje. “El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones. Es necesaria, puesto que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían, por lo consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este doble sentido, pues, de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya en el otro, en una forma solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, de la inteligencia en sí, que por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él²²”.

Vigotsky (1934), estableció que la relación entre pensamiento y lenguaje se da en el significado de las palabras, en el aspecto semántico, ya que éste pertenece al dominio del lenguaje como al del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío y no permite el intercambio social o la comunicación que es la función primaria del lenguaje.

²¹ Foss, Brian. Op. Cit., p. 75.

²² Piaget, Jean. Seis estudios de Psicología, p. 142.

Concebir al significado de la palabra como una unidad que comprende tanto al pensamiento generalizado como al intercambio social, ha permitido estudiar las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social.

En el lenguaje se distinguen dos planos: el aspecto interno, significativo y semántico y el externo o fonético. En el aspecto externo el lenguaje parte de una palabra, luego une otras para formar frases u oraciones, va de una parte al todo y en el aspecto interno, las primeras palabras del niño son un todo significativo y con el tiempo se comienza a dominar las diferentes unidades semánticas, es decir, los significados de cada palabra. Estos dos aspectos se desarrollan en direcciones opuestas.

El niño debe aprender a distinguir la semántica y la fonética, que al principio emplea las formas verbales y los significados sin tener conciencia de su separación, para él la palabra es parte integrante del objeto que denomina.

El desarrollo del lenguaje, para Vigotsky, es social, egocéntrico e interiorizado. El primer lenguaje del niño es social. Después el lenguaje se encuentra dividido en egocéntrico y comunicativo, el lenguaje egocéntrico es el eslabón entre el lenguaje verbal y el interiorizado, se origina en la individualización suficiente del lenguaje primario.

Para Vigotsky, el lenguaje egocéntrico tiene un papel muy importante en la infancia y no es sólo un acompañante de las actividades infantiles, sino aparte de ser un medio expresivo y de relajar la tensión, es un instrumento del pensamiento en la búsqueda y planteamiento de la solución de un problema. El lenguaje egocéntrico antecede al lenguaje interiorizado y ambos representan un lenguaje para sí, más que una adaptación social; tienen las mismas características y funciones. "Cuando desaparece el habla egocéntrica no es que se atrofie, sino que permanece oculta, es decir, se convierte en lenguaje interiorizado... el proceso de lenguaje interiorizado se desarrolla y se torna estable aproximadamente al empezar la edad escolar y este hecho causa la rápida caída del lenguaje egocéntrico que se observa en esta etapa²³."

El lenguaje egocéntrico por ser un lenguaje audible proporciona la clave para el estudio del lenguaje interiorizado. "Mientras más independiente y autónomo se torna el

²³ Vigotsky, Lev. Pensamiento y lenguaje, p. 41.

lenguaje egocéntrico, más pobre aparece en sus manifestaciones externas. Finalmente se separa del lenguaje para los otros y desaparece gradualmente²⁴”.

“Pero esto es sólo una ilusión. Creer que el coeficiente de disminución del lenguaje es un signo de que este tipo de lenguaje está en vías de desaparición, es como decir que el niño deja de contar cuando ya no usa sus dedos y comienza a sumar mentalmente. En realidad detrás de los síntomas de disolución se encuentra el desarrollo progresivo, el nacimiento de una nueva forma de lenguaje. La vocalización decreciente del lenguaje egocéntrico denota el desarrollo de una abstracción de sonido, una nueva facultad del niño “para pensar en palabras” en lugar de pronunciarlas. Tal es el significado positivo del coeficiente de disminución del lenguaje egocéntrico. La curva descendente indica el desarrollo hacia el lenguaje interiorizado²⁵”.

También afirma que, “el desarrollo del lenguaje sigue el mismo curso y obedece a las mismas leyes que todas las operaciones mentales²⁶”, observando las siguientes etapas:

- 1.- Lenguaje pre-intelectual y pensamiento pre-verbal, en la que pensamiento y lenguaje siguen líneas de desarrollo diferentes.
- 2.- Etapas de psicología simple, en la cual el niño experimenta con las propiedades físicas de su propio cuerpo y con las de los objetos que se encuentran a su alrededor; aplicando esta experiencia al uso de otros objetos.

En esta fase el niño adquiere y desarrolla el lenguaje, haciendo uso de cláusulas subordinadas, con palabras como: **porque, si, cuando y pero**; sin entender las relaciones causales, condicionales o temporales. Domina antes la sintaxis del lenguaje, que la del pensamiento.

- 3.- Etapas egocéntricas, la cual se caracteriza por el uso de signos y operaciones externas en la solución de problemas internos. El niño cuenta con los dedos, recurre a ayudas mnemónicas* y su lenguaje es egocéntrico.

²⁴ Vigotsky, Lev. Op. Cit., p. 80.

²⁵ Idem. P. 176-177.

²⁶ Idem, p. 41

* Ver glosario, p. 173.

- 4.- Etapa de "crecimiento interno", en ella el niño comienza a contar en su cabeza, a usar la memoria lógica, esto es, a operar con signos interiorizados. "En el desarrollo del habla, es el principio del lenguaje interiorizado, el cual se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa el habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, y, finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño, se convierten en las estructuras básicas del pensamiento²⁷".

El lenguaje interiorizado se caracteriza por su forma natural de predicación, es decir, por el empleo sólo de predicados, pues nosotros siempre conocemos el tema y la situación de la que hablamos. Predomina el sentido de una palabra sobre su significado.

"El sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos e imágenes psicológicas que una palabra provoca en nuestra conciencia²⁸". En el lenguaje interiorizado una sola palabra está saturada de sentido y se requieren muchas otras palabras para explicarla en el lenguaje exteriorizado.

El lenguaje interiorizado también se caracteriza por ser dinámico e inestable y por su vinculación con el pensamiento a través de los significados de las palabras.

Cuando nos referimos al significado de las palabras debemos considerar que éste tiene un proceso evolutivo, por lo tanto variará con la edad y las experiencias vividas. Así tenemos que aunque el adulto y el niño hagan referencia a un objeto o situación con la misma palabra, ambos tienen diferente forma de pensar y reaccionar ante la misma. Las palabras del niño y del adulto coinciden en sus referentes, pero no en sus significados.

El significado de las palabras se construye a través de la abstracción y generalización que hace el sujeto de las mismas en interacción con la realidad. De ahí que el hecho de que un niño utilice en su lenguaje una palabra determinada, no quiere decir que haya adquirido el concepto de la misma.

²⁷ Vigotsky, Lev. Op. Cit. P. 80.

²⁸ Idem, p. 188

“La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución completa²⁹”.

La lengua escrita es una representación gráfica del lenguaje hablado, para adquirirse se requiere de un mayor grado de abstracción, el sujeto debe realizar una simbolización de la imagen sonora, la que va a estar relacionada con el concepto que genere en él la palabra enunciada, debe comprender la estructura de las palabras y reproducirlas mediante signos gráficos arbitrarios.

Cada uno de estos signos llamados letras, tienen un nombre, una forma característica y representan a uno o más sonidos. Descifrar esos sonidos no hace que una palabra o palabras tenga significado ya que los significados no se construyen en las palabras escritas; éstos son creados por el lector, quien los interpreta a través del pensamiento.

“El lenguaje escrito requiere trabajo consciente puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la lengua oral: el último precede al lenguaje interiorizado en el curso de su desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia (el acto de escribir implica la interpretación del habla interiorizada)³⁰”.

Si consideramos el desarrollo y conocimiento que el niño posee de su lenguaje, como un factor que influye en la adquisición de la lectura y la escritura, la escuela debe permitir la expresión del lenguaje oral del niño y, con ello, el desarrollo del pensamiento del mismo. Al respecto, Joan Fortuny y Aurora Leal afirman que “para trabajar el lenguaje en el niño, debemos, en primer lugar, dejar que el niño hable, se exprese e impedir que repita lecciones aprendidas en los libros o del maestro; el niño debe expresar vivencias personales, experiencias y sobre todo sus opiniones sobre las mismas³¹”.

Agregaríamos a lo mencionado, que lo mismo debiera hacerse al trabajar la lengua escrita, para que ésta no se convierta en la repetición o copia de un modelo

²⁹ Vigotsky Lev. Op. cit. p. 123 .

³⁰ Idem, p. 138

³¹ Leal, Aurora. “Lenguaje y realidad” en Montserrat Moreno, Op. Cit. P. 168.

presentado por un adulto, sino en una forma de expresión del lenguaje y pensamiento del niño.

En el siguiente punto veremos que tanto la lengua oral como la lengua escrita tienen en sus orígenes una función simbólica, es decir, el sujeto que las produce es el que determina el significado de las mismas.

2.3 LA FUNCION SIMBOLICA EN EL NIÑO

La función simbólica se refiere a la capacidad que tiene el niño para hacer que algo represente otra cosa que no se halla presente. Cuando el niño construye esta función (entre los 18 y 24 meses), sus acciones se hacen internas, ya que puede representar un objeto o evento por su imagen mental y/o las palabras que designan al mismo. Esta acción interna permite al niño manejar no sólo el presente; también le hace posible la reconstrucción del pasado o anticipación del futuro.

Entre estos sistemas simbólicos empleados por el niño tenemos: la imitación diferida, el juego, el dibujo y la lengua oral.

La imitación diferida consiste en la representación o imitación de una acción ejecutada por el niño u otra persona, careciendo del modelo. Para Piaget esto significa que "el niño ha progresado de la representación en vivo a la representación en el pensamiento³²". Para ello, el niño debe llevarlas a cabo primero físicamente y luego elaborarlas en su mente. Lo que podría explicar la necesidad de una etapa tan larga, como es el período sensoriomotriz.

El juego simbólico es la imitación de cualquier conducta u objeto, utilizando algún objeto para representar algo más. Los primeros esquemas de juego simbólico constituyen la reproducción de un esquema sensoriomotor fuera del contexto habitual. Por ejemplo el niño imita su acción de dormir, acostándose en el piso y cerrando los ojos. Posteriormente separa esta acción "de dormir" de su marco real y la sitúa en un contexto distinto cuando hace "como si" durmiera en un momento en que esto no ocurre realmente; inclusive la va aplicando a otros objetos y a otros contextos, de tal forma que el significante o acción simbolizante, inicialmente ligado a un contexto, se generaliza a otros.

³² Labinowicz, Ed. Op. Cit., p. 67.

En el juego simbólico del niño, un sólo objeto puede desempeñar diferentes papeles (una caja puede ser un coche, una mesa o una casa). Conforme avanza en sus representaciones busca que el objeto simbólico se parezca al objeto real que representa, lo que le permite evolucionar en el juego hacia patrones sociales.

El juego en grupo es muy importante para el niño, ya que permite que los símbolos empleados en él, se generalicen, convirtiéndose en elementos que favorecen su socialización.

Piaget considera que el juego simbólico desempeña un papel importante en la vida emocional del niño, debido a que "en el juego simbólico el niño puede expresar situaciones conflictivas de la vida real, de tal manera que le permitan una conclusión eficiente, en la que él resulta ser el ganador y no como suele darse en la vida real, en que pierde..., el juego simbólico que se halla al servicio de una necesidad catártica es esencial para la estabilidad emocional del niño y para su ajuste a la realidad³³".

De acuerdo con lo anterior, la persona que enseñe a leer y a escribir a un niño, debe introducir aún más, experiencias de aprendizaje basadas en el juego, para que a través de él, el niño exponga de manera espontánea su forma de pensar y concebir a la lengua escrita.

En el dibujo, el descubrimiento del efecto que produce la presión y el desplazamiento del lápiz, bolígrafo o color sobre una superficie, es una fuente de placer para el niño. Los primeros esquemas grafomotores forman la base de las futuras formas gráficas, las que posteriormente el niño empleará como símbolos atribuyéndoles un significado, el cual en un primer momento no se mantiene estable, sino que cambia según las circunstancias y relaciones participativas que el niño establece entre los grafismos y lo que pueden representar.

"Estos primeros dibujos del niño se consideran simbólicos en el sentido que establecen una relación totalmente subjetiva entre el esquema gráfico que actúa como simbolizante y la realidad representada³⁴". Por lo que es muy difícil interpretar las producciones gráficas del niño. Posteriormente los dibujos van siendo menos subjetivos o simbólicos y cada vez más "convencionales" implicando un proceso de abstracción de la realidad y su generalización en su simbolización gráfica, lo que

³³ Ginsburg, Hervert y Silvia Oppen. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual, p. 76.

³⁴ Leal G., Aurora, Op. Cit., p. 133.

depende de la interacción y conocimiento que el niño haya tenido con la realidad que representa.

El dibujo tiene importancia en el proceso de adquisición de la lengua escrita, debido a que es una de sus primeras manifestaciones en este proceso.

En cuanto al lenguaje oral, durante el período sensoriomotor, en su estadio de balbuceo, el niño puede producir todos los sonidos disponibles en las lenguas del mundo, repertorio que va a ir estrechando para incluir sólo los que pertenecen a su lengua materna.

Las primeras utilizaciones que hace el niño de sus emisiones sonoras no son simbólicas, debido a que se hallan relacionadas con sus acciones, deseos, acontecimientos o situaciones presentes. El significado de estas emisiones no es constante, de ahí que son atribuidas a diversos objetos o situaciones completamente distintos.

Aproximadamente a los dos años, el niño comienza a hacer uso del lenguaje oral de manera simbólica, es decir, que lo emplea para designar cosas o acontecimientos ausentes. Las emisiones que produce, ya sean resultado de una imitación onomatopéyica o de una imitación de las mismas palabras que los adultos verbalizan, son personales y guardan una relación figural, de semejanza o conveniencia con los objetos o situaciones a las que se refieren.

Por lo que, a pesar de que el niño emplea las mismas palabras que el adulto, no quiere decir que lo haga en el mismo sentido o que tengan el mismo significado para ambos. "El niño aplica estas '**palabras**' a situaciones cuyo denominador común es elaborado por él mismo en función de su interpretación de las cosas que le rodean³⁵". Vygotsky llamó a este uso de las palabras, preconceptos, siendo éstos los que permiten la comunicación verbal entre los niños y los adultos. Y además afirma que "el mutuo entendimiento entre el adulto y el niño crea la ilusión de que el punto final en el desarrollo de las palabras coincide con el de partida, que el concepto se encuentra ya listo desde el comienzo y que no está sujeto a ningún proceso evolutivo³⁶".

³⁵ Leal G., Aurora, Op. Cit., p. 127.

³⁶ Vygotsky, Lev. Op. Cit., p. 102

Únicamente cuando el niño generaliza una palabra (significante) a los diferentes conceptos que le proporcionan un significado convencional, puede decirse que esa palabra pasa de ser un preconcepto a ser un concepto, o sea, de símbolo a signo con sus características de arbitrariedad y convencionalidad cultural.

En la evolución de las palabras, al pasar de símbolos a signos, tanto el significado como el significante se interactúan; reflejándose también el proceso de construcción que el niño realiza de su propio lenguaje, como puede observarse en la conjugación que hace de verbos irregulares, como si fueran regulares, diciendo: ande, juegue, cabio, podí, estoy morido, etcétera y en las regularizaciones que hace del plural al expresar piseses, mamases, papases, cafeses, etcétera, o en la creación de nuevas palabras, cuando enuncia: voy a sacar un refresco del refrescador o lo desborré con mi goma.

Por los ejemplos que se han dado sobre cómo el niño construye su propio sistema de la lengua oral y por la evolución que tienen las palabras en su lenguaje, de pasar de ser símbolos a ser signos no podemos decir que éste adquiere el lenguaje sólo a través de la imitación de las expresiones verbales de los adultos, como lo afirman las concepciones asociacionistas.

Desde el punto de vista de la Psicología Genética y la Psicolingüística, la adquisición del lenguaje se da a través de un proceso, en el cual el niño va descubriendo las reglas para su producción y va construyendo hipótesis de su propia lengua, confrontándolas con las expresiones verbales de los adultos.

Todos los conocimientos que el niño tiene sobre la producción de su lenguaje, es decir, su competencia lingüística, constituyen una base en su proceso de adquisición de la lectura y la escritura, debido a que esta competencia le va a permitir estructurar e interpretar las cadenas gráficas de la lengua escrita, a partir del uso de determinadas estrategias como: el muestreo, la predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, las cuales ya fueron explicadas en el primer capítulo.

El proceso de adquisición del lenguaje es un proceso constructivo, el cual de ser simbólico, evoluciona para convertirse en un sistema de representación de la realidad a través de signos. El mismo proceso lo podemos observar en las representaciones gráficas que hace el niño de los sonidos o palabras, aspecto que desarrollaremos a continuación, debido a la importancia que tiene la génesis de la lengua escrita.

2.4 LA EVOLUCION DEL SIMBOLO AL SIGNO EN EL NIÑO

Hemos visto que el niño va creando sus sistemas simbólicos a través de la interacción entre sus aportaciones subjetivas y el conocimiento que va teniendo de la realidad que quiere simbolizar, ya sea por medio de la imitación, el dibujo, el juego o el lenguaje.

Las características de los sistemas simbólicos que emplea el niño las podemos resumir de la siguiente forma:

No son arbitrarios, ya que existe una relación de parecido entre la realidad y lo que sus símbolos representan y tampoco son convencionales debido a que no podemos entenderlos, sin la intervención de su productor.

Algunos de los símbolos que emplea van a ir desprendiéndose de los objetos y situaciones que representan, así como de su subjetividad para ser más convencionales, hasta convertirse en signos.

Esto ocurre en el uso de las palabras, que en un primer momento aparecen como parte integrante de un contexto, de forma indisociada. Siendo significantes arbitrarios sólo desde una perspectiva adulta y no para el niño que ve a las palabras más como símbolos que como signos.

Sólo cuando el pequeño generaliza a otras situaciones contextuales, sus palabras o símbolos gráficos, podemos decir que éstos pasan a ser signos.

De acuerdo con Aurora Leal García un signo presenta las siguientes características:

- a) Arbitrariedad. Que consiste en que no presenta ninguna relación de parecido con respecto a la idea o sonido, concepto, representado.
- b) Convencionalidad. Consiste en el acuerdo implícito que existe en una comunidad para que una misma palabra o gráficos, correspondan lo mismo para todas las personas y pueda darse la comunicación.

Entre los sistemas de signos tenemos: la lengua oral o escrita, los números, los signos aritméticos y las notas musicales.

Así como el niño pasa por un proceso en la construcción de su propio lenguaje oral desde su función simbólica, hasta el uso de las palabras como signos, el desarrollo de la representación gráfica de los sonidos o palabras sigue también un proceso desde el grafismo como representación simbólica (dibujo) al grafismo como signo arbitrario convencional y por lo tanto, no ligado a la realidad que representa.

Además, debemos considerar que en la representación gráfica de los sonidos o palabras, el alumno debe reflejar sobre el papel una realidad que no se percibe de forma visual, sino de forma auditiva.

Un estudio realizado por el Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (I.M.I.P.A.E.) en Barcelona³⁷, permitió determinar el siguiente proceso evolutivo en la génesis de la representación de un sonido producido por un objeto:

- 1.- El niño realiza un dibujo cualquiera sin relación ni con el sonido ni con el objeto que lo produce, argumentando que lo hace de esta forma "porque le gusta", sin dar otra razón.
- 2.- Recurre al dibujo de otro objeto distinto al que produce el sonido, argumentando que produce un sonido semejante.
- 3.- Dibuja el objeto que produce el sonido o la parte del objeto que emite ese sonido.
- 4.- Representa sobre el papel el sonido que produce el objeto, con un grafismo cerca del dibujo del objeto o de la parte de éste que produce el sonido.
- 5.- Representa el sonido de un objeto mediante un grafismo inventado por él mismo o imitado de otros, sin necesidad de dibujar el objeto que lo

³⁷ Estudio longitudinal llevado a cabo por el IMIPAE, presentado detalladamente por Aurora Leal en su artículo "La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo" en Montserrat Moreno, Op. Cit., p. 181 y 199.

produce, pero vinculando este grafismo a la situación en que se ha producido el sonido del objeto.

- 6.- El grafismo que representa un sonido se aplica a diversas situaciones, aunque no esté relacionado con el contexto inicial en que apareció el sonido o al objeto que lo produjo.

Como podemos observar a lo largo de los seis momentos enunciados, se va progresando en la representación de un sonido, desde hacerlo de manera simbólica, hasta hacerlo a través de signos. Predominan en los primeros momentos, las relaciones subjetivas del niño y los nexos con el objeto o parte de lo que produce el sonido, hasta evolucionar en sus representaciones gráficas del sonido sin necesidad de dibujar el objeto que lo produce y generalizando un mismo grafismo, que puede ser inventado por el niño o una imitación de las letras de los adultos, a otros objetos o contextos.

Si en la representación de un sonido, el niño debe seguir un proceso como el descrito, podemos considerar que la representación gráfica de los sonidos de las palabras de la lengua oral, no es fácil para el niño, por lo que exige de él:

- a) Que pase de la representación de la lengua oral a través de símbolos, a hacerlo por medio de signos.
- b) Que sea capaz de representar gráficamente lo que percibe de forma auditiva, mediante el uso de unos grafismos, llamados letras.

La adquisición de la lectura y escritura, sigue un proceso evolutivo, pasando de la representación de las palabras a través del dibujo, hasta lograr representarlas por medio de los signos gráficos de su sistema de escritura. Este proceso de adquisición de la lectura y la escritura va a ser construido por el propio niño, con las hipótesis que elabore de su lengua escrita a partir de las interacciones que establezca con ella y del uso que hace de la misma, como un medio de comunicación. Este proceso se inicia, antes de que el niño ingrese a la escuela primaria.

CAPITULO III EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIÑO

Aprender a leer y escribir, para el niño es un proceso constructivo, mediante el cual va a ir reflexionando y creando sus propias hipótesis, acerca de la relación que existe entre la lengua que él habla y el sistema de escritura que emplea la sociedad a la que pertenece; de las convenciones sociales que intervienen en el uso de la lengua escrita como es la relación fonema-grafia, la igualdad sonora de mayúsculas y minúsculas, la dirección y orientación de la escritura y lectura; de la estructura y características de la lengua escrita, etcétera. El desarrollo de este proceso depende de las experiencias e interacción que realice el niño con el sistema de escritura y de la información que los demás le brinden.

En este capítulo se mencionan una serie de conocimientos que los niños tienen en relación a la lengua escrita, con el fin de que sean tomados en cuenta y no se piense que cuando llegan a la escuela a aprender a leer y escribir no saben nada de estas dos actividades.

Se analiza el proceso de adquisición de la escritura en el niño, para conocer los niveles y características de esta evolución y comprender las producciones de escritura que realiza.

Se establecen los niveles por los que pasa el pequeño al interpretar los textos y las relaciones que hace entre lo que él dice que está escrito en el texto y los elementos de éste.

Por último, se revisa el análisis que realiza el niño, de la representación escrita de una oración para conocer la conceptualización que tiene sobre lo que está escrito y se puede leer en cada una de las palabras de ésta y dónde están escritas las palabras que se le indican de la oración.

3.1 ANTECEDENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIÑO AL INICIAR SU EDUCACION PRIMARIA

De acuerdo con la Psicogenética y la Psicolingüística, que son las teorías en las cuales se fundamenta el presente trabajo, la lengua escrita es considerada como un objeto de conocimiento, que el niño como constructor de su propio conocimiento va reconstruyendo, averiguando su estructura y características. Dicha reconstrucción no se da a una edad específica, ni por decisión pedagógica, sino por la reflexión que hace el sujeto de la lengua escrita que el medio le proporciona.

Investigaciones iniciadas en Buenos Aires, Argentina, por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1974) y continuadas por otros investigadores como Margarita Gómez Palacio, Eliseo Guajardo, Beatriz Rodríguez, Adriana Vega, Rosa Laura Cantú (1979) en México; Yetta Goodman, Vera Milz y Glenda Bissex (1980) en Estados Unidos, entre otros. Han permitido observar que los niños, antes de los cuatro años han iniciado su proceso de adquisición de la lectura y la escritura e inclusive son capaces de manejar en este proceso los siguientes aspectos:

- 1.- En un texto acompañado por una imagen, saben dónde puede leerse.
- 2.- Pueden predecir lo que dice un texto acompañado de una imagen.
- 3.- Conocen qué dirección se sigue en la lectura de un texto, aunque ésta no sea la convencional.
- 4.- Identifican qué producciones gráficas sirven para leer y cuáles no, de acuerdo con la cantidad y variedad de signos.
- 5.- Crean sus propias formas para escribir las palabras.
- 6.- Pueden hacer uso de la escritura para marcar sus pertenencias o comunicar algo.
- 7.- Conocen algunas letras y pueden trazarlas, aunque desconozcan el nombre y valor sonoro de las mismas.

En nuestro país, la mayoría de los niños inician su educación primaria, generalmente a los 6 años; pero no podemos afirmar que ésta sea la edad en que se enfrentan al sistema de la lengua escrita por primera vez, ya que el medio, sobre todo si éste es urbano, le brinda oportunidades de interactuar con el sistema de escritura, puesto que existen escrituras en los carteles, propaganda en la calle, en la televisión, en las envolturas de los productos, en libros, folletos, etcétera. En su familia, algunos

niños han presenciado eventos de lectoescritura^{*}, ya sea por parte de sus padres, hermanos mayores u otro familiar. Y los mismos niños han realizado actos de escritura en hojas de papel, paredes, mesas, pisos, etcétera, o han imitado actos de lectura de los adultos. Además los niños a esa edad hacen un uso eficiente de la lengua oral para comunicarse con los demás y algunos ya han establecido ciertas relaciones entre la lengua oral y la escritura.

Todo lo anterior, nos permite afirmar que el niño antes de iniciar el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, ha formulado una serie de hipótesis o conceptualizaciones acerca del sistema de la lengua escrita. Al igual que hace con otros objetos de la realidad, él, intenta darle una explicación.

En la escuela primaria se tienen que tomar en cuenta los antecedentes que posee el niño sobre la lectura y escritura al iniciar sus prácticas escolares; lo que implica que el maestro de primer grado tenga un conocimiento sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño y elementos que le permitan interpretar las escrituras y actos de lectura que se desvían de la norma convencional. Esto le permitirá no ignorar las escrituras de los niños, considerar a la lengua escrita como un conocimiento de naturaleza cultural y social, entender la escritura no sólo como la copia de modelos presentados, y la lectura únicamente como la oralización de las palabras escritas; independientemente de que el alumno se comunique o de que comprenda lo que dicen los textos.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Ana Teberosky, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio han permitido establecer momentos claves en el desarrollo del proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños.

3.2 PROCESO DE ADQUISICION DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO

El proceso de adquisición de la escritura en los niños evoluciona desde el momento en que existe una indiferenciación entre el dibujo y la escritura, hasta el momento en el que emplean para escribir los signos arbitrarios y convencionales, las reglas sintácticas, de puntuación, ortografía y coordinación entre los enunciados para realizar una buena redacción. Este ha sido establecido desde un enfoque psicogenético por varios autores entre ellos: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacios.

* Ver glosario, p. 176.

La psicogenética es una de las corrientes psicológicas que nos permite conocer cómo se origina y desarrolla el proceso de adquisición de la lengua escrita. En este proceso se distinguen cuatro niveles de conceptualización: el pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

NIVEL PRESILABICO. Este nivel se caracteriza esencialmente, porque el niño no ha descubierto la relación entre la escritura y los aspectos sonoros de la lengua. En este nivel podemos diferenciar algunos momentos de conceptualización de la lengua escrita, los cuales se enuncian a continuación:

-- **Escrituras primitivas.** En un primer momento, los niños no diferencian entre los dos modos diferentes de representación gráfica: el dibujo (imagen) y la escritura (texto). Cuando comienzan sus primeros intentos de escritura, realizan trazos similares a los que emplea para dibujar. Para ellos es lo mismo dibujar que escribir, ejemplos:



Gato



Conejo



Mariposa



Perico*

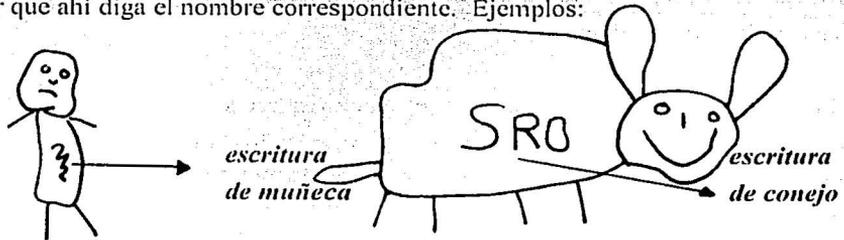
La escritura para el niño no porta significado, es decir, que no remite a algo que la trascienda, aún cuando denomine a las letras por su nombre, lo que dicen éstas es precisamente su nombre (a, eme, erre, etcétera) "Que el niño diga que el texto tiene «letras» ó «números» no garantiza que las trate como objetos simbólicos, ni que conciba que a pesar de las diferencias perceptivas, haya algo en común entre estas marcas y las imágenes³⁸."

Cuando al niño se le pide que lea un texto acompañado de una imagen, el niño lee en la imagen, ya que el texto para él no tiene significado.

* Los ejemplos de escritura presentados en este trabajo fueron elegidos por las ponentes de producciones de la primera evaluación del proyecto IPALE, PALE y PALEM aplicada a algunos grupos de alumnos, de primer grado, de escuelas primarias pertenecientes a la Dirección No. 3 en el Distrito Federal durante el periodo comprendido entre 1988 a 1993.

³⁸ Cool, César. *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. p. 80.

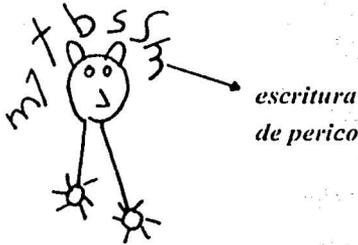
Después el niño hace una distinción entre el trazo que emplea para el dibujo y el trazo que hace para la escritura, pero inserta a éste último en el dibujo, como para garantizar que ahí diga el nombre correspondiente. Ejemplos:



muñeca

conejo

Posteriormente ordena sus grafías o pseudografías siguiendo el contorno del dibujo. Ejemplos:



perico



El gato toma leche

Poco a poco el niño va separando su escritura del dibujo, pero las producciones de escritura que realiza siguen ligadas a él, ya que es la presencia del dibujo lo que garantiza la estabilidad de las interpretaciones que hace de su escritura. Ejemplos:



perro



mariposa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Es importante señalar que cuando el niño escribe usando formas gráficas convencionales ha realizado un desarrollo en su proceso de adquisición de la escritura, aún cuando no comprenda la manera en que tales formas se relacionan con la lengua oral.

Ante los textos que acompañan a un dibujo, los niños afirman que éstos dicen "los nombres de los objetos", las letras dicen lo que las cosas son. A este tipo de concepción Margarita Gómez Palacios la ha denominado hipótesis de nombre. La distinción entre imagen y texto se marca sólo a nivel oral, ya que utiliza un artículo indefinido (una, un, unas o unos) para identificar la imagen y lo elimina cuando se refiere al texto. Ejemplo dice «una casa» cuando se le pregunta qué es lo que está en el dibujo o imagen y dice «casa» cuando se le pide que interprete el texto próximo a la imagen, el niño piensa que las letras que aparecen en una caja de chocolates dicen «chocolates» y en los textos impresos en un lápiz, dice «lápiz». Cuando se le pide que escriba algo que le quede bien a un dibujo hace signos muy próximos o dentro del mismo y los interpreta diciendo el nombre de la imagen representada.

El niño al superar el momento de escrituras primitivas, hace la separación entre dos modos de expresión gráfica el dibujo y la escritura, y considera que ésta no necesita ir acompañada del dibujo para representar significados.

“A partir del momento en que el niño interpreta a la escritura como un objeto válido para representar, elabora varias hipótesis para diferenciar sus escrituras y los significados de las mismas, lo que va a permitir garantizar diferencias en sus interpretaciones”.

Las diferencias que hace el niño en sus escrituras, van a girar entorno a los criterios de cantidad (cuantitativos) y variedad de grafías (cualitativos), manifestando las diferentes conceptualizaciones que tiene el niño acerca de nuestro sistema de la lengua escrita.

-- **Escrituras unigráficas.** En este momento el niño otorga a cada palabra o enunciado una grafía o pseudografía.

R

L

C

P

gato

conejo

papalote

El gato toma leche

-- **Escrituras sin control de cantidad.** El niño emplea en sus escrituras la organización lineal pero no controla la cantidad de grafías que utiliza en sus escrituras, para él no hay más límite que el de la terminación de la hoja o el renglón y repite dos o más grafías en forma alternada. Ejemplos :

⊖ MM M IPAPMMV IKA MIM
pez

N M / PAPAMIXW A M M M
rana

Las escrituras unigráficas y sin control de cantidad son muy próximas entre sí, ya que al escribir "...una grafía para cada palabra o enunciado se controla estrictamente la cantidad pero se pierde una propiedad esencial de la escritura, es decir, que toda escritura es un compuesto de partes ordenadas; las otras mantienen esta propiedad, pero a expensas de perder todo control sobre la cantidad de elementos, que se hace así aleatorio³⁹".

-- **Escrituras fijas.** Aparece en el niño la hipótesis de cantidad de grafías, la cual consiste en que para que un texto sea legible debe tener tres o más grafías. En este momento la misma cantidad de grafías y en el mismo orden le sirven para representar diferentes significados. Lo que permite la diferenciación entre ellas es la intención que tuvo el niño al escribirlas. Ejemplo:

³⁹ Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita. et. al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, Fascículo 2, p. 20.

A O S

A O S

A O S

pez

conejo

La rana brinca mucho

En este momento junto a la hipótesis de cantidad aparece la hipótesis de variedad, la cual consiste en que con grafías todas iguales no puede escribirse o leerse. Pese a la construcción de estas hipótesis el niño no presenta la necesidad de diferenciar escrituras que representan palabras diferentes. Las hipótesis de cantidad y variedad son creadas por el mismo niño y perduran un lapso bastante prolongado, lo cual va a ocasionar conflictos con otras conceptualizaciones que el niño va a ir construyendo.

-- **Escrituras diferenciadas.** En este momento surge en los niños la argumentación de que para escribir palabras diferentes debe hacerse con distintas letras, y va a representar mediante diferencias objetivas en su escritura, diferentes significados.

Para realizar escrituras diferentes puede emplear criterios lógicos, como: a) modificar la cantidad de letras de una escritura a otra, según sea el tamaño del objeto, animal o persona que con su escritura quiere representar, así piensa que oso debe escribirse con más letras que hormiga, porque un oso es más grande que una hormiga, y b) colocar las letras en distinto orden para la escritura de nombres con diferentes significados, sin efectuar modificaciones sobre la cantidad de grafías.

Sus posibilidades de variación están acorde con el repertorio de grafías o pseudografías que conozca, incluso cuando su repertorio es reducido, el niño realiza combinaciones variadas de las grafías que posee.

En este momento de escrituras diferenciadas de acuerdo con Margarita Gómez Palacios y Emilia Ferreiro se presentan las siguientes clasificaciones:

-- **Escrituras de repertorio fijo y cantidad variable.** Las grafías que emplea el niño, aparecen en el mismo orden, pero su cantidad es diferente de una escritura a otra.

Para el niño la presencia o ausencia de algunas grafías determina la diferencia entre una y otra escritura. Ejemplos:

1 2 1 0 d 0 1 0 1 0 1 d A 0 1 0 0 1 0 d

rana

ganso

cocodrilo

-- **Escrituras con cantidad constante y repertorio fijo parcial.** El niño busca la diferenciación entre una palabra y otra mediante la variación de algunas grafías, mientras que otras aparecen en el mismo orden. La cantidad de grafías que emplea es la misma. Ejemplos:

m o t o h a o t m h a m t o h e i a

conejo

ganso

La rana brinca mucho

-- **Escritura con cantidad variable y repertorio fijo parcial.** En sus producciones el niño escribe algunas grafías en el mismo orden combinándolas con otras. La cantidad de grafías que emplea no es constante. Ejemplos:

t x a o x t x t o

pez

almeja

cocodrilo

-- **Escrituras de cantidad constante con repertorio variable.** El niño emplea en sus escrituras el mismo número de grafías, variándolas al pasar de una escritura a otra. Ejemplos:

p m e k e o u h o a p a r e c

rana

gaviota

La rana brinca mucho

-- **Escrituras de cantidad variable y repertorio variable.** En este tipo de escrituras el niño varía la cantidad de grafías y la variedad de éstas para diferenciar una escritura de otra. Coordinando el criterio cuantitativo y cualitativo, lo que es un indicador de un avance en la representación de significados diferentes en su comprensión de nuestro sistema de escritura. Ejemplos:

MOKI EESLB HTPR

pez

ganso

almeja

-- **Escrituras de cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial.** El niño manifiesta en sus escrituras el inicio de una correspondencia sonora entre la grafía que escribe y el valor sonoro de una de las grafías de la primera sílaba de la palabra o enunciado; la cantidad y el repertorio de grafías que emplea es variable. Ejemplos:

aru oenrm A+ixLb

rana

conejo

gaviota

Este tipo de escrituras representa un momento de transición al siguiente nivel, el silábico, ya que el niño hace una correspondencia sonoro-gráfica al principio de la palabra, aunque no es capaz aún de establecerla con el resto de la palabra.

El niño hace uso de los aspectos cuantitativos y cualitativos debido a que emplea para cada palabra un determinado número de grafías y escribe distintas grafías para hacer más objetiva la diferencia en sus formas de representar diferentes significados.

Cuando el niño del nivel presilábico interpreta lo que escribe, trata de que su emisión sonora empiece y termine junto con el señalamiento que hace de sus escrituras, establece una correspondencia de un todo sonoro con un todo gráfico.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

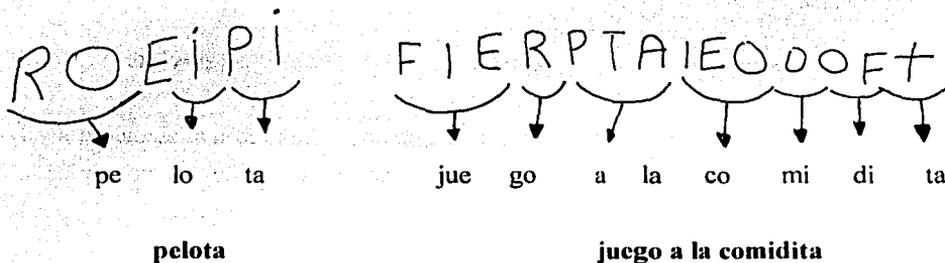
Hasta este momento el niño no ha descubierto la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, característica del siguiente nivel evolutivo del proceso de adquisición de la lengua escrita.

NIVEL SILABICO. Este nivel se caracteriza por el descubrimiento de la pauta sonora, es decir, por la correspondencia que se establece entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Esta hipótesis es tan racional que algunos sistemas de escritura actuales se basan en este principio, que consiste en que a cada una de las sílabas que pronunciamos le otorgamos una determinada grafía. El asignar a cada grafía el valor de una sílaba permite al niño progresivamente, regular y anticipar la cantidad de grafías al escribir.

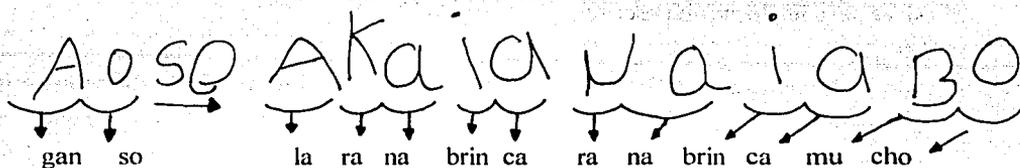
Dentro de este nivel silábico podemos distinguir los siguientes momentos evolutivos en la adquisición de la lengua escrita.

-- **Escritura silábico inicial.** Al principio, la correspondencia que establece el niño entre los aspectos sonoros del habla y las grafías que produce no es estricta y puede hacer corresponder a cada una de las sílabas de una palabra dos, tres o cuatro grafías. Ejemplos:



Al interpretar los textos, descubre el niño, que el habla no es un todo indivisible y a cada emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

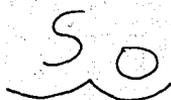
"En el comienzo de este nivel los niños pueden leer silábicamente pero saltando letras o repitiendo sílabas, si la cantidad de letras escritas excede el número de sílabas



ganso

La rana brinca mucho

-- **Escrituras silábicas estrictas sin valor sonoro convencional.** En este momento el niño sistemáticamente relaciona la cantidad de sílabas y grafías, pero no maneja el valor sonoro convencional en las grafías que emplea. La exigencia de cantidad se subordina a la hipótesis silábica y se acepta la asignación de una grafía, para las palabras monosílabas o este último caso es el único afectado por la exigencia de cantidad. Ejemplos:



ra na

rana



al me ja

almeja



co co dri lo

cocodrilo

-- **Escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional.** El niño en este tipo de escrituras escribe una grafía por cada sílaba de la palabra y la grafía que emplea corresponde al valor sonoro convencional.

Ejemplo:



pez



ra na

rana



La ra na brin ca mu cho

La rana brinca mucho

El niño que maneja una hipótesis silábica afronta un problema al querer interpretar o reproducir modelos que ha aprendido a escribir correctamente, debido a que éstas no están acordes con su hipótesis, creando algunas soluciones para resolverlo como: que las letras sobran y hay que quitarlas o que en las otras letras hay algo acorde con lo que leyó.

Cuando el niño conoce algunas letras y les adjudica un valor sonoro estable, empleando las vocales, puede considerar que la "a" representa cualquier sílaba que la contenga, como: *ma, sa, pa, ca, ta, la*, etcétera, que la "e" puede representar sílabas como: *me, se, pe, te, le*, etcétera. De esta forma conociendo sólo cinco letras puede producir gráficamente cualquier palabra.

Esta estrategia de utilizar sólo vocales, produce situaciones conflictivas en la escritura de palabras como: manzana o merengue, ya que los resultados son *aaa* o *eee* y éstos son rechazados en función de la hipótesis de variedad.

Otros niños emplean consonantes dándoles un valor sonoro estable, así la "p" la pueden emplear para representar *pa, pe, pi, po, o pu*. Pero lo más frecuente es que los niños empleen en sus criterios silábicos a veces vocales y otras consonantes en una misma palabra. Ejemplos:

para gato escriben:

at

ga to

para mariposa escriben:

mi pa

ma ri po sa

Al tratar de leer textos escritos por otra persona, el niño pone a prueba su hipótesis silábica y al comprobar que no es adecuada, va buscando informaciones y reconstruyendo sus conceptualizaciones con el fin de comprender la relación fonema-grafía que existe en nuestro sistema de escritura alfabética.

NIVEL SILABICO-ALFABETICO. El paso de la hipótesis silábica a la alfabética en el niño, no es abrupto, dándose entre estas hipótesis una de transición que se ha denominado nivel silábico-alfabético, en la cual el niño va a otorgar una grafía por cada sílaba y una grafía por cada fonema.

En este nivel el niño no realiza escrituras con omisiones, sino construcciones con dos tipos de correspondencia nacidos de la superación del nivel silábico y previos al arribo en que se exige la sistematicidad, lejos de constituir casos patológicos, representa el paso intermedio entre dos niveles de escritura.

En el nivel de conceptualización silábico-alfabético existen dos tipos de escritura:

-- **Silábico-alfabético sin valor sonoro convencional.** En este momento el niño trabaja con correspondencias sonoras silábicas y fonéticas, pero las grafías que emplea no corresponden a su valor sonoro convencional. Ejemplos:

e u s m

al me ja

u e c

ra na

ACAEi

ra na brin ca

-- **Silábico-alfabético con valor sonoro convencional.** El niño combina las correspondencias sonoras sílaba-grafía y fonema-grafía, escribiendo grafías que corresponden a su valor sonoro convencional. Ejemplos:

A M E A

al me ja
almeja

A B I A

ga vio ta
gaviota

A N S O

gan so
ganso

NIVEL ALFABETICO. El niño maneja la correspondencia sonora fonema-grafía en este nivel, lo que no excluye que cometa errores ocasionales. En este nivel existen tres tipos de escritura:

-- **Alfabético sin valor sonoro convencional.** En este momento los niños atribuyen a cada fonema cualquier grafía.

E P R

pe ez

pez

n e i n p β n2

co co dri lo

cocodrilo

-- **Alfabético con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional.** Los niños realizan escrituras fáciles de interpretar porque establecen la correspondencia sonora fonema-grafía con el valor sonoro convencional. A veces usan letras no pertinentes por desconocimiento de la grafía convencional para un fonema particular. Ejemplos:

Ponaro

co ne jo

conejo

Almra

al me ja

almeja

oropilo

co co dri lo

cocodrilo

-- **Alfabético con valor sonoro convencional.** En este momento los niños realizan la correspondencia sonora convencional entre los fonemas y las grafías, aunque la ortografía no sea totalmente convencional.

ganso

G a s o

Ganso

La Rana rinca mucho

L a r a n a b r i n c a m u c h o

La rana brinca mucho

La relación fonema-grafía en nuestro sistema de escritura de la lengua española, no es considerada en términos generales ya que en esta última existen grafías dobles

como ch, rr, ll; fonemas que pueden representarse con varias grafías como c, s, z, o c, k, q y grafías que no corresponden a ningún fonema como h, o u, de la sílaba gue.

No podemos afirmar que cuando el niño descubre la relación fonema-grafía, ya sabe escribir, ya que le falta conocer aspectos formales del sistema de la lengua escrita como: las reglas ortográficas, la acentuación de las palabras, el uso adecuado de los nexos y la puntuación para efectuar redacciones coordinadas, etcétera.

En el apéndice de este trabajo se presentan producciones de escritura de cada uno de los niveles y momentos de conceptualización del proceso de adquisición de la escritura, correspondientes a la primera evaluación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (P. A. L. E.).

En cada momento de conceptualización de este proceso entran en juego tanto la capacidad cognoscitiva y competencia lingüística del niño, es decir, su pensamiento sobre el objeto de conocimiento, que en este caso es la lengua escrita y el conocimiento que tiene de su lengua.

3.3 INTERPRETACION DE TEXTOS

En el primer capítulo se estableció que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que se producen continuas transacciones entre la capacidad cognoscitiva y la competencia lingüística del sujeto, con el fin de obtener un significado, a partir de un texto.

El sujeto, para obtener significado de un texto, tiene que hacer uso de la información no visual, es decir, del conocimiento que tiene de la lengua en la que está escrito el texto y del tema o contexto de lo que está leyendo, ya que esto le permite realizar anticipaciones de las palabras que puede encontrar y de sus significados. Así como de la información visual, que le provee el mismo texto como son las letras que aparecen, la secuencia de ellas, los espacios entre los grupos de letras, la diferencia de caracteres -mayúsculas- o minúsculas-, su organización en la página, los signos especiales, etcétera.

* Estas producciones fueron obtenidas con la colaboración de algunas de las capacitadoras del proyecto P. A. L. E y con la participación de las ponentes de este trabajo, durante los periodos escolares 1991-1992, 1992-1993.

Para conocer el nivel de conceptualización que tienen los niños en la lectura o interpretación de textos, al ingresar a primer grado de educación primaria, por ejemplo en algunas de las escuelas públicas de la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F. y que cuentan con un capacitador de la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita, no podemos hacerlo, pidiéndoles que nos lean un texto, ya que la mayoría de ellos nos diría que no sabe leer. Para conocer este nivel, se les pregunta de acuerdo con la guía de evaluación*, ante un texto y ante una imagen acompañada de un texto "*¿Qué crees que dice aquí?*" para darnos cuenta qué les permite anticipar el contenido del texto -las características cuantitativas o cualitativas del texto o la imagen-; después se les interroga lo siguiente "*¿Cómo supiste que dice?*" ... (se completa con lo que nos hayan contestado en la pregunta anterior), por último se les pide "*muéstrame con tu dedo cómo dice*".

Las preguntas anteriores nos permiten conocer cuáles son las fuentes de información visual o no visual, que emplea el niño para interpretar los textos. Se prefiere ..."hablar de interpretación de textos, y no de lectura, precisamente para cubrir toda la extensa gama de respuestas que hacen uso de la información disponible, aún cuando no dispongan de información específica relativa al valor sonoro convencional de las letras. El conocimiento de esta información no garantiza la lectura (hay niños que se limitan a descifrar el texto, letra por letra, sin lograr obtener ninguna significación). La ausencia de esta información no permite prever ignorancia total...⁴¹".

De acuerdo con la Guía de Evaluación de la P. A. L. E. en la 1ª evaluación para conocer el nivel de conceptualización que tiene el niño de primer grado en la interpretación de textos al iniciar el año escolar (2ª semana de labores) se le presentan ocho láminas con las siguientes características:

- Una lámina donde aparezca la palabra elote.
- Otra donde se presenta el dibujo de un elote y la palabra elote
- Otra donde se presenta la palabra monedas.
- Otra donde se presenta el dibujo de tres monedas y la palabra monedas.
- Otra donde se presenta la palabra ropa.
- Otra donde se presenta el dibujo de una muchacha atendiendo una tintorería y la palabra ropa.

* SEP. Dirección General de Educación Especial, Guía de evaluación, Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

⁴¹ Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita. et. al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo 3, p. 15.

---- Otra donde se presente la oración El elote es rico.

---- Y otra donde se presenta el dibujo de un elote y la oración: El elote es rico.

Al presentarse cada una de las láminas al niño, se le debe preguntar las tres cuestiones antes indicadas.

“¿Qué crees que dice aquí?”

“¿Cómo supiste que dice?”

“¿Muéstrame con tu dedo como dice?”

Las interpretaciones de los textos que realizan los niños se han categorizado en tres niveles.

NIVEL 1. Las respuestas del primer nivel se caracterizan generalmente por “estar basadas en la imagen, por marcar su lectura con un señalamiento continuo y por considerar el texto como una totalidad, sin tomar en cuenta las propiedades del mismo”⁴².

El niño de este nivel 1, cuando se le interroga sobre el texto sin imagen contesta que no sabe o bien dice lo primero que se le viene a la mente. Al preguntarle “**¿Cómo supiste que dice ...?**” Nos afirma que lo pensó, que se lo imaginó, que se le ocurrió, etcétera y el señalamiento que hace en el texto es continuo.

Las respuestas que da ante el texto con imagen abarca desde la negativa a interpretar la lámina, pese a la insistencia del aplicador. Tratar al texto como una serie de marcas que no tienen que ver nada con la imagen, los sujetos nombran correcta o incorrectamente los nombres de algunas de las letras del texto, pero no establecen ninguna relación entre éste y la imagen. Considerar al texto como si fuera parte de la imagen, de esta forma leen en ambos universos gráficos. Este último tipo de interpretaciones son poco frecuentes en los niños al inicio del primer grado de primaria, pero pueden presentarse, si el alumno no ha presenciado, con regularidad, actos de lectura.

⁴² Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio, Margarita, et al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo 3, p. 15.

Otro tipo de respuestas del primer nivel es que el niño enuncie una oración en la interpretación del texto y señale el texto de continuo mientras dice la oración. En este tipo de respuestas existe una falta de relación entre la longitud del texto y la cantidad de palabras del enunciado emitido, por ejemplo: ante la imagen de un pájaro, tres mariposas y dos gusanos con el texto animales, el niño expresa que dice "**estos son unos animales**" y realiza el siguiente señalamiento en el texto.

animales
 ───────────▶
 estos son unos animales

A partir de este momento el pequeño logra un avance, ya que hace la distinción entre dibujo y texto, estableciendo que sólo en el texto se puede leer.

El niño, en este nivel 1 también puede enunciar varios sustantivos, como objetos estén en la imagen, sobre todo en las láminas donde aparecen varios objetos y una palabra o una oración. Estos sustantivos son leídos de forma continua sin hacer recortes o haciendo señalamientos reiterados sobre la misma palabra u oración. Ante la misma lámina del ejemplo anterior los alumnos hacen los siguientes señalamientos:

1.

animales
 ───────────▶
 pájaros, mariposas y gusanos

2.

animales
 ───────────▶
 pájaros
 ◀──────────
 mariposas
 ───────────▶
 gusanos

El pequeño también puede considerar que en el texto dice el nombre de la imagen precedido o no de un artículo. Ejemplos:

En este nivel también puede interpretar que en el texto hay tantos nombres iguales, como fragmentos lo componen. Ejemplo ante el dibujo de un elote, con el texto "El elote es rico", expresa lo siguiente:

El	elote	es	rico
→	→	→	→
elote	elote	elote	elote

O ante la imagen de tres patos, un guajolote, un gallo y dos cerdos, encerrados en un corral; realiza la siguiente interpretación.

c	o	r	r	a	l
↓	↓	↓	↓	↓	↓
a	a	a	a	a	a
n	n	n	n	n	n
i	i	i	i	i	i
m	m	m	m	m	m
a	a	a	a	a	a
l	l	l	l	l	l
e	e	e	e	e	e
s	s	s	s	s	s

Un momento más avanzado dentro de este mismo nivel 2, es cuando el niño establece que en el texto hay tantos nombres diferentes como fragmentos presenta, independientemente de el número de letras que tenga cada una de las palabras. O al considerar que en cada letra de una palabra dice el nombre de cada uno de los objetos que aparecen en la imagen. Ejemplos:

1.

Los	animales	están	en	el	río
→	→	→	→	→	→
pato	mariposa	pescado	pez	pez	pajarito

2.

c	o	r	r	a	l
↓	↓	↓	↓	↓	↓
u	g	p	p	g	m
n	a	a	a	a	a
a	l	t	t	l	r
	l	o	o	l	i
	i			o	p
	n			o	
	a			s	
				a	

Otra forma de tomar en cuenta los fragmentos del texto, consiste en poner en correspondencia las sílabas del nombre o nombres con los fragmentos del texto. Ejemplo ante la imagen de un pato sobre el agua, con el texto "El pato nada", el niño hace la siguiente señalización.

El	pat	nada
→	→	→
el	pa	to

Dentro de este tipo de respuestas también existen aquellas donde el niño asigna una sílaba a cada letra del texto. Ejemplo:

e	l	o	t	e
→	→	→	→	→
e	lo	te	bue	no

NIVEL 3. En el nivel 3 los niños centran su atención en las propiedades del texto. Sin que esto quiera decir que no haya niños que regresen a la imagen para autocorregirse.

En este nivel empiezan a coordinar los aspectos cuantitativos y cualitativos del texto y a comprender que las letras representan sonidos, aunque no necesariamente que esos sonidos forman palabras con significado. La forma como "leen" es llamada comúnmente descifrado.

Después del descifrado que realizan los pequeños, es conveniente que se les pregunte "¿Como dice todo junto?" para conocer la relación que establecen entre el descifrado y la búsqueda de significación. Esta relación se categoriza en:

- a) **Descifrar y no lograr ninguna integración**, cuando los niños descifran con o sin errores, pero no logran rescatar el sentido del texto. Ejemplo:

```

E l e l o t e e s r i c o
↓ ↓ ↓ ↓ → → ↓ ↓
e l o l t e s e i o

```

Al preguntarles "¿Cómo dice todo junto?" contesta "No sé". Esta respuesta les genera un gran conflicto, ya, que lo único válido es el texto y niegan la interpretación de éste recurriendo a la imagen.

- b) **Descifrar con integración sin sentido**, cuando tratan de recuperar el contenido del descifrado, pero no llegan a una forma sonora, con significado. Para estos niños el acto de lectura consiste en dar el nombre o el sonido fonético de la letras.

```

m o n e d a s
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
m o n e b a s

```

- c) **Descifrar con integración divergente**, cuando el producto del descifrado no se asocia con el significado aportado por el texto y se realiza una interpretación en función del nombre o los nombres de los objetos que están en la imagen. Ejemplo:

```

m o n e d a s
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
m o n e b a s
"¡Aquí hay unos pesos!"

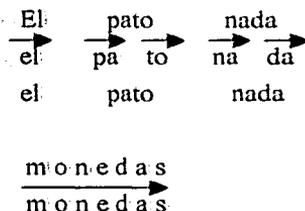
```

El momento de más desarrollo del nivel 3 es cuando el niño logra una coordinación completa de los aspectos cuantitativos y cualitativos del texto, logrando una integración significativa de los mismos. Ejemplo:

```

E l e l o t e e s r i c o
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
E l e l o t e e s r i c o

```



En el anexo de este trabajo se presentan algunas evaluaciones de lectura, que corresponden a cada uno de los niveles en la interpretación de textos, aplicadas en la 1ª evaluación del Proyecto PALEM. Así como un ejemplo de los protocolos para cada una de las cuatro evaluaciones que se realizan para este aspecto y el siguiente.

3.4 ANALISIS DE LA REPRESENTACION ESCRITA DE UNA ORACION

La competencia cognoscitiva y lingüística del niño le va a permitir construir diferentes hipótesis acerca de lo que está escrito en una oración y, como veremos, durante un largo período, estas hipótesis no van a coincidir con las exposiciones básicas que como personas alfabetizadas manejamos de nuestro sistema de escritura, las cuales son: que todas las palabras que pronunciamos cuando leemos una oración están escritas, y que el orden en que están escritas las palabras es el mismo orden que tienen cuando son leídas.

Investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, Eliseo Guajardo, entre otros, han permitido establecer niveles de conceptualización de lo que el niño considera que está escrito en cada una de las palabras de una oración y dónde está escrita cada una de las palabras, lo que han denominado: análisis de la representación escrita de una oración (AREO).

El establecimiento de estos niveles partió de situaciones experimentales que consistían en: escribir con letras de imprenta, todas mayúsculas, una oración la cual tenía un sustantivo precedido por un artículo definido (el, la, los, las) y seguido por un verbo; después de éste último venía un artículo, un adjetivo posesivo o una preposición con artículo y al último otro sustantivo. Después de escribir la oración se le decía al niño (efectuando un señalamiento corrido de izquierda a derecha) lo que está escrito en ella. Se le pedía que repitiera lo que se le había dicho que decía la oración y posteriormente se le hacían preguntas de ubicación y de predicción en un orden distinto al que aparecían las palabras en la oración y alternando una y una.

Las preguntas de ubicación en las palabras de una oración, dan cuenta de los aspectos, que el niño acepta que están escritos y en qué parte (s) del texto, están representados. Estas preguntas se realizan diciéndole al niño "*Dirá* (una palabra de la oración) *en alguna parte?*" "*Señálame con tu dedo para que yo sepa dónde*".

Las preguntas de predicción nos permiten conocer de los aspectos que están escritos qué considera el niño que está escrito y se puede leer. Estas preguntas se realizan interrogándolo de la siguiente forma (Al mismo tiempo que se señala una palabra de la oración) "*¿Qué crees que dice aquí?*".

Con las preguntas de ubicación y predicción en el análisis de la representación escrita de la oración se conoce no sólo la capacidad del niño para interpretar las partes del texto por medio del descifrado, sino la posibilidad que tiene para deducir dónde están escritas las palabras de una oración, qué está escrito en cada una de las partes de ella basándose en la información externa (el texto completo y la lectura que hace de éste el adulto) y la conceptualización que tiene acerca de qué partes gramaticales deben o no estar representadas en la escritura de la oración.

Nosotros, como personas alfabetizadas, podemos pensar que es extraño que el niño conteste algo que no sean las palabras integrantes de la oración, ya que ha sido informado de lo que en ella está escrito y lo ha repetido oralmente. Sin embargo, sus respuestas son muy originales, estableciendo en un principio una diferencia grande entre lo que está escrito y lo que puede leerse.

Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacios, Eliseo Guajardo y otros investigadores, han establecido en la evolución del análisis de la representación escrita de una oración, los siguientes niveles*:

Nivel G. Los niños en este nivel no han descubierto que la escritura es portadora de significado, es decir, para ellos las letras aún "no dicen nada". La escritura no tiene una función de representación, pensando que debe ir acompañada de un dibujo para que "diga algo"; cuando se le pregunta "*¿Qué crees que diga aquí?*", señalando una de las palabras escritas se limita a decir que hay letras o cuando ante el enunciado

* Una información más detallada de estos niveles se presenta en Ferreiro, Emilia; Gómez Palacios, Margarita et. al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, Fascículo 4.

El niño toma un refresco se le pregunta "¿dirá refresco en alguna parte"? señálame con tu dedo responde que "sí" "en la tienda".

NIVEL F. En este nivel los niños empiezan a otorgarle a la escritura un valor simbólico, pero todavía no están en posibilidades de realizar una reflexión lingüística que le permita ir más allá de dar sólo sustantivos, que encuentran en el enunciado u otros que se relacionan con éstos, como respuestas a las preguntas de predicción y ubicación, Ejemplos:

Predicción:

"LOS	PADRES	QUIEREN	A	SUS	HIJOS"
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Padre	Padre	Hijos	Nada	Hijos	Hijo
			porque		
			es una		
			letra		

Ubicación: sólo indica dos palabras: padres e hijos.

LOS	PADRES	QUIEREN	A	SUS	HIJOS
↓		↓			
padres		hijos			

Para las otras palabras enuncia que en el enunciado "no dice"

NIVEL E. En este nivel los niños tienen la imposibilidad de distinguir a las palabras como partes del enunciado y predicen la oración entera en una o dos palabras y a las restantes les atribuyen otras oraciones relacionadas semánticamente con la original. En cuanto a la ubicación no logran señalar adecuadamente por lo menos los dos sustantivos.

Predicción:

LA	NIÑA	TRAJO	SU	MUÑECA
↓	↓	↓	↓	↓
La niña	Su mamá	La niña	La niña	la trajo
lloró	le pegó	trajo su	perdió	a la escuela
		muñeca	su muñeca	

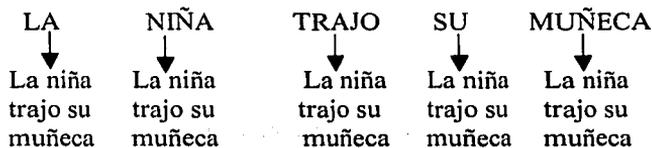
Ubicación:

<u>LA NIÑA</u>	TRAJO	SU	<u>MUÑECA</u>
↓			↓
muñeca			niña

Las palabras "trajo" y "su" no las ubica.

NIVEL D. En éste ubicamos las respuestas que se caracterizan por la indiferenciación de las partes (palabras) con el todo (enunciado). De ahí que ante las preguntas de predicción enuncie en cada una de las palabras dice el enunciado completo y ante las preguntas de ubicación señale todo el enunciado y complete verbalmente cada pregunta del experimentador en relación a cada parte de la oración, negando así que cada una exista aisladamente en la representación gráfica del enunciado. Ejemplo:

Predicción



Ubicación



Experimentador: ¿Dirá muñeca en alguna parte?

Niño: Sí

Exp.: Señálame con tu dedo

Niño: señala todo el enunciado

Experimentador: ¿Dirá trajo en alguna parte?

Niño: Sí. Trajo su muñeca la niña

Exp.: Señálame con tu dedo

Niño: No señala nada

Experimentador: ¿Dirá niña en alguna parte?

Niño: Sí.

Exp.: Señálame con tu dedo

Niño: Señala en "la niña trajo"

El niño ante las preguntas de ubicación para las palabras "un" y "la" señala toda la oración.

NIVEL C. La dificultad que encuentran los niños, en este nivel es llegar a concebir una representación aislada para el verbo. No se trata de una negación de la representación gráfica del verbo, pero si le niega una representación independiente de otras partes de la oración. En este nivel los pequeños unen el verbo de la oración al

objeto directo o al sustantivo que le antecede. Sólo logran ubicar y predecir los sustantivos. Ejemplos:

Predicción:

LA	NIÑA	COME	PASTEL
↓	↓	↓	↓
no dice nada	niña	come pastel	pastel

Ubicación:

LA	NIÑA	COME	PASTEL
↓	↓	↓	↓
come	niña	la	pastel

NIVEL B. En este nivel se encuentran los niños que ubican y predicen todas las partes de la oración en los fragmentos del texto, excepto los artículos, los adjetivos posesivos y las preposiciones. El problema con estas palabras es doble: por un lado tienen muy pocas letras en su representación gráfica y son consideradas como algo que sólo va con las otras palabras. Ejemplo:

Predicción:

OSCAR	JUEGA	A	LA	PELOTA
↓	↓	↓	↓	↓
Oscar	juega	nada	pe	pelota

Ubicación:

OSCAR	JUEGA	A	LA	PELOTA
↓	↓			↓
Oscar	juega			pelota

Cuando se les pregunta ¿Dirá "la" o "a" en alguna parte? contestan que no

NIVEL A. Los niños piensan que todas las palabras enunciadas en la oración están escritas y que además están escritas en el mismo orden de su enunciación. Con estas dos ideas son capaces de ubicar y predecir todas las palabras del enunciado.

Ejemplos:

Predicción:

EL	PERRO	PELEA	CON	EL	GATO
↓	↓	↓	↓	↓	↓
El	perro	pelea	con	el	gato

Ubicación:

EL	PERRO	PELEA	CON	EL	GATO
↓	↓	↓	↓	↓	↓
El	perro	pelea	con	el	gato

CAPITULO IV CARACTERISTICAS DE LOS PERIODOS DE DESARROLLO

El desarrollo intelectual o del conocimiento se inicia desde el nacimiento, momento a partir del cual el individuo va construyendo y reconstruyendo sus formas de actuar y comprender el medio que le rodea.

Jean Piaget, analizó el desarrollo intelectual del hombre estableciendo cuatro períodos en dicho desarrollo: el sensoriomotor, el preoperatorio, el operatorio concreto y el operatorio formal.

En este capítulo se desarrollan las características generales de cada uno de los períodos del desarrollo intelectual, ya que a partir del conocimiento que tengamos de estos períodos podemos brindar en el proceso enseñanza-aprendizaje experiencias e información acordes con el desarrollo de los alumnos y comprender el por qué de sus respuestas.

Se analizan con más profundidad los períodos preoperatorio y operatorio porque en ellos los niños adquieren y desarrollan su proceso de adquisición de la lengua escrita.

4.1 CARACTERISTICAS DE LOS PERIODOS DEL DESARROLLO

El desarrollo intelectual o del conocimiento es un proceso vinculado a todo proceso de embriogénesis, es decir, al desarrollo del cuerpo, del sistema nervioso y de las funciones mentales, el cual se inicia en el momento del nacimiento y consiste esencialmente, al igual que el desarrollo orgánico, en un proceso de "continua equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior"⁴³.

Este desarrollo cognoscitivo depende en gran parte de la acción que ejerce un individuo sobre su realidad. Esta acción supone siempre una perturbación que la desencadena, ya se trate de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual (esta última se presenta en forma de pregunta o problema). Estas perturbaciones así como la forma cómo se logra solucionarlas, varían según el grado de desarrollo intelectual o cognoscitivo. En este último aparecen estructuras progresivas o formas sucesivas de equilibrio, que marcan las diferencias u oposiciones de un período a otro.

De acuerdo con los estudios realizados por Jean Piaget, todo individuo en su desarrollo intelectual atraviesa por cuatro períodos o etapas evolutivas: sensoriomotor, preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal, los cuales se caracterizan por:

- 1.- Las adquisiciones logradas en cada período son constantes, mantienen un orden de sucesión y no obedecen en su aparición a una fecha cronológica, ya que la estructuración de los mismos depende de la experiencia, de la maduración, del medio social del sujeto y de la forma como el individuo logre la equilibración; lo que puede acelerar o retrasar la aparición de ciertas adquisiciones que permiten caracterizar a un período.
- 2.- Las estructuras construidas durante un período se distinguen en su constitución de las que aparecieron en períodos anteriores y se convierten a su vez en partes integrantes de las estructuras del siguiente período.
- 3.- Cada período es una forma particular de equilibrio y debido a que en cada uno de ellos se desarrollan nuevas estructuras mentales, el individuo alcanza equilibraciones cada vez más avanzadas.

⁴³ Piaget, Jean. Seis Estudios de Psicología. P. 11.

4.- Cada período se distingue por su estructura de conjunto, caracterizada por las leyes de totalidad que se adquieren en él y que una vez alcanzadas, determinan las acciones u operaciones que pueden realizarse y que a su vez caracterizan a ese período como tal.

A continuación desarrollamos las características de cada uno de los períodos del desarrollo intelectual, profundizando en los períodos preoperatorio y operatorio concreto, debido a que durante ellos, el niño adquiere la lectura y la escritura.

4.2 EL PERIODO SENSORIOMOTOR

El período sensoriomotor tiene vigencia desde el nacimiento hasta la aparición de la función simbólica y con ella la presencia del lenguaje y el pensamiento, es decir, abarca aproximadamente los dos primeros años de vida del niño. En este período el niño presenta un desarrollo que le permite evolucionar a través de las percepciones y los movimientos, desde un momento en que todo lo refiere a sí mismo o más específicamente, a su propio cuerpo; hasta el momento en que se sitúa como un elemento o cuerpo entre los demás. El niño construye poco a poco una realidad como algo externo al yo, lo que se ha denominado como la adquisición del esquema de permanencia del objeto. Este esquema "implica atribuir la figura percibida a un sostén sustancial que la figura y la sustancia de que ella es índice, siga existiendo fuera del campo perceptivo"⁴⁴.

La adquisición del esquema del objeto permanente va a permitir al niño avanzar al siguiente período de su desarrollo intelectual ya que en esta adquisición "observamos por primera vez una abstracción con un grado de generalidad que no está unida a la actividad propia del sujeto. Gracias a esta abstracción el niño puede 'pensar' en la existencia de un objeto sin reaccionar exteriormente a él"⁴⁵ y desarrollar la función simbólica, es decir, la posibilidad de sustituir una acción u objeto por su signo, símbolo o imagen mental, lo cual es característica esencial del siguiente período.

Este período sensoriomotor se caracteriza porque el niño desarrolla una inteligencia exclusivamente práctica hasta adquirir el esquema del objeto permanente. Esta inteligencia práctica no va a desaparecer y la vamos a encontrar en las estructuras de los siguientes períodos.

⁴⁴ Piaget, Jean. La Psicología de la Inteligencia, p. 120.

⁴⁵ Furt Hans, G. Op. Cit., pp. 44-45.

Por lo que respecta a la afectividad, el período sensoriomotor se caracteriza por su egocentrismo general, ya que depende de la acción propia, debido a que el niño no tiene conciencia de las relaciones mantenidas con las demás personas. Sólo cuando los objetos, entre ellos las personas, son considerados como independientes del yo, se puede empezar a desarrollar el principio de las simpatías y antipatías hacia los demás.

4.3 EL PERIODO PREOPERATORIO

El período preoperatorio comprende aproximadamente, de los dos a los siete años y se caracteriza porque el niño adquiere, la función simbólica, habilidad que le permite representar las acciones y los objetos a través de imágenes mentales, símbolos y palabras. El niño ya no necesita actuar en todas las situaciones de manera directa con los objetos, sino que puede realizar representaciones de ellos mediante la interiorización de sus esquemas de acción. La adquisición de la función simbólica le permite al niño realizar una diferenciación entre los significados y los significantes y apoyar su pensamiento sobre la inversión de símbolos y el descubrimiento de signos. Debido a la adquisición de la función simbólica el niño del período preoperatorio tiene la posibilidad de considerar que mediante grafismos o signos puede representar una realidad o comunicar un mensaje, es decir, puede descubrir la lengua escrita.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el lenguaje, el juego simbólico, el dibujo y la imitación diferida forman parte de la función simbólica. Cada uno de estos aspectos ya fueron tratados con más amplitud en dicho capítulo, por lo que en el desarrollo del período preoperatorio daremos sólo las características más generales de ellos.

Con respecto al lenguaje, podemos advertir que su adquisición le permite al niño desarrollar su pensamiento y su socialización. Su lenguaje en el período preoperatorio se va a caracterizar por ser egocéntrico y no considerar el punto de vista de los demás; así podemos observar que cuando los niños realizan una actividad colectiva, utilizan un lenguaje para sí, creyendo que los demás lo escuchan y comprenden. Otra característica del lenguaje del niño es que los conceptos que emplea no los sabe definir y se limita a establecerlos de acuerdo a la utilidad o uso de los objetos, a los que hace referencia con sus palabras. A través del lenguaje, el niño también descubre las relaciones unilaterales y de presión que los adultos ejercen sobre él mediante órdenes o consignas.

El juego simbólico también aparece en este período, teniendo como función la satisfacción del yo, mediante la transformación de la realidad en función de los deseos del niño. A través del juego simbólico, el niño "revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos y, sobre todo compensa y complementa la realidad mediante la ficción... el juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al yo⁴⁶". En el juego el pensamiento está separado de los objetos sobre los que se actúa y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas. En el juego, cuando un objeto (por ejemplo, un palo) produce en el niño la separación de significado de la palabra (caballo) del objeto o cosa que designa (caballo real) se hace posible que un objeto influya semánticamente en otro. "la transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ve no es la palabra, sino lo que ésta designa⁴⁷". Durante el juego, el niño utiliza espontáneamente esta capacidad de separar el significado de un objeto y accede a una definición funcional de los conceptos u objetos y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa. En cuanto al juego con reglas, por ejemplo el fútbol, los niños de este período, juegan tratando de imitar el juego de los mayores, sin respetar todas las reglas, sin embargo se niegan a admitir una regla creada por ellos, ya que consideran que las únicas reglas de verdad son las que han creado los mayores o Dios. Al finalizar un juego con reglas, los niños consideran que todos han ganado debido a que todos se han divertido.

Por lo que respecta al dibujo, el niño en un principio no lo toma como una representación o símbolo de un objeto, sino que lo considera como un objeto similar o del mismo tipo. Se comporta ante los dibujos como si se tratara de objetos reales. Posteriormente establece la función simbólica en el dibujo considerándolo como una representación o significante de una realidad u objeto. El dibujo representa dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita el primer paso para representar las palabras o enunciados que se le pide al niño que escriba; así tenemos que cuando le pedimos que escriba casa, nos dibuja una casa. El niño en este período emplea generalmente símbolos de primer orden, ya que designan directamente objetos o acciones. Dentro de su proceso de adquisición de la lengua escrita el niño descubre que no sólo puede dibujar objetos, sino también palabras y es entonces cuando empieza a emplear grafismos para representar las palabras o enunciados que se le invita que escriba, iniciándose en él este proceso de adquisición de la lengua escrita, el cual ya fue descrito en el capítulo tres.

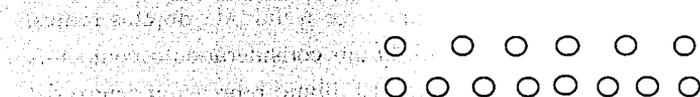
⁴⁶ Piaget, Jean. Seis Estudios de Psicología, p. 40.

⁴⁷ Vygotsky, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Superiores, p. 40

Durante este período preoperatorio el niño adquiere la imitación diferida, mediante la cual el niño imita una acción o evento sin tenerlos presentes, a través de la representación que tiene de ellos en su pensamiento.

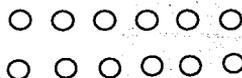
El pensamiento del niño del período preoperatorio es intuitivo, debido a que no establece una coordinación racional entre las representaciones que realiza de sus acciones y percepciones. La relación que establece se haya siempre vinculada a la acción del sujeto. El pensamiento intuitivo sólo se puede centrar en una relación dada y sólo toma de lo real su apariencia perceptiva.

El pensamiento del niño de este período se caracteriza por una centralización debido a que las organizaciones representativas que realiza son configuraciones estáticas y resultado de la asimilación que hace de su propia acción, en oposición a la agrupación de todas las relaciones, lo que determina que sus apreciaciones sean altamente influenciadas por las apariencias y que ante dos dimensiones que se alteran al mismo tiempo, centra su atención solamente en una de ellas e ignora la otra, no puede abarcar dos dimensiones al mismo tiempo. Así tenemos que cuando presentamos a niños entre cuatro y cinco años, un número determinado de fichas azules, alineadas con pequeños intervalos de separación y les pedimos que encuentren otras tantas fichas rojas de un montón, igual en cantidad a las azules, los pequeños construyen una hilera de fichas exactamente de la misma longitud que la de las fichas azules, pero sin ocuparse del número de elementos, ni hacer corresponder una por una las fichas rojas y las azules. Ejemplo:



Posteriormente los niños de este período pueden colocar una ficha roja delante de cada ficha azul, es decir, hacer la correspondencia término a término, pero bastará con separar un poco las fichas de los extremos de la hilera de las rojas, para que el niño opine que las dos colecciones ya no son iguales y afirme que la hilera más larga contiene más fichas. La equivalencia también se pierde si las fichas de una hilera las amontonamos y las de la otra las dejamos como estaba. Observamos que hay equivalencia mientras el niño perciba una correspondencia visual.

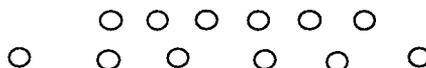
Ejemplo:



Aquí hay conservación para el niño



Aquí ya no hay conservación para el niño



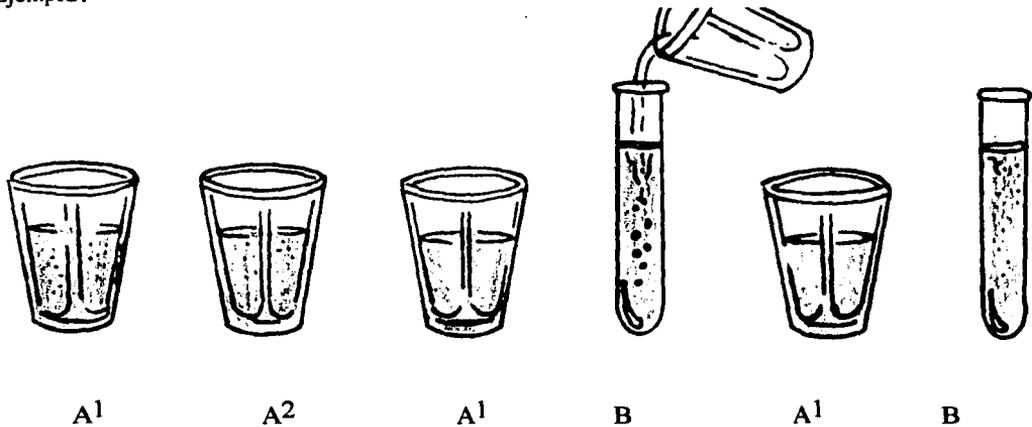
Aquí ya no hay conservación para el niño

Su pensamiento también es transductivo, es decir, se realiza por analogía debido a que no es ni deductivo ni inductivo, por lo que va de lo particular a lo particular. Por ejemplo: "una niña que quería comer naranjas. Se le explica: Las naranjas no tienen aún su color amarillo dorado, están todavía verdes, no están maduras y, por tanto, no se pueden comer. Se le da para beber manzanilla. Entonces ella observará: La manzanilla está ya amarilla, las naranjas estarán también amarillas; deme naranjas"⁴⁸.

Es irreversible porque enfoca su atención en los productos finales y no toma en consideración el proceso de transformación y no puede volver al estado inicial que tenían los objetos. Ante dos vasos A¹ y A² de formas y dimensiones iguales que se llenan con una misma cantidad de agua. Después de lo cual se deja el vaso A¹ como testigo, y se vierte el contenido de A² en un vaso B de forma más delgada y más alta, los niños piensan que la cantidad de agua ha variado, afirmando que hay más agua porque es más alto o que hay menos porque es más delgado. No admite la conservación del líquido debido a que su pensamiento no puede considerar que se puede volver la acción a su estado inicial. Su pensamiento no es reversible lo que impide desprenderse de las percepciones y constituir un sistema lógico.

⁴⁸ Katz, D. et al. Psicología de las Edades, p. 46.

Ejemplo:



Hay conservación
de la cantidad
de agua

No hay conservación
de la cantidad de
agua
(pensamiento irreversible)

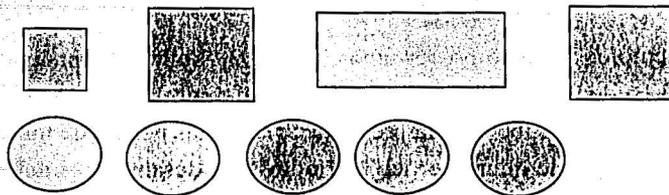
En cuanto a la clasificación*, podemos considerar que es un instrumento intelectual necesario para la organización de la realidad y del conocimiento de la misma. La clasificación se inicia desde los primeros meses de vida y se realiza en base a los esquemas de acción, permitiendo al niño agrupar a las cosas que le rodean en objetos que ruedan, que puede chupar, sacudir, sonar, etcétera.

Para que el individuo realice clasificaciones que no estén basadas sólo en esquemas de acción y pueda construir una clasificación lógica, tiene que seguir un proceso evolutivo, en el cual podemos establecer tres momentos o etapas: 1a. etapa, la clasificación figural; 2a. etapa, la clasificación no figural y 3a. etapa, la clasificación jerárquica, en la que se coordinan los dos elementos de la clasificación lógica, la pertenencia, que es la relación que existe entre un elemento y la clase de la cual forma parte y la inclusión, relación entre una subclase y la clase que integra.

En la primera etapa, de la clasificación figural, el niño agrupa los objetos uno a uno hasta obtener una configuración, sin que haya planeado previamente dicha

* Ver Glosario, p. 174.

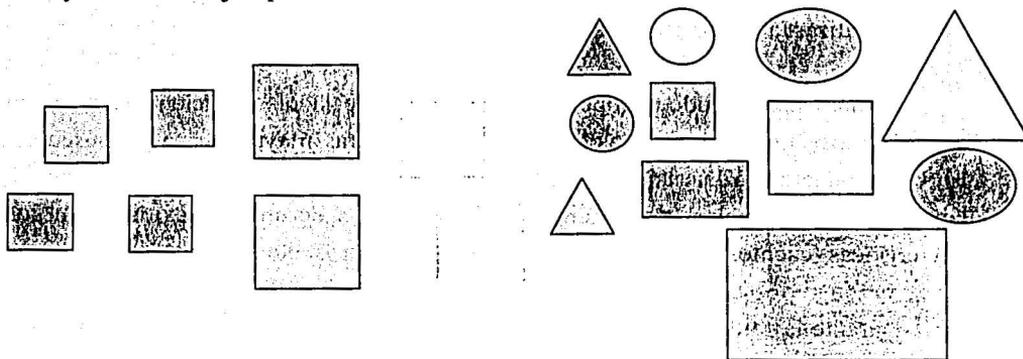
configuración y que una vez finalizada, puede o no conferirle un significado (casa, tren, muñeco...). Ejemplo:



No existe en las clasificaciones que se realizan en esta primera etapa, un criterio lógico que se mantenga durante todo el proceso. Así tenemos que el niño puede iniciar sus agrupaciones considerando la forma, pero pronto pierde esta relación y permite que sea el color, el que determine la razón para juntar los objetos. Ejemplo:



En la segunda etapa, conocida como de clasificación no figural, el niño es capaz de agrupar a los elementos según sus semejanzas de color, forma o tamaño e incluso puede distinguir entre los grupos, que hay subgrupos. Por ejemplo: Si entregamos al niño algunas figuras geométricas como cuadrados, triángulos y círculos, de tamaño grande y pequeño y de color azul, rojo y amarillo, él forma tres colecciones en cuanto a la forma y establece dentro de ellas la subdivisión de grandes y pequeños o de rojos, azules y amarillos. Ejemplos:

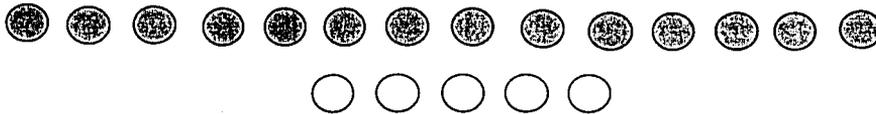


El niño no posee un dominio de las relaciones de inclusión entre una clase y sus subclases, hecho que puede manifestarse en el siguiente ejemplo: Cuando el niño una vez que ha establecido una clasificación de círculos (12 rojos y 3 azules) no considera

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

que la colección de círculos es mayor que la de círculos rojos y que las subclases círculos rojos y círculos azules forman parte de la clase total de círculos.

Veamos otro ejemplo: Cuando presentamos al niño 20 bolitas de madera, que constituyen la totalidad B, de las cuales 15 son negras, integrando la parte A, y 5 son blancas, integrando la parte A', el niño ante la pregunta: "¿Hay más bolitas de madera o más bolitas negras?" responde durante el período de desarrollo intelectual preoperatorio "que hay más bolitas negras «porque sólo hay 5 blancas». Determinase entonces: «¿Las negras son de madera?» «Sí» «Si retiro todas las bolitas de madera para ponerlas aquí (otra caja), ¿quedarán bolitas en la (primera) caja?» «No, porque todas son de madera» «si saco las negras, ¿quedarán bolitas en la caja?» «Sí, las blancas». Luego se repite la pregunta inicial, y el sujeto comienza a afirmar nuevamente que hay más bolitas negras que bolitas de madera porque sólo hay cinco blancas, etcétera⁴⁹". Ejemplo:



Para el niño preoperacional hay más bolitas negras que bolitas de madera.

Si el niño del período preoperatorio no logra considerar que $B = A + A'$ o que $B > A$, es debido a que no puede retener mentalmente dos aspectos de una situación y su pensamiento intuitivo sólo le permite comparar A con A' y no establecer una comparación entre A y B y considerar que A está contenida en B, es decir, el niño no puede realizar la inclusión de clases.

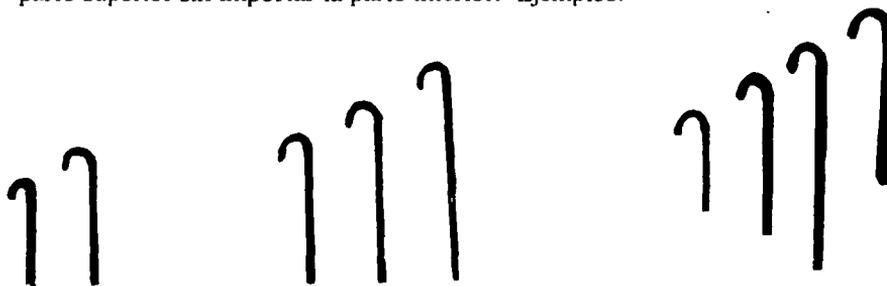
El niño del período preoperacional a través de la clasificación establece la distinción entre números y letras; identifica a las letras mayúsculas y minúsculas; agrupa las palabras en largas o cortas, las que empiezan con la misma letra, sonido o sílaba, a las que forman parte de un campo semántico, y agrupa los textos según sus características (cuentos, recetas, noticias, carteleras, letreros, etcétera).

Durante la tercera etapa de clasificación jerárquica el niño puede efectuar sin dificultad sus clasificaciones y comprender la estructura jerárquica de sus clasificaciones, por lo que es capaz de manejar la inclusión de clases. Este tipo de clasificaciones sólo se logra realizar durante el período intelectual lógico concreto,

⁴⁹ Piaget, Jean. La Psicología de la Inteligencia, p. 148.

debido a que en éste el niño puede manejar y comparar mentalmente las partes y el todo al mismo tiempo.

Por lo que respecta a la seriación, ésta consiste en ordenar de forma ascendente o descendente los objetos o colecciones según sus características cualitativas o cuantitativas. Durante el periodo preoperatorio el niño puede realizar seriaciones de tipo global, las cuales se caracterizan por conformar, con los elementos que se le brindan, una acomodación arbitraria. Así tenemos que cuando se le pide que acomode por tamaños una serie de 10 elementos (bastones o muñecas), el niño se limita a ordenarlos al azar o establece simplemente entre ellos la relación grandes y pequeños, los ordena por parejas y tríos o forma con ellos una escalera, tomando en cuenta sólo la parte superior sin importar la parte inferior. Ejemplos:



El niño del período preoperatorio dentro de su proceso de seriación puede realizar seriaciones de tipo global, las que corresponden a la primera etapa de este proceso de seriación y seriaciones de tipo intuitivo, que conforman la segunda etapa.

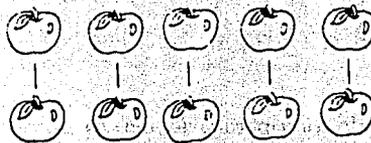
Las seriaciones de tipo intuitivo, se caracterizan porque en ellas, el niño establece entre los elementos que va a seriar las relaciones de "más grande" o "más pequeño", logrando realizar seriaciones por ensayo y error. Las relaciones de "más grande" o "más pequeño" las elabora sólo en el plano perceptivo y experimental, o sea, "solamente son semioperatorias y no constituyen todavía operaciones susceptibles de separarse de la percepción para ser manipuladas abstractamente⁵⁰".

Una vez que el niño, de esta etapa intuitiva, ha realizado su seriación, presenta problemas cuando se le pide que intercale en ella a otros elementos, debido a que ve su seriación como un sistema o conjunto cerrado y le resulta más difícil comparar un elemento nuevo con los que ya forman parte de su seriación que compararlo con

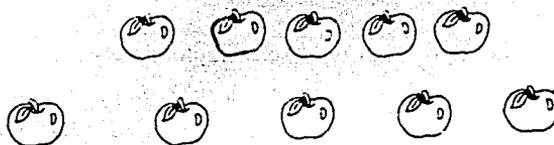
⁵⁰ Piaget, Jean y Alina Szeminska. La Génesis del Número en el Niño, p. 133.

elementos aislados. De esta forma podemos establecer que la construcción de una seriación puede realizarse apoyándose sólo en la intuición, pero la inserción de un elemento nuevo en una serie requiere que se establezcan algunas relaciones. "Para construir la serie sin coordinación lógica, propiamente, basta con colocar sucesivamente: el más pequeño de todos + el más pequeño de los restantes + ... etcétera, en tanto que para colocar X en la sucesión $A < B < C...$ es preciso insertarlo entre X y Y de tal manera que X sea al mismo tiempo (y la expresión 'al mismo tiempo' adquiere ahora una significación real de simultaneidad psicológica) $x > X$ y $x < Y$ ⁵¹". Esto representa establecer una relación lógica, lo cual da origen al tercer momento o etapa de la seriación, que es la etapa operatoria.

En cuanto a la correspondencia que consiste en relacionar entre sí a los elementos de dos colecciones, el niño establece la relación término a término de manera perceptiva, dejando de creer en la conservación de cantidades cuando una de las colecciones se amplía o reduce, ya que no puede manejar dos relaciones al mismo tiempo, lo cual es una característica del momento siguiente, que es la correspondencia operatoria y que se construye en el período lógico concreto.



Hay conservación de cantidad



No hay conservación de cantidad

El niño del período preoperatorio puede ascender a los primeros números, debido a que son números que pueden adquirirse de manera intuitiva y que corresponden a figuras perceptibles, pero no puede manejar el número de manera operatoria, ya que no puede realizar seriaciones ni clasificaciones lógicas y para construir la noción de número, se requiere considerarlo como una clase de colecciones

⁵¹ Piaget, Jean y Alina Szeminska. La Génesis del Número en el Niño, p. 159

iguales entre sí y como una seriación de relaciones no semejantes que guardan cierto orden.

De esta forma el número cinco es una clase que agrupa a todos los agrupamientos o colecciones que tiene como característica cuantitativa la cardinalidad $\clubsuit\clubsuit\clubsuit\clubsuit\clubsuit$; es una clase que incluye a las clases 1, 2, 3 y 4, y es un elemento de una seriación que ocupa el lugar entre el 4 y el 6 porque es una unidad mayor que 4 y una menor que el seis.

1, 2, 3, 4, 5, 6...

4 < 5 < 6

En el período preoperatorio, el concepto que maneja el niño de velocidad está basado únicamente en la percepción del adelantamiento efectivo que observa de un móvil respecto a otro, no considera el punto de salida de ambos móviles ni los recorridos que han realizado. El niño no alcanza la relación de los espacios y los tiempos recorridos, debido a que no puede generalizarlos y combinarlos entre sí.

El pensamiento del niño también se caracteriza por ser realista, debido a que atribuye a la realidad exterior características subjetivas y porque su punto de vista lo considera absoluto. El que el niño considere como absoluto su punto de vista, también se debe al egocentrismo característico de este período.

Este egocentrismo lo podemos observar en el proceso de adquisición de la lengua escrita, en el nivel presilábico, cuando el niño sólo refleja su punto de vista en sus producciones de escritura y en sus intentos de lectura. Si bien maneja criterios cuantitativos (cantidad de grafismos o signos) y criterios cualitativos (variedad en los grafismos que emplea); son las consideraciones que el niño ha realizado según su punto de vista las que predominan en este nivel, con excepción del último momento conocido como de cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial, en el cual, el niño manifiesta en sus escrituras el inicio de una correspondencia sonora; la primera letra que produce corresponde al valor sonoro de una de las grafías de la primera sílaba de la palabra o enunciado que escribe y el resto de las grafías de la palabra o enunciado lo varía de acuerdo a su punto de consideración.

El egocentrismo también lo observamos cuando el niño, durante el nivel presilábico considera que la cantidad de grafismos que debe producir depende del tamaño del referente que quiere representar y no considera los aspectos sonoros de la

palabra o enunciado; así tenemos que empleará más grafismos para escribir "El oso corre", que para escribir: "la hormiga corre".

El pensamiento del niño también se caracteriza por ser animista, es decir, presenta la tendencia de concebir las cosas como dotadas de vida y de intenciones. En un principio considera que las cosas que ejercen una actividad útil para el hombre están vivas, como pueden ser: la lámpara que ilumina o la estufa que calienta. Más tarde, la vida está reservada a los objetos que se mueven, como la bicicleta o los carros y, posteriormente, a los que se mueven por sí mismos, como los astros y el viento.

Debido a su pensamiento animista, el niño se ve atraído por los cuentos o historietas en los que participan como personajes objetos inanimados. Por lo que es conveniente emplear los cuentos o historietas infantiles para desarrollar experiencias de aprendizaje que favorezcan el proceso de adquisición de la lengua escrita.

El tipo de lógica que el niño preoperatorio maneja es una prelógica basada en la intuición, que consiste en la interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales", pero sin coordinación entre ellas, debido a que no son consideradas como móviles, es decir, sujetas a transformaciones, ni como reversibles, capaces de volver a su estado inicial.

El niño basándose en sus propias experiencias o intuición, considera que todas las cosas están hechas por el hombre o por una actividad divina semejante a la forma de fabricación humana, a lo cual se le denomina como pensamiento artificialista. Así piensa que las montañas se hicieron, porque se acomodaron piedras y que los lagos fueron excavados y llenados de agua.

Al explicar la causalidad de los hechos hace una indiferenciación entre lo físico y lo psíquico. Las leyes naturales las confunde con las leyes morales y el determinismo con la obligación, afirmando que: "los barcos flotan porque tienen que flotar". También puede explicar las causas de los acontecimientos enlazando razones o situaciones sin relación alguna, afirmando "perdí mis lápices, porque no estoy dibujando" o "el hombre se cayó de la bicicleta porque se rompió el brazo".

En el aspecto afectivo, el niño preoperatorio manifiesta los sentimientos de simpatía y antipatía. La simpatía la ejerce hacia las personas que responden a sus intereses y que valoran sus logros o acciones. Con base en lo anterior consideramos

que los intentos que realice el niño para leer y escribir deben ser estimulados por los adultos y principalmente, por los maestros que tienen como misión facilitarle el proceso de adquisición de la lectura y escritura.

La moral que el niño posee en este período depende de la voluntad de otras personas a las que él respeta, es decir sus sentimientos morales no son autónomos. Así podemos observar que la mentira la va a considerar más grave cuando está dirigida a los adultos, ya que son éstos quienes la prohíben o cuando la mentira se aleja de la realidad independientemente de las intenciones que se tengan para realizarla.

Otro de los sentimientos morales que aparece es el respeto, el cual es un compuesto de afecto y temor, siendo este último el que va a marcar la desigualdad que va a existir en las relaciones afectivas que va a establecer el niño con los adultos, las cuales no se basan en el respeto mutuo, sentimiento que va a aparecer en el siguiente período.

4.4 PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

El período de las operaciones concretas se inicia aproximadamente a los seis o siete años y finaliza a los doce. Durante este período el niño lleva a cabo un paso decisivo en su desarrollo mental, en su vida afectiva, en sus relaciones interindividuales y actividades individuales; ya que aparecen formas nuevas de organización, las cuales ya empezaron a manifestarse en el período anterior y en éste adquieren un equilibrio más estable. El niño en sus relaciones interindividuales adquiere una mayor capacidad de comunicación e inicia la capacidad de cooperación, debido a que ya no confunde su punto de vista con el de los otros, sino que los disocia y coordina. La descentración de su punto de vista también le permite un cambio en sus actitudes sociales, manifestándose por ejemplo en los juegos en los que se siguen determinadas reglas, en ellos ya no va a tratar de imitar el juego de los mayores, a observar sólo algunas reglas o a jugar a su manera; ahora va a pedir que se fijen las reglas al inicio del juego, que durante él se observen las reglas admitidas y se controlen unos a otros, con el fin de mantener la igualdad de los jugadores ante las reglas. El niño reconoce en los juegos de competencia, la victoria de un jugador entre los demás.

En este período, el niño puede reflexionar, es decir, efectuar una discusión consigo mismo, análoga a la que podría mantener con sus interlocutores, pero de manera intencionada. Iniciándose por lo tanto, el lenguaje interiorizado. Esta capacidad de reflexión le permite desarrollar el análisis que debe realizar de la lengua oral para

representarla mediante la lengua escrita y establecer relaciones sonoro gráficas: sílaba-grafia o fonema grafía.

Durante las operaciones concretas, el niño comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual, lo que le permite realizar nuevas coordinaciones entre los estados, eventos de la realidad y consideraciones. Con base en estas coordinaciones, el niño va a construir en el aspecto intelectual, una lógica abstracta y en el aspecto afectivo, una moral de cooperación y de autonomía personal.

La lógica que desarrolla el niño, le permite adquirir la noción de agrupación, la cual se caracteriza por comprender y relacionar los conceptos de conservación, identidad, composición, asociación y reversibilidad.

El niño admite la conservación de la sustancia o materia pese a las transformaciones que ésta sufra, debido a que acepta la noción de identidad, ya que no se ha agregado ni quitado nada; a que puede coordinar mentalmente dos relaciones que pueden ser: alto y delgado, ancho y bajo, largo y corto, angosto y grueso, y a que considera que la sustancia puede volver a su estado original, es decir, admite el concepto de reversibilidad. El concepto de conservación de la materia lo admite aproximadamente a los siete años: hacia los nueve años, la conservación del peso, y hay que esperar hasta los once o doce para que construya la conservación del volumen.

El pensamiento operativo, lo adquiere el niño a partir del momento en que puede construir sistemas de conjunto a la vez componibles y reversibles, es decir, a partir del momento en que considera que dos acciones del mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezca al mismo tipo y que estas acciones puedan ser reversibles.

Otra característica del pensamiento del niño, es la descentración, es decir, "ya no se va a apegar a los estados particulares del objeto, sino que se ciñe a seguir las transformaciones sucesivas..., ya no procede desde el punto particular del sujeto, sino que coordina todos los puntos de vista distintos en un sistema de reciprocidades objetivas"⁵².

El hecho de que el niño pueda concentrarse en dos aspectos de un problema, le permite realizar correctamente una seriación; colocando primero el elemento más

⁵² Piaget, Jean. La Psicología de la Inteligencia, p. 157.

pequeño de todos y luego, cada vez, el elemento más pequeño de los que quedan. También le hace posible insertar algunos elementos de tamaño intermedio, tras haber elaborado la serie inicial. Si el niño es capaz de realizar seriaciones, es debido a que puede aplicar la operación lógica de la transitividad; donde, si $A > B$ y $B > C$, entonces $A > C$. Aplicando esta operación únicamente a objetos concretos y no a problemas presentados sólo verbalmente, aún cuando éstos puedan escribirse, las soluciones a las que llega en los problemas verbales reflejan una regresión al pensamiento preconceptual, logrando sólo una comparación por pares.

Esta operación de transitividad puede realizarla en cuanto a tamaños o cantidades, hacia los siete y ocho años aproximadamente. Pero hay que esperar hasta los nueve años para que el niño pueda concluir que sí: $A > B$ y $B > C$ entonces $A > C$ en el terreno de los pesos y a los once o doce años, en el terreno de los volúmenes.

El pensamiento operatorio, también le permite al niño considerar las partes de un todo, como partes integrantes de él, formar jerarquías y entender la inclusión de clases en una clase superior. De esta forma puede considerar que las rosas y margaritas que observa, son flores y que si escondemos todas las flores que tenemos no nos quedarían ni rosas ni margaritas. A este tipo de inclusiones puede responder siempre y cuando se le presente con representaciones de objetos reales, pero no puede hacerlo cuando se les presenta con representaciones de objetos, sino hasta los 10 o 12 años. "Piaget encontró que el 75% de los niños de 9 años de edad, de Ginebra, Suiza, negaron que fuesen ginebrinos y suizos a la vez. Esta incapacidad se presentó a pesar del uso de un esquema (diagrama de Venn) como referencia⁵³".

Su capacidad de inclusión le permite al niño dentro de su proceso de adquisición de la lengua escrita considerar que una palabra no es un todo indivisible y que está formada por pequeñas partes (sílabas) y que éstas a su vez son elementos de esta palabra. Lo mismo puede realizar si se trata de un enunciado, ya que puede considerar a las palabras como elementos del mismo.

En este período el niño logra manejar el aspecto de la correspondencia de forma lógica, lo cual le permite establecer una relación término a término para igualar la cantidad de elementos de una colección que él tiene que formar con la cantidad que tiene otra colección dada y la conservación de la cantidad de ambas colecciones no va a variar, cuando deje de percibir la relación uno a uno. Para igualar las colecciones,

⁵³ Labinowicz, Ed. Introducción a Piaget, p. 75.

también puede tomar tantos elementos como elementos tiene la colección dada, sin necesidad de establecer la relación término a término.

El manejo de la correspondencia por parte del niño tiene importancia en su proceso de adquisición de la lengua escrita porque le va a permitir establecer: la relación entre los aspectos sonoros (sílabas o fonemas) de la lengua oral y las grafías que emplee para escribir; entre los textos y la interpretación que hace de ellos y entre las palabras que se enuncian cuando se lee una oración y las palabras escritas en la misma.

Mediante la coordinación de las operaciones de clasificación, seriación y correspondencia, el niño de este período llega a la construcción del concepto de número.

El niño también adquiere las nociones de medida del espacio y la perspectiva, encontrando la utilización de las escalas de medida y considerando la percepción de los objetos de acuerdo con los puntos espaciales desde los cuales se observen. Adquiere también la noción racional de la velocidad como una relación entre el tiempo y espacio recorrido, dejando la idea de que si un móvil adelanta a otro, es porque va más de prisa, atendiendo al punto de salida o a la distancia recorrida por cada uno de ellos.

En lo que respecta a la afectividad que manifiesta el niño, podemos observar la aparición de nuevos sentimientos morales y la organización de la voluntad que desemboca en una mejor integración del yo y en una regulación de la vida afectiva.

Como mencionamos en el período preoperatorio, los primeros sentimientos derivan del respeto unilateral del niño hacia los adultos. El sentimiento que aparece en este período consiste en el respeto mutuo, mediante el cual los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limita a valorar algunas acciones particulares. Podemos decir que existe respeto mutuo en toda amistad fundada en la estima y en toda colaboración que excluya a la autoridad.

Basándose en el respeto mutuo, el niño comprende que la mentira o engaño a sus amigos, es más grave y juzga a las mentiras de acuerdo a las circunstancias e intenciones.

Durante este período podemos observar entre los niños un sentimiento de colaboración, el cual debe ser aprovechado en su proceso de adquisición de la lengua

escrita, permitiendo la interacción y el intercambio de opiniones entre los niños, con el fin de que se ayuden entre sí.

El desarrollo de su pensamiento le permite al niño reflexionar sobre los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos de la lengua escrita, comprender la convencionalidad del sistema de escritura en cuanto al uso de las grafías, a aspectos ortográficos, uso de signos de puntuación y estilos de escritura, es decir, le permite comprender la naturaleza, estructura y características de la lengua escrita.

Para finalizar este período de las operaciones concretas, podemos mencionar que la característica esencial de las operaciones que el niño puede realizar, es la que se refiere sólo a sus experiencias efectivas y a los objetos que puede manipular. Siendo hasta el siguiente período, que su pensamiento se aleja de lo real y puede operar sobre hipótesis.

4.5 EL PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES

El período de las operaciones formales comienza hacia los once o doce años y dura el resto de la vida del individuo, se caracteriza por una reconstrucción de las operaciones concretas en el plano del pensamiento; lo cual permite al individuo elaborar teorías, sin relación con la acción, razonar de un modo hipotético-deductivo, es decir, sobre simples hipótesis sin relación necesaria con la realidad o experiencias del sujeto.

El pensamiento formal consiste en reflexionar sobre las operaciones construidas, en operar sobre operaciones o sus resultados y en agrupar y relacionar proposiciones.

En el uso de su pensamiento formal, el adolescente puede creer que la reflexión es todo poderosa y que el mundo tiene que someterse a sus sistemas y no sus sistemas a la realidad. "Es una edad en la que el yo se considera bastante fuerte como para reconstruir el universo y lo bastante grande como para incorporarlo⁵⁴". Poco a poco, el adolescente llega a comprender que la función de su pensamiento no es la de contradecir, sino la de anticipar e interpretar a la realidad.

La revisión que hemos realizado de los períodos del desarrollo del individuo nos permite conocer las características del pensamiento, comportamiento y formas de asimilación del sujeto en cada uno de ellos, lo cual es importante tomarlo en cuenta como un factor del aprendizaje.

⁵⁴ Piaget, Jean. Seis Estudios de Psicología, p. 99.

CAPITULO V FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

Desde el enfoque de la Psicología Genética, marco teórico de este trabajo, se considera al aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos que se da mediante la interacción de un individuo que conoce y un aspecto o elemento de su entorno. Al sujeto que conoce se le otorga un papel activo dentro de su proceso de aprendizaje.

En este capítulo vamos a analizar los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, como son: las estructuras cognoscitivas y de conocimiento del individuo que aprende; la experiencia que tiene sobre el objeto de conocimiento que va a abordar; el nivel de maduración que posee; la transmisión o información social y el proceso de equilibración mediante el cual, quien aprende, integra todos los factores antes mencionados.

El propósito del presente capítulo es que cada uno de estos factores del aprendizaje sea valorado y tomado en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

5.1 EL APRENDIZAJE

Para desarrollar este capítulo, primero definiremos lo que se entiende por aprendizaje, de acuerdo con diferentes corrientes psicológicas, entre ellas la Psicología Genética, marco teórico del presente trabajo.

La corriente conductista define al aprendizaje como un cambio en la conducta que se produce por medio de estímulos y respuestas que se relacionan de acuerdo a principios mecánicos.

Thordike (1874-1949), como uno de los representantes del conductismo, afirma que el aprendizaje "es un proceso de enlace entre unidades físicas y mentales en varias combinaciones⁵⁵". Se entiende por unidad mental, algo sentido o percibido.

Los neoconductistas ven al aprendizaje "como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como un resultado de la práctica⁵⁶".

Azcoaga determina que el aprendizaje es "una modificación del comportamiento del carácter adaptativo, siempre que la modificación de las condiciones del ambiente que lo determinan sean suficientemente estables⁵⁷".

De acuerdo con la teoría del campo de la Gestalt, el aprendizaje es un proceso de obtención o modificación de "insights", perspectivas o patrones del conocimiento, que está estrechamente ligado con la percepción. Un insight es la interpretación del propio ser y del medio, sobre la base de la acción que ejerce o establece el primero con el segundo.

El término insight es un vocablo inglés que se traduce como comprensión consciente y repentina, como una iluminación en el aprendizaje.

La teoría del campo cognoscitivo establece que el aprendizaje es un proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas, o las modifica, en relación a su espacio vital, el cual contiene a la persona misma, su ambiente psicológico y las finalidades que persigue. Esta teoría toma a la estructura

⁵⁵ Bigge Morris, L. Teorías del aprendizaje para Maestros, p. 75.

⁵⁶ Idem, p. 115.

⁵⁷ Azcoaga, Juan et. al. Alteraciones del Aprendizaje Escolar, p. 30.

cognoscitiva como sinónimo de insigth y significa el modo en que percibe una persona los aspectos psicológicos, físicos y sociales de su ambiente.

La teoría psicogenética considera que el aprendizaje es un proceso dialéctico de construcción del conocimiento que se da como resultado de la interacción que establece un sujeto cognoscente con un objeto de conocimiento o la realidad. En esta teoría se determina que el sujeto aprende de acuerdo con su desarrollo cognoscitivo, su experiencia y la interacción o acciones con los objetos. Por lo que no puede estar de acuerdo con la teoría psicológica conductista o neoconductista, que ven al aprendizaje como un mecanismo de estímulo respuesta donde el sujeto que aprende sólo tiene que repetir los conocimientos que se le trasmiten.

La teoría de la Psicología Genética también difiere con la del campo de la Gestalt y la Cognoscitivista, ya que si bien éstas consideran que el aprendizaje de un individuo depende de las características de su desarrollo mental, del medio en que se desenvuelve y de las metas o propósitos que tiene para aprender, no explican de qué forma se desarrollan las estructuras cognoscitivas. Las estructuras perceptivas, cualesquiera que sean y cualquiera que sea su origen, no pueden explicar todas las estructuras del conocimiento. "La inteligencia no es una simple continuación de la percepción, y por lo tanto será necesario encontrar otra explicación⁵⁸". La Psicología Genética ha permitido conocer cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, a través de la construcción de estructuras cognitivas, cuya función esencial es la adaptación a la realidad.

La Psicogenética ve al sujeto cognoscente como el actor principal de su aprendizaje, ya que es quien actúa sobre los objetos o la realidad, haciéndolos suyos en la medida en que los comprende y los transforma para operar con ellos, es decir, es quien construye su propio aprendizaje o conocimiento.

El desarrollo cognoscitivo permite al sujeto adaptarse al medio que le rodea a través de la construcción de estructuras cognoscitivas. En esta construcción encontramos como variables funcionales a la asimilación y la acomodación.

Mediante el proceso de asimilación incorporamos a nuestras estructuras cognoscitivas o marco referencial las acciones o experiencias. Es la actuación que ejercemos sobre la realidad con el fin de construir un modelo de la misma.

⁵⁸ Coll, César. Psicología y Educación, p. 49.

Y a través de la acomodación modificamos nuestras estructuras internas o elaboramos nuevas estructuras para comprender mejor la realidad o aceptar una experiencia nueva.

En la construcción de las estructuras cognoscitivas, los procesos de asimilación y acomodación se estabilizan o regulan a lo largo del desarrollo intelectual por medio de un factor llamado equilibración.

Esta equilibración no es permanente, debido a que en la medida en que el sujeto cognoscente va interactuando con la realidad o los objetos de conocimiento, surgen ciertos desequilibrios o perturbaciones que van a posibilitar la adquisición de un nuevo conocimiento.

Desde el punto de vista de la Psicología Genética, el aprendizaje se inicia cuando el sujeto se enfrenta a un desequilibrio o problema, cuando aparece una no coordinación entre su capacidad de asimilación y acomodación, lo cual es llamado conflicto cognoscitivo.

La forma como se desarrolla el conflicto cognoscitivo y cómo a partir de él se forman nuevas estructuras cognoscitivas lo analizaremos al abordar los siguientes factores del aprendizaje.

5.2 LAS ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS Y DE CONOCIMIENTO

El desarrollo intelectual consiste en la construcción o reconstrucción de estructuras cognoscitivas, las cuales son totalidades organizadas de esquemas que respetan determinadas leyes o reglas que se construyen espontáneamente. Son las formas como cada individuo organiza sus ideas y la información que le brinda el medio.

Todos los esquemas que conforman una estructura cognoscitiva son esquemas de acción que, de acuerdo con César Coll, se definen como "marcos asimiladores que permiten comprender la realidad a la que se aplican y le atribuyen una significación"⁵⁹.

Las estructuras cognoscitivas que el sujeto construye en su desarrollo intelectual le permiten comprender los objetos, situaciones y por supuesto las informaciones que recibe; pero no son las únicas estructuras que inciden en el aprendizaje o conocimiento de un contenido u objeto de conocimiento, ya que para

⁵⁹ Coll, César. Psicología Genética y Aprendizajes Escolares, p. 186.

obtener un determinado aprendizaje también es necesario haber construido ciertas estructuras de conocimiento.

Las estructuras de conocimiento son las organizaciones que el sujeto ha realizado de sus esquemas de conocimiento, entendiendo a éstos como "la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad; un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y de coherencia interna variables y ser más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad; un esquema de conocimiento comporta esquemas de acción y esquemas representativos⁶⁰".

El objetivo de los procesos enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con la Psicología Genética, es propiciar la creación o construcción de esquemas de conocimiento por parte de los alumnos, ya que estos esquemas no aparecen de forma espontánea como los esquemas o estructuras cognoscitivas.

Cuando un individuo afronta un objeto de conocimiento lo hace con base en la posesión de un marco asimilador o conjunto de esquemas de conocimiento susceptibles de ser aplicados. Estos esquemas pueden ser incompletos y aún incorrectos, lo cual justifica precisamente que dicho objeto sea abordado. Al hacerlo, el sujeto cognoscente pasa de un estado de equilibrio cognitivo a un estado de conflicto cognitivo de acuerdo con las experiencias que tenga con el objeto.

La superación de un conflicto cognitivo permite pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, lo cual depende de las estructuras de conocimiento que el sujeto cognoscente posee del objeto de conocimiento (que en nuestro caso, son las características del momento de conceptualización del proceso de adquisición de la lengua escrita en que se encuentra el alumno) y de las propiedades, características y/o estructura del objeto de conocimiento (en este caso, es la lengua escrita) que el sujeto pueda comprender en este momento. De esta forma, como menciona Vygotsky, se asciende a la zona de desarrollo próximo, la cual podemos entender como la distancia entre el nivel real de conocimiento (esquemas de conocimiento que el sujeto cognoscente ha elaborado en un momento determinado, en la adquisición de un objeto de conocimiento) y el nivel de conocimiento potencial (tipos de esquemas o estructuras de conocimiento que el sujeto puede adquirir o construir con base en los esquemas de conocimiento que posee).

⁶⁰ Coll, César. Psicología Genética y Aprendizajes Escolares, p. 194.

Es importante que en el aprendizaje escolar se consideren los esquemas de conocimiento que el alumno posee del objeto de conocimiento, ya que de otra forma se corre el riesgo de que las experiencias de aprendizaje que se le brinden, estén muy alejadas de sus esquemas y no pueda atribuirles ninguna significación o, por el contrario, no propicien ningún conflicto cognitivo, porque con los esquemas de conocimiento que posee puede fácilmente enfrentar estas experiencias, lo que trae consigo que el alumno no avance en su proceso de aprendizaje.

“Para conocer los esquemas de conocimiento que tienen los niños en relación a la lengua escrita tenemos que aplicarles una evaluación, la cual comprenda los aspectos de escritura, interpretación de textos y análisis de la representación escrita de la oración⁶¹”.

En la evaluación de escritura se les pide a los niños que escriban algunas palabras, un enunciado y una redacción sobre un tema que sea de su interés. Tanto las palabras como el enunciado tienen que ser pronunciadas con entonación normal y sin silabear.

Por ejemplo, podemos pedirles que escriban las siguientes palabras:

ropero

luz

refrigerador

cajón

armario

El siguiente enunciado:

Rosa limpia el ropero.

⁶¹ En un proyecto de la Secretaría de Educación Pública, a cargo de la Dirección General de Educación Especial y la Dirección de Educación Primaria, llamado Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas, se cuenta con una guía de evaluación para primer grado de educación primaria, que nos permite conocer los esquemas de conocimiento del niño al iniciar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura y hacer un seguimiento, a través de evaluaciones, del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño durante este grado. También se cuenta con una guía de evaluación para segundo grado de educación primaria.

Y pedirles que escriban, lo que hacen en su casa.

Al terminar la aplicación de esta evaluación les pedimos que nos digan y nos señalen con su dedo, qué escribieron en cada escritura, si no se acuerdan, les recordamos lo que les solicitamos en cada caso. Indicamos los señalamientos que hacen en sus escrituras y determinamos el nivel de conceptualización que tienen en su escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético o alfabético) y los momentos de estos niveles. Los niveles del proceso de adquisición de la escritura fueron descritos en el capítulo III de este trabajo.

Para evaluar la interpretación de textos que realiza un niño solicitamos que nos enuncie qué dicen algunos textos sin imagen y con imagen. Por ejemplo: Le presentamos una lámina con la palabra pelota y le preguntamos "¿Qué crees que dice aquí?". Una vez que nos responda, le cuestionamos "¿Cómo supiste que dice...?" (completamos con la respuesta que antes nos dio) y le pedimos por último "Señálame con tu dedo". Lo mismo hacemos para cada una de las siguientes láminas.

- Una donde este escrita la palabra pelota.
- Otra donde aparezca el dibujo de una pelota y la palabra pelota.
- Otra con el enunciado: La señora barre.
- Otra donde esté el dibujo de una señora sola y el enunciado: La señora barre.
- Otra donde esté escrita la palabra sala.
- Otra en la que aparezca el dibujo de una sala y la palabra sala.
- Otra donde aparezca el enunciado: La cama está limpia.

Y por último, otra que tenga el dibujo de una cama y el enunciado: La cama está limpia.

Las respuestas que nos dé el niño a cada una de las láminas se tienen que registrar de la siguiente forma:

¿Qué crees que dice aquí? _____

¿Cómo supiste que dice ...? _____

Señálame con tu dedo

(Anotamos la palabra o enunciado e indicamos en ellos el señalamiento hecho por el niño).

Después ubicamos las respuestas de los niños de acuerdo con el nivel que les corresponde en la interpretación de textos (nivel 1, nivel 2 o nivel 3), ver capítulo III.

Para conocer el nivel que tiene un niño en el análisis de la representación escrita de una oración, primeramente se escribe esta última con letra mayúscula una hoja blanca, delante del niño y se le dice: "aquí escribí **PACO JUEGA CON SU PELOTA**", posteriormente, se le pregunta "¿Qué escribí aquí?" Una vez que el niño repite la oración completa se inician en el siguiente orden las preguntas de ubicación (U) y las de predicción (P)⁶².

- 1.- (U) "¿Dirá pelota en alguna parte?", señala con tu dedo para que yo sepa donde". Se registra donde señaló el niño.
- 2.- (P) Señalando la palabra "juega" se le pregunta: "¿Y aquí qué crees que diga?" Se registra la respuesta del niño.
- 3.- (U) "¿Dirá Paco en alguna parte?" Señala con tu dedo para que yo sepa donde". Se registra donde señaló el niño.
- 4.- (P) Señalando la palabra "pelota" se le pregunta: "¿Y aquí qué crees que diga?" Se registra la respuesta del niño.
- 5.- (U) "¿Dirá juega en alguna parte? Señala con tu dedo para que yo sepa donde". Se registra donde señaló el niño.
- 6.- (P) Señalando la palabra "con" se le pregunta: "¿Y aquí qué crees que diga?" Se registra la respuesta del niño.
- 7.- (U) "¿Dirá su en alguna parte? Señala con tu dedo para que yo sepa donde". Se registra donde señaló el niño.
- 8.- (P) Señalando la palabra "Paco" se le pregunta: "¿Y aquí qué crees que diga?" Se registra la respuesta del niño.
- 9.- (U) "¿Dirá con en alguna parte? Señala con tu dedo para que yo sepa donde". Se registra donde señaló el niño.
- 10.- (P) Señalando la palabra "su" se le pregunta: "¿Y aquí qué crees que diga?" Se registra la respuesta del niño.

Las respuestas del niño se registran en una hoja aparte, la cual tiene escrito previamente el enunciado. Las de ubicación en la parte superior del enunciado y las de predicción en la parte inferior.

⁶² La secuencia de las preguntas es la que se plantea en la guía de evaluación de 1er. Grado de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, elaborada por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, pp. 14-15.

Ejemplo:

Ubicación:

PACO	JUEGA	CON	SU	PELOTA
------	-------	-----	----	--------

Predicción

A partir de este registro se determina el nivel que tiene el niño en el análisis de la representación escrita de la oración (G, F, E, D, C, B, o A). Ver capítulo III.

Una vez que conocemos el nivel de conceptualización que tiene el niño(s) en su proceso de adquisición de la escritura; en la interpretación de textos y el análisis de la representación escrita de la oración; podemos planear y diseñar experiencias de aprendizaje, las cuales tomen en cuenta el nivel real de sus conocimientos y les permita ascender al nivel de conocimientos potenciales, es decir, pasar a la zona de próximo desarrollo.

Así tenemos, por ejemplo, que un niño con esquemas de conocimiento en la escritura correspondientes a un nivel de conceptualización presilábico y de escrituras primitivas, es decir, que no hace una distinción entre lo que es dibujar y lo que es escribir, requiere experiencias de aprendizaje que provoquen en él un conflicto cognitivo, en el cual se dé cuenta que no le va a ser posible dibujar algunas palabras. Por ejemplo, al dictarle el enunciado "La manzana es sabrosa", va a poder dibujar "manzana" pero no "la", "es" y "sabrosa" o al dictarle las palabras "bueno", "amable", "tristeza" o "felicidad" le va a resultar difícil recurrir al dibujo para representarlas.

Experiencias como las anteriores le van a permitir a este niño descubrir las limitaciones del dibujo y la necesidad de recurrir a otra forma más eficiente para representar a las palabras y enunciados, como es la escritura.

Un niño que se encuentra en su proceso de escritura en el momento de escrituras fijas del nivel presilábico, es decir, que escribe con las mismas grafías o pseudografías todo lo que se le pide, necesita de experiencias de aprendizaje para descubrir qué palabras o enunciados, cuando se escuchan diferente, deben escribirse de forma diferente. Una experiencia de aprendizaje para él, es solicitarle que nos diga las diferentes formas en las que podemos referirnos a un coche, a lo que seguramente responderá: carro, automóvil y auto; después le escribimos y leemos las palabras: coche, carro, automóvil y auto con el fin de que observe si estas palabras se escriben de igual o diferente forma.

Con experiencias de aprendizaje de este tipo, el niño con escrituras fijas ascenderá a la zona de desarrollo próximo, la cual corresponde a establecer escrituras diferenciadas para palabras que se enuncian de diferente forma.

5.3 LA EXPERIENCIA

En el proceso de aprendizaje, la experiencia es un factor importante, debido a que ésta permite la interacción entre sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Y a través de ella el sujeto construye sus esquemas de conocimiento sobre el objeto.

Todo aprendizaje o conocimiento no se construye sólo a partir de las sensaciones o percepciones de la realidad, sino a partir de las experiencias o acciones que ejerce el sujeto y que le permiten conocer las características o propiedades de los objetos.

La experiencia que se ejerce con los objetos de conocimiento nos permite elaborar tres tipos de conocimiento sobre los mismos: el conocimiento simple o físico que atiende a las características sensoriales o propiedades físicas que nos aportan las situaciones u objetos; el conocimiento lógico que analiza las causas, naturaleza, funciones, estructura, etcétera, de los fenómenos u objetos de conocimiento, los conocimientos lógicos los adquirimos a partir de las acciones o coordinación de acciones que realizamos sobre los objetos de conocimiento, es decir, son producto de nuestra actividad intelectual la cual nos permite construirlos, y el conocimiento social conformado por la información social que recibimos sobre los objetos de acuerdo al medio en que nos desarrollamos.

En el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, la experiencia que tiene el sujeto cognoscente sobre este objeto de conocimiento, le permite conocer desde la forma de las grafías hasta las características, naturaleza, estructura y funciones del sistema de la lengua escrita.

El alumno interactúa con los objetos de conocimiento, de acuerdo con los esquemas de conocimiento que ha construido y con base en ellos adquirirá más elementos sobre dichos objetos, en la medida en que se le permita actuar y pensar sobre éstos a través de las experiencias de aprendizaje.

Se considera, desde el punto de vista de la Psicogenética, como experiencia de aprendizaje aquella que genera un conflicto cognitivo que al superarlo permite al

experiencias de aprendizaje exigen por parte del alumno, acciones que le permitan redescubrir al objeto de conocimiento. De esta forma el conocimiento adquirido por estas experiencias "no es jamás puro registro ni copia, sino el resultado de una organización en la que intervienen en grados diversos, el sistema total de esquemas de que dispone el sujeto"⁶³.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque psicogenético, lo más importante para el maestro, es conocer los procesos de aprendizaje de sus alumnos, es decir, los esquemas de conocimiento que éstos poseen (en nuestro caso sus niveles de conceptualización de la lengua escrita) y con base en ellos crear situaciones o experiencias de aprendizaje que permitan al alumno avanzar a un nivel más alto de conocimiento, o sea, a la zona próxima de desarrollo (al siguiente nivel o momento de conceptualización en la escritura, en la interpretación de textos o en el análisis de la representación escrita de la oración). Desde este enfoque, el conocer un método para transmitir el saber, no es esencial, ya que las actividades establecidas por los métodos (en el caso de los métodos para la enseñanza de la lectoescritura) son iguales para todos los alumnos y no toman en consideración que existen diferentes grados de estructuras de conocimiento en ellos y que las actividades o experiencias deben adecuarse a dichas estructuras.

El conocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño por parte de los maestros, les va a permitir valorar las producciones de escritura las interpretaciones de los textos y el análisis de la representación escrita de la oración que hacen sus alumnos y brindarles experiencias de aprendizaje adecuadas. Basándose en dicho conocimiento se puede determinar que si un niño escribe las palabras de la siguiente forma:

S I O F P F P e i	-----	dulce
F g o e b p B h n r	-----	chile
f n g h o B I M g	-----	pan
M e h t e i n g	---	naranja
7 b h I B E h b f	--	almendra

⁶³ Márquez, Angel Diego. Psicología Didáctica Operatoria, p. 47.

Si escribe el enunciado **Miguel come chilaquiles**, así:

P P E D R R T O

Y la siguiente redacción sobre la pregunta ¿qué te gustaría comer en tu casa?.

C I S P R R T A

(El niño enuncia que su redacción dice: "Me gustaría comer pollo".

Este niño tiene una conceptualización en la escritura presilábica con escrituras diferenciadas de cantidad constante (nueve grafías) y repertorio variable (utiliza distintas grafías).

Con base en lo anterior sabe que las actividades de aprendizaje propicias para el niño son las de establecer correspondencia entre los aspectos sonoros del habla y la escritura, es decir, que le ayuden a descubrir, la pauta sonora y el valor sonoro inicial, escribiendo una de las grafías que corresponden a las primeras sílabas de las palabras o enunciado.

Si el maestro conoce el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, sabe que cuando los pequeños escriben una grafía por cada sílaba que escuchan o cuando interpretan un texto otorgando una sílaba a cada grafía, se encuentran en el nivel de conceptualización silábica y requieren experiencias de aprendizaje para descubrir que las sílabas de las palabras están constituidas por una, dos, tres, cuatro y hasta cinco grafías. Conoce que los niños cuando establecen de manera combinada las relaciones sonoras gráficas sílaba-grafía y fonema-grafía en la escritura, se encuentran en un nivel de conceptualización silábico-alfabético y necesitan experiencias de aprendizaje que les ayuden a generalizar la relación sonoro gráfica fonema-grafía cuando escriben o leen. Que los niños cuando establecen la relación fonema grafía se encuentran en un nivel alfabético y requieren de experiencias de aprendizaje para conocer los aspectos formales de la lengua escrita como son: la acentuación de las palabras, la convencionalidad en el uso de las grafías (ortografía), otro tipo de letra

como la cursiva, la coordinación de los enunciados para construir un párrafo, el uso de los signos de puntuación, etcétera.

La interacción o experiencias con un objeto de conocimiento es importante en el aprendizaje, pero no es factor suficiente para explicar dicho proceso, ya que al igual que las estructuras cognoscitivas, los esquemas de conocimiento y las experiencias intervienen otros factores como la transmisión social, la equilibración y la maduración.

5.4 LA MADURACION

La maduración es la evolución natural de las capacidades del individuo, que desemboca en la adquisición de nuevas estructuras y facilita los aprendizajes correspondientes.

Para que el niño pueda realizar experiencias de aprendizaje que le permitan adquirir la lectura y la escritura necesita tener un nivel de maduración neuromotriz adecuado para realizar funciones: **psicomotoras, sensoriomotoras, senso perceptivas y de lenguaje.**

El desarrollo de las **funciones psicomotoras** descansa sobre la maduración general del sistema nervioso. En este desarrollo podemos distinguir dos niveles: el primero es el desarrollo general que abarca las regulaciones tónico-posturales y las coordinaciones cinéticas; el segundo nivel es el desarrollo de las actividades de la mano, tan importantes para escribir.

El nivel del desarrollo de la motricidad general, se presenta en una dirección céfalo-caudal, es decir, que este desarrollo se inicia en la cabeza y termina en los pies, así en el recién nacido, la maduración del sistema nervioso comienza en el soporte cefálico y se consolida aproximadamente al quinto mes; de los cuatro o cinco meses a los nueve meses, logra el control del tronco; después logra mantenerse sentado sin apoyo, luego es capaz de gatear y mantenerse sobre sus piernas con apoyo, y entre los 12 y 14 meses es cuando inicia la capacidad de caminar.

La existencia de una maduración neuromotriz es un requisito previo para la realización y coordinación de movimientos generales y muy particulares como la lectura y la escritura. Escribir, específicamente, implica un sostén tónico global que debe ser más cómodo a medida que evoluciona la motricidad general.

Se entiende por sostén tónico "...el estado de tensión en los músculos que efectúan o sostienen un movimiento⁶⁴".

El desarrollo de las actividades de la mano y los dedos es importante para el dominio de la escritura, ya que ésta está unida a actividades de psicomotricidad manual.

"La psicomotricidad trata de la interacción que existe entre nuestro pensamiento, consciente o no, y el movimiento efectuado por los músculos con ayuda de nuestro sistema nervioso⁶⁵".

La motricidad manual se inicia en el hombro y se va extendiendo hacia los músculos del brazo, de la muñeca, el pulgar y el índice.

Las funciones sensoriomotoras.- "Se refieren a la combinación de las sensaciones que entran en la persona con el fin de que éstas salgan como actividades motoras⁶⁶". A través de las funciones sensoriomotrices o sensoriomotoras el niño conoce el mundo que le rodea y se conoce así mismo, mediante el uso simultáneo de sus sentidos y movimientos.

⁶⁴ Ajuriaguerra, J. La Escritura del Niño, p. 159.

⁶⁵ Silva y Ortiz, María Teresa Alicia. Estrategias de Enseñanza para Atender a Niños con Dificultades en el Aprendizaje, p. 10.

⁶⁶ Silva y Ortiz, María Teresa Alicia. Op. Cit., p. 15.

Las funciones sensoriomotoras abarcan los siguientes aspectos y permiten las siguientes actividades por lo que respecta a la escritura y lectura.

Aspecto	Relación con las actividades de escritura y lectura
<p>1. <u>Coordinación visomotora</u>.- Se refiere a la integración de la visión con los movimientos del cuerpo o partes de él. Se desarrolla con ejercicios de dibujar, trazar figuras, letras o números, colorear, ensartar, etcétera.</p>	<p>1.- Coordinación de la visión con los movimientos de la mano que se requieren en la escritura.</p>
<p>2. <u>Coordinación motora gruesa</u> .-"Comprende la musculatura total del cuerpo y la habilidad para mover varias partes del mismo al mandar y controlar los movimientos corporales en relación a varios elementos internos o externos, como son la gravedad, la lateralidad y las líneas medias del cuerpo⁶⁷ⁿ. Se desarrolla con actividades de caminar en varias direcciones, posiciones o ejercicios en el piso y en la barra de equilibrio.</p>	<p>2.- Posición que se adopta al escribir o leer.</p>

⁶⁷ Silva y Ortiz, María Teresa Alicia. Op. Cit. p. 15

Aspecto	Relación con las actividades de escritura y lectura
<p>3. <u>Coordinación motriz-fina</u> .- Abarca el control de segmentos pequeños del cuerpo que requieren precisión. Se desarrolla con actividades de delinear, lanzar y atrapar objetos, colorear, copiar diseños, doblar papel para formar figuras, etcétera.</p>	<p>3.- La escritura es una actividad de coordinación motriz fina.</p>
<p>4. <u>Imagen y conciencia corporal</u>. Desarrolla en el niño imágenes adecuadas para localizar las partes del cuerpo y conocer la función de cada una de ellas. Se desarrolla señalando las partes de su cuerpo, armando rompecabezas de figuras de niños y niñas, canciones, juegos, etcétera.</p>	<p>4.- Importante para la identificación de la direccionalidad de la lectura y la escritura. Es indispensable para que el niño trace e interprete las grafías.</p>
<p>5. <u>Estructuración del espacio</u>.- Se construye a través de los movimientos del sujeto y la manipulación de los objetos.</p>	<p>5.- La escritura se constituye en un objeto de conocimiento con sus características y funciones.</p>
<p>6. <u>Noción temporal</u>.- Es la habilidad para establecer secuencias de acontecimientos e intervalos entre ellos.</p>	<p>6.- Las nociones de espacio y tiempo intervienen para establecer secuencias entre grafías, palabras y enunciados.</p>

Las funciones sensorio-perceptivas. Consisten en las relaciones que existen entre las sensaciones y las percepciones que hace el cerebro.

Sensación.- Es el fenómeno en que un estímulo cualquiera excita un punto receptor de nuestro sistema nervioso, éste lo trasmite al cerebro en donde se transforma en sensación propiamente.

Percepción.- Es la interpretación y comprensión que hace el sujeto de sus impresiones sensoriales.

Las funciones senso perceptivas están compuestas por la percepción visual, la percepción auditiva, la percepción de la forma y direccionalidad, la percepción social y la memoria.

La percepción visual.- "Es la identificación, organización e interpretación de los datos que recibe una persona a través del sentido de la vista⁶⁸". Comprende los siguientes aspectos y se relacionan con la lectura y la escritura de la siguiente forma:

Aspecto	Relación con la lectura y la escritura
<p>1. Relaciones espaciales.- Es la percepción de la posición de los objetos en el espacio. Se desarrolla copiando figuras en geotableros u hojas con puntos, diseños con bloques, etcétera.</p> <p>2. Discriminación de figura-fondo.- Es la capacidad de distinguir un objeto, figura o trazo de lo que le rodea.</p> <p>3. Posición en el espacio.- Correspondencia que se establece de un objeto con respecto a sí mismo. En ella intervienen: - La noción derecha-izquierda - Direccionalidad - Lateralidad</p>	<p>1.- Orientación de las grafías y sucesión de ellas en las palabras.</p> <p>2.- Reconocimiento de las grafías o palabras para leer un texto.</p> <p>3.- Ubicación y posición de las letras.</p>

⁶⁸ Silva y Ortiz, María Teresa Alicia. *Op. Cit.* p. 25.

- La noción derecha-izquierda.- Es la capacidad para distinguir el lado derecho del izquierdo, tanto en el cuerpo como en otros objetos.
- Direccionalidad.- Noción de arriba, abajo, adelante, atrás, etcétera.

Lateralidad.- Predominio motriz del segmento derecho o izquierdo del cuerpo. Interviene en ello la función de los hemisferios cerebrales: la lateralidad surge del conflicto interhemisférico, que determina la dominancia de un hemisferio sobre otro.

Existe un predominio lateral bien establecido cuando se emplea eficientemente la mano, el ojo, el oído y el pie derecho o izquierdo.

La percepción auditiva.- Es la capacidad para identificar, organizar e interpretar los datos sensoriales que se reciben a través del oído. Está formado por los siguientes aspectos y se relacionan con la escritura y la lectura.

Aspecto	Relación con la escritura y lectura
1. <u>Discriminación auditiva.</u> - Capacidad para reconocer los sonidos. Se desarrolla identificando sonidos del ambiente, las clases de sonidos, etcétera.	1.- Diferenciar los sonidos de los fonemas y la identificación de palabras semejantes.
2. <u>Secuencia auditiva.</u> - Capacidad para recordar el orden de los sonidos escuchados. Se desarrolla siguiendo ritmos, aprendiendo canciones, rimas, etcétera.	2.- Secuencia de los fonemas o palabras escuchadas para escribir.
3. <u>Memoria auditiva.</u> - Capacidad para almacenar y evocar lo que se ha escuchado.	3.- Permite escribir lo que se escucha.

La percepción de la forma y direccionalidad.- "Se refiere a la ley de la constancia del objeto, es decir, todo objeto sigue siendo el mismo independientemente de la posición que tenga, la dirección de sus superficies o de las modificaciones que sufra por adición o sustracción⁶⁹".

La percepción social.- Permite interpretar los estímulos o experiencias sociales y relacionarlas con las situaciones sociales que se enfrentan.

Las funciones perceptivas alcanzan su máximo desarrollo entre los 3 ó 4 años a los 7 años.

La memoria.- Es el conjunto de reconociones, reconstrucciones o evocaciones, cuyo primer criterio distintivo lo constituye una referencia explícita al pasado. La memoria resulta indisoluble de la inteligencia.

La memoria evoluciona con la edad, ya que utiliza los esquemas que se construyen en el desarrollo del individuo.

Los esquemas intervienen en la aprehensión del modelo presentado, en el momento mismo de la fijación del recuerdo y en el curso de la construcción de la evocación.

Existen tres tipos de memoria:

Memoria de reconocimiento.- " Consiste en una asimilación de lo dado, en cuanto se le vuelve a encontrar o reaparece, a esquemas de diferentes especies, desde los que corresponden a los reflejos y hábitos elementales , hasta los relacionados con los esquemas motores de la exploración visual o neurológicamente centrales*". Este tipo de memoria es el que aparece primero y está necesariamente ligada a esquemas de acción o de hábito.

El sujeto reconoce un objeto o secuencia de acontecimientos si tiene la impresión de haberlos percibido antes (con razón o sin ella, pues existen falsos reconocimientos).

⁶⁹ Silva y Ortiz, María Teresa Alicia. Op Cit. P. 25

* Piaget, Jean. Memoria e Inteligencia, p. 345.

Memoria de reconstitución.- Constituye la reproducción intencional de una acción particular o de un modelo no dado en la percepción actual. Se presenta en su forma elemental en la imitación sensoriomotriz, la cual anuncia los principios de la evocación y constituye una especie de evocación en acciones.

Memoria de evocación.- Es una reconstrucción en la mente de un objeto, hecho o situación a través de su recuerdo-imagen, que constituye el instrumento de la evocación. La evocación mnemónica es "un acto del pensamiento que implica juicios de atribución, de relación y de existencia, en razón que no constituye exclusivamente una imagen sino que implica un esquematismo que depende de la inteligencia⁷⁰". Este tipo de memoria se construye a partir de la función semiótica.

El Lenguaje. Se encuentra estrechamente relacionado con la evolución que tiene el individuo de su pensamiento, de ahí su importancia en el aprendizaje.

En el desarrollo del lenguaje tenemos como habilidades lingüísticas primarias el escuchar y el hablar y como habilidades lingüísticas secundarias el leer y escribir.

Para recibir, organizar y encontrarle significación o sentido a lo que escuchamos o leemos, necesitamos conocer la lengua que estamos percibiendo, con sus componentes fonológico, sintáctico y semántico, además de aplicar habilidades específicas de nuestra capacidad cognoscitiva.

De ahí que la información oral o escrita que se le brinde a los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje se encuentre relacionada con su capacidad lingüística y cognoscitiva.

5.5 LA TRANSMISION SOCIAL

La transmisión social interviene en la construcción del conocimiento, ya que es a través de la información que obtiene el sujeto cognoscente de la familia, escuela, medios de comunicación y sociedad en general; como puede conocer los nombres otorgados a los objetos, fenómenos o situaciones y la forma como puede representarlos gráficamente, mediante la utilización de signos.

⁷⁰ Piaget, Jean. Memoria e Inteligencia, p. 346.

Los medios empleados en la transmisión social son: la lengua oral o la lengua escrita. Toda información que reciba el sujeto a través de estos medios, para ser asimilada, debe estar acorde con su desarrollo cognoscitivo o de conocimiento y con su capacidad lingüística. De ahí la importancia que tiene que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se conozca la forma como se adquiere y desarrolla un conocimiento para transmitir la información adecuada sobre el mismo.

Por lo que respecta a la lengua escrita, el niño cuando ingresa a la escuela para aprender a leer y escribir, ya ha construido ciertos esquemas de conocimiento sobre la lectura y la escritura a partir de las experiencias y de la transmisión social que le ha brindado su medio. Lo anterior tiene que ser considerado por el maestro que va a guiar este aprendizaje, con el fin de crear experiencias de aprendizaje de acuerdo con los niveles de conceptualización de la escritura y lectura de los alumnos y proporcionar informaciones en relación con estos niveles y el desarrollo del lenguaje de los niños. Con el fin de que se logre una equilibración entre los esquemas de asimilación y acomodación de los mismos.

5.6 EQUILIBRACION

El proceso de equilibración es el que coordina dentro del aprendizaje a los demás factores; su función es realizar una regulación entre los procesos de asimilación y acomodación, es decir, entre la forma como incorporamos las experiencias e informaciones a nuestras estructuras de conocimiento y la forma como estas estructuras son modificadas para comprender un determinado conocimiento. Es el factor que percibe la autocontradicción que se da entre el conocimiento que posee el sujeto cognoscente y los conocimientos que se le brindan. Este desequilibrio se reduce a través de la construcción de nuevos esquemas.

La equilibración permite pasar de un nivel de conocimiento a otro más elevado o complejo, permitiendo que las estructuras cognoscitivas o de conocimiento se amplíen. Es un proceso dinámico, ya que el sujeto que aprende está en constante interacción con el objeto de estudio, el cual le plantea nuevos conflictos cognitivos o de desequilibrio.

El motor del desarrollo se sitúa precisamente en los desequilibrios, en la ruptura entre la asimilación y la acomodación, que obliga al sujeto a revisar sus esquemas y a buscar su superación. La causa de un desequilibrio son las perturbaciones, las que se definen como las resistencias que encuentran los esquemas para realizar su capacidad

asimiladora; pueden deberse a los objetos o situaciones a los que se aplican los esquemas, o por una deficiente coordinación de los esquemas que se poseen del objeto de conocimiento.

Todo sujeto cognoscente ante un desequilibrio cognitivo tiende a alcanzar un estado de equilibración, la equilibración puede ser de dos tipos: una equilibración simple, que sería la tendencia a recuperar el equilibrio perdido rescatando sus esquemas anteriores y una equilibración mayorante, que sería la tendencia a reaccionar ante los conflictos cognitivos, introduciendo una serie de modificaciones en las estructuras que aseguran un equilibrio mejor; permitiendo la adquisición de conocimientos más amplios. Sólo la equilibración mayorante es la que puede explicar el desarrollo de las estructuras cognitivas o de conocimiento.

Como ya mencionamos, el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje, es la construcción o reconstrucción de esquemas y de estructuras de conocimiento. Así la función de quien propicia este proceso, es la de buscar desequilibrios o conflictos cognitivos, que al ser superados por el alumno, le permitan ampliar sus esquemas y estructuras de conocimiento, logrando una equilibración.

Para que exista una ampliación o modificación de los esquemas de conocimiento, es necesario buscar un desfase óptimo entre los esquemas de conocimiento de los alumnos y la estructura del objeto de conocimiento. Este desfase óptimo se logrará en los alumnos, si el maestro conoce los esquemas de conocimiento que éstos tienen sobre un objeto de conocimiento específico y con base en ellos propicie experiencias de aprendizaje. De ahí la necesidad de que el maestro conozca los esquemas de conocimiento que los alumnos poseen y los esquemas que pueden construir inmediatamente; implicando en nuestro caso, el conocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita por el alumno y la estructura que posee la lengua escrita como objeto de conocimiento.

CAPITULO VI. LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL SALON DE CLASES

Antes de que el niño ingrese a la escuela para aprender a leer y escribir posee varios conocimientos en relación a estas dos actividades y el grupo escolar va a representar un lugar para interactuar con compañeros que tienen diferentes formas de pensar en relación a la lectura y escritura, pero similares intereses, necesidades y características.

En este capítulo se desarrolla el papel que tiene el maestro, de acuerdo con la psicogenética, haciendo énfasis en que debe propiciar la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

Se establece la importancia de que el maestro domine las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de sus alumnos para que pueda propiciar y facilitar el proceso de aprendizaje en ellos.

Se reconoce la importancia de que el maestro conozca la estructura conceptual del objeto de conocimiento que va a abordar con sus alumnos; con el fin de acercar las características, naturaleza, estructura y funciones de este objeto a los conocimientos que sobre él poseen los alumnos a través de la estructura metodológica.

También se desarrollan las características, que desde un enfoque psicogenético, tiene la relación maestro alumno y la importancia de propiciar y fomentar la interacción social entre los alumnos para confrontar ideas e intercambiar informaciones.

6.1 EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La función del maestro desde el punto de vista de la Psicogenética es la de propiciar y facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Propiciar el aprendizaje no significa que el maestro trasmita información para que el alumno la repita, sino en crear condiciones para que éste pueda aprender, es decir, construir su conocimiento a través de la interacción que establezca con un objeto de conocimiento. Para que el maestro pueda crear dichas condiciones tiene que conocer las estructuras y esquemas de conocimiento que los alumnos poseen sobre un determinado objeto de conocimiento (lectura y escritura, español, matemáticas, geografía, historia, etcétera) y con relación a esto diseñar experiencias de aprendizaje.

En el punto 5.2 del capítulo anterior, presentamos una evaluación para que el maestro que va a propiciar y estimular el aprendizaje de la lectura y la escritura conozca los esquemas de conocimiento o nivel de conceptualización que tienen sus alumnos; así como algunas sugerencias de experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos pasar de un nivel de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

Crear experiencias de aprendizaje significa conocer el proceso evolutivo del niño al adquirir un conocimiento y seguirlo de cerca para saber qué hechos o situaciones pueden aprovecharse para crear conflictos cognitivos que ayuden al alumno a elevar sus niveles de conceptualización. Tener en cuenta que una actividad o experiencia únicamente puede ser observable o significativa para los alumnos si éstos disponen ya de una estructura cognitiva y de conocimiento que les permita asimilarlas.

"La función del maestro será eficaz si es sensible a la actividad intelectual del alumno como sujeto cognoscente, es decir, como sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que le rodea. Esto implica una actitud de constante alerta y genuino interés para investigar lo que el niño sabe, y valorar y aprovechar este saber. Cualquier tarea será más accesible, gratificante y provechosa para el niño cuando se parte de lo que él sabe para ayudarlo a ampliar o consolidar su conocimiento, en lugar de 'iniciarlo' constantemente en lo que sabemos o suponemos que ignora⁷¹".

⁷¹ Gómez Palacio Muñoz, Margarita. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, SEP., 1984, p. 17.

El maestro incitará a sus alumnos a la reflexión, ya que desde un enfoque psicogenético, su papel no puede ser sólo el de transmitir informaciones verbales, sino el de estimular la investigación y la construcción de conocimientos por parte de los alumnos; el planear actividades que perturben la estabilidad o equilibrio de éstos y los lleven a la búsqueda de la comprensión y solución de las problemáticas; el permitir la evolución del pensamiento de los educandos planteándoles interrogantes ante sus errores y aciertos y el de fomentar la interacción social entre él y sus alumnos y entre ellos mismos.

"El maestro debe evitar, siempre que sea posible, dar una solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, porque ello impide que el niño lo descubra por sí mismo, limitando su creatividad. Las soluciones encontradas por éste serán casi siempre menos evolucionadas que las que pueda proporcionarle el adulto, sin embargo, poseerán el valor de lo creado por oposición a lo copiado y se tendrá la seguridad de que son comprendidas y no sólo aceptadas⁷²".

"De ahí que el papel del maestro no puede ser únicamente el de presentar los datos, más o menos organizados, delante de sus alumnos sino el de activar sus procesos de pensamiento ayudándoles a buscar, a inventar, a descubrir... a construir⁷³".

Para despertar la curiosidad y deseo de investigar de los alumnos, el maestro, tiene que animarlos a plantear sus propios problemas y puntos de vista, estimularlos a realizar una actividad y a confrontar sus opiniones, con el fin de aprender de los demás.

El maestro también tiene que respetar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin que ello quiera decir, que hay plena libertad en el tiempo, ya que los contenidos y propósitos de un programa deben abordarse y alcanzarse en un grado o ciclo escolar.

Los alumnos interactúan con un objeto de conocimiento (en nuestro caso la lectura y la escritura) no sólo en el ámbito escolar, pero es en éste donde existe como propósito fundamental sistematizar y favorecer la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas por parte de ellos, mediante el proceso enseñanza-aprendizaje.

⁷² Moreno, Montserrat y Sastre, Genoveva. Descubrimiento y Construcción de Conocimiento, p. 104.

⁷³ Moreno, Montserrat. et. al. La Pedagogía Operatoria, p. 348.

El maestro como profesional del proceso enseñanza-aprendizaje tiene la función de ser el nexo o mediador entre los esquemas de conocimiento de los alumnos y el objeto de conocimiento o disciplina que éstos están abordando. La tarea del maestro hace que lo objetivo (objeto de conocimiento) se convierta en patrimonio subjetivo (estructura de conocimiento) del alumno.

"El trabajo del maestro consiste en acelerar la apropiación por parte del sujeto cognoscente de una realidad o porción de ésta que interese, a fin de que este sujeto opere sobre ésta transformándola y transformándose a sí mismo⁷⁴".

Si no se da la transformación y construcción del conocimiento por parte del alumno éste sólo repite lo que se le ha transmitido, pero sin comprenderlo, aplicarlo y generalizarlo a otros contextos.

Para que el maestro sea el mediador entre los sujetos cognoscentes que están aprendiendo a leer y escribir y el objeto de conocimiento, la lengua escrita, es necesario que conozca las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de sus alumnos, la estructura conceptual del objeto de conocimiento y cómo realizar la estructura metodológica o didáctica.

6.2 LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA Y DE CONOCIMIENTO

Las estructuras cognoscitivas son totalidades organizadas de esquemas que permiten al individuo comprender la realidad, organizar sus ideas y la información que el medio le brinda. En cambio las estructuras de conocimiento son sistemas dinámicos de organizaciones, conexiones y representaciones, que posee una persona en un momento determinado sobre un objeto de conocimiento.

Para que en el proceso enseñanza aprendizaje el maestro considere las estructuras cognitivas y de conocimiento de sus alumnos tiene que conocer las características que éstos presentan de acuerdo con su periodo de desarrollo y averiguar mediante una evaluación lo que saben de un objeto de conocimiento. De ahí que resulta indispensable que el maestro conozca el proceso de desarrollo del individuo y sobre todo el proceso evolutivo que se da en la adquisición de un objeto de conocimiento.

⁷⁴ Ausubel, David P. Psicología Educativa, p. 156.

La psicología Genética ha permitido la realización de investigaciones en relación al proceso de construcción que tienen los niños para adquirir un determinado conocimiento. En relación al proceso de adquisición de la lengua escrita, este enfoque ha establecido, a partir de la investigación, los niveles e hipótesis que tienen los pequeños en cuanto a la escritura, la interpretación de textos y el análisis de la representación escrita de una oración. El conocimiento de este proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño se hace indispensable por parte del maestro, que facilita el aprendizaje de la escritura y la lectura, ya que le permite investigar y determinar la estructura de conocimiento de sus alumnos y con base en ésta diseñar su trabajo metodológico.

Los aspectos de cualquier objeto de conocimiento, se aprenden si pueden ser encajados en un marco de referencia contextual o en una estructura de conocimiento. "Cuando nos proponemos influir deliberadamente en la estructura cognoscitiva, a fin de llevar al máximo el aprendizaje y la retención significativa, entramos en el meollo del asunto del proceso educativo⁷⁵".

"La actividad didáctica v. g., sólo logra evitar el empirismo y la improvisación y por ende tornarse científica, en la medida en que apoya su acción en el conocimiento del proceso del aprendizaje y de las características de cada etapa del desenvolvimiento cognoscitivo⁷⁶".

6.3 LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL

El maestro para realizar su función docente tiene que considerar tanto las estructuras cognoscitivas y de conocimiento que poseen sus alumnos del objeto de conocimiento que se va a abordar en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la estructura conceptual de este objeto de conocimiento, es decir, su naturaleza, características, estructura y funciones.

"La estructura conceptual constituye el conjunto de significaciones organizadas de acuerdo a las relaciones lógicas internas de una porción de conocimiento de la realidad, cada disciplina científica y cada tema científico tiene su propia lógica interna⁷⁷".

⁷⁵ Ausubel, David P. *Op. Cit.*, p. 156.

⁷⁶ Márquez Angel Diego. *Psicología y Didáctica Operatoria*, p. 47.

⁷⁷ Campos Hernández, Miguel Angel. "La Estructura Didáctica en Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior, p. 22.

Para conformar la estructura conceptual de la lengua escrita se tiene que considerar los siguientes aspectos: la naturaleza del sistema de escritura, las características de la lengua escrita, sus funciones y estructura.

La Naturaleza del Sistema de Escritura. Nuestra lengua, el español, tiene una naturaleza alfabética, ya que se establece una relación grafofonética fonema-grafia.

Para llegar a concebir a la lengua escrita como un sistema de representación de tipo alfabético, se sigue un proceso que va desde el momento en que la escritura no remite a ningún significado. Luego se valida la escritura como un sistema de representación, pero no se toma en cuenta los aspectos sonoros de la lengua. Después se descubre la pauta sonora, la cual permite relacionar los aspectos sonoros con la escritura; estableciendo primeramente una correspondencia sílaba-grafia; enseguida se pasa por una etapa silábica-alfabética, en la cual se combinan las correspondencias sonoras sílaba-grafia y fonema-grafia y finalmente se llega al nivel alfabético en donde la correspondencia sonora es fonema-grafia.

Todos los individuos transitamos por ese proceso en la adquisición de la lengua escrita, sin que esto represente que algunos sujetos pasen de un nivel a otro sin pasar por el nivel intermedio.

Cuando se llega a comprender que nuestra lengua escrita es un sistema de representación gráfico de tipo alfabético, sólo se ha dominado la naturaleza de este objeto de conocimiento, teniendo que conocer las convenciones ortográficas, los aspectos sintácticos, semánticos y otras características de la lengua escrita.

Características de la Lengua Escrita. La lengua escrita del español posee las siguientes características:

- **Arbitrariedad.** Nuestra lengua escrita es arbitraria, porque no existe ninguna relación entre el contenido o realidad (significado) y la representación o signos (significantes) que se emplean para hacer referencia a ella.
- **Articulación.** La lengua escrita es articulada debido a que puede descomponerse en partes más pequeñas, las cuales se articulan de acuerdo con ciertas reglas de combinación.

La articulación de la lengua se establece en dos niveles:

En el nivel superior o primera articulación, la lengua escrita se descompone en unidades con significación, llamados monemas. Cada monema posee expresión y contenido.

Las palabras se dividen en monemas llamados lexemas o gramemas. El lexema es la raíz de la palabra, es la que da el significado básico y nos permite saber de qué objeto, estado o acción se trata. El grafema a qué género, persona y número se refiere la palabra.

En el nivel inferior o segunda articulación, la lengua escrita se descompone en unidades mínimas llamados fonemas. El fonema, es la unidad fonológica mínima, desprovista de significado; su valor es únicamente distintivo. Cada lengua posee un número fijo de fonemas.

- **Economía.** Debido a que la lengua escrita del español, que hablamos en México, es un sistema de representación doblemente articulado y con ciertas normas de construcción, es una lengua económica, ya que con 22 fonemas (23 si consideramos /s/ como parte del sistema como en Xola y Uxmal) obtenemos todas las palabras y con base en las reglas sintácticas generamos un sin fin de oraciones.

- **Linealidad.** Nuestro sistema de la lengua tiene la característica de linealidad porque los sonidos se suceden uno detrás de otro y las grafías se escriben una detrás de otra.

- **Segmentación.** En la lengua escrita además de las letras y los signos de puntuación hacemos uso de otro elemento gráfico que consiste en dejar espacios en blanco entre las palabras, es decir, utilizamos la segmentación. Esta característica no es compartida por todas las lenguas (como por ejemplo, la árabe que utiliza formas especiales para las letras al final de una palabra).

- **Dirección.** La lengua escrita del español tiene una dirección de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. La dirección es una de las características más arbitrarias del sistema de escritura. Para que el alumno maneje la dirección en la escritura es necesario que tenga una adecuada ubicación espacial, para que cuando se le lean los textos o vea como se escriben, asimile esta característica.

- **Utilización de los signos de puntuación.** Los signos de puntuación son empleados en el sistema de la lengua escrita para ampliar su función expresiva.

El conocimiento del empleo de los signos de puntuación se adquieren mediante la exploración y/o lectura de textos y la transmisión social.

El uso de las mayúsculas y acentos se realiza cuando se ha comprendido su funcionalidad y significado en la escritura.

Funciones de la Lengua Escrita. La lengua escrita tiene las siguientes funciones:

Representativa o de comunicación. La lengua escrita es un medio que nos sirve para comunicar ideas, conceptos, conocimientos o información.

Expresiva. Permite expresar y exteriorizar nuestros sentimientos, emociones y valoraciones.

Poética. Permite referirse a la realidad o manifestar nuestros pensamientos de una forma literaria.

Apelativa. Permite actuar o influir en los demás, persuadiéndolos o promoviendo en ellos determinadas actitudes o decisiones.

Estructura de la Lengua Escrita. La lengua oral y la lengua escrita establecen la comunicación a través de los signos lingüísticos.

El signo lingüístico es biplánico, posee el plano del contenido o significado, que es el concepto que se da en la mente y el plano de la representación o expresión llamada significante, conjunto de signos en el que está contenido un concepto.

La estructura de la lengua está constituida por tres componentes:

El componente fonológico. Que registra los fonemas y las reglas para combinarlas en secuencias posibles de sílabas y palabras.

El componente sintáctico. Estudia la función u oficio de los elementos léxicos o palabras y las reglas para combinarlos y construir oraciones.

El componente semántico. Registra los significados de los elementos léxicos y las reglas para combinarlos.

La tarea del maestro es determinar con base en las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de los alumnos, los aspectos o conceptos de la estructura conceptual que pueden los alumnos asimilar, elevando éstos su nivel de conocimiento.

En el proceso enseñanza aprendizaje el alumno no tiene que buscar lo desconocido, sino su tarea es usar, entender y asimilar lo que las disciplinas o ciencia ya conocen.

El maestro establece el nexo entre las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de los alumnos y la estructura conceptual a través de la estructura metodológica.

6.4 LA ESTRUCTURA METODOLOGICA

La estructura metodológica, especifica las formas cómo se estructura un cuerpo de conocimientos para que pueda ser asimilado por el alumno. Toma como punto de partida el nivel de conocimientos alcanzado por el alumno y su capacidad de asimilación y los hace entrar en concordancia con las leyes, características y estructura de un objeto de conocimiento.

"La estructura metodológica, apoyada en una estructura conceptual, nos presentará la información a transmitirse ya simplificada (en el sentido de seleccionada y organizada posibilitando una mayor manipulación del contenido por parte del sujeto que aprende y ajustado a sus capacidades⁷⁸".

Una estructura metodológica no es absoluta sino relativa, ya que si bien el contenido es inalterable su estructuración con fines de aprendizaje varía según las capacidades del que aprende.

⁷⁸ Remedi A., Vicente Eduardo. "Construcción de la Estructura Metodológica en Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior, p. 48.

La estructura metodológica se conforma siguiendo principios de ordenamiento como el de secuencia, profundidad e integración.

El principio de secuencia es el que tiene que ver con el orden en que aparecen los elementos y la articulación que se presenta entre ellos. Este ordenamiento estará acorde con el proceso de conocimiento del alumno, ya que cualquier concepto o información nueva sólo podrá ser aprendida o retenida si en la estructura cognoscitiva o de conocimiento del sujeto, existen conceptos pertinentes o apropiados. La inexistencia de un concepto relevante o apropiado conduce sólo a respuestas mecánicas.

El principio de profundidad. Determina los conceptos o elementos que los alumnos están en condiciones de aprender del objeto de conocimiento, con base en la extensión y cualificación de sus niveles reales de conocimiento y la dificultad de la estructura conceptual.

La secuencia y nivel de profundidad de las actividades y experiencias de aprendizaje que el maestro presente en la estructura metodológica, para propiciar el aprendizaje de la lengua escrita, estarán determinados por el conocimiento que tenga del proceso de adquisición de la lectura y escritura de los alumnos y de los elementos que integran la estructura conceptual de la lengua escrita.

El principio de integración. Señala que los conceptos o elementos de un objeto de conocimiento se tienen que relacionar con otros objetos de conocimiento, disciplinas o áreas. De esta forma no se fragmenta el conocimiento de la realidad del alumno y éste puede relacionar y completar sus diferentes saberes y se reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para abordar un objeto de conocimiento.

6.5 LA RELACION MAESTRO ALUMNO

La relación maestro-alumno, desde un enfoque psicogenético, se caracteriza por ser una relación de comprensión, respeto, confianza y colaboración. Maestro y alumnos son vistos como personas que interactúan para facilitar y construir respectivamente un conocimiento.

El maestro es un mediador en el aprendizaje de sus alumnos, pero él no puede sustituir la tarea de aprender de ellos, ya que la construcción del conocimiento es una actividad individual. Este rol del maestro determina en gran medida que la actividad

equilibradora y autoestructurante de los alumnos, les permita a éstos avanzar en su aprendizaje.

"El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de encuentros fáciles entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos encuentros, aparece como un verdadero mediador y determina, con sus intervenciones que las tareas de aprendizaje ofrezca un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno⁷⁹".

El maestro anima e incita la actividad y reflexión de los alumnos, creando situaciones y actividades que contengan problemas a resolver, es decir, aquí ya no se trata de que el maestro siga transmitiendo informaciones verbales (como un conferencista) sino que sea un estimulante a la investigación y actividad constructiva del alumno, quien va construyendo las verdades al mismo tiempo que las va comprendiendo. El profesor no puede en ningún momento sustituir el aprendizaje o dirigir completamente el trabajo del alumno en el aula ya que esto crearía dependencia y sobreprotección.

"La sobreprotección intelectual y la imposición social en que incurren los métodos de la enseñanza tradicional sólo son sustituibles si partimos de la base de que el sujeto, puede comprender a condición de que le dejen organizar, según un proceso evolutivo, la realidad que ha de conocer. Reivindicar al primer plano la creación intelectual, social y afectiva como objetivo de la educación es una de las tareas que se ha impuesto la Pedagogía Operatoria...⁸⁰".

El maestro no sólo se limita a plantear situaciones y actividades sino al seguimiento de éstas, ya que por más adecuada que sea la actividad creada para un alumno, ésta no garantizará el aprendizaje de un tema o contenido (como lo pretenden algunas prácticas de enseñanza activa). De acuerdo con la Psicogenética, el docente tiene que estar constantemente informado de lo que se va descubriendo en el desarrollo psicológico de la inteligencia de un alumno para poder implementar las aplicaciones pedagógicas que se puedan deducir de tales investigaciones

Es necesario que el maestro explore la forma de pensar de sus alumnos, cuestionando sus respuestas tanto las acertadas como las erróneas, lo cual le permitirá

⁷⁹ Coll, César. Aprendizaje Escolar y Construcción de Conocimiento. p. 136-137.

⁸⁰ Moreno Marimón, Montserrat. et. al. La Pedagogía Operatoria, p. 267.

conocer la forma como están procesando la información e intervenir planteándoles conflictos cognitivos.

Por lo regular el alumno se da cuenta de que su respuesta no es correcta porque el maestro sólo cuestiona las respuestas erróneas, aceptando inmediatamente las respuestas correctas, para evitar esto sería conveniente que el maestro siempre solicite, que los alumnos reflexionen sobre sus respuestas y las de sus compañeros. Esto le permitiría conocer la forma de pensar de éstos y a partir de ello crear situaciones de contraste o conflicto cognitivo destinadas a engendrar contradicciones que ellos puedan sentir como tales y que les inciten a encontrar una mejor solución. Fomentando una relación de independencia y autonomía en sus alumnos.

La relación maestro-alumno, de acuerdo con la psicogenética, se caracteriza porque el maestro respeta el proceso de razonamiento de los alumnos, el tiempo que requieren para aprender, la necesidad de dirección afecto y atención que requieren, su resistencia a la frustración, su necesidad de ánimo, reconocimiento, valorización o alusiones positivas a sus actividades, esfuerzos o trabajos, etcétera.

6.6 IMPORTANCIA DE LA INTERACCION SOCIAL

En el salón de clases el niño vive una situación privilegiada, es una de las pocas oportunidades que tiene de convivir e intercambiar opiniones e información con niños de características, necesidades e intereses similares, que pueden ser compartidos. La interacción entre compañeros es esencial, porque a partir de ella, los puntos de vista de los alumnos se confrontan entre sí, fomentando la descentración de su forma de pensar, lo cual facilita el desarrollo intelectual.

La confrontación de opiniones y formas de conceptualizar un objeto de conocimiento crea en los alumnos un conflicto que los impulsa a activar nuevos razonamientos para superar su conocimiento.

La interacción entre los alumnos permite el desarrollo de sus esquemas y estructuras de conocimiento, creando una relación de interdependencia entre el sujeto cognoscente y otros sujetos, que también conocen el mismo objeto de conocimiento.

Es importante que en un grupo existan alumnos con diferentes niveles de conceptualización, ya que esto garantiza que haya diversos puntos de vista que permitan la confrontación y superación de sus niveles de conocimiento.

Lo que propicia el desarrollo de los niveles de conceptualización de los alumnos, no es la presencia de compañeros que sepan más que otros y que les informen o dominen, sino el choque de opiniones que genera la descentración del propio punto de vista del sujeto y lo obliga a considerar otras formas de pensar diferentes.

"Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción no son transmitidos de uno a otro, sino contruidos 'entre ellos mismos'. No hay alguien que posea el saber para enseñarlo, todos están aprendiendo. Aunque hay diferencias de niveles en los conocimientos, y a pesar de las desigualdades, todos pueden preguntar y todos pueden informar⁸¹".

Si el maestro propicia la confrontación de opiniones, el intercambio de informaciones y la colaboración para resolver un problema o realizar una actividad, está favoreciendo la creación de un contexto de socialización para los alumnos y esto les permitirá la construcción de cualquier objeto de conocimiento como la lengua escrita.

⁸¹ Ferreiro, Emilia. "Construcción de Escrituras a través de la Interacción Grupal" en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, p. 165.

CAPITULO VII GENERALIDADES DEL PROYECTO PALEM Y DE LA CAPACITACION DE LOS MAESTROS DE PRIMER GRADO EN LA DIRECCION N° 3 DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL D. F.

7.1 ANTECEDENTES DEL PROYECTO PALEM

El proyecto que en la actualidad se denomina PALEM (Propuestas para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas) tuvo su origen en 1984 cuando se desarrollo un Proyecto Estratégico^o, el cual tenía como propósito abatir el alto índice de reprobación y deserción en el 1o. y 2o. grado de educación primaria, aplicando en estos grupos las experiencias de las investigaciones realizadas por la Dirección General de Educación Especial y el trabajo con la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita en Grupos Integrados. Este proyecto inicialmente se desarrolló en ocho entidades federativas: Durango, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Yucatán y en el Distrito Federal. Debido a los resultados positivos este proyecto pasó a ser un Proyecto Regular o de Operación Normal, llamándolo en 1986 IPALE, Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

En el periodo escolar 1986-1987 las entidades que participaron en este proyecto aumentaron a 15 más el Distrito Federal; las entidades que se incorporaron fueron: Campeche, Coahuila, Chiapas, Chihuahua, Jalisco, Michoacán y Veracruz. Al iniciar el periodo escolar 1987- 1988 se incorporaron al proyecto las entidades restantes a excepción de Aguascalientes y Nayarit

De 1984 a 1987 la Dirección General de Educación Especial tenía la responsabilidad técnica y operativa del proyecto, definiendo las estrategias de capacitación y asesoría al maestro de grupo, así como al personal de Educación Especial y de educación Primaria en las entidades y el Distrito Federal. Durante este periodo la

^o Proyecto Estratégico. Es el conjunto de acciones que permiten atender en forma inmediata aspectos cruciales para la instrumentación de la Revolución Educativa. Se trata de medidas coyunturales, de vigencia temporal, mediante las cuales se establece coordinación y se brinda apoyo y estímulos al funcionamiento de áreas claves; y se actúa, reordena y jerarquiza la operación de los programas del sector. Una característica más de los Proyectos Estratégicos, la constituye el hecho de que aquella acción que resulta positiva para el sector, deja de ser considerada "estratégica" y pasa a ser de "operación normal" del área correspondiente. Información de la Dirección de Educación Primaria, Documento Informativo. Proyecto IPALE, México, 1989, p. 1

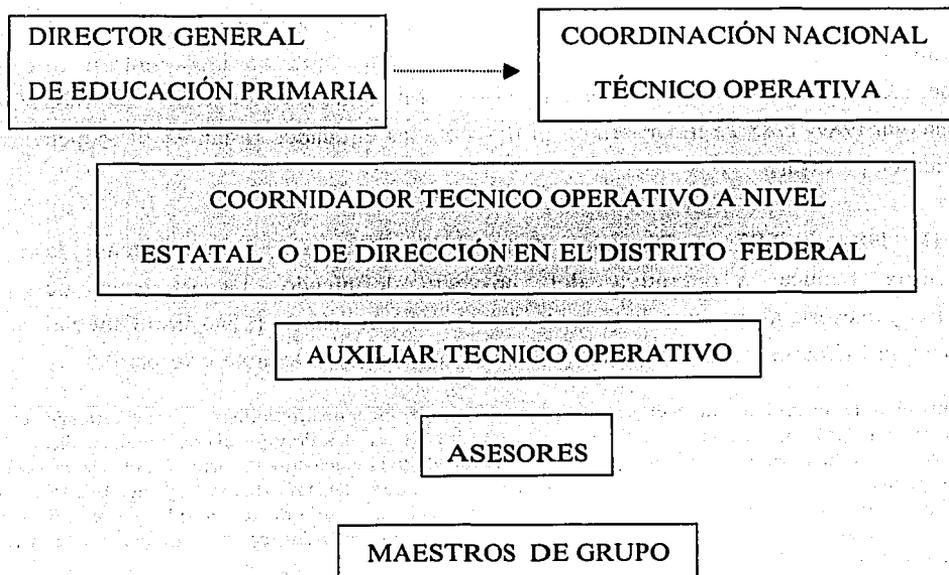
participación de la Dirección General de Educación Primaria, era sólo con los maestros de grupo y a nivel de autoridades, a éstas se solicitaba el acceso a las escuelas de los asesores técnicos de educación especial. Después se capacitó a asesores técnicos de educación primaria y se realizaban visitas de asesoría al maestro conjuntamente con el asesor de educación especial.

En el año escolar 1988 -1989 se estableció que la Coordinación Nacional de proyecto IPALE de la Dirección General de Educación Primaria fuera la responsable técnico-operativa del proyecto y se encargara de la formación de responsables y asesores. La Coordinación Nacional de la Dirección de Educación Especial se encargaría de la capacitación de coordinadores, auxiliares y capacitadores, así como de la investigación y evaluación del proyecto.

En el año escolar 1989-1990 el proyecto IPALE pasó a denominarse PALE Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y en el año 1990-1991 se incorporó la Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas y el proyecto se denominó PALEM, Propuestas para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas.

7.2 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL PROYECTO PALEM

En el ciclo escolar 1992-1993, año en el que realizamos la investigación de campo, la estructura organizativa del proyecto PALEM en la Dirección de Educación Primaria era la siguiente:



La Coordinación Nacional del Proyecto, define los lineamientos técnicos-operativos, los canales de información y comunicación con los coordinadores de las entidades y de dirección, y analiza los problemas detectados con relación a la operación del proyecto para plantear alternativas de solución y en caso necesario, los presenta a la consideración de las autoridades .

Las Coordinaciones Técnico Operativas de las entidades o de dirección tienen como función dar a conocer los lineamientos técnicos-operativos definidos por la Coordinación Nacional, supervisar y apoyar las actividades del personal a su cargo como son los responsables y asesores, así como mantener informadas a las autoridades educativas y a la Coordinación Nacional Técnico Operativa del Proyecto PALEM. En el Distrito federal existen cuatro direcciones de Educación Primaria, cada una de las cuales cuenta con una Coordinación de Dirección del Proyecto PALEM. Una de estas direcciones es la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F., ámbito donde realizamos la investigación de campo.

Durante el ciclo escolar 1992-1993 la Coordinación Técnico Operativa del Proyecto PALEM en la Dirección No. 3 en el D. F. estaba formada por un coordinador y dos auxiliares de coordinación y no contaba con personal que fungiera como responsables técnicos del proyecto.

Los responsables técnicos debían asistir a los cursos de capacitación impartidos por el personal de la Coordinación Técnico Operativa, programar las acciones que se realizarán con los capacitadores o asesores técnicos durante el periodo escolar, capacitarlos, realizar un seguimiento del trabajo de la asesoría técnica al maestro de grupo y captar la información estadística requerida por su coordinación.

Los capacitadores o asesores técnicos tienen la función de capacitar permanentemente de 8 a 10 maestros de grupo con relación al proceso de adquisición de la lengua escrita y en los últimos cuatro ciclos escolares, también con relación al aprendizaje de las matemáticas; apoyar a los maestros en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, en la planeación y desarrollo de las actividades de aprendizaje; concentrar y canalizar la información requerida por la coordinación; establecer comunicación con los directores y supervisores de zona; asistir a las reuniones con los padres de familia programadas por el maestro de grupo, con el fin de proporcionar información relativa al aprendizaje de los alumnos y asistir a los cursos de capacitación y a las reuniones técnicas organizadas por la Coordinación Técnica Operativa.

7.3 LA ASESORIA TÉCNICA

Dentro de las funciones que realiza el capacitador o asesor técnico del proyecto PALEM destaca por su importancia la asesoría técnica y pedagógica a los maestros de grupo, ya que a través de ella apoya y orienta la acción pedagógica de éstos y contribuye a que los maestros comprendan el proceso de adquisición de la lengua escrita y las matemáticas y la metodología de las Propuestas para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y de las matemáticas.

La asesoría técnica, es un proceso de capacitación permanente a los maestros de grupo. La incorporación de este conocimiento en la práctica docente implica un proceso que repercute en su formación y actuar pedagógico. De ahí la importancia de la capacitación a los maestros.

Los capacitadores de PALEM en algunas ocasiones no son bien recibidos por los maestros de grupo, ya que su actividad pedagógica se ve confrontada con el marco teórico de las propuestas o consideran que su actividad docente va a ser fiscalizada. A pesar de lo anterior los capacitadores o asesores técnicos tratan de sensibilizarlos para conocer los procesos que siguen los alumnos para adquirir la lengua escrita y las matemáticas.

El trabajo de los asesores en ocasiones se ve desvalorizado por comentarios negativos al proyecto PALEM de directores, inspectores y padres de familia.

Los capacitadores o asesores trabajan con los maestros de grupo los siguientes aspectos: La planeación, el desarrollo de actividades y la evaluación.

En la planeación establecen junto con el maestro los contenidos y actividades que se trabajarán con los alumnos.

En el desarrollo de actividades colaboran con los maestros en el desarrollo de experiencias de aprendizaje en el grupo.

En la evaluación ayudan a los maestros en la aplicación de las cuatro evaluaciones formales o en las evaluaciones alternativas.

La formación profesional que se requiere para ser asesor o capacitador es el nivel de licenciatura, en una disciplina a fin con la educación o haber trabajado dos o tres ciclos escolares las propuestas en un grupo.

CAPITULO VIII LA METODOLOGIA

En el presente trabajo la población estudiada estuvo conformada por 700 maestros que en el período escolar 1992-1993 trabajaron con alumnos de 1^{er} grado en la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F.

Los maestros que se encuestaron en esta investigación realizaron su labor docente en escuelas primarias públicas, pertenecientes a las delegaciones Benito Juárez, Alvaro Obregón, Cuajimalpa y Magdalena Contreras; las cuales integran la dirección antes mencionada.

La muestra de este estudio fue elegida a través de un muestreo probabilístico (aleatorio simple) y se dividió en dos grupos, el grupo A formado por maestros que no contaron con la asesoría de un capacitador del proyecto Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (P.A.L.E.M.), y el grupo B por maestros que sí fueron asesorados.

Los capacitadores del proyecto P.A.L.E.M. tienen como función brindar asesoría técnico-pedagógica a los maestros de los grupos de 1^o y 2^o grado, sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita y las matemáticas en el niño, con el fin de que éstos se apropien de este conocimiento y realicen su labor docente conforme a este proceso.

El estudio que se realizó en esta investigación se caracterizó por ser: prospectivo, transversal, descriptivo y observacional.

Prospectivo.- Porque se realizó con base en los criterios del investigador y los fines de la investigación.

Transversal.- Porque la investigación se realizó en un momento específico y una sola vez.

Descriptiva.- Porque se estudió a una sola población con el fin de describirla en función a las variables establecidas.

Observacional.- Porque se describe o mide el fenómeno estudiado y no se pueden modificar ninguno de los factores que intervienen en él.

Como la investigación se realizó en una población menor a 10,000 elementos, para determinar el tamaño de la muestra se empleó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{\frac{z^2 q}{E^2 p}}{1 + \frac{1}{N} \left[\frac{z^2 q}{E^2 p} - 1 \right]}$$

donde :

Z = Nivel de confianza

E = Nivel de precisión

pq = Variabilidad del fenómeno

N = Población Total

Z = 95% (1.96 en áreas bajo la curva normal)

E = 10 por ciento (.10)

pq = p = .5 y q = .5

N = 700 población total

Sustituyendo :

$$n = \frac{\frac{(1.96)^2 (.5)}{(.10)^2 (.5)}}{1 + \frac{1}{700} \left[\frac{(1.96)^2 (.5)}{(.10)^2 (.5)} - 1 \right]}$$

$$n = \frac{\frac{(3.8416) (.5)}{(.01) (.5)}}{1 + \frac{1}{700} \left[\frac{(3.8416) (.5)}{(.01) (.5)} - 1 \right]}$$

$$n = \frac{\frac{1.9208}{.005}}{1 + \frac{1}{700} \left[\frac{1.9208}{.005} - 1 \right]}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{1}{700} [384.16 - 1]}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + .0014285 [383.16]}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + .547344}$$

$$n = \frac{384.16}{1.547344}$$

$$n = 248$$

Originalmente se iba a trabajar con una muestra de 248 maestros, lo cual resultaba difícil por el costo en cuanto a recursos materiales y tiempo que necesitaríamos para aplicar este número de cuestionarios, motivo por el cual la muestra se redujo en un 27.4% dando como resultado una muestra de 180 con un nivel de precisión del 10% y un nivel de confianza del 87.88%.

Este último se obtuvo con base en la fórmula para la determinación del tamaño de la muestra antes mencionada de la siguiente forma:

$$n = \frac{\frac{z^2 q}{E^2 p}}{1 + \frac{1}{N} \left[\frac{z^2 q}{E^2 p} - 1 \right]}$$

Sustituyendo

$$180 = \frac{\frac{z^2 \cdot .5}{10^2 \cdot .5}}{1 + \frac{1}{700} \left[\frac{z^2 \cdot (.5)}{10^2 \cdot (.5)} - 1 \right]}$$

$$\frac{z^2 \cdot (.5)}{0^1 \cdot (.5)} = 180 \left[1 + \frac{1}{700} \left[\frac{z^2 \cdot (.5)}{.01 \cdot (.5)} \right] \right]$$

$$180 + \frac{180}{700} \left[\frac{z^2}{.01} - 1 \right] - \frac{z^2}{.01} = 0$$

$$180 - \frac{180}{700} = z^2 \left[\frac{1}{.01} - \frac{180}{700} \right]$$

$$\frac{180 \cdot 1 - \frac{1}{700}}{\frac{180}{7}} = z^2$$

$$\frac{179.99858}{74.28572} = z^2$$

$$2.4230576 = z^2$$

$$\sqrt{2.4230576} = z$$

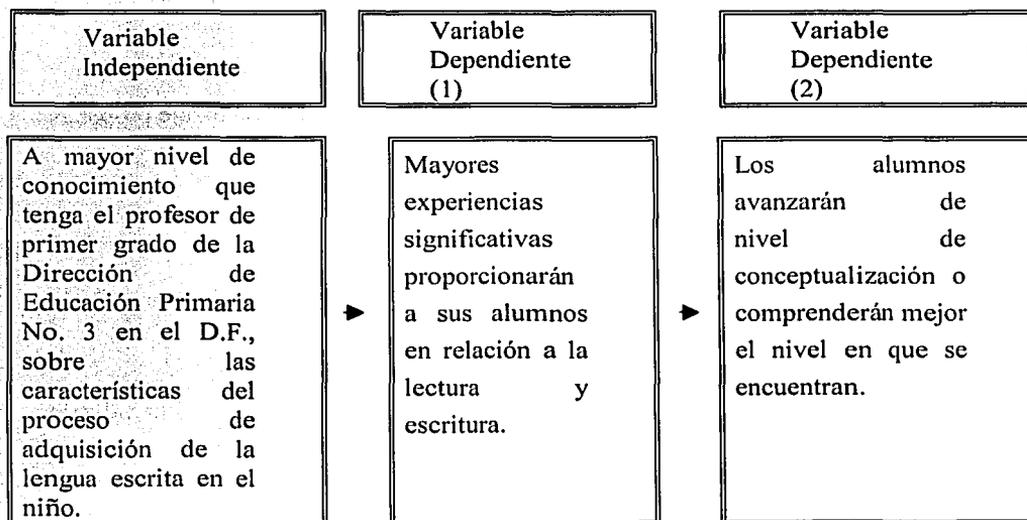
$$z = 1.5566173$$

Z = 1.5566173 (en áreas bajo la curva representa un nivel de confianza de 87.88%)

En este estudio se manejó la siguiente hipótesis:

A mayor nivel de conocimiento que tiene el profesor de 1^{er} grado de la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F. sobre las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, mayores experiencias significativas proporcionará a sus alumnos en relación a la lectura y escritura, para que los educandos avancen de nivel de conceptualización o comprendan mejor el nivel en que se encuentran.

Esta hipótesis se esquematiza de la siguiente forma:



Variable independiente.

El conocimiento que tiene el maestro de las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño.

Indicadores de la variable independiente.

- Conocimiento del método de lectura y escritura que con mayor incidencia se trabaja en la Dirección de Educación Primaria No. 3, en el D.F.
- Conocimiento de la existencia de niveles de conceptualización en el proceso de adquisición de la lengua escrita.
- Importancia que otorga el maestro a los niveles de conceptualización de los alumnos.

- Conocimiento de las características del nivel presilábico silábico, silábico-alfabético y alfabético en la escritura.
- Conocimiento de las características de los niveles 1, 2 y 3 en la interpretación de textos
- Conocimiento de las características de los niveles A, B, C y D en el análisis de la representación escrita de la oración

Variable dependiente (1)

Conocimiento que tiene el maestro de las experiencias de aprendizaje propicias para cada nivel de conceptualización de la lengua escrita.

Indicadores de la variable independiente (1)

- Conocimiento que tiene el maestro de las experiencias de aprendizaje adecuadas para cada nivel de conceptualización en la escritura.
- Conocimiento que tiene el maestro de las experiencias de aprendizaje necesarias para cada nivel de conceptualización en la interpretación de textos.
- Conocimiento que tiene el maestro de las experiencias de aprendizaje propicias para cada nivel de conceptualización en el análisis de la representación escrita de la oración.

Variable independiente (2)

Conocimiento que tienen los maestros acerca de cómo los alumnos ascienden a un nivel mayor de conceptualización de la lengua escrita o logran una mayor comprensión del nivel en que se encuentran.

Indicadores de la variable independiente (2)

- Conocimiento de la importancia de la pauta sonora.

- Conocimiento de la importancia que tiene para el niño conocer los aspectos formales de la lengua escrita.
- Conocimiento de la importancia que tiene para los alumnos diferenciar entre el dibujo y la escritura.
- Conocimiento de la importancia de que el niño reflexione sobre la cantidad y cualidad de los sonidos y grafías de una palabra.
- Conocimiento de la importancia que tiene que el alumno relacione los aspectos sonoros del habla y la escritura.

Con base en un muestreo probabilístico se obtuvieron a los 180 profesores que representarían la muestra, resultando que de éstos, 80 no contaban con asesor del proyecto P.A.L.E.M. y 100 sí recibían asesoría, lo cual nos llevó a establecer en la muestra dos grupos, el grupo A y el grupo B. Para que la muestra fuera representativa de la Dirección No. 3 de Educación Primaria se procuró encuestar a aproximadamente a 20 maestros que no recibían asesoría y a 25 que sí la recibían de cada una de las cuatro delegaciones que conforman esta dirección.

Quedando finalmente nuestra muestra formada por el grupo A, maestros que no tenían asesoría y el grupo B, por maestros que sí recibían asesoría

Para encuestar a los profesores de nuestra muestra, empleamos un cuestionario de 15 preguntas, las cuales se eligieron a partir de 45 interrogantes derivadas de los indicadores establecidos para cada una de las variables.

En el cuestionario se emplearon preguntas cerradas y de opción múltiple, con el fin de que se contestara rápidamente y se facilitara la codificación de los datos.

El cuestionario inicialmente se integró con 20 preguntas, pero el piloteo del mismo con 18 maestros, nos llevó a reducirlo a 15 preguntas, debido a que 14 de estos maestros consideraron que el cuestionario era extenso. (El cuestionario que se aplicó se anexa en el apéndice).

Las 10 primeras preguntas del cuestionario permitieron investigar la clase de métodos que emplearon los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura en el

año escolar 1992-1993 y el conocimiento que tienen los mismos acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño.

A través de las 5 preguntas restantes se determinó el conocimiento de los maestros para seleccionar experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos avanzar en su nivel de conceptualización o logren comprender mejor el nivel en que se encuentran.

La aplicación de los cuestionarios a los maestros se realizó durante los meses de mayo y junio de 1993.

Una vez concluida esta aplicación se pasó a procesar la información mediante un programa de computación (lenguaje base), que nos permitió conocer el número de respuestas en cada código u opción a las preguntas tanto en el grupo A y como en el grupo B de nuestra muestra.

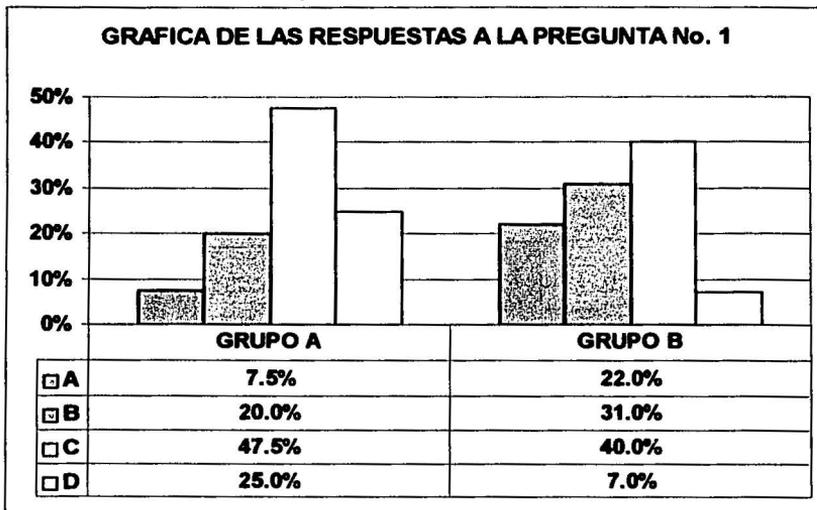
A partir de la codificación se analizó cada una de las preguntas, empleando para ello porcentajes y con base en éstos se elaboraron gráficas de las respuestas del grupo A y el B.

La pregunta No. 1 investiga con qué clase de métodos trabajaron con mayor incidencia los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura en la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F.

Obteniéndose los siguientes resultados:

Texto de la pregunta	Alternativas de respuesta	Grupo A		Grupo B	
		Cifras	%	Cifras	%
El método que empleé durante este año para enseñar a leer y escribir a sus alumnos fue:	A) Sintético	6	7.5	22	22.0
	B) Analítico	16	20.0	31	31.0
	C) Ecléctico	38	47.5	40	40.0
	D) Desconoce	20	25.0	7	7.0
	a que clasificación pertenece.				

Los porcentajes de las respuestas pueden observarse en la siguiente gráfica.



Si analizamos estos porcentajes podemos afirmar que en ambos grupos los métodos empleados con mayor incidencia son los eclécticos, en segundo lugar tenemos los métodos analíticos y en tercero los métodos sintéticos. En el grupo A el 25.0% de los maestros desconoce a qué clasificación pertenece el método que trabajó y en el grupo B el 7.0%.

Trabajar un método ecléctico para la enseñanza de la lectura y escritura significa elegir "lo mejor" de todos los métodos que existen para este fin. Esta no es la idea que tienen los maestros al afirmar que trabajan un método ecléctico, porque ellos consideran que lo trabajan al realizar actividades propuestas por diferentes métodos.

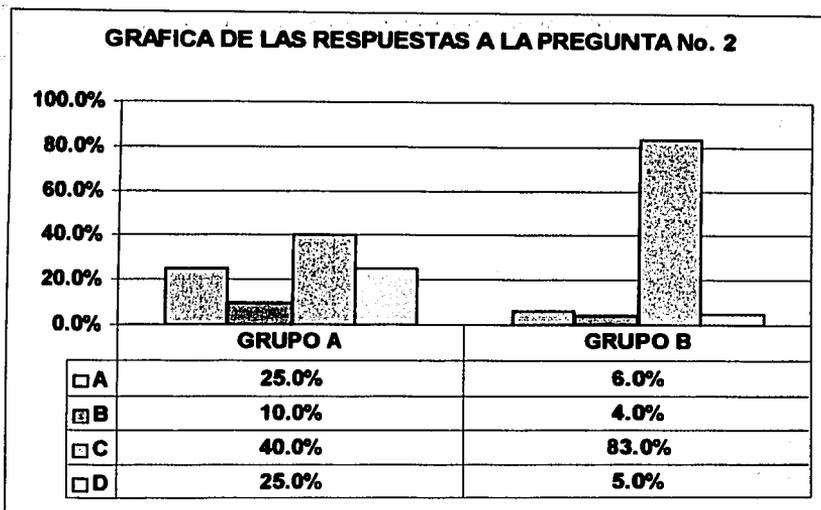
Las respuestas a la pregunta No. 2 dan cuenta del conocimiento que tienen los maestros acerca de las denominaciones que reciben los niveles de conceptualización en la adquisición de la escritura.

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	No. de Resp.	%	Opción	No. de Resp.	%
A	20	25.0	A	6	6.0
B	8	10.0	B	4	4.0
* C	32	40.0	* C	83	83.0
D	20	25.0	D	5	5.0

2 personas no contestaron

Nota: Se escribe asterisco en la respuesta correcta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Después de analizar las respuestas, los resultados fueron:

En el grupo A.

40.0 % Contestó correctamente.

35.0 % Contestó incorrectamente.

25.0 % Desconoce los niveles de conceptualización.

En el grupo B.

83.0 % Contestó correctamente

10.0 % Contestó incorrectamente.

5.0 % Desconoce los niveles de conceptualización.

2.0 % No contestó.

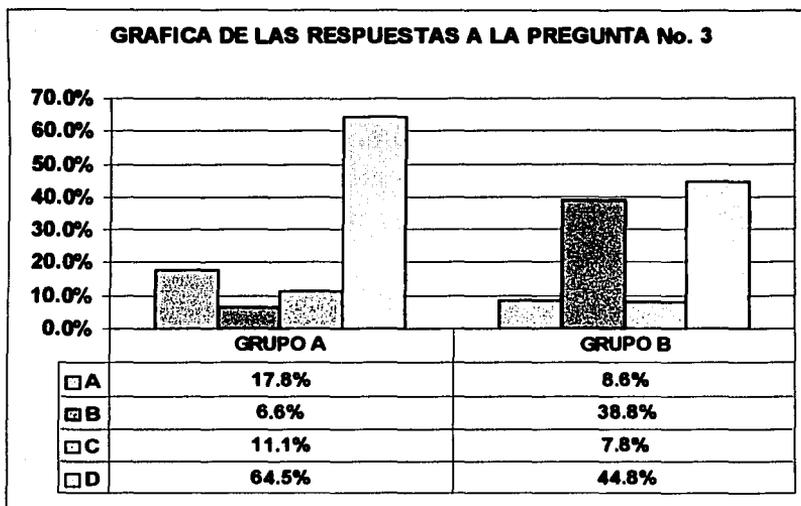
Los maestros del grupo B al contar con un asesor del proyecto P.A.L.E.M. conocen en un porcentaje más alto los nombres que reciben los niveles de conceptualización en la escritura. Lo idóneo sería que el 100% de los maestros del grupo B tuviera este conocimiento, lo cual no ocurre así porque los maestros por diversas causas (cambio de adscripción, licencias, permisos, etcétera) no permanecen atendiendo a grupo de 1^{er} grado durante todo el año escolar y en su lugar hay otro maestro que no ha recibido la suficiente asesoría o porque algunos maestros no tienen disposición o interés por recibir la asesoría de P.A.L.E.M.

La pregunta No. 3 permite conocer la importancia que otorga el maestro a los niveles de conceptualización que tienen los alumnos.

Al analizar los datos encontramos que la pregunta fue contestada algunas veces con más de una opción, tanto en el grupo A como en el grupo B, razón por la cual el porcentaje de las respuesta en el primer grupo se obtuvo en relación a 90, considerado como 100% y en el grupo B en relación a 116.

Núm. de Respuestas	En el Grupo A	Núm. de Respuestas	En el Grupo B	Respuestas
6	6.6 %	45	38.8 %	- Considera el nivel de conceptualización que tienen los alumnos. (Opción *B).
10	11.1 %	9	7.8 %	- Solicita a los padres de familia que les enseñen a los alumnos los sonidos o nombres de las letras. (Opción C).
16	17.8 %	10	8.6 %	- Les pide que copien y repitan oralmente las letras, palabras y enunciados. (Opción A).
58	64.5 %	52	44.8 %	- Sigue los pasos establecidos por un método para la enseñanza de la lectura y escritura. (Opción D).

Nota: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta



Como podemos observar en el grupo B existe un mayor porcentaje de maestros que consideran el nivel de conceptualización que tienen sus alumnos en relación a los del grupo A; sin embargo en ambos grupos los maestros siguen en mayor porcentaje los pasos establecidos por un método, ya que ésto les da seguridad y facilita su labor docente.

La pregunta 4, nos permite conocer si los maestros ubican correctamente una producción de escritura que pertenece al nivel silábico-alfabético.

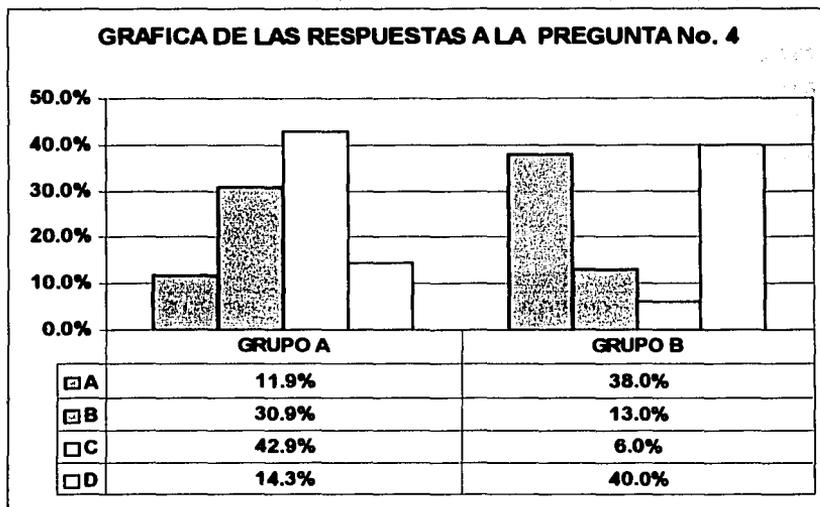
Las respuestas a esta pregunta fueron:

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	No. de Resp.	%	Opción	No. de Resp.	%
A	10	11.9	A	38	38
B	26	30.9	B	13	13
C	36	42.9	C	6	6
* D	12	14.3	* D	40	40

Los porcentajes en el grupo A se obtuvieron con base en 84 como 100% ya que algunos maestros dieron como respuesta más de una opción.

Nota: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Después de analizar las respuestas a esta pregunta tenemos:

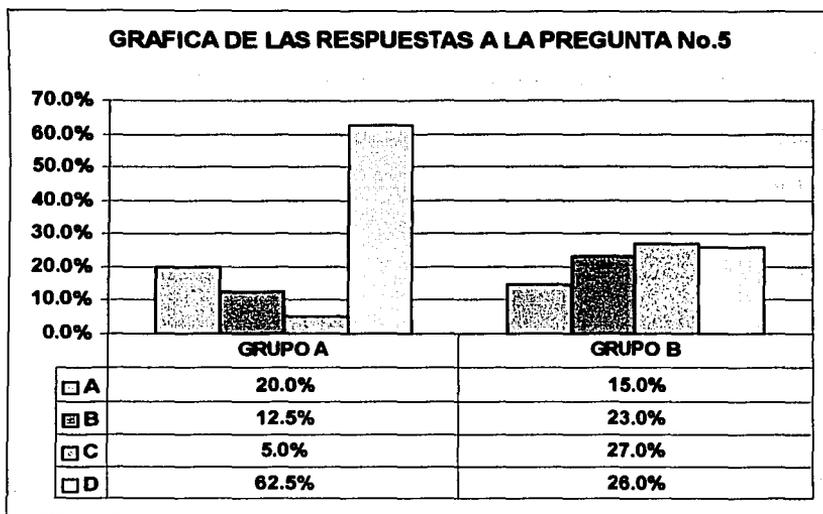
Grupo A	Grupo B	
14.3 %	40.0 %	Contestó correctamente.
42.8 %	51.0 %	Contestó incorrectamente.
42.9 %	6.0 %	Desconoce a que nivel pertenece.
	3.0 %	No contestó.

Un 40% de los maestros que reciben asesoría de P.A.L.E.M. tienen elementos que les permiten ubicar una producción de escritura que pertenece al nivel silábico alfabético y únicamente 14.3% de los que no reciben asesoría.

La pregunta No. 5 investiga si los maestros conocen los niveles de conceptualización en el análisis de la representación escrita de la oración. Resultando :

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	No. de Resp.	%	Opción	No. de Resp.	%
A	16	20.0	A	15	15.0
B	10	12.5	B	23	23.0
* C	4	5.0	* C	27	27.0
D	50	62.5	D	26	26.0

Nota: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta



Analizando las respuestas resulta:

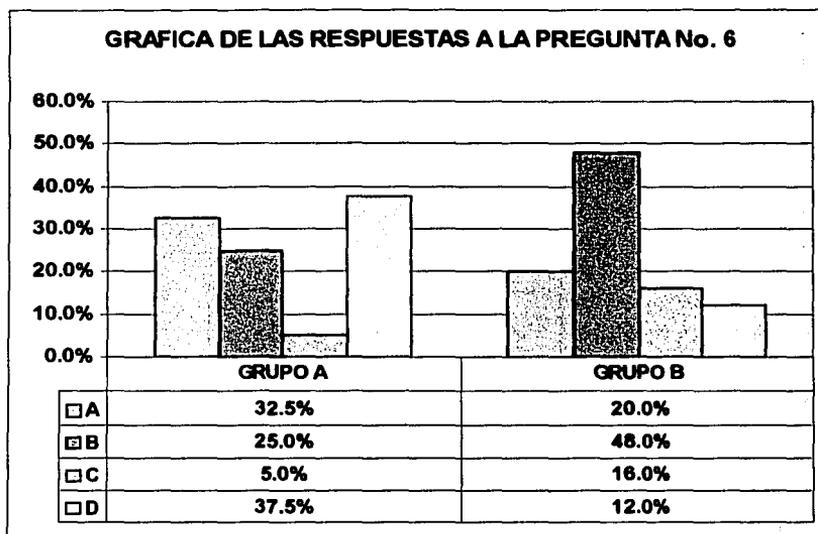
Grupo	Grupo	
A	B	
5.0 %	27.0 %	Contestó correctamente.
32.5 %	38.0 %	Contestó incorrectamente.
62.5 %	26.0 %	Desconoce los niveles.
	9.0 %	No contestó.

Los maestros de ambos grupos requieren que se les capacite para que conozcan los niveles de conceptualización en el análisis de la representación escrita de la oración ya que en el grupo A sólo un 5% contestó correctamente y en el grupo B un 27%.

Las respuestas a la pregunta No. 6 dan cuenta del conocimiento que tienen los maestros acerca de la relación sonoro-gráfica que realiza un niño en la escritura cuando tiene un nivel de conceptualización silábica.

Las respuestas a esta pregunta fueron:

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	No. de Resp.	%	Opción	No. de Resp.	%
A	26	32.5	A	20	20.0
* B	20	25.0	* B	48	48.0
C	4	5.0	C	16	16.0
D	30	37.5	D	12	12.0



Grupo	Grupo	
A	B	
25.0 %	48.0 %	Contestó correctamente.
37.5 %	36.0 %	Contestó incorrectamente.
37.5 %	12.0 %	Desconoce la relación.
	4.0 %	No contestó.

Casi la mitad de los maestros del grupo B conocen la relación sonoro-gráfica que establecen los niños con una conceptualización silábica en la escritura, mientras que en el grupo A sólo una cuarta parte tienen este conocimiento.

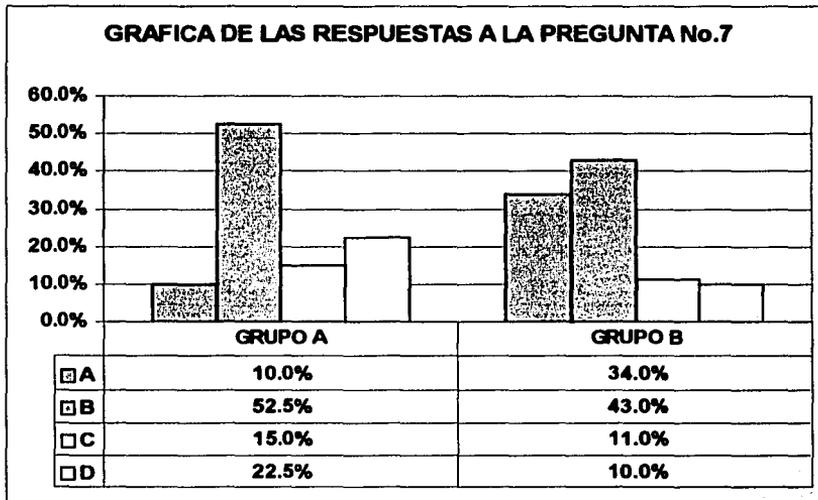
Nota: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La pregunta No. 7 permite saber el conocimiento que tienen los maestros de las relaciones que realiza un niño al interpretar un texto.

Las respuestas a esta pregunta fueron:

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
* A	8	10.0	* A	34	34.0
B	42	52.5	B	43	43.0
C	12	15.0	C	11	11.0
D	18	22.5	D	10	10.0



Analizando las respuestas tenemos:

Grupo A	Grupo B	
10.0 %	34.0 %	Contestó correctamente.
67.5 %	54.0 %	Contestó incorrectamente.
22.5 %	10.0 %	Desconoce.
	2.0 %	No contestó.

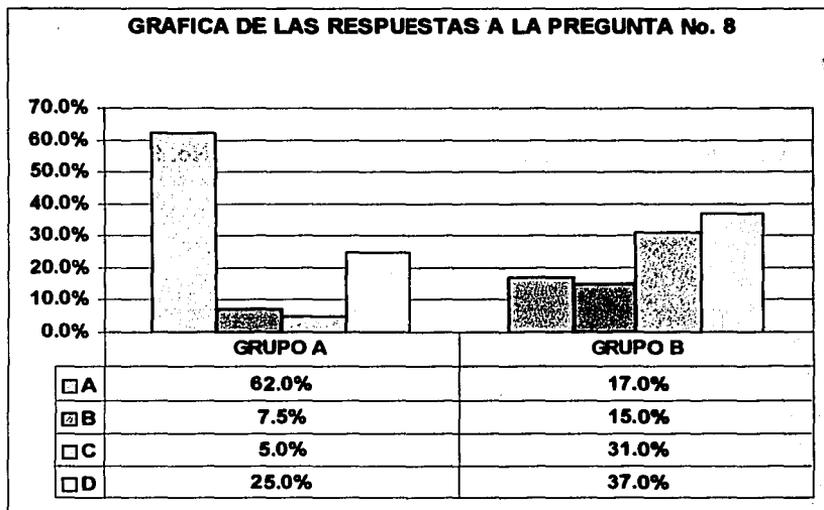
Sólo un 10% de los maestros del grupo A identifica las relaciones que realiza un niño al interpretar un texto en base a sus características cuantitativas y cualitativas, mientras que en el grupo B un 34% identifica correctamente estas relaciones.

NOTA: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta.

La pregunta No. 8 investiga si los maestros conocen la característica principal del nivel presilábico.

Las respuestas fueron:

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
A	50	62.5	A	17	17.0
B	6	7.5	B	15	15.0
* C	4	5.0	* C	31	31.0
D	20	25.5	D	37	37.0



Analizando las respuestas, tenemos:

Grupo Grupo

A B

5.0 % 31.0 % Contestó correctamente.

70.5 % 32.0 % Contestó incorrectamente.

25.0 % 37.0 % Desconoce esta característica.

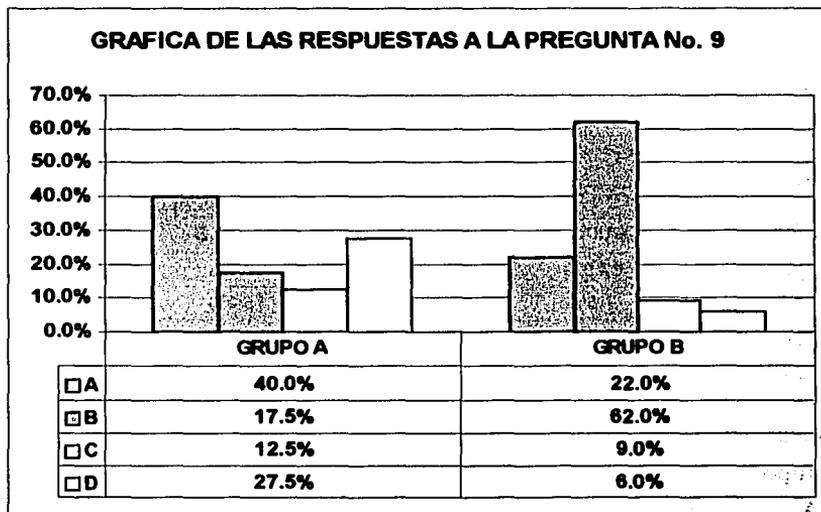
Un 31% de los maestros del grupo B conocen que el nivel presilábico en la escritura, se caracteriza porque en él el niño no establece ninguna relación sonora gráfica y en el grupo A sólo un 5% de los maestros tiene este conocimiento.

NOTA: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta.

Las respuestas a la pregunta No. 9 dan cuenta del conocimiento que tienen los maestros de las características de los niveles de conceptualización del análisis de la representación escrita de la oración.

Las respuestas fueron:

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
A	32	40.0	A	22	22.0
* B	14	17.5	* B	62	62.0
C	10	12.5	C	9	9.0
D	22	27.5	D	6	6.0



Analizando las respuestas tenemos:

Grupo A	Grupo B	
17.5 %	62.0 %	Contestó correctamente.
52.5 %	31.0 %	Contestó incorrectamente.
27.5 %	6.0 %	Desconoce.
2.5 %	1.0 %	No contestó.

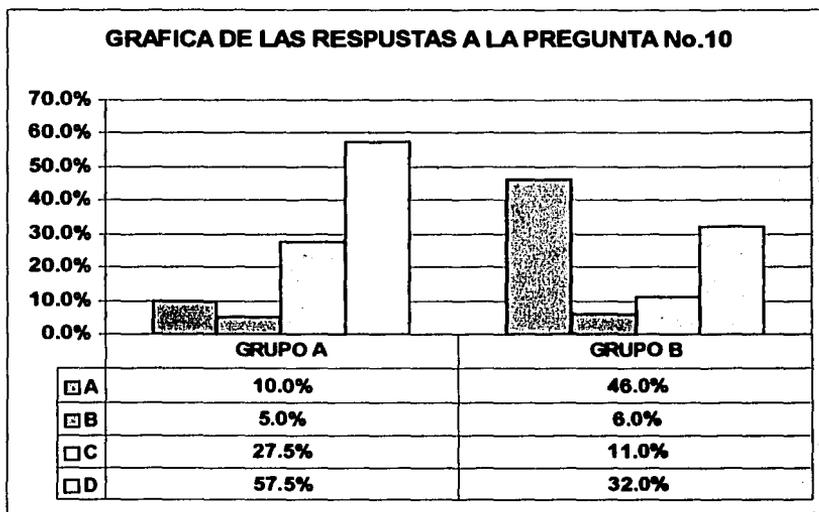
NOTA: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta.

En el grupo A sólo un 17.5% de los maestros conoce que cuando un niño en el análisis de la representación escrita de la oración considera que en cada palabra de la oración dice la oración completa no ha diferenciado las partes del todo y no ha establecido una relación sonora gráfica.

La pregunta No. 10, nos permite conocer si los maestros ubican correctamente una producción de escritura que pertenece al nivel silábico.

Las respuestas a esta pregunta fueron:

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
* A	8	10.0	* A	46	46.0
B	4	5.0	B	6	6.0
C	22	27.5	C	11	11.0
D	46	57.5	D	32	32.0



Analizando las respuestas resulta:

Grupo A	Grupo B	
10.0 %	46.0 %	Contestó correctamente.
32.5 %	17.0 %	Contestó incorrectamente.
57.5 %	32.0 %	Desconoce.
	5.0 %	No contestó.

NOTA: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

El 46% de los maestros que reciben asesoría del proyecto P.A.L.E.M. ubican correctamente una producción de escritura que pertenece al nivel de conceptualización silábica, mientras que sólo un 10% de los maestros que no reciben asesoría logra hacerlo.

El conocimiento que tienen los maestros de las características de los niveles de conceptualización en la adquisición de la escritura del niño, lo determinamos al sumar los porcentajes que se obtuvieron en las preguntas 4, 6, 8 y 10 para cada tipo de respuestas en cada grupo y obtener la media aritmética de éstos.

GRUPO A

Preguntas:						
4	6	8	10	Σ de los %	x	
14.3%	25.0%	5.0%	10.0%	54.3%	13.57%	Contestan correctamente.
42.8%	37.5%	70.0%	32.5%	182.8%	45.70%	Contestan Incorrectamente.
42.9%	37.5%	25.0%	57.5%	162.9%	40.72%	Desconoce.

GRUPO B

Preguntas						
4	6	8	10	Σ de los %	x	
40.0%	48.0%	31.0%	46.0%	165.0%	41.25%	Contestan correctamente.
51.0%	36.0%	32.0%	17.0%	136.0%	34.00%	Contestan incorrectamente.
6.0%	12.0%	37.0%	32.0%	87.0%	21.75%	Desconoce.
3.0%	4.0%	0.0%	5.0%	12.0%	3.0%	No contestó.

De estos datos podemos concluir que un 41.25% de los maestros que cuentan con la asesoría de P.A.L.E.M. tiene conocimientos en relación a las características de los niveles de conceptualización en el proceso de adquisición de la escritura del niño y que un 13.57% de los maestros que no reciben asesoría poseen el mismo conocimiento.

El conocimiento que tienen los maestros de las características de los niveles de conceptualización en el análisis de la representación escrita de la oración, lo determinamos al sumar los porcentajes que se obtuvieron en las preguntas 5 y 9 para cada tipo de respuestas en cada grupo.

GRUPO A

Preguntas

5	9	Σ de los %	x	
5.0%	17.5%	22.5 %	11.25 %	Contestan correctamente.
32.5%	52.5%	85.0 %	42.50 %	Contestan incorrectamente.
62.5%	27.5%	90.0 %	5.0 %	Desconocen.
	2.5%	2.5 %	1.25 %	No contestó.

GRUPO B

Preguntas

5	9	Σ de los %	x	
27.0%	62.0%	89.0 %	44.5 %	Contestan correctamente.
38.0%	31.0%	69.0 %	34.5 %	Contestan incorrectamente.
26.0%	6.0%	32.0 %	16.0 %	Desconocen.
9.0%	1.0%	10.0 %	5.0 %	No contestaron.

En relación al análisis de la representación escrita de la oración que realizan los alumnos, es decir, a los niveles de conceptualización de lo que los niños consideran que está escrito en cada una de las palabras de la oración y dónde está escrita cada una de las palabras; un 11.25% de los maestros del grupo A reconoce las características de estos niveles y en el grupo B un 44.5%

Para saber el nivel de conocimiento que tienen los maestros en relación a los niveles de conceptualización en la interpretación de textos, tomaremos los porcentajes de las respuestas a la pregunta 7.

El nivel de conocimiento que tienen los maestros del grupo A y del B de las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño lo determinamos sumando los porcentajes de las respuestas correctas a las preguntas 4, 6, 8 y 10 (relacionadas con los niveles de conceptualización de la escritura), 5 y 9 (relacionados con los niveles de conceptualización en el análisis de la representación escrita de la oración) y 7 (relacionada con los niveles de conceptualización en la interpretación de textos). Resultando:

GRUPO A

Preguntas:

4, 6, 8 y 10	5 y 9	7	Σ de los %	x
13.57%	11.25%	10.0 %	34.82%	11.60%

GRUPO B

Preguntas:

4, 6, 8 y 10	5 y 9	7	Σ de los %	x
41.25%	44.5%	34.0 %	119.75%	39.91%

Con base en estos dos últimos resultados obtenemos que en el grupo A el 11.60% de los maestros encuestados conoce de manera general el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, aún sin contar con la asesoría del proyecto P.A.L.E.M., lo cual se debe entre otras razones a que algunos de los maestros de este grupo:

- Han leído bibliografía relacionada con el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño.
- Han tenido referencias en torno al proceso señalado por otros maestros que conocen P.A.L.E.M. o que cuentan con un asesor de este proyecto.

Si en el grupo B se obtiene que el 39.91% de los maestros encuestados conocen el proceso de adquisición de la lengua escrita, a pesar de que cuentan con un asesor del proyecto P.A.L.E.M.; se explica con base en ciertos factores, entre los que se encuentran:

La no aceptación de los maestros a la asesoría de P.A.L.E.M., porque ésta implica un cambio a su práctica pedagógica; no está acorde con el método que ellos trabajan para la enseñanza de la lectura y la escritura; no otorgan importancia al proceso de adquisición de la lengua escrita; su autoridad escolar les pide resultados en cuanto a lo que sus alumnos pueden responder en un examen, lo cual difiere de lo que el asesor de P.A.L.E.M. le explica, etcétera.

No se otorgan los espacios y tiempos necesarios para que el asesor de P.A.L.E.M. capacite al maestro de grupo, ya que esta capacitación se realiza generalmente cuando el maestro se encuentra en su salón y con sus alumnos.

Son pocas las oportunidades que los maestros de primer grado se dan o tienen para interactuar con sus compañeros maestros de la misma escuela u otra los cuales conocen las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño o las están conociendo. Lo que permitiría un intercambio de experiencias muy rico para su labor pedagógica y otra oportunidad para comprender, analizar y poner en práctica las sugerencias o aportes que les brinda el proyecto P.A.L.E.M., y no simplemente negarse a recibir la asesoría de este proyecto por significar para ellos más carga de trabajo.

Las respuestas a las preguntas No. 11, 12, 13 y 14 nos permiten darnos cuenta del nivel de conocimientos que tienen los maestros de las experiencias de aprendizaje adecuadas a cada nivel de conceptualización en la escritura.

Las respuestas a cada una de las opciones en cada pregunta fueron:

GRUPO A

Pregunta 11			Pregunta 12		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
A	10	12.5	A	26	32.5
* B	8	10.0	* B	38	47.5
C	28	35.0	C	4	5.0
D	34	42.5	D	12	15.0

Pregunta 13			Pregunta 14		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
A	32	40.0	A	30	37.5
* B	36	45.0	B	20	25.0
C	6	7.5	* C	6	7.5
D	4	5.0	D	24	30.0

GRUPO B

Pregunta 11			Pregunta 12		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
A	37	37.0	A	14	14.0
* B	29	29.0	* B	71	71.0
C	24	24.0	C	2	2.0
D	9	9.0	D	8	8.0

NOTA: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta.

Pregunta 13			Pregunta 14		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
A	8	8.0	A	19	19.0
* B	85	85.0	B	26	26.0
C	4	4.0	* C	43	43.0
D	2	2.0	D	6	6.0

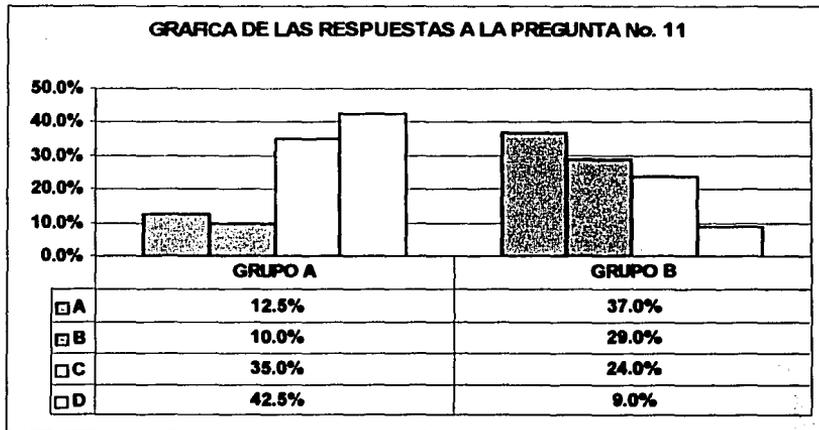
Después de analizar las respuestas a estas preguntas se obtuvieron los siguientes porcentajes:

GRUPO A

Preguntas				Σ de los %		x
11	12	13	14			
10.0%	47.5%	45.0%	7.5%	110.1%	27.52%	Contestó correctamente.
47.5%	37.5%	47.5%	62.5%	195.0%	48.75%	Contestó incorrectamente
42.5%	15.0%	5.0%	30.0%	92.5%	23.12%	Desconoce.
		2.5%			.62%	No contestó.

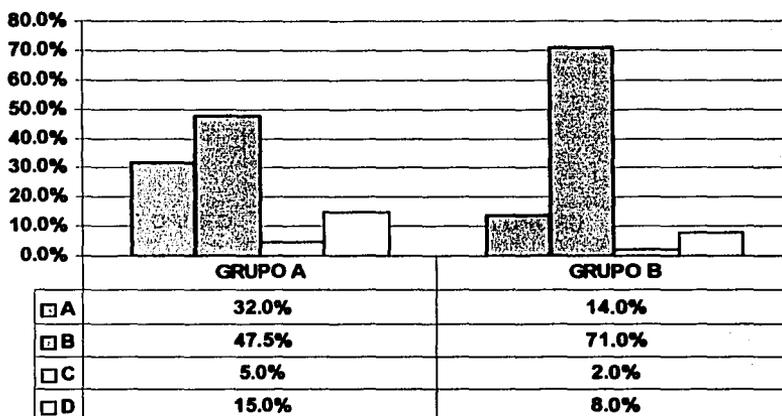
GRUPO B

Preguntas				Σ de los %		x
11	12	13	14			
29.0%	71.0%	85.0%	43.0%	228.0%	57.00%	Contestó correctamente.
61.0%	16.0%	12.0%	45.0%	134.0%	33.50%	Contestó incorrectamente
9.0%	8.0%	2.0%	6.0%	25.0%	6.25%	Desconoce.
1.0%	5.0%	1.0%	6.0%	13.0%	3.25%	No contestó.

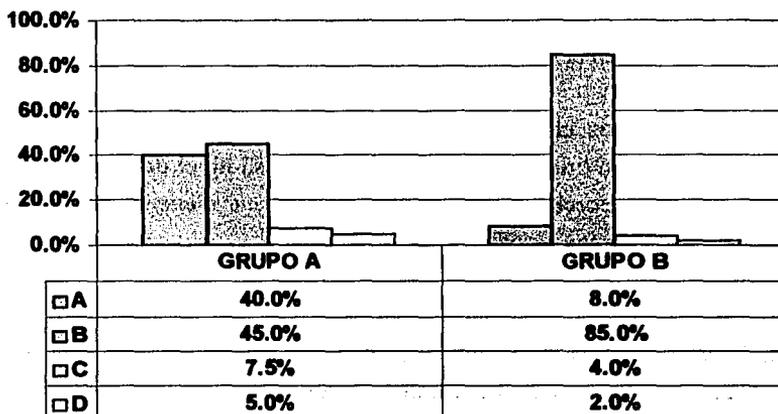


NOTA: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta.

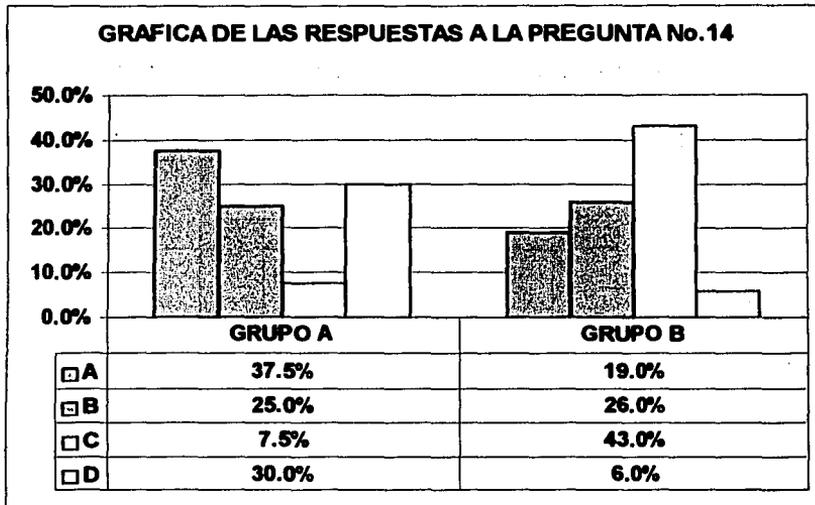
GRAFICA DE LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA No.12



GRAFICA DE LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA No.13



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



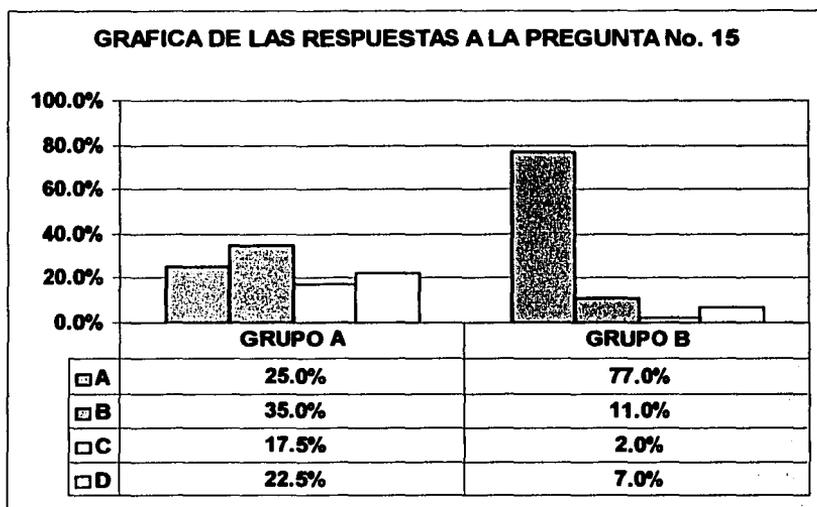
Si los porcentajes del promedio obtenido para las anteriores preguntas, los comparamos con el porcentaje promedio obtenido para las preguntas 4, 6, 8 y 10 en cada grupo, veremos que los maestros del grupo A conocen las características de los niveles de adquisición de la escritura en un 13.37% y en un 27.52% tienen conocimientos en relación a las experiencias de aprendizaje propicias para cada nivel de conceptualización en la escritura; mientras que en el grupo B un 41.25% conocen las características de estos niveles y en un 57.0% conocen las experiencias propicias para cada uno de los niveles en la escritura.

En ambos grupos el porcentaje de conocimientos sobre las experiencias de aprendizaje que se deben brindar a los alumnos según su nivel de conceptualización en la escritura supera al porcentaje de conocimientos que tienen los maestros de las características que presentan estos niveles.

Las respuestas a la pregunta 15 permiten saber el conocimiento que tiene el maestro de las experiencias de aprendizaje propicias a cada nivel de conceptualización en el análisis de la representación escrita de la oración.

Las respuestas a cada opción para esta pregunta fueron:

GRUPO A			GRUPO B		
Opción	Núm. de Resp.	%	Opción	Núm. de resp.	%
* A	20	25.0	* A	77	77.0
B	28	35.0	B	11	11.0
C	14	17.5	C	2	2.0
D	18	22.5	D	7	7.0



Analizando las respuestas obtenemos:

Grupo A	Grupo B	
25.0 %	77.0 %	Contestó correctamente.
52.5 %	13.0 %	Contestó incorrectamente.
22.5 %	7.0 %	Desconoce.
	3.0 %	No contestó.

En el grupo A un 25.0% de los maestros encuestados conocen que lo que requieren los alumnos cuando consideran que en cada palabra de la oración dice la oración completa, es establecer una relación entre los aspectos sonoros del habla, con la escritura y ubicar las palabras de la oración y en el grupo B un 77% de los maestros posee este conocimiento.

NOTA: Se escribe asterisco en la opción de la respuesta correcta.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

El nivel de conocimiento que tienen los maestros de ambos grupos en relación a las experiencias de aprendizaje propicias para cada nivel de conceptualización de la lengua escrita, se determinó sumando el porcentaje promedio de respuestas correctas, de las preguntas 11, 12, 13 y 14, más el porcentaje de respuestas correctas de la pregunta 15 dividiendo entre dos. Obteniéndose que en el grupo A un 26.25% de los maestros posee este conocimiento y en el grupo B un 67.0%.

Debido a que el nivel de conocimiento que tienen los maestros acerca de cómo los alumnos ascienden a un nivel mayor de conceptualización de la lengua escrita o logran mayor comprensión del nivel en que se encuentran; se determinó a través del promedio de las respuestas correctas a las preguntas 11, 12, 13, 14 y 15, podemos afirmar que en el grupo A un 27% de los maestros tienen este conocimiento y en el grupo B un 61%.

La anterior afirmación se establece con base en los siguientes puntos:

- Los niños con una conceptualización presilábica al descubrir la pauta sonora inician la relación entre los aspectos sonoros del habla y la escritura, lo que les permite ascender a otro nivel de conceptualización que puede ser silábico, silábico-alfabético o alfabético.
- Los niños con una conceptualización alfabética para lograr una mayor comprensión de este nivel requieren trabajar con los aspectos formales de la lengua escrita como: la ortografía, la separación de las palabras en un texto, la coordinación entre las oraciones para realizar una redacción coherente, etcétera.
- Los niños que logran establecer la diferenciación entre dibujo y escritura avanzan en la comprensión del sistema de la lengua escrita a pesar de permanecer en el nivel de conceptualización presilábico.
- Los niños con una conceptualización silábica que logran establecer la escritura de una palabra a partir del número de sonidos que la forman, abandonan esta conceptualización y ascienden a otra más avanzada como es la silábica-alfabética o la alfabética.

- Los niños al relacionar los aspectos sonoros del habla con la escritura y ubicar las palabras dentro de una oración avanza del nivel D a los niveles C B o A en el análisis de la representación escrita de la oración.

Con base en las respuestas al cuestionario en cada grupo se establece de forma general:

En el grupo A	En el grupo B	
11.60 %	30.91 %	De los maestros conocen las características del proceso de adquisición de la lengua escrita.
26.25 %	67.10 %	De los maestros conocen las experiencias de aprendizaje propicias para cada nivel de conceptualización de la lengua escrita.
27.0 %	61.0 %	De los maestros conocen cómo los alumnos avanzan de nivel de conceptualización o cómo logran mayor comprensión del nivel en que se encuentran.

Los anteriores porcentajes nos permiten afirmar que la hipótesis establecida para la presente investigación, es verdadera, porque: A mayor nivel de conocimiento que tiene el profesor de 1^{er} grado de la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F., sobre las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, mayores experiencias significativas proporcionará a sus alumnos en relación a la lectura y escritura, para que éstos avancen de nivel de conceptualización o comprendan mejor el nivel en que se encuentran.

A través de estos porcentajes también podemos afirmar: Los maestros de los grupos A y B, conocen en un porcentaje mayor las experiencias de aprendizaje que requieren sus alumnos para avanzar de nivel de conceptualización en la lectura y la escritura o comprender mejor el nivel en que se encuentran y conocen en un porcentaje menor las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos. Lo anterior se debe, como establece Elena L. Achilli, a que la práctica docente del maestro se caracteriza por su tendencia al pragmatismo, es decir, está orientada a realizar actividades que le permitan la solución de un problema, de forma práctica; sin conocer el por qué de la eficiencia de estas actividades.

Para elevar el nivel de conocimientos que tienen los maestros de 1^{er} grado de la población estudiada, acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, es necesario:

- 1.- Instrumentar cursos de capacitación continua sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, en los que se trabaje en forma de taller pedagógico y sean coordinados por otros maestros que posean elementos teóricos y prácticos en relación a este proceso.
- 2.- Proporcionar a los maestros de primer grado, espacios de tiempo, destinados al análisis, reflexión e intercambio de puntos de vista y experiencias en torno al contenido de materiales bibliográficos que aborden el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, cambios de actitud con respecto a su práctica pedagógica y como favorecer el uso funcional de la lengua escrita como medio social de comunicación en el aula.
- 3.- Sensibilizar a las autoridades escolares como jefes de sector, supervisores escolares y directores para que conozcan el proceso de adquisición de la lengua escrita y promuevan este conocimiento en sus maestros.
- 4.- Continuar con la asesoría a los maestros de 1^{er} grado, por parte del proyecto P.A.L.E.M., contando con el apoyo y compromiso de las autoridades escolares específicamente de los directores de escuelas primarias.
- 5.- Que los capacitadores del proyecto PALEM sean evaluadores con relación a los elementos teóricos y prácticos que manejan, para realizar su función.
- 6.- Introducir en el plan de estudios de las escuelas normales, una materia, en la que se analice el proceso de adquisición de la lengua escrita, ya que en el vigente plan de estudios (1993), de la licenciatura en educación primaria (ver apéndice), sólo existe una materia que podría relacionarse con este proceso, llamada Problemas de aprendizaje y que tiene como finalidad: "facilitar al futuro docente tanto la determinación del grado de desarrollo alcanzado por sus alumnos en el proceso de aprendizaje, así como identificar las causas y factores que obstaculicen o impidan dicho proceso, ...⁸²".

⁸² SEP, Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria, p. 52-53.

CONCLUSIONES

El proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños se equipara con la evolución de la historia de los sistemas de escritura. Los pequeños inician este proceso dibujando y conforme avanzan en sus conceptualizaciones van estableciendo las relaciones sonoro gráficas que existen en el sistema de escritura del idioma que hablan.

En México la Secretaría de Educación Pública y la Organización de Estados Americanos, en los últimos años han realizado investigaciones con relación al proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño; sin embargo los maestros siguen empleando métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, que no toman en cuenta las características de este proceso.

Para algunos maestros, leer y escribir, consiste en el dominio de la técnica del descifrado y la transcripción de los sonidos de la lengua oral a través de las letras o la realización de funciones globales e ideovisuales.

Considerar a la lectura y la escritura como el aprendizaje de una técnica o como un proceso ideovisual, trae consigo, que la lengua escrita se presente como un objeto ajeno a la capacidad cognoscitiva y lingüística de los alumnos, como un objeto para ser oralizado, copiado y reproducido, pero no como un objeto de conocimiento para ser construido y comprendido, que sirve para comunicar, informar, expresar sentimientos, convencer, guardar datos, etcétera.

El presente trabajo se realizó tomando como marco teórico la psicolingüística y la psicogenética y con base en este enfoque se estableció que la lectura y la escritura son procesos psicolingüísticos en los cuales se producen continuas transacciones (cambios de información) entre la capacidad cognoscitiva del sujeto y su competencia lingüística, con el fin de obtener significado a partir de un texto y expresar su lenguaje y pensamiento mediante un sistema de representación gráfico convencional.

Para favorecer la adquisición de la lectura y escritura, desde un enfoque psicolingüístico, se otorga importancia a la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento de quien está aprendiendo a leer y escribir, así como los conocimientos que tiene de la estructura y características de su lengua oral. Se considera que el individuo crea por sí mismo su propia lengua a partir de los medios lingüísticos que

tiene a su disposición; a partir de los cuales formula hipótesis, busca regularidades y construye su propia gramática para sus emisiones.

Un enfoque psicogenético permite conocer el origen y desarrollo del proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Considera a la lengua escrita como un objeto de conocimiento que, como tal, tiene que ser construido por cada individuo que está aprendiendo a leer y escribir, de acuerdo con sus estructuras cognoscitivas y de conocimiento.

La lengua escrita como objeto de conocimiento, no puede adquirirse por la simple imitación del modelo cultural, sino como un proceso constructivo que va desde la indisociación entre el concepto y el dibujo hasta la comprensión del uso de las letras convencionales, la naturaleza, funciones, estructura y características del sistema de escritura.

Para favorecer la adquisición de la lectura y la escritura resulta necesario considerar las características del pensamiento de quien está aprendiendo a leer y escribir, así como el conocimiento que tiene de su lenguaje; ya que entre el pensamiento y el lenguaje de un individuo existe una estrecha relación, debido a que el desarrollo del pensamiento se manifiesta a través del lenguaje y este último permite, mediante la interacción social, estructurar y desarrollar el pensamiento.

La relación entre el lenguaje y el pensamiento se establece a través del sentido o significado de las palabras, el cual se construye a través de la abstracción y generalización que realiza el sujeto de las mismas en la interacción con la realidad y el contexto social.

El significado de las palabras se construye mediante un proceso evolutivo que depende del desarrollo del individuo y de sus experiencias. De ahí que descifrar las grafías que representan a las palabras no hace que éstas tengan significado.

El niño adquiere la función simbólica, es decir, la capacidad que tiene el individuo para representar a una persona, objeto o realidad que no se halla presente, aproximadamente a los 2 años de edad, la adquisición de esta función es necesaria para que aprenda a leer y escribir, ya que a través de signos gráficos, llamados letras, rescata el significado de los textos y expresa su lenguaje y pensamiento.

Investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en Argentina; Yelta Goodman, Frank Smith, Vera Milz y Glenda Bissex en Estados Unidos; Margarita Gómez Palacios, Emilia Ferreiro, Eliseo Guajardo, Beatriz Rodríguez, Adriana Vega y Rosa Laura Cantú en México. Han permitido conocer cómo se desarrolla el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño y algunos de estos estudios han establecido niveles de conceptualización para la escritura, la interpretación de textos y el análisis de la representación escrita de una oración.

Los niveles de conceptualización del proceso de adquisición de la escritura, la lectura y el análisis de la representación escrita de una oración, son explicados con amplitud en este trabajo.

Los niños van construyendo sus conceptualizaciones de la lengua escrita con relación a su desarrollo intelectual o cognoscitivo, sus experiencias con la escritura y la lectura y a la información que recibe de su ambiente social.

El desarrollo intelectual o cognoscitivo es un proceso que consiste en pasar de un estado de menor equilibrio a otro de equilibrio superior, ya sea en el aspecto del conocimiento, en el social y afectivo.

Jean Piaget estableció cuatro periodos en el desarrollo cognoscitivo del individuo: el sensoriomotor, el preoperatorio, el operatorio concreto y el operatorio formal.

El periodo sensoriomotor se caracteriza porque el niño desarrolla una inteligencia exclusivamente práctica, este periodo abarca desde el nacimiento hasta que se adquiere la función simbólica y el esquema de objeto permanente.

El periodo preoperatorio comprende aproximadamente de los dos a los cinco o seis años, se caracteriza porque el niño adquiere la función simbólica, la cual le permite realizar una diferenciación entre los significados y significantes y la posibilidad de considerar que puede representar la lengua oral mediante la escritura.

El periodo operatorio concreto se inicia a los seis o siete años, y concluye a los once o doce, durante este periodo el niño evoluciona de su pensamiento y lenguaje egocéntrico a una comunicación más social y descentralizada, adquiere los conceptos de número, conservación, identidad, reversibilidad, composición, y asociación, puede

realizar clasificaciones jerárquicas y seriaciones lógicas de forma concreta, ejerce el respeto mutuo y el sentimiento de colaboración.

El período de las operaciones formales comienza hacia los once o doce años, se caracteriza porque el individuo elabora hipótesis o teorías, sin relación concreta con la realidad o sus experiencias.

El conocimiento de las características del período de desarrollo del individuo, que está construyendo un aprendizaje, es importante para el maestro, ya que le permite brindar al alumno experiencias de aprendizaje acordes con sus estructuras cognoscitivas.

De acuerdo con el marco teórico de este trabajo, se determinó que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que se da como resultado de la interacción que establece un sujeto cognoscente con un objeto de conocimiento. Con base en esta definición el papel del maestro es facilitar y propiciar la construcción de conocimientos en sus alumnos.

Facilitar el conocimiento es permitir que los alumnos evolucionen de acuerdo con sus conceptualizaciones, desarrollen su sentido de investigación y liberen su curiosidad.

Para que los maestros faciliten el aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos, deben considerar las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de éstos, sus experiencias, su nivel de maduración, la transmisión social que han recibido y su proceso de equilibración; ya que todos ellos constituyen los factores que intervienen en el aprendizaje.

Los alumnos en su proceso de adquisición de la lengua escrita suelen cometer "errores", los cuales no deben considerarse como tales, por parte del maestro, sino verlos como parte del aprendizaje y propiciar el conflicto cognitivo, que permita a los alumnos ascender a un nivel de conocimiento superior. Aceptar en el proceso de aprendizaje, "los errores" como elementos necesarios y estimular a los alumnos a correr riesgos, reafirma en ellos su personalidad, desarrolla su actitud crítica y reflexiva, eleva su autoestima y favorece su autonomía.

Los maestros tienen como función propiciar y facilitar el aprendizaje en sus alumnos a través de la creación de experiencias significativas. Para ejercer esta función se hace indispensable que el maestro conozca las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de sus alumnos y la estructura conceptual del objeto de conocimiento que están abordando sus alumnos; ya que con base en ellas realizará la estructura metodológica que permitirá la construcción de los conocimientos.

Los docentes para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, tienen que plantearles situaciones problemáticas para que éstos las identifiquen y les busquen soluciones; estimularlos y animarlos a pensar y dejarlos que participen con libertad al experimentar, manipular, preguntar, discutir y opinar.

Para que los maestros realicen lo anterior, es necesario que cambien su práctica pedagógica. Comenzando por un análisis de sus actitudes y convicciones con respecto al proceso de aprendizaje, del papel que tienen como maestros, del papel que tiene el alumno como participante en el proceso de construcción de conocimientos y revalorar lo que significa la evaluación.

Un ambiente escolar que favorece la construcción de los conocimientos por parte de los alumnos se caracteriza por existir una relación de comprensión, respeto y colaboración entre el maestro y los alumnos y entre estos últimos.

En la metodología de este trabajo establecimos la siguiente hipótesis: A mayor nivel de conocimiento que tiene el profesor de 1^{er} grado de la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F. sobre las características del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, mayores experiencias significativas proporcionará a sus alumnos en relación a la lectura y escritura, para que éstos avancen de nivel de conceptualización o comprendan mejor el nivel en que se encuentran. La cual resultó ser verdadera, de acuerdo con los datos que obtuvimos a través de la aplicación de un cuestionario, a los maestros, que en el período escolar 1992-1993 trabajaron con alumnos de 1^{er} grado en escuelas públicas de la dirección mencionada.

Los resultados de las respuestas del cuestionario nos permitieron conocer que en la Dirección No. 3 de Educación Primaria en el D. F. los maestros de primer grado trabajaron en su mayoría un método ecléctico, entendiendo este último como la realización de algunas actividades sugeridas por diversos métodos para la enseñanza de la lectura y escritura o libros para aprender a leer y escribir. Lo anterior se contradice

por que también afirmaron (en el grupo A en un 64.5% y en el B En un 44.8%) que siguieron los pasos establecidos por un método para la enseñanza de la lectura y escritura.

El hecho de que los maestros sigan trabajando con un método o actividades de varios métodos, es porque ésto les facilita su trabajo, aunque a los alumnos no les facilite el aprendizaje. También porque no tienen tiempo para planear su trabajo en el aula y para seleccionar las actividades de sus alumnos.

Los maestros que tenían la asesoría de un capacitador del proyecto P.A.L.E.M. conocían en un porcentaje más alto las características de los niveles de conceptualización de la escritura; que los maestros que no contaron con esta asesoría. Sin embargo, este porcentaje no excedió del 41.25 %, en cuanto al análisis de la representación escrita de la oración su conocimiento era del 44.5% y en cuanto a la interpretación de textos del 34%. Los resultados anteriores se debieron: a la no aceptación del proyecto, por que implica un cambio de actitud con respecto a la lengua escrita y su labor pedagógica, a que no existe un espacio determinado para la capacitación y ésta se realiza cuando el maestro se encuentra en el salón con sus alumnos.

Lo que mejor conocían los maestros que contaban con un capacitador son las denominaciones que tienen los niveles de conceptualización de la escritura (83 %) a diferencia de los maestros que no recibían asesoría (40%).

En general el nivel de conocimientos que tenían los maestros, que no contaban con la asesoría del proyecto P.A.L.E.M., con relación al proceso de adquisición de la lengua escrita y de acuerdo con la aplicación del cuestionario era del 11.60 % y de los maestros que recibían la asesoría del 39.91 %

Este bajo porcentaje de conocimientos de los maestros que contaban con un capacitador, se debe a que los maestros no tenían confianza con él para plantearle sus dudas o pedirle que les explicara o aclarara algunos conceptos y a que algunos maestros no leían el material bibliográfico de la propuesta y las actividades del fichero

Por lo que corresponde al nivel de conocimientos que tenían los maestros encuestados con respecto a la selección de experiencias de aprendizaje adecuadas a cada nivel de conceptualización de la escritura podemos afirmar que el 27.52% de los maestros que no recibían asesoría identificaron adecuadamente estas experiencias y el

57% de los maestros que contaban con un asesor. Estos resultados se dan a pesar de que las escuelas fueron dotadas de manuales de la propuesta P.A.L.E., de las guías de evaluación y del fichero de actividades. Este último señala, en cada tarjeta, el propósito de cada actividad y algunas veces para que nivel de conceptualización es propicia.

El nivel de conocimientos que tenían los maestros con respecto a cómo los alumnos ascienden a un nivel de conceptualización de la lengua escrita o logran mayor comprensión del nivel en que se encuentran. Podemos afirmar que el 27% de los maestros que no fueron atendidos por el proyecto P.A.L.E.M. tenían este conocimiento y el 61% de los maestros que contaban con un capacitador.

Las respuestas del cuestionario, nos permitieron conocer, la necesidad de que los maestros de la Dirección No. 3 de Educación Primaria en el D. F., eleven su nivel de conocimientos, con relación a las características del proceso de adquisición de la lengua escrita. Esto nos llevó a establecer algunas alternativas como: instrumentar cursos de capacitación continua, crear talleres donde se investigue y analice la lengua escrita, que los directores de las escuelas promuevan el conocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita, que este último sea un tema a analizar en las juntas de consejo técnico de las escuelas primarias, que se otorguen incentivos a los maestros que realizan su trabajo en primer grado, considerando en su labor pedagógica los niveles de conceptualización de la lengua escrita de sus alumnos para abordar los contenidos curriculares, permitiendo la construcción del conocimiento.

Debido a causas personales, en el año de 1993, no pudimos concluir los trámites para la realización de nuestro examen profesional. A partir del tiempo trascurrido, se plantea como una necesidad, la realización de un esbozo de los cambios que han ocurrido en la enseñanza de la lengua escrita en el primer grado de educación primaria y una vinculación con el contenido del presente trabajo.

El plan y programas de español en la educación primaria a partir del año 1993 tienen un enfoque comunicativo y funcional. Este enfoque pretende que los alumnos desde el primer grado adquieran la lengua escrita a partir de sus usos sociales, es decir, mediante la lectura y la escritura de textos significativos, que sean de su interés y correspondan a los diferentes tipos de textos empleados en su entorno; lo que les va a permitir, desde la adquisición de la lengua escrita, interactuar eficientemente en distintas situaciones comunicativas. El enfoque comunicativo y funcional considera los

conocimientos que los alumnos tienen de su lengua y este aspecto es abordado en el punto 1.4 del presente trabajo.

En el libro para el maestro de "Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado". Se menciona, que la comprensión lectora, es un proceso por el cual el sujeto construye el significado de un texto. Para que el lector construya el significado de lo que lee, emplea: las estrategias de lectura, su competencia lingüística y cognoscitiva, las cuales se mencionan en este trabajo.

En el libro para el maestro. Español. Primer grado se presenta la actividad de leer como el interactuar con el texto, comprenderlo y emplearlo con fines específicos y la escritura como la organización del pensamiento para comunicarnos con los demás. Se menciona en el citado libro que uno de los mayores retos a los que se enfrenta el maestro de 1er. grado es la heterogeneidad de los niveles conceptuales con los que ingresan los alumnos a la escuela primaria y la necesidad de que el maestro practique al inicio del año escolar una evaluación a los educandos con el fin de conocer los niveles conceptuales que tienen y planear su trabajo con base en los resultados de esta evaluación

La evaluación inicial sugerida no nos parece completa porque únicamente se le solicita al alumno que escriba una lista de palabras de un mismo campo semántico y que el maestro indague las experiencias que han tenido sus alumnos con la lectura. En la guía de evaluación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita P.A.L.E y en el punto 5.2 de este trabajo se presenta una evaluación que en la segunda semana de iniciar el ciclo escolar, se puede aplicar a los niños de primer grado.

En la guía de evaluación de la propuesta se presentan las cuatro evaluaciones de escritura, lectura y el análisis de la representación escrita de una oración, que pueden aplicar los maestros a lo largo del año escolar y en el apéndice de este trabajo se presentan ejemplos de evaluaciones de escritura, lectura y análisis de la representación escrita de una oración (AREO) de las evaluaciones, así como los protocolos de las cuatro evaluaciones de lectura y AREO.

Las evaluaciones presentadas en la guía mencionada pueden formar parte de los trabajos que conformen la carpeta de cada alumno. El abrir una carpeta por cada alumno se sugiere en el "Libro del maestro. Español. Primer grado de la S.E.P.

La organización de la enseñanza del español en la escuela primaria se ha dividido en cuatro componentes: Expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. En el primer grado se pretende: en expresión oral, que el alumno exprese oralmente sus ideas con claridad y desarrolle la capacidad de escuchar a los otros, rescatando la esencia de lo que escucha; en lectura, se tiene como propósito que el alumno utilice lo que lee con propósitos específicos y prácticos; en escritura, que el alumno exprese sus ideas por escrito y produzca textos como por ejemplo: un recado, una carta, un cuento, un resumen, etc. y en reflexión sobre la lengua, adquiera aspectos gramaticales, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones.

El libro del maestro y el de actividades del alumno de están vinculados con los cuatro componentes del Español y se reconocen en estos libros como: hablar y escuchar, leer y compartir, tiempo de escribir y reflexión sobre la lengua.

En el Libro Español. Primer grado. Actividades. Se propone que los alumnos redacten libremente algunos tipos de textos, los cuales el maestro no podrá interpretar si no conoce a grandes rasgos el proceso de adquisición de la escritura, porque este conocimiento le permitirá al maestro tener una actitud de receptividad ante los avances de los alumnos

El alumno además del libro de Español .Actividades. Cuenta con el de lecturas y el libro recortable. En su mayoría las lecturas son cuentos, atractivos para los alumnos, con muchas ilustraciones, palabras repetidas y a veces escritos en rima. El libro recortable es un complemento del libro de actividades tiene imágenes y textos para reconstruir los cuentos, completar oraciones y relacionar imagen y texto.

Una de las ventajas que ofrecen los libros del alumno de primer grado es que todos los alumnos de un grupo cuenten con este recurso y el maestro lo utilice como apoyo en gran cantidad de actividades colectivas con sus alumnos. Estos libros los consideramos de calidad en cuanto a su contenido y edición, pero por un sondeo realizado de forma oral a algunos maestros y directores de escuelas públicas de la Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D. F. existen maestros de primero que siguen un método para que sus alumnos aprendan a leer y escribir y posteriormente abordan los contenidos de los libros de sus alumnos, otros maestros trabajan a la par los libros de texto de sus alumnos y algunas actividades de un método o varios métodos para que los alumnos aprendan a leer y escribir y muy pocos trabajan

únicamente los libros de texto gratuitos del alumno y realizan todas las actividades sugeridas en el Libro para el maestro. Español. Primer grado.

Este libro es una guía para el maestro, ya que propone una serie de alternativas para el trabajo con los libros de los alumnos y le sugiere al maestro lo que hay que trabajar en cada sesión y la vinculación con las actividades del fichero de Español, mediante las cuales se relacionan las actividades de la lengua escrita desarrolladas en la escuela con el entorno social de los alumnos. Sin embargo de acuerdo con lo mencionado por algunos maestros y directores son pocos los maestros que conocen los materiales con los que cuentan para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el aula y que leen de forma continua el Libro para el maestro. Español. Primer grado

La forma como los maestros están realizando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Español primer grado, para que los alumnos aprendan a leer y a escribir con los nuevos planes, programas, libros para el maestro y libros para el alumno, será motivo de futuras investigaciones.

El maestro para realizar su planeación didáctica tiene que elegir los contenidos, las estrategias, la organización del grupo y los materiales para propiciar el aprendizaje de los alumnos. Para llevar a cabo esto debe conocer la asignatura, los materiales educativos con que cuenta y los conocimientos que tienen sus alumnos. El contenido del presente trabajo le puede ser de gran utilidad, debido que en él se analiza cómo se da y cómo se desarrolla la adquisición de la lengua escrita en el niño, se establece la relación que existe entre el lenguaje y pensamiento, se determinan los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura y de qué forma el maestro puede favorecer esta adquisición.

GLOSARIO

Acomodación. Es el proceso que consiste en la modificación de los esquemas cognoscitivos de asimilación del sujeto, para resolver las problemáticas que le plantean las nuevas experiencias que surgen dentro de su ambiente.

Anticipación. Estrategia de lectura que consiste en prever un significado relacionado con el tema o prever una categoría sintética.

Aprendizaje. Proceso mediante el cual un sujeto cognoscente construye un conocimiento a partir de la interacción que establece con un conjunto de conocimientos.

Arbitrariedad. Característica de un signo, que consiste en no establecer ninguna relación de parecido con la idea o concepto que representa.

Asimilación. Proceso de incorporación de las acciones o experiencias a las estructuras cognoscitivas o marco referencial.

Asociación. Enlace que se establece entre dos actividades o estados psíquicos.

Asociacionismo. Teoría psicológica que explica el funcionamiento de la vida psíquica en términos de asociaciones o conexiones sucesivas de ideas, que se establecen debido a sus propiedades y se entrelazan en la conciencia en función de principios o leyes de semejanza, contraste o contigüidad y con independencia de la voluntad. Esta teoría tiene su desarrollo durante los siglos XVIII y XIX. En el siglo XX la asociación de ideas fue poco a poco reemplazada por la asociación de estímulos y respuestas.

Autocorrección. Estrategia de lectura que permite al lector localizar el punto de error y reconsiderar su lectura o buscar más información.

Ayudas mnemónicas. Son las representaciones mentales de los objetos o situaciones que el sujeto ha obtenido mediante la experiencia y que evoca a través de su memoria.

Capacidad cognoscitiva. Es la organización de acciones que posee una persona en un momento determinado de su desarrollo que le permiten abordar, incorporar o comprender objetos o situaciones de la realidad.

Clasificación. Es una operación lógica fundamental en el desarrollo del pensamiento, la cual interviene en la construcción de todos los conceptos que constituyen nuestra estructura intelectual. En términos generales, clasificar es "juntar" por semejanzas y "separar" por diferencias.

Conceptualización. Idea o forma de pensar a cerca del sistema de la lengua escrita y de representarla gráficamente.

Confirmación. Estrategia de lectura que permite al lector probar sus predicciones, anticipaciones o inferencias en el campo semántico y sintético.

Conciencia lingüística. Llamada también conciencia metalingüística, implica una transferencia de la atención del significado del mensaje a su forma o estructura lingüística, es decir, a las unidades lingüísticas que lo componen y que la escritura representa.

Construcción. Elaboración y práctica que realiza un sujeto cognoscente de un conocimiento.

Convencionalidad. Acuerdo implícito que existe en una comunidad, para que una palabra o gráfico signifique lo mismo para todas las personas y pueda darse la comunicación.

Competencia lingüística. Conocimiento que tiene el hablante y el oyente de las reglas que gobiernan su propio idioma.

Conductismo. Teoría psicológica que como objeto de estudio, establece la conducta observable de los organismos.

Su creador es John B. Watson (1913), quien determina, como hechos principales de la conducta, el que mediante ella los organismos se adaptan a su medio y el de que ciertos estímulos producen una respuesta o actividad en el organismo. De ahí que para estudiar la conducta debe analizarse la conducta misma (la respuesta o actividad observable del organismo) y el estímulo que la

origina. La tarea de la psicología es describir la relación entre estímulo y respuesta; de esta forma dado el estímulo se puede predecir la respuesta; o dada la respuesta, se pueda especificar el estímulo.

Conflicto cognoscitivo. Es el período de tensión o desequilibrio causado por la asimilación de nueva información que no está en armonía con el conocimiento previamente adquirido. Esta situación fuerza al niño a acomodarse a un nivel más alto de pensamiento, con el objeto de incorporar la nueva información y restaurar el equilibrio mental.

Correspondencia sonoro gráfica. Relación que se establece entre la lengua oral y la lengua escrita. Esta relación puede ser sílaba-grafía y fonema-grafía.

Decodificar. Es la acción de oralizar las palabras escritas.

Descifrado. Hábitos receptivos del proceso del lenguaje. Esto es, agudeza sensorial, percatación, discernimiento y discriminación.

Desempeño lingüístico. Es la producción del propio idioma, tanto en sus aspectos receptivos como expresivos, es decir, el uso efectivo que se hace del lenguaje en situaciones concretas.

Direccionalidad. Noción de arriba, abajo, adelante, atrás, etcétera.

Ecléctico. Cualquier doctrina o teoría que trata de coordinar a otras o es un término medio entre otras.

Equilibración. Proceso regulador entre la asimilación y la acomodación a fin de mantener un equilibrio interno. Esto protege al organismo de ser abrumado con información nueva o incomprensible que no ha sido asimilada y también de excederse en el intento de acomodarse demasiado rápido a un cambio de ambiente.

Equilibrio cognoscitivo. Es un proceso que resulta de la compensación de fuerzas integradas por las acciones del sujeto y las problemáticas que el medio le presenta. Es un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación.

Escribir. Representación gráfica del pensamiento y lenguaje mediante un sistema de escritura.

Esquemas de asimilación. Son las estructuras cognoscitivas que permiten al sujeto cognoscente "la incorporación de nuevos objetos o experiencias".

Estrategia. Es el planeamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso. La estrategia guarda estrecha relación con los objetos que se pretenden lograr (que suponen el punto de partida) y con la planificación concreta.

Estímulo gráfico. Es la presentación de un signo escrito con el fin de que el individuo lo interprete y oralice.

Eventos de lecto-escritura. Es cualquier experiencia de lectura o escritura en la que el niño participa como espectador cuando ve leer o escribir a otros; cuando utiliza una hoja de papel para escribir o cuando conversa sobre la escritura o la lectura.

Experiencias de aprendizaje. Es aquella actividad que genera un conflicto cognitivo y que permite al individuo construir nuevos esquemas de conocimiento o reconstruir los que ya posee.

Experiencias significativas. Son las actividades de aprendizaje que relacionándose con la estructura cognoscitiva y el ámbito sociocultural del alumno, le permite a éste último relacionarse con el objeto de conocimiento: observándolo, explicándolo y reflexionando sobre él. En esta actividad se considera de gran importancia la interacción grupal, ya que a partir de la confrontación de ideas se puede llegar a un nivel superior de entendimiento.

Fonema. Unidad fonológica mínima, desprovista de significado; su valor es únicamente distintivo; cada lengua posee un número fijo de fonemas.

Función simbólica. Es la capacidad, para representar las acciones y los objetos a través de imágenes mentales, símbolos o signos.

Grafema. Unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua.

Grafía. Modo de escribir o representar los sonidos, y, en especial, empleo de tal letra o signo gráfico para representar un sonido dado.

Habla. Es el uso individual que hace un hablante de su lengua, es la realización individual de la lengua.

Hipótesis. Es aquella formulación que se apoya en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados y que establece una relación entre dos o más variables para explicar y predecir, en la medida de lo posible, los fenómenos que le interesan en caso de que se compruebe la relación establecida.

Hipótesis del niño. Son las formas de concebir, abordar y expresar lo que sabe sobre un objeto de conocimiento o aspecto de éste.

Imitación diferida. Consiste en la representación de una acción ejecutada por el niño u otra persona, careciendo del modelo.

Inferencia. Estrategia de lectura que permite al lector deducir información no explícita en el texto.

Información grafofonética. Es la que se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios) y de su relación con el sonido o patrón de entonación.

Información semántica. Se refiere a los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema que trata el texto.

Información sintáctica. Es la que se relaciona con el conocimiento que tiene cualquier usuario de las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones.

Interacción. Relación que se establece entre dos variables. Acción recíproca entre dos personas o más personas o entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento.

Juego simbólico. Es la actividad lúdica que realiza el niño, utilizando algún objeto para representar a una persona, animal, cosa o acción.

Lateralidad. Predominio motriz y funcional del segmento derecho o izquierdo del cuerpo con respecto al otro.

Leer. Proceso psicolingüístico que consiste en obtener significado a partir de un texto.

Lengua. Es un sistema absoluto y abstracto, abarca todas las posibilidades lingüísticas presentes como las pasadas y futuras, aunque nunca lleguen a realizarse. Código mental común a los hablantes.

Lenguaje. Es una facultad exclusiva del hombre, que le permite explicarse la realidad y establecer la comunicación con otras personas; expresar a través de las palabras, los conocimientos que tiene de la realidad y las relaciones que establece entre los individuos, los objetos y los fenómenos.

Lengua escrita. Sistema de representación gráfica de la lengua oral, utilizado por un grupo humano para comunicarse.

Lincalidad. Característica de la lengua oral y escrita, ya que los sonidos se suceden uno detrás de otro y las grafías se escriben una detrás de otra.

Maduración. Es la evolución natural de las capacidades del individuo, que desemboca en la adquisición de nuevas estructuras y facilita los aprendizajes correspondientes.

Madurez. Es el momento en que el sujeto está dispuesto a aprender.

Dicho momento es el resultado de la existencia de ciertas condiciones: sociales, perceptivo motrices, de lenguaje, estructuración mental del espacio, desarrollo del esquema corporal y nivel intelectual del individuo.

Método. Es la organización racional de los recursos disponibles y de los procedimientos más adecuados para alcanzar determinado objetivo de la manera segura, económica y eficiente ("camino que se recorre").

Muestreo. Estrategia de lectura que permite al lector seleccionar de la totalidad impresa, las formas gráficas que constituyen índices utilizables.

Nivel de conocimiento potencial. Es el tipo de esquema o estructura de conocimiento que el sujeto puede adquirir o construir en base a los esquemas de conocimiento que posee.

Nivel real de conocimiento. Son los esquemas de conocimiento que el sujeto cognoscente ha elaborado en un momento determinado, en la adquisición de un objeto de conocimiento.

Noción derecha izquierda. Es la capacidad para distinguir el lado derecho del izquierdo, tanto en el cuerpo como en otros objetos.

Número. Es una clase de colecciones iguales entre si y una seriación de relaciones no semejantes que guardan cierto orden.

Objeto de conocimiento. Es aquel hecho, materia o área del conocimiento sobre el cual el individuo reflexiona y actúa para comprenderlo mejor.

Pauta sonora. Es la correspondencia que se establece entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Pensamiento sinerético. Consiste en abordar las situaciones y las cosas de una forma global, es decir, que el detalle queda indiscriminado.

Percepción visual. Es la identificación, organización e interpretación de los datos que recibe una persona a través del sentido de la vista.

Portadores de texto. Toda la diversidad de escritos que existen.

Predicción. Estrategia de lectura que permite al lector saber que información encontrará en un texto, a partir de algunos índices.

Procedimiento. Momento o actividad determinada de un método, plan didáctico o de una lección, por ejemplo, presentación de un tema, explicación de un texto, formas de evaluar, etcétera.

Producción. Representación escrita de palabras y oraciones que realiza una persona.

Psicolingüística (procesos psicolingüísticos). El estudio de los procesos mentales que subyace a la adquisición y empleo del lenguaje.

Psicología Genética. Es el estudio de los procesos psíquicos en su génesis y en su desarrollo, permitiendo abordar la información y desarrollo de los conocimientos en el hombre, es decir, las relaciones cognoscitivas entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

Seriación. Consiste en ordenar de forma ascendente o descendente a los objetos o colecciones según sus características cualitativas o cuantitativas.

Símbolo. Algo que representa o está en lugar de otra cosa; se restringe a la asociación del símbolo y concepto o idea; es diferente de signo.

Significado. Es el concepto al que hace referencia un significante.

Significante. Secuencia de fonemas o letras que, asociados con un significado, constituyen un signo lingüístico.

Signo. Unidad de comunicación que tiene un carácter social, se caracteriza por ser arbitrario y convencional.

Signos gráficos. Llamados también palabras escritas.

Sistema de representación gráfico convencional. Forma de significar la realidad o la lengua oral a través de signos que no guardan relación con el significado al que hacen referencia.

Entre los sistemas de representación gráfico convencionales existen: los numéricos, pictográficos, ideográficos silábicos y alfabéticos.

Sujeto cognoscente. Desde el punto de vista de la Psicología Genética, es el sujeto activo que busca adquirir un conocimiento, de comprender el mundo que le rodea y de resolver las problemáticas que se le plantean, construyendo sus conceptualizaciones.

Técnica. Es un conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilia al individuo en la aplicación de los métodos.

Teoría de la Gestalt. Teoría psicológica iniciada en Alemania por M. Werthimer (1912) y que sostiene que la experiencia se presenta siempre organizada en totalidades estructuradas que no son simplemente el resultado de la suma de sus partes.

El término alemán Gestalt, que se tomó para designar a esta escuela ha sido traducido por "estructuras", "configuración" o forma. Los principales representantes fueron K. Koffka y W. Kohler y K. Lewin.

Topológico. La topología trata fundamentalmente, de precisar y formalizar la idea de proximidad.

B I B L I O G R A F I A

- ABRUCH L., M. (Compilador) **Metodología de las Ciencias Sociales**, México: UNAM Acatlán, 1983, 396 págs.
- AJURIAGUERRA de, J. et-al. **La Escritura del Niño**, (2 vols.), Barcelona: Laia, 1980, 345 y 414 págs.
- AJURIAGUERRA de, J. et-al. **La Dislexia en Cuestión**, Madrid: Pablo del Río, 1977, 202 págs.
- ALCALA, Antonio y Batis Humberto. **La comunicación Humana y la Literatura**, México: A.N.U.I.E.S., 1973, 41 págs.
- AUSUBEL, David Paul. **Psicología Educativa: Un Punto de Vista Congnoscitivista**, México: Trillas, 1978, 769 págs.
- AZCOAGA, J. E. et-al. **Alteraciones del Aprendizaje Escolar**, Buenos Aires: Paidós, 1985, 281 págs.
- BAENA, G. **Instrumentos de Investigación**, México: Mexicanos Unidos, 1982, 124 págs.
- BARBOSA H., A. **Como Han Aprendido a Leer y Escribir los Mexicanos**, México: Pax-México, 1983, 234 págs.
- BEARD, R. M. **Psicología Evolutiva de Piaget**, "Una Síntesis para educadores", Buenos Aires: Kapelusz, 1971, 127 págs.
- BETTELHEIM, B. **Aprender a Leer**, México: Grijalbo, 1988, 294 págs.
- BIGGE, M.L. **Teorías del Aprendizaje para Maestros**, México: Trillas, 1975, 403 págs.
- BIMA, H. y Schiavoni, C. **El Mito de la Dislexia**, México: Ateneo-Nuevo Mar, 1988, 238 págs.
- BORZONE de M., A. **Iniciación a la Lecto Escritura**, México: Ateneo, 1987, 123 págs.

- BRASLAVSKY, B. P. **La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura**, Buenos Aires: Kapelusz, 1962, 288 págs.
- BUSH, W. J. y Taylor G, M. **Como Desarrollar las Aptitudes Psicolingüísticas**, Barcelona, España: Fontanella, 2da. Ed., 1974, 378 págs.
- COLL, C. (compilador), **Psicología Genética y Aprendizajes Escolares**, México: Siglo XXI, 1982, 225 págs.
- COLL. C. **Psicología y Educación**, Barcelona España: Oikos Tau, 1981, 158 págs.
- CHOMSKY, Noan. **Problemas Actuales en Teoría Lingüística**, México: Siglo XXI, 1977, 213 págs.
- DELVAL, Juan. **Creer y Pensar**, Barcelona, España: Laia, 1987, 369 págs.
- DOWNING, J. T. **Madurez para la Lectura**, Buenos Aires: Kapelusz, 1974, 127 págs.
- ECO, H. **Cómo se hace una Tesis**, México: Gedisa, 1986, 267 págs.
- FERREIRO, E., Gómez P., M. et-al **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura (5 Fascículos)**, México: DGEE, 1982, 104, 133, 212, 69 y 108 págs.
- FERREIRO, E. **La Posibilidad de Escritura de la Negación y la Falsedad**, México: DIE/CIEA I.P.N., 1981, 125 págs.
- FERREIRO, E. y Teberosky Ana. **Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño**, México: Siglo XXI 7a. Ed., 1986, 364 págs.
- FERREIRO, E. **La Alfabetización en Proceso**. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Universitaria, 1986, pp. 7-12
- FERREIRO, E. y Gómez P., M. **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura**, México: Siglo XXI, 1982, 354 págs.

- FOSS, Brian **Nuevas Perspectivas en el Desarrollo del Niño**, Madrid, España: Fundamentos, 1974, 341 págs.
- FURTH, H. **Las Ideas de Piaget su Aplicación en el Aula**, Buenos Aires: Kapelusz, 1974, 182 págs.
- GESELL, A. et-al. **El Niño de 5 y 6 Años**, México: Paidós, 1988, 118 págs.
- GINSBURG, H. y Oppen S. **Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual**, México: Prentice-Hall, 1979, 228 págs.
- GOMEZ P., M. **Estrategias Pedagógicas para Superar las Dificultades en el Dominio del Sistema de Escritura**, México: SEP/O.E.A., 1986, 257 págs.
- GOMEZ P., M. **Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita**, México: DGEE/SEP 1984, 1986 y 1981, 85 y 95 págs.
- GORSKI, D. P. **Pensamiento y Lenguaje**, México: Grijalbo, 1966, 365 págs.
- HUERTA I., J. **Organización Psicológica de las Experiencias de Aprendizajes**, México: Trillas, 1977, 107 págs.
- IBÁÑEZ Brambila, Berenice. **Manual para la Elaboración de Tesis**, México: Trillas, 1992, 186 págs.
- INHENDER B., Sinclair, H. y Bovet, M. **Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento**, Madrid, España: Morata, 1975, 366 págs.
- INIZAN, A. **Cuando Enseñar a Leer**, Madrid, España: Pablo del Río, 1979, 110 págs.
- JADOULLE, A. **Aprendizaje de la Lectura y Dislexia**, Argentina: Kapelusz, 1966, 223 págs.
- KATZ, D. et-al. **Psicología de las Edades**, Madrid, España: Morata, 1977, 129 págs.
- LABINOWICZS, E. **Introducción a Piaget**, México: Fondo Educativo Interamericano, 1986, 281 págs.

LEAL G., A. **Construcción de Sistemas Simbólicos: La Lengua Escrita como Creación**, México: Gedisa, 1987, 271 págs.

LENNEBERG, E. H. **Fundamentos Biológicos del Lenguaje**, Madrid, España: Alianza Universidad, 1976, 537 págs.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Desarrollo Psíquico del Niño**, México: Grijalbo, 1977, 413 págs.

LURIA, A. R. **Conciencia y Lenguaje**, Madrid, España: Pablo del Río, 1980, 286 págs.

MARQUEZ, A. D. **Psicología Didáctica Operatoria**, Buenos Aires: Humanitas, 1980, 105 págs.

MORENO M., M. et-al **La Pedagogía Operatoria**, Barcelona, España: Laia, 1989, 360 págs.

MUSSEN, P. et-al **Desarrollo de la Personalidad en el Niño**, (Trad. Francisco González A. 2da. Ed.), México: Trillas, 1982 563 págs.

MYERS, P. I. y Hammill, Donald D. **Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje**, México: Limusa, 1983, 424 págs.

PAIN, S. **Programación Psicopedagógica para el Primer Ciclo Escolar**, Buenos Aires: Nueva Visión, 1977, 123 págs.

PIAGET, J. et-al **Juego y Desarrollo**, México: Grijalbo, 1988, 157 págs.

PIAGET, J. **La Formación del Símbolo en el Niño**, México: Fondo de Cultura Económica, 1975, 401 págs.

PIAGET, J. y Szminska, A. **La Génesis del Número en el Niño**, Buenos Aires: Guadalupe, 1967, 289 págs.

PIAGET, J. **La Psicología de la Inteligencia**, Barcelona, España: Crítica, 1983, 197 págs.

PIAGET, J. **Problemas de Psicología Genética**, (Trad. Miguel A. Quintanilla y Ana Ma. Tizón.), México: Ariel, 1981, 196 págs.

- PIAGET, J. **Psicología del Niño**, Madrid, España: Morata, (8a. Ed.), 1978, 172 págs.
- PIAGET, J. **Seis Estudios de Psicología**, México: Seix Barral, 1981, 225 págs.
- QUIROS de, J. B. Schrager. **Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad**, Buenos Aires: Panamericana, 1979, 239 págs.
- ROJAS S., R. **Guía para Realizar Investigaciones Sociales**, México: U.N.A.M. 1982, 270 págs.
- RUBINSTEIN, S.L. **EL Desarrollo de la Psicología, Principios y Métodos**, Montevideo Uruguay: Pueblos Unidos, 1963, 457 págs.
- S.E.P. **Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria**, México: Litográfica México, 1984, 85 págs.
- SHARDAKOV M., N. **El desarrollo del Pensamiento en el Escolar**, México: Grijalbo, 1977, 300 págs.
- SILVA y O., M. T. A. **Estrategias de Enseñanza para Atender a niños con dificultades en el aprendizaje**, Tlalnepantla, Edo. de México: Dolme y H., 1991, 181 págs.
- SINCLAIR, H. **Adquisición del Lenguaje y Desarrollo de la Mente**, Barcelona, España: Oikos Tau., 1978, 192 págs.
- SLOBIN, D. I. **Introducción a la Psicolingüística**, Buenos Aires: Paidós, 1974, 571 págs.
- SMIRNOV, A. et-al. **Psicología**, México: Grijalbo, 1978, 571 págs.
- TABORGA, H. **Cómo Hacer una Tesis**, México: Grijalbo (8a. Ed.), 1987, 218 págs.
- U.P.N. **Pedagogía: Bases Psicológicas**, México: SEP, 1982, 420 págs.
- U.P.N. **Paquete del Autor Jean Piaget**. México: SEP, 1988, 479 págs.
- U.P.N. **Planificación de las Actividades Docentes**, México: SEP, 1988, 291 págs.

VYGOTSKY, S. L. **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**, México: Grijalbo, 1979, 197 págs.

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y Lenguaje**, México: Quinto Sol, 1986, 215 págs.

WATSON, E. H. **Crecimiento y Desarrollo del Niño**, México: Trillas, 1977, 406 págs.

TESIS CONSULTADAS

BAUTISTA ALVARADO, SUSANA DELFINA

Vínculo profesor-alumno en educación primaria. U.N.A.M. Acatlán, Estado de México 1989. pp. 136.

CABRERA CEDILLO, HILDA

Material auxiliar para trabajar en el desarrollo de la expresión escrita, con base en un estudio de caso realizado en un grupo de 3^{er} grado de educación primaria. U.N.A.M. Acatlán, Estado de México 1992. pp. 478.

GONZALEZ SALDIERNA, DIANEL

Conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un análisis teórico desde el enfoque psicogenético de Jean Piaget. U.N.A.M. Acatlán, Estado de México 1992. pp. 251.

MORA CUEVAS, JUDITH, RAMIREZ FRANCO, JUDITH Y MONICA L. RODRIGUEZ SORIANO.

Lineamientos pedagógicos para la detección del problema de la disgrafía, a partir de una investigación hecha con niños mexicanos de segundo grado de educación primaria en una zona urbana. U.N.A.M. Acatlán, Estado de México 1987. pp. 78.

RIOS RAMIREZ, ALFREDO

La importancia del trabajo grupal para abordar el aprendizaje a través de las técnicas derivadas de la dinámica de grupo. U.N.A.M. Acatlán, Estado de México 1989. pp. 220.

REVISTAS

Serrano de Moreno, Stella

"El Docente y la Evaluación de la Lectoescritura" Lectura y Vida, Buenos Aires, Argentina. Año 10 No. 3 Septiembre de 1989, p.p. 16-19.

Desinano de Ossana, Norma B.

"El Lenguaje, la Lectura y la comprensión Lectora" Lectura y Vida. Buenos Aires, Argentina. Año 6 No. 5, Septiembre 1985, p.p. 4-10.

Condemarin G, Mabel

"Relaciones entre la Lectura y la Escritura en el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura" Lectura y Vida. Buenos Aires, Argentina. Año 3 No. 21 Junio de 1985, p.p. 4-10.

Rodríguez, María Elena

"Los Textos en el Entorno Escolar" Lectura y Vida. Año 9 No. 7. Junio de 1988, p.p. 31-36

García, Guillermo

"Reflexiones Acerca de la Pedagogía Constructivista de la Lectoescritura Inicial" Lectura y Vida. Buenos Aires, Argentina. Año 9 No. 2. Junio de 1988. p.p. 17-22

Bravo Valdivieso Luis

"La Teoría del Procesamiento Verbal Sobre el Retardo Lector Específico". Lectura y Vida. Buenos Aires, Argentina. Año 6 No. 9. Marzo de 1989, p.p. 22-24.

A P E N D I C E

**CUESTIONARIO PARA MAESTROS DE PRIMER GRADO DE LA
DIRECCION NUM. 3 DE EDUCACION PRIMARIA EN EL D.F.**

INSTRUCCIONES: Escriba una equis (x) en el paréntesis de la respuesta que elija para cada pregunta.

1.- El método que empleó durante este año escolar para enseñar a leer y escribir a sus alumnos fue:

A () Sintético B () Analítico C () Ecléctico

D () Desconozco a que clasificación pertenece.

Especifique que método empleó _____

2.- Los niveles de conceptualización en la adquisición de la escritura en el niño son:

A () Sensoriomotor, preoperatorio y operatorio.

B () Unigráfico, diferenciado y silábico.

C () Presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

D () Desconozco estos niveles.

3.- Para favorecer el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en sus alumnos:

A () Les pide que copien y repitan oralmente las letras, palabras y enunciados.

B () Considera el nivel que tienen de conceptualización de la escritura y la lectura.

C () Solicita a los padres de familia que les enseñen los sonidos o nombres de las letras.

D () Sigue los pasos establecidos por un método para la enseñanza de la lectura y la escritura.

4.- La siguiente producción de escritura pertenece al nivel de conceptualización:

PS rma cneo Larmaicauo

pez ra-na co-ne-jo

Lara-na brin-ca mu-cho

A () Silábico

B () Presilábico

C () Desconozco a que nivel de

D () Silábico-alfabético

conceptualización pertenece.

- 5.- Nivel del análisis de la representación escrita de la creación en la que el niño ubica y predice los sustantivos y los verbos.
 A () Nivel A B () Nivel C C () Nivel B D () no lo sé
- 6.- Qué tipo de relación sonoro-gráfica realiza un niño en la escritura cuando tiene un nivel de conceptualización silábico.
 A () Sonido-grafia B () Silaba-grafia
 C () Fonema-grafia D () no lo sé
- 7.- Un niño ante una lámina que tiene el dibujo de un león, un tigre y una pantera con el texto "Animales de la selva" enuncia que dice: Animales de la cueva, haciendo el siguiente señalamiento en el texto.

A n i m a l e s d e l a s e l v a
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ → →
 A n i m a l e s d e l a c u e - v a

- A () Baza su interpretación en el número y cualidad de las letras que están en el texto.
 B () Baza su interpretación en la imagen y considera el texto como una totalidad, sin tomar en cuenta las propiedades del mismo.
 C () Baza su interpretación sólo en la cualidad de las letras que están en el texto.
 D () No sé en que baza su interpretación.
- 8.- El nivel de conceptualización de la escritura que se caracteriza, por que el alumno no ha descubierto la relación entre los aspectos sonoros del habla y la escritura.
 A () Simbólico B () Silábico C () Presilábico D () No lo sé
- 9.- Si un niño en el análisis de la representación escrita de la oración considera que en cada palabra de la oración dice la oración completa.
 A () Reconoce que todas las palabras que forman una oración están escritas en el mismo orden de la emisión oral.
 B () Tiene dificultad para diferenciar las partes del todo y para poner en correspondencia las partes gráficas con las sonoras.
 C () Tiene dificultad para llegar a concebir una representación gráfica del verbo por lo que lo une al objeto o al sustantivo.
 D () No lo sé.

- 10.- A qué nivel de conceptualización corresponde la siguiente escritura para el enunciado "Los niños corren rápido"

oiooayao

- A () Silábico
 B () Silábico-alfabético
 C () Unigráfico
 D () Desconozco a qué conceptualización pertenece.
- 11.- Los niños con una conceptualización presilábica necesitan realizar actividades que los lleven a descubrir:
- A () La relación sonido-grafia
 B () La pauta sonora
 C () La relación fonema-grafia
 D () No lo sé
- 12.- Los niños con una conceptualización alfabética necesitan:
- A () Descubrir que un mismo objeto puede recibir distintos nombres y que su escritura también es diferente.
 B () Trabajar con los aspectos formales de la lengua escrita: separación de las palabras de un texto, convencionalidad de las grafías y acentuación.
 C () Reflexionar que las partes iguales de palabras diferentes se escriben igual.
 D () No lo sé
- 13.- Si un niño escribe la palabra conejo de esta forma:
- A () Aprender las letras que forman la palabra conejo.
 B () Establecer la diferenciación entre dibujo y escritura.
 C () Escribir varias veces la palabra conejo.
 D () No lo sé.



- 14.- Los niños con una conceptualización silábica requieren:
- A () Realizar actividades que les permitan descubrir la pauta sonora.
 B () Reflexionar sobre la escritura de una palabra a partir del número de sílabas que la forman.
 C () Reflexionar sobre la escritura de una palabra a partir del número de sonidos que la forman.
 D () No lo sé.

15.- Los niños que consideran que en cada palabra de una oración dice la oración completa, requieren:

- A () Relacionar los aspectos sonoros del habla con la escritura y ubicar palabras dentro de una oración.
- B () Reflexionar sobre las sílabas que forman las palabras del texto.
- C () Descubrir que la escritura de una palabra es independiente de las características del objeto representado.
- D () No lo sé.

Escrituras primitivas

kar en Gu ò d a l e

60

I-n-s-  luz

S- 

cama

I-



estufa

A-

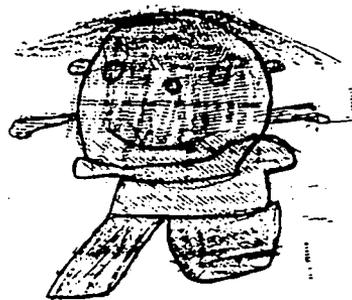
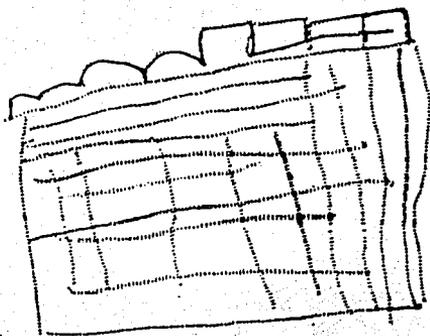


lavadora

S=



refrigerador



Juego mucho

En mi casa hay una estufa



gato



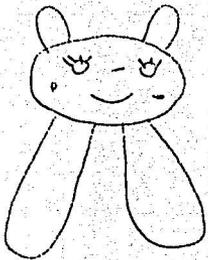
conejo



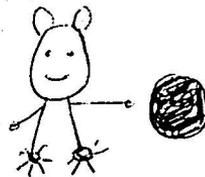
El gato toma



mariposa



elefante



perro



perico

NIVEL PRESILABICO

Escrituras unigráficas

Bloam | 9 Blas Amado Gómez Chávez
A (9) 10A

A pez

T rana

i conejo

E ganso

L almeja

g gaviota

c cocodrilo

Presilábico

rana brinca mucho juego futbol beis como
A P M T T T T
l r a d

NIVEL PRESILABICO

Escrituras sin control de cantidad

MONS ERROT 31 355 (8) MA

ROTUSA EOTM

MM MIPAPMMV IKA MI MMUR

pez

MM MIPAPAMVMMA MM MMUR

rana

MM MIPAPAMVMMA MM MMUR

sconejo

MPMPANMIAV PMUV

ganso

MPMPANMIAV PMUC

almeja

MPMPANMIAV PMUC

gaviota

MPMPANMIAV PMUC

La rana brinca mucho

MPMPANMIAV PMUC

Juego muñecas

NIVEL PRESILABICO

Escrituras fijas

Josefina 1ª
 A O S Mtra Lupita
 A O S pez
 A O S rana
 A O S conejo
 A O S ganso
 A O S almeja
 A O S cocodrilo

Presilábico
 Escrituras fijas

A O S La rana brinca mucho

A O S juego atrapadas

NIVEL PRESILABICO

Escrituras diferenciadas. Cantidad constante y repertorio fijo parcial.

Zah ThqA: 1:

15 sept. 93 1^oA
Lupita
30

EomhTq pez

OmhTm rana

motoh conejo

qotmh ganso

omTho almeja

omhTq gaviota

qm hqt cocodrilo

Presilabico
cantidad constante
repertorio fijo
parcial

La rana brinca mucho
FANTOHEIA-
reath (las burbys.

NIVEL PRESILABICO

Escrituras diferenciadas. Repertorio fijo y cantidad variable.

o i d n o Guillermo

Guillermo.

21
10A

d o i pez

i 2 i o d ranu conejo

o i o o o o ganso

A o i o o i o o almeja

A o i o o i o o cocodrilo

Presilábico
Repertorio fijo y
cantidad variable

o d o d o o o
la rana brinca mucho
o Presilábico.

① o p a o i o d o o o d a

Juego a la pelota

NIVEL PRESILABICO

Escrituras diferenciadas. Cantidad variable y repertorio fijo parcial

Domingo Bautista Ma⁽²⁾rtiz

1º B

1º B
Mtra Paez

tx pez Presilábico

xot rana Cantidad variable y repertorio fijo parcial

otx conejo

totx ganso

oxt alineja

vxto gaviota

xto cocodrilo

1º vxtox ptoipeh
la rana brinca mucho

① koitzidneh

NIVEL PRESILABICO

Escrituras diferenciadas. Cantidad constante y repertorio variable.

31-355

(20)

Sandra-Muñoz^{1ª}

pez	<u>KQ B</u>
rana	<u>EME</u>
conejo	<u>QBI</u>
ganso	<u>AUM</u>
almeja	<u>HEM</u>
gaviota	<u>KEO</u>
cocodrilo	<u>KaB</u>

Presilábico
Cantidad constante con
repertorio variable

1.- uho qpa veo.

La rana brinca mucho

UAbqMEUKEKBLI

NIVEL PRESILABICO

Escrituras diferenciadas. Cantidad variable y repertorio variable.

31-335
JESUSADOIFG

(12)

1ºA

MOTI pez

SIATEO rana

EUTSUM conejo

EE5L6 ganso

HTPI almeja

AЯM7 gaviota

AUM A cocodrilo

1-4ЯPOTABIEE
La rana brinca mucho

1-kerb
1. juego a correr

Presilabico

NIVEL PRESILABICO

Escrituras diferenciadas. Cantidad y repertorio variable con presencia de valor sonoro inicial.

b S A C paz

a i u rang

O e n r m conejo

A u s d ganso

A s m i e c almeja

A t i l l b gaviota

O p e v z e cocodrilo

Beatriz Cruz

Presilabico
Cantidad variable
repertorio variable
valor sonoro inicial

A t e v z e A t e v z e
La rang brinca mucho
Presilabico

① O D L O S A Q O A C

NIVEL SILABICO

Escrituras silábico inicial.

data y Osera

② 1º A

ALOIOO tren

AEOPR trompo

OFBRE barco

OETPRO pista

ROEIP pelota

RIFLE bicicleta

ORILEA papalote

silábico
inicial1.- EIRPFERI.
ni ño pe lo ta① FIERPIEODFT.
jue go ala co midi ta

NIVEL SILABICO

Escrituras silábicas con exigencia de cantidad mínima con valor sonoro convencional.

JOSÉ FETHUNDO ⁴ 10 B
Chúvez A.

Best → pez

Kare → rana Silábico con exigencia

OKO → conejo de cantidad mínima y valor sonoro convencional

AOSO → ganso

AEM → almeja

AEEK → gaviota

aiioie → cocodrilo

Ala la va la va
lo ra na brinca na brinca
mucho
Silábico con exigencia de cantidad mínima y valor sonoro convencional.

e no voa e m a se o a

NIVEL SILABICO

Escrituras silábicas estrictas sin valor sonoro convencional.

MAYIO

1-B Ultra Pocio



Alberto

RA
pe ez

pez

SO

rana

TO

ganso

YAO

conejo

silábico no
convencional

KAE

almeja

ATEM

gaviota

UCRT

cocodrilo

1. LUSEMIEO

La rana brinca muchísimo.

silábico no
convencional

NIVEL SILABICO

Escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional.

Karla

PS

pez

Elizabeth

Villa lba

Mrs Rocío

31

RA

rana

OEO

conejo

Silábica Conv.

AO

ganso

AMA

almeja

AOA

gaviota

O/O

cecodrilo

ARAIKUO

La rana brinca mucho

Juego.

1

OEOPOA

la pelota

NIVEL SILABICO-ALFABETICO

Escrituras silábico-alfabéticas sin valor sonoro convencional.

cabriela

Pmi pez

u E C rana

P V conejo

ABC I ganso

ca SM almeja

BRS O gaviota

Co do cocodrilo

silábico/alf
no conv.

1ª
Lupita.
(17)

1- AOA B I
ra na brinca

2- AO B I O
tre ne ci tos

A N M O
co mi di ta

silábico/alfabético
no convencional

NIVEL SILABICO-ALFABETICO

Escrituras silábico alfabéticas con valor sonoro convencional.

KEVIN Andrés López

Martínez

1. usL luz2. kma cama3. esta estufa

S/A con valor sonoro convencional

4. Laoa lavadora5. ralearo refrigerador6. asoa alfombra7. kajon cajón8. ropero ropero

Oder astaea iDetee S/A
 Ha ce r las tarea y ver la tele

eisavadeava
 En mi casa hay una estufa

silábico

NIVEL SILABICO-ALFABETICO

Escrituras silábico alfabéticas con valor sonoro convencional.

ANDREA

31-355 1-A
(24)PE pezR NA ranaC NE O conejoA NS O gansoA ME A almejaA BI A gaviotaC O D I O cocodrilo

Silábico/Alf. Conv.

L-RNA PIAMO

rana brinca mucho

s/a



NIVEL ALFABETICO

Escrituras alfabéticas sin valor sonoro convencional

MATE

Omar

pez E P P

rana U 5 +

conejo P - B E P F

ganso E 5 P + 0

almeja P U 2 P 0 +

gaviota + 10 5 P B E

cocodrilo P 0 i P P a n 2

P P P P } cho 10
mu

P P P } brin - ca

P P P } na

P P P } La

Alfabetico no convencional

B P P A i P 2 m m n
Juego pelota

B 10 P A P 2 2 P D B
ata patineta

B P A P A P 2 2 2 B

NIVEL ALFABETICO

Escrituras alfabéticas con fallas en la utilización de valor sonoro convencional.

Fransico Jdi or 10B (24)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Pa paz pez

Rana rana

Poharo conejo

Kahso ganso

Almra almeja

Kidana gaviota

Okopilo cocodrilo

Alfabética.

Con fallas en la convencionalidad

La rana brinca mucho
La rana brinca mucho
S/A s/s.

① Qimazrou granina vropmitra
Juegan juego al al pintendo con mis pri

NIVEL ALFABETICO

Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.

Janet Elizabeth Porcayo Lara

22

10B Pes

Rana

conejo

ganso

ALMeda

gABYOTA

COCODirLO

LaRanarincamuho

A | f. Conv

e/ - ort. conv.

Directa

Inv. (T)

Mixta

Diptongo

A | f. Conv.

s/s

① comidita escondiditas escuelita

A | f. Conv. s/s

NIVEL ALFABETICO

Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.

Laura Pérez Martínez.

- 1.-lus
- 2.-cama
- 3.-estufa
- 4.-labadora
- 5.-refrigerador
- 6.-alfombra
- 7.-cajón
- 8.-ropero

Alfabético

- Manejo de sílabas
- directa
- inversa
- mixta
- compuesta



En mi casa hay estufa
 Me cepillo los dientes

En mi casa hay estufa
 Me cepillo los dientes
 Alfabético sin separación

ceno cen
 desayuno desayuno
 hago la tarea
 veo la tele

Alfabético sin separación

NIVEL ALFABETICO

Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.

Brenda. Paola. Gomez. Gatica.

1. -lus.

2. -cama.

3. -estufa.

4. -lavadora.

5. -refrigerador.

6. -alfombra.

7. -cayon.

8. -ropero

Alfabético

Patrón silábico

directa

inversa

mixta

trabada o

compuesta

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

enmicasa ayunuestufa Alfabético

Yo ago tarea enmicasa

enmicasa beo tele

enmicasa guego pleisteillon

ehmicasa guego con mipro

gueg chms amias

guego con ms muñus

Alfabético

guego alacom dita

guego con mis I Poeman

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

1a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 1o. BAlumno Selene Anais Santillán G. Profesor _____s/i elote
¿ Qué crees que dice aquí? elote
¿ Cómo supiste ?pense
Señala con tu deditoelote
→
elotes/i monedas
¿ Qué crees que dice aquí? mami
¿ Cómo supiste ?por las letras
Señala con tu deditomonedas
→
mamis/i ropa
¿ Qué crees que dice aquí? rafon
¿ Cómo supiste ?por las letras
Señala con tu deditoropa
→
rafons/i El elote es rico
¿ Qué crees que dice aquí? no se
¿ Cómo supiste ?

Señala con tu dedito

c/i elote
¿ Qué crees que dice aquí? elote
¿ Cómo supistepor las letras
Señala con tu deditoelote
→
elotec/i monedas
¿ Qué crees que dice aquí? dinero
¿ Cómo supistepor las letras
Señala con tu deditomonedas
→
dineroc/i ropa
¿ Qué crees que dice aquí? ropa
¿ Cómo supisteestá la ropa
Señala con tu deditoropa
→
ropac/i El elote es rico
¿ Qué crees que dice aquí? elote
¿ Cómo supistepor la figura
Señala con tu deditoEl elote es rico
→
elote

LA VACA COME PASTO

(U) ¿Dirá " _____ " en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice?
Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde.

1. pasto La vaca come
3. vaca vaca come pasto
5. la no
7. come come pasto

2. come La vaca come pas
4. pasto La vaca come pa
6. vaca La vaca come pa
8. la La vaca come pa

LA VACA COME PASTO

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

1a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 1o. BAlumno Enrique Morales Torres Profesor Elvias/i elote
¿ Qué crees que dice aquí? cocodrilo
¿ Cómo supiste ?Lleva la "e"
Señala con tu deditoelote
cocodrilos/i monedas
¿ Qué crees que dice aquí? dinero
¿ Cómo supiste ?Lleva la de mamá
Señala con tu deditomonedas
dineros/i ropa
¿ Qué crees que dice aquí? ropa
¿ Cómo supiste ?Lleva la de ratón
Señala con tu deditoropa
ropas/i El elote es rico
¿ Qué crees que dice aquí? elote
¿ Cómo supiste ?Lleva la "e"
Señala con tu deditoelote
elotec/i elote
¿ Qué crees que dice aquí? elote
¿ Cómo supisteLleva la "e"
Señala con tu deditoelote
elotec/i monedas
¿ Qué crees que dice aquí? quintos
¿ Cómo supisteLleva la de mamá
Señala con tu deditomonedas
quintosc/i ropa
¿ Qué crees que dice aquí? niño
¿ Cómo supisteLleva la de ratón
Señala con tu deditoropa
niñoc/i El elote es rico
¿ Qué crees que dice aquí? elote
¿ Cómo supisteLleva la "e"
Señala con tu deditoEl elote es rico
e l o t e e

LA VACA COME PASTO

(U) ¿Dirá " _____ " en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice?
Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde.1. pasto pasto
3. vaca vaca
5. la la
7. come come2. come come pasto
4. pasto La vaca come pasto
6. vaca vaca
8. la La vaca

LA VACA COME PASTO

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

2a. EVALUACION " FALEM " ESCUELA _____ 1o. _____

Alumno Juan Gilberto Ríos Falcon Profesor _____

s/i pelota
¿ Qué crees que dice aquí? 1

qui
¿ Cómo supiste ?

nos dice la maestra
Señala con tu dedito

pelota
qui →

s/i nido
¿ Qué crees que dice aquí? 1

qui
¿ Cómo supiste ?

Lleva la i
Señala con tu dedito

nido
qui →

s/i El pato nada
¿ Qué crees que dice aquí? 2

El leopardo
¿ Cómo supiste ?

Lleva la "e" y la "a" de papa
Señala con tu dedito

El pato nada
lec par do

s/i El mango está maduro
¿ Qué crees que dice aquí? 2

El león
¿ Cómo supiste ?

Lleva la "o" y la "el"
Señala con tu dedito

El mango está maduro
El león

c/i pelota 1
¿ Qué crees que dice aquí?

pelota
¿ Cómo supiste

porque está el dibujo
Señala con tu dedito

pelota
pelota

c/i nido 2
¿ Qué crees que dice aquí?

pollito
¿ Cómo supiste

Lleva la i y la o
Señala con tu dedito

nido
pollito

c/i El pato nada 2
¿ Qué crees que dice aquí?

pato
¿ Cómo supiste

Lleva la de papa
Señala con tu dedito

El pato nada
pa to

c/i El mango está maduro 2
¿ Qué crees que dice aquí?

El frijol
¿ Cómo supiste

Lleva la "o"
Señala con tu dedito

El mango está maduro
El Frijol

LA NIÑA TRAJO SU MUÑECA

(U) ¿Dirá " _____ " en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice? Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde. E

- 1. muñeca trajo
- 3. niña niña
- 5. trajo la
- 7. la la
- 9. su su

- 2. trajo muñeca
- 4. muñeca su muñeca
- 6. su su
- 8. niña niña
- 10. la la

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

2a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 10. B

Alumno Karla Itzel Profesor Elvia

s/i pelota 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? pelota
 ¿ Cómo supiste? pelota
Porque está la "p" de papá
 Señala con tu dedito pelota
pe lo ta

c/i pelota 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? pelota
 ¿ Cómo supiste? pelota
porque está la "p" de papá
 Señala con tu dedito pelota
pe lo ta

s/i nido 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? nido
 ¿ Cómo supiste? nido
Tiene la "ene" de nene
 Señala con tu dedito nido
ni do

c/i nido 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? nido
 ¿ Cómo supiste? nido
Tiene la ene de nene
 Señala con tu dedito nido
ni do

s/i El pato nada 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? El pato nada
 ¿ Cómo supiste? El pato nada
Tiene la "e" y la "pe"
 Señala con tu dedito El pato nada
El pa to na da

c/i El pato nada 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? El pato nada
 ¿ Cómo supiste? El pato nada
Tiene la "e" y la "pe"
 Señala con tu dedito El pato nada
El pa to na da

s/i El mango está maduro 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? El mango está maduro
 ¿ Cómo supiste? El mango está maduro
Por la "e" la "eme" la "e" y la "eme"
 Señala con tu dedito El mango está maduro
El ma n go es tá ma du ro

c/i El mango está maduro 3
 ¿ Qué crees que dice aquí? El mango está maduro
 ¿ Cómo supiste? El mango está maduro
Por la "e" la "eme" la "e" y la "eme"
 Señala con tu dedito El mango está maduro
El ma n go es tá ma du ro

LA NIÑA TRAJÓ SU MUÑECA

(U) ¿Dirá " _____ " en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice? Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde.

1. muñeca muñeca
3. niña niña
5. traje traje
7. la la
9. su su

2. traje traje
4. muñeca muñeca
6. su su
8. niña niña
10. la la

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

2a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 1o. A

Alumno Karen Ontiveros Medina Profesor _____

s/i pelota 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
ya conozco las letras
 Señala con tu dedito
pelota
pe lo ta

c/i pelota 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
ya conozco las letras
 Señala con tu dedito
pelota
pe lo ta

s/i nido 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
Te digo que conozco las letras
 Señala con tu dedito
nido
nido

c/i nido 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
ya lo lei atrás
 Señala con tu dedito
nido
nido

s/i El pato nada 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
ya conozco las letras
 Señala con tu dedito
El pato nada
El pato nada

c/i El pato nada 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
ya conozco las letras
 Señala con tu dedito
El pato nada
El pato nada

s/i El mango está maduro 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
ya estoy aprendiendo a leer
 Señala con tu dedito
El mango está maduro
El man-go está ma-go

c/i El mango está maduro 3
 ¿ Qué crees que dice aquí?
 ¿ Cómo supiste?
ya estoy aprendiendo a leer
 Señala con tu dedito
El mango está maduro
El mago esta maduro

LA NIÑA TRAJO SU MUÑECA

(U) ¿Dirá " _____ " en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice?
 Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde. A

1. muñeca muñeca
3. niña niña
5. trajo trajo
7. la la
9. su su

2. trajo trajo
4. muñeca muñeca
6. su su
8. niña trajo niña
10. la la

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

3a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 10. A

Alumno Janatan Pedro Gurrula Profesor _____

s/i indio
¿ Qué crees que dice aquí?

3

in-di-o
¿ Cómo supiste ?
tiene las letras de in-dio
Señala con tu dedito
in-dio

c/i indio
¿ Qué crees que dice aquí?

3

in-dio
¿ Cómo supiste
está el dibujo y tiene las letras
Señala con tu dedito de indio
indio

s/i El conejo come pasto

3

¿ Qué crees que dice aquí ?
El co-ne-jo co-me pas-to
¿ Cómo supiste ?
Vi las letras que dicen
Señala con tu dedito
El co-ne-jo co-me pas-to

c/i El conejo come pasto

3

¿ Qué crees que dice aquí?
El co-ne-jo co-me pas-to
¿ Cómo supiste
Esta el dibujo y vi las letras
Señala con tu dedito
El co-ne-jo co-me pas-to

s/i
El gato toma leche y come
carne. De noche sale a pasear

3

¿ Qué crees que dice aquí ?
Analiza el texto silabeando
¿ Cómo supiste ?
Tiene las letras de eso que
Señala con tu dedito te dije.
Señala las sílabas del texto
conforme las va pronunciando

c/i
El gato toma leche y come
carne. De noche sale a ...

3

¿ Qué crees que dice aquí?
Lo mismo que dije atrás
¿ Cómo supiste
Porque aquí está el dibujo y las letras
Señala con tu dedito
Silabea las palabras del texto

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

(U) ¿Dirá "___" en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice?
Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde.

1. canicas canicas
3. Luis Luis
5. juega juega
7. las las
9. a a

2. juega juega
4. canicas canicas
6. a a
8. Luis Luis
10. las las

A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

1a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 1o. _____

Alumno _____ Profesor _____

s/i elote
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i elote
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedo

Señala con tu dedo

s/i monedas
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i monedas
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedo

Señala con tu dedo

s/i ropa
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i ropa
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedo

Señala con tu dedo

s/i El elote es rico
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i El elote es rico
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedo

Señala con tu dedo

LA VACA COME PASTO

(U) ¿Dirá " _____ " en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice?
Señala con tu dedo, para que yo sepa dónde.

1. pasto _____
3. vaca _____
5. la _____
7. come _____

2. come _____
4. pasto _____
6. vaca _____
8. la _____

LA VACA COME PASTO

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

2a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 1o. _____

Alumno _____ Profesor _____

s/i pelota
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i pelota
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

Señala con tu dedito

s/i nido
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i nido
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

Señala con tu dedito

s/i El pato nada
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i El pato nada
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

Señala con tu dedito

s/i El mango está maduro
¿ Qué crees que dice aquí?

c/i El mango está maduro
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

Señala con tu dedito

LA NIÑA TRAJO SU MUÑECA

(U) ¿Dirá "_____" en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice?
Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde.

1. muñeca _____
3. niña _____
5. traje _____
7. la _____
9. su _____

2. traje _____
4. muñeca _____
6. su _____
8. niña _____
10. la _____

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

3a. EVALUACION " PALEM " ESCUELA _____ 1o. _____

Alumno _____ Profesor _____

s/i indio
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

Señala con tu dedito

c/i indio
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

s/i El conejo come pasto
¿ Qué crees que dice aquí ?

¿ Cómo supiste ?

Señala con tu dedito

c/i El conejo come pasto
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

s/i El gato toma leche y come carne. De noche sale a pasear

¿ Qué crees que dice aquí ?

¿ Cómo supiste ?

Señala con tu dedito

c/i El gato toma leche y come carne. De noche sale a ...

¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

(U) ¿Dirá " " en alguna parte? (P) ¿Y aquí que crees que dice
Señala con tu dedito, para que yo sepa dónde.

1. canicas _____
3. Luis _____
5. juega _____
7. las _____
9. a _____

2. juega _____
4. canicas _____
6. a _____
8. Luis _____
10. las _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

PROTOCOLO PARA LA APLICACION DE LA LECTURA

4a. EVALUACION: " PALEM " ESCUELA _____ 1o. _____

Alumno _____ Profesor _____

s/i juguete
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste ?

Señala con tu dedito

c/i juguete
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

s/i Las mariposas vuelan
¿ Qué crees que dice aquí ?

¿ Cómo supiste ?

Señala con tu dedito

c/i Las mariposas vuelan
¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

En el parque hay juegos muy bonitos. Me gusta mucho: subir
s/i y bajar por la resbaladilla. c/i

A veces cuando me columpio
gar hasta el cielo.

¿ Qué crees que dice aquí ?

¿ Cómo supiste ?

Señala con tu dedito

¿Qué dice lo que leíste?

se me hace que voy a lle-

¿ Qué crees que dice aquí?

¿ Cómo supiste

Señala con tu dedito

¿ Qué dice lo que leíste?

PEDRO TOMA AGUA DE TAMARINDO

(U) ¿Dirá " _____ " en alguna parte? (P) ¿? aquí que crees que dice?
Señala con tu dedito, para que yo
sepa dónde.

1. tamarindo _____
3. Pedro _____
5. toma _____
7. agua _____
9. de _____

2. toma _____
1. tamarindo _____
6. de _____
8. Pedro _____
10. agua _____

PEDRO TOMA AGUA DE TAMARINDO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN