



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO



PROGRAMA ESTRATEGICO DE TITULACION PARA LOS
EGRESADOS DE LA LICENCIATURA ESCOLARIZADA
PLAN 1979, UNIDAD AJUSCO.

RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

LA TEORIA PSICOGENETICA. EN LA UNIDAD DE
SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR
Y LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA
EN EL PRIMER GRADO.

TESINA PRESENTADA

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

AUTOR: ANTONIA HERRERA MENDIETA

DIRECTORA DE TESINA: MARISELA CASTAÑON HERNANDEZ.

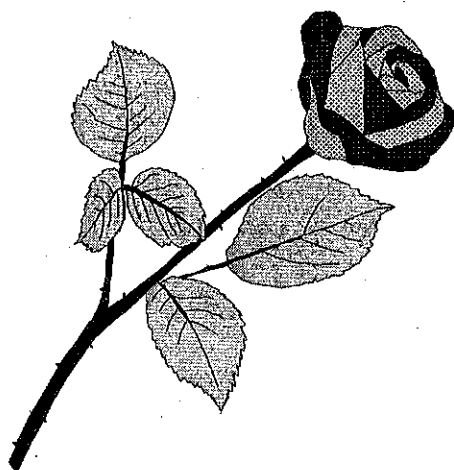
MEXICO, D. F.

FEBRERO DE 1998.

26/11/98
8
MCM

*Con admiración, respeto y amor al hombre... al
PROFESIONAL.... al Maestro... a todo Ser
que en cada instante de su vida entrega aquello que
domina y le es propio, enriqueciendo el poder y el
valor interior del hombre, rescatando en estos
instantes de transición, la esperanza en el destino y
la fe en la grandeza de la humanidad.*

DEDICATORIAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

A DIOS:

Por brindarme la luz y fortaleza en el sendero de la vida, proporcionándome confianza en la realización de mis metas y objetivos.

A MI MADRE:

Por ser la persona que más amo y que ha guiado mis pasos en cada momento de mi vida. Gracias por su ejemplo de esfuerzo y dedicación constante; por su apoyo y amor que siempre me ha dado..... Dios la bendiga.

A MI PADRE:

Por su ejemplo de esfuerzo y lucha por seguir adelante; por su apoyo y amor gracias..... Dios lo bendiga.

carriño y confianza y por
quiero; especialmente a
que su nobleza no tiene
adelante.

A MIS ABUELITOS:

Por Todo el apoyo y cariño que siempre me brindaron; por siempre vivirán en mi corazón.....

lia”
biera

A MI HERMANA KATY:

Por su apoyo constante, por su amor y consejos que siempre me ha brindado; gracias por estar conmigo; te quiero y admiro por ser como eres.

A MI HERMANA CARMEN:

Por su cariño, apoyo y confianza que me ha demostrado y por todos los momentos que hemos compartido juntas.

ACIONAL:

gracias por la educación;
gracias a **Marisela Castañón**
que estuvo presente, gracias
por sus críticas y reflexiones
que me sirvieron de ayuda
primera a este trabajo.

ÍNDICE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INDICE

PÁGINA

INTRODUCCIÓN

1.	PRÁCTICA DOCENTE EN LA USAER III-22.....	1
1.1.	Marco de referencia que sustenta a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.....	2
1.2.	Estructura y funciones del equipo interdisciplinario de la USAER III-22	6
1.3.	Narración de la experiencia profesional.....	7
1.4.	Práctica docente en la USAER III-22.....	12
1.4.1.	Detección del problema.....	12
2.	LA LECTO-ESCRITURA: REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	18
2.1.	Historia de la escritura.....	19
2.2.	El sistema de la lengua y su relación con el sistema de escritura.....	21
2.3.	El desarrollo y el aprendizaje.....	23
2.3.1.	El conocimiento y el aprendizaje escolar.....	23
2.3.2.	El aprendizaje.....	28
2.3.3.	Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.....	32

2.4. El aprendizaje de la lengua escrita: una perspectiva Psicoge- nética.....	37
2.4.1. Fundamentación teórica.....	37
2.4.2. El proceso de adquisición de la lengua escrita.....	39
2.4.3. Niveles de conceptualización.....	40
2.4.4. Nivel Presilábico.....	40
2.4.5. Nivel Silábico.....	49
2.4.6. Nivel Silábico–alfabético	51
2.4.7. Nivel Alfabético.....	52
2.4.8. Producciones de los niños de primer grado de primaria.....	54
3. PROGRAMA PARA UN TALLER DE LECTO–ESCRITURA PARA NIÑOS.....	61
3.1. Introducción.....	62
3.2. Justificación.....	63
3.3. Objetivos.....	64
3.4. Metodología.....	64
3.5. Recursos Humanos.....	65
3.6. Recursos Didácticos.....	65
3.7. Duración.....	66

3.8. Actividades para el Taller de Lecto-Escritura.....	67
3.8.1. Presentación	
3.8.2. Coordinación motriz fina	
3.8.3. Coordinación motriz gruesa	
3.8.4. Juegos de expresión gráfica y apoyo a la escritura	
3.8.5. Juegos de expresión oral y apoyo a la lectura	

CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo comprende tres etapas en las cuales se ubica el problema de lecto–escritura en el primer grado de educación primaria.

El primer momento consiste en la descripción de la experiencia adquirida como maestra de aprendizaje en la USAER III–22.

También hago referencia a las actividades que realizo con los alumnos de primer grado, así también el objetivo para desarrollarlas.

El problema de lecto–escritura surge a partir de iniciar el proceso de atención que seguimos los maestros de aprendizaje, de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular; éste proceso consiste en realizar la evaluación inicial que comprende dos aspectos, en detectar y determinar las necesidades educativas especiales, es así como inicia la atención a los alumnos de la escuela de primero a quinto grado, identificando por medio de la observación el desempeño escolar de los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares; el grado en el cual se detectaron mayores problemas fue el primer año; para corroborar lo anterior realicé una evaluación pedagógica y efectivamente el grupo en general presentó dificultades en su lectura y en su escritura.

Es ante este hecho que surge la necesidad de investigar y analizar la adquisición de la lecto–escritura desde la perspectiva de la teoría psicogenética.

En consecuencia, en el capítulo 2 se hace la reflexión teórica y se fundamenta en base a la teoría psicogenética de Jean Piaget.

Son varios los autores que han tratado el problema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero para realizar lo planteado retomaré los estudios de Dirección General de Educación Especial, Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio –entre otros–, quienes consideran desde el punto de vista psicogenético y psicolingüístico, al niño como un sujeto activo que interactúa con la lengua escrita como un objeto de conocimiento, desde el momento en que se enfrenta a ella.

En el desarrollo de la escritura y la lectura, el niño recorre diferentes niveles de conceptualización para comprenderla; estos niveles se denominan: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

En el capítulo 3 se expone la propuesta que responde a la problemática planteada en el capítulo 1: La adquisición de la lecto-escritura en el primer año de Educación Primaria.

La propuesta que se menciona es la elaboración de un programa para un taller de lecto-escritura dirigido a los niños. Cuya finalidad es crear un espacio donde se tome en cuenta los intereses naturales del niño, despertando y cultivando la imaginación, creatividad e interés por la lectura y la escritura en un ambiente de libertad y de respeto.

Finalmente se espera que lo expuesto en este trabajo sea de utilidad y nos comprometa a mejorar nuestra labor docente.

CAPÍTULO

1

**PRÁCTICA DOCENTE
EN LA USAER III-22**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CAPÍTULO I

PRÁCTICA DOCENTE EN

LA USAER III-22

1.1. Marco de referencia que sustenta a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es un Modelo de Integración Educativa de Educación Especial que surge con la reforma del Sistema Educativo Mexicano y que se realiza en un contexto de política nacional e internacional que orienta, a partir de las premisas fundamentales, los cambios de tipo organizativo y técnico.

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

UNA EDUCACIÓN QUE:

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

Considerando estas premisas de política educativa internacional y con base en la revisión del Sistema Educativo Nacional, se ha definido la política para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración del sistema.

Las primeras acciones de esta reestructuración tuvieron su base en el Programa Nacional para la Modernización Educativa, cuya operación inició en 1989. El desarrollo de las primeras acciones mostraron la necesidad de profundizar en la reforma; y por ello, en mayo de 1992 se celebra entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el cual profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional estableciendo para ello tres ejes de Política Educativa:

- a) La reorganización del Sistema Educativo Nacional.
- b) La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- c) La revalorización social de la función magisterial.

Enmarcados en los principios, práctica y política de la Declaración de Salamanca, España; se llevan a efecto modificaciones en la política educativa nacional, como son las efectuadas al Artículo 3º Constitucional en 1993 y más específicamente al Artículo 41 de la Ley General de Educación, en el que se abrió un nuevo capítulo a la Educación Especial, ya que por primera vez y de manera explícita en el marco jurídico, se reconoce su existencia, se define su ámbito de acción y su participación dentro de la Educación Básica.

También se menciona en el Plan Nacional de Desarrollo 1995–2000, la incorporación de la población discapacitada al desarrollo. La circular 001 del ciclo escolar 1996–1997; menciona la creación de los servicios de apoyo a las actividades de los planteles de educación básica, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

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

Dichas concepciones señalan un interés por renovar a la escuela pública, para convertirla en la instancia que responda en forma efectiva a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, "con equidad social, con calidad y atendiendo a la diversidad cultural, económica, física cognoscitiva, religiosa, etc. De aquí las premisas de educación para todos, con calidad y atendiendo a la diversidad".⁽¹⁾

Por ello en la atención de los alumnos, se ha reconocido un nuevo concepto, que si bien directamente a la educación especial, tiene significancia y trascendencia para todo el sistema educativo. En este caso se refiere al concepto de **NECESIDADES EDUCATIVAS (N.E.E.)**.

Se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales:

"cuando en relación a sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el curriculum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares".⁽²⁾

⁽¹⁾ Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. Cuadernos de Integración Educativa. No. 4, México, SEP. Noviembre.1994, p. 4

⁽²⁾ Ibid. p. 5

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

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

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), constituye la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), “es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares”.⁽³⁾

Las estrategias fundamentales de la USAER son:

- Atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Orientación al personal de la escuela acorde a las Necesidades Educativas.
- Orientación a los padres de familia.

⁽³⁾ Ibid. p. 8.

El objetivo fundamental de la USAER es apoyar a la escuela regular, en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con la finalidad de elevar la calidad educativa.

1.2. Estructura y funciones del equipo interdisciplinario de la USAER III-22

La Unidad brinda atención a cuatro escuelas de Educación Primaria y en cada una de ellas nos encontramos dos Maestros de Aprendizaje, dos de estas escuelas se encuentran ubicadas en la colonia Guerrero y dos más en la colonia Santa María la Ribera. La sede de la Unidad se encuentra ubicada en la escuela primaria "Gustavo Pedro Mahr" las cuatro escuelas y la sede se localizan en la Delegación Cuauhtémoc.

Una de las escuelas primarias que conforman la Unidad III-22 y en la cual desempeño las funciones de Maestra de Aprendizaje es la escuela "ITALIA" turno vespertino con clave 12-098-26-III-x y se localiza en la calle Lerdo #174, colonia Guerrero Delegación Cuauhtémoc, D.F.

La escuela se encuentra ubicada en una zona urbana cuya población se caracteriza por ser de un nivel socio-económico bajo y con problemas de alfabetización. Los padres y familiares se dedican al comercio ambulante, la mayoría de los alumnos son hijos de madres solteras, otras de las características de esta zona es su gente conflictiva, con problemas de drogadicción, alcoholismo y vandalismo.

La estructura de la Unidad III-22 está conformada por un Director, ocho Maestros de Aprendizaje y el Equipo de Apoyo Técnico que está integrado por un Psicólogo y un Maestro de Lenguaje.

Los ocho Maestros de Aprendizaje nos encontramos permanentemente en las escuelas no así el equipo de apoyo; Psicológico y Maestro de Lenguaje ya que ellos proporcionan el apoyo de manera itinerante un día a la semana en cada escuela.

El perfil académico del personal que integramos la USAER está compuesto por tres Psicólogos, tres con la Licenciatura en Problemas de Aprendizaje, dos con la Licenciatura en Deficiencia Mental, un Licenciado en Audición y Lenguaje y dos Pedagogas.

Las Funciones de los que integramos el equipo interdisciplinario es la siguiente:

La Directora de la Unidad es la que coordina y apoya las acciones para la atención de los alumnos y padres de familia así también en el aspecto técnico y administrativo al personal del USAER.

El Equipo de Apoyo orienta y participa en las actividades de los Maestros de la Unidad y de la Escuela Primaria.

Los Maestros de Aprendizaje detectamos a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y realizamos la intervención pedagógica que consiste en determinar las estrategias de atención para superar las dificultades en el aprendizaje.

1.3. Narración de la experiencia profesional

Desde mi egreso de la Universidad Pedagógica Nacional, he desarrollado mi experiencia profesional dentro del área de Educación Especial. Inicialmente realicé la función de Maestra de Grupo Integrado en la escuela primaria "Juan de la Luz

Enríquez". La población de este tipo de grupo la constituían niños que, entre otras dificultades, no lograron cumplir con las exigencias del programa correspondiente a la lecto–escritura en primer año. Estos grupos se insertaban en el marco de la escuela regular, por lo que debían seguir los lineamientos de tipo académico y administrativo correspondientes.

En 1994, Educación Especial reorienta los servicios que la conforman entre ellos los Grupos Integrados. La reorientación consistió en la implementación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular conocidas como USAER. Los que hasta entonces trabajamos en Grupos Integrados fuimos ubicados en ese nuevo servicio. Me asignaron a la Unidad III–22, que corresponde a la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 3; esta Coordinación abarca las Delegaciones Políticas: Iztacalco, Venustiano Carranza y Cuauhtémoc. Cabe mencionar que la Dirección de Educación Especial cuenta con seis Coordinaciones en el Distrito Federal abarcando así las 16 Delegaciones Políticas.

Actualmente Educación Especial cuenta con 185 Unidades USAER en el Distrito Federal insertadas dentro del ámbito de la Escuela Regular; funcionando en los turnos matutino y vespertino.

Mis primeras actividades en la Unidad USAER dentro de la Escuela Primaria se centraron en la organización del proceso de sensibilización que consistió en dar a conocer el objetivo y la estructura organizativa del servicio a los Jefes de Sector, Supervisores de zona escolar, Directores y Maestros de primaria.

Posteriormente a ello comenzamos a conocer la población escolar con el objeto de iniciar la atención. El proceso de atención que seguimos los Maestros de Aprendizaje inicia con la evaluación inicial en ella se consideran dos momentos:

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

Mediante la detección se identifican a los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un apoyo pedagógico. El recurso para la detección de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales es la observación. Se utiliza en los diferentes ámbitos donde el alumno desarrolla su proceso de aprendizaje.

A partir de la identificación de un alumno (detección) se procede a la determinación de las necesidades educativas especiales, mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto; como son la observación, la entrevista al alumno, al maestro de grupo y la aplicación de la evaluación pedagógica para español y matemáticas.

La determinación de las necesidades educativas especiales hace necesaria la revisión cuidadosa de la interacción del proceso de aprendizaje escolar del alumno y el contexto donde se desarrolla dicho proceso. Para ello es importante buscar información que sea de utilidad; es decir, es conocer lo que el alumno tiene bien aprendido, lo que le falta por aprender y las dificultades con las que se encuentra, además de las circunstancias que en el contexto escolar y en el familiar se viven y que facilitan o entorpecen el aprendizaje del alumno.

Para determinar las necesidades educativas especiales es necesario indagar la competencia cognoscitiva es decir conocer las estructuras mentales que posee el individuo durante las diferentes etapas de su desarrollo psicológico ya que de acuerdo a la clasificación de J. Piaget, los niveles de pensamiento infantil son:

- Período senso–motor.
- Período preoperacional.
- Período de las operaciones concretas.
- Período de las operaciones formales.

Asimismo es importante que los maestros de primaria y educación especial conozcamos el proceso evolutivo del niño y seguirlo de cerca para saber qué hechos o situaciones nos pueden ser útiles a este proceso en un momento dado y lograr así un aprendizaje satisfactorio.

Posteriormente a la determinación de las necesidades educativas especiales procedemos a la planeación de la intervención; este momento consiste en la toma de decisiones respecto a las acciones y recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos; en la planeación se definen las adecuaciones curriculares considerando siempre al currículo como elemento central que guía las actividades escolares y como marco de referencia para la atención a las necesidades educativas especiales. Una vez elaborado el plan de intervención, el planteamiento de los objetivos, las estrategias metodológicas y los períodos de atención que se brindarán a los alumnos se da inicio la intervención psicopedagógica.

La intervención psicopedagógica se refiere a la aplicación de los objetivos y estrategias metodológicas que se plantearon en el plan de intervención para el desarrollo del trabajo con el alumno.

La intervención psicopedagógica puede desarrollarse en el grupo regular, en aula de apoyo o en ambas. El primero pertenece a la escuela Primaria y el segundo es el centro de recursos de educación especial dentro de la escuela y es el espacio de atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. La elección de una u otra variante significa más que la determinación de

un espacio físico donde se concreta la intervención. Significa tomar en cuenta la problemática que presentan los alumnos y valorar las circunstancias, posibilidades y limitaciones en cada caso para definir la estrategia organizativa que favorezca la satisfacción de las necesidades educativas especiales.

En el transcurso de la intervención psicopedagógica realizamos evaluaciones continuas las cuales nos muestran los avances o paralizaciones de los aprendizajes de los alumnos. La evaluación continua nos señala si así lo requiere la necesidad de un servicio complementario; la canalización del alumno o el término de la atención.

Cuando el caso amerita término de la intervención, lo que significa retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno, maestro y/o padres de familia, es cuando da inicio el proceso de seguimiento. El seguimiento nos permite reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme a las necesidades que presente.

Otro elemento fundamental para atender a las necesidades educativas especiales de los alumnos son los padres de familia con ellos trabajo mediante un programa denominado "Taller para Padres" en el se contemplan los siguientes temas:

- Etapas del Desarrollo Infantil.
- Desarrollo del Lenguaje.
- Hábitos de Estudio
- Valores (respeto, lealtad, esperanza, nobleza, amor, amistad, obediencia, sinceridad, etc.)
- Drogadicción.
- Educación Sexual.

Las actividades las desarrollo para favorecer a la población en general, pero principalmente a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de 1er. grado a 5o. grado.

La orientación a los Maestros de la escuela se proporciona individualmente dependiendo de las necesidades educativas de sus alumnos, así también en las Juntas de Consejo Técnico con temas que se señalan a continuación:

- Etapas del Desarrollo del Infantil.
- Desarrollo del Lenguaje.
- Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita.
- Noción de Número.
- Hábitos de Estudio

1.4. Práctica docente en la USAER III-22.

1.4.1. Detección del problema.

En el aspecto pedagógico la intervención la desarrollo en el grupo regular, inicialmente observo al alumno que presenta necesidades educativas especiales, el nivel de su competencia curricular en relación a sus compañeros de grupo, posteriormente reviso sus producciones (trabajos escolares). Así también la relación maestro-alumno y alumno-alumno, ya que para brindarle una mejor atención es importante conocer su necesidad educativa; cuando el caso indica que el menor requiere de una atención más específica; trabajo con él de forma individual, o en pequeños grupos, siempre que la problemática sea semejante y corresponda al mismo nivel de conceptualización; pues sabemos que éste se refiere al desarrollo del pensamiento infantil; como ya mencioné y de acuerdo a Piaget el niño pasa por cuatro etapas.

Los maestros de Aprendizaje brindamos apoyo a los niños que presentan necesidades educativas especiales, en las asignaturas de español y matemáticas por ser estas las más importantes de acuerdo a los planes y programas de educación primaria. Las actividades que desarrollamos con el niño son de acuerdo a la SEP., el avance programático y los materiales auxiliares como ficheros, libros, etc. Asimismo trabajamos con la "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita" de la Dirección General de Educación Especial.

Dicha propuesta trascendió los límites del programa y fue de una gran importancia estratégica para la educación primaria regular, ya que sirvió de plataforma para lo que después se constituyó en el proyecto IPALE, PALE-PALEM. Incluso, se puede afirmar que dicha trascendencia influyó en las Guías para el Maestro en la Reforma curricular de la Educación Básica. (1992-93).

Asimismo, se adelantó al enfoque de los actuales libros de texto de español y matemáticas de Educación Básica.

A partir de la identificación y determinación del problema en la escuela primaria el grado que presentó mayor dificultad fue el grupo de primer año. De una población de 17 alumnos, 12 alumnos presentaron necesidades educativas especiales. De acuerdo a estos datos reportados me dí a la tarea de investigar a través de sesiones de observación para confirmar o negar la información proporcionada. Finalmente entre las causas más significativas que atribuyo en general a la problemática de aprendizaje, lenguaje y conducta del grupo de primer año de la escuela primaria se encuentran los siguientes: 1) alumnos que no cursan preescolar, 2) alumnos que repiten una o más veces el primer grado escolar, 3) alumnos que ingresan por primera vez a un primer grado con edad de 9 y 10 años, 4) alumnos que provienen de hogares desintegrados, 5) otro factor importante es la labor del maestro, en ella deben intervenir varios aspectos para que pueda resultar efectiva. Entre los que considero los siguientes: vocación, conocimiento del niño,

interés por el alumno, comprensión por el alumno, capacidad de adaptación, es decir que el maestro debe ser capaz de enfrentarse con entereza a distintas situaciones, procurando no caer en actitudes equivocadas (agresividad, ira, desconcierto, ironía, etc.) que después serán la causa de sentimientos de rechazo o de desprecio hacia él.

Me he referido a algunos de los principales aspectos necesarios para que la labor del docente resulte fructífera y, si bien es cierto que resulta difícil que un maestro reúna todas esas características y pueda brindar atención adecuada a la totalidad de sus alumnos, también es posible afirmar que el interés y la voluntad con que realice su trabajo, serán determinantes para la detección y superación de dificultades. Aunque los problemas son muchos quiero mencionar que por razones de tiempo y espacio yo solo me abocaré a desarrollar el problema que presenta el grupo en cuanto a la dificultad que tienen los niños del primer grado en la adquisición de la lecto–escritura.

Durante la etapa de detección a través de observación y aplicación de la evaluación pedagógica de español y matemáticas al grupo de primer grado se detectó que tienen problemas de aprendizaje en su lecto–escritura.

Con base a lo planteado y a la información obtenida de los alumnos reportados por el maestro de grupo. Es entonces cuando da inicio la intervención pedagógica, es decir el trabajo que realizo con el grupo consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños, poco a poco, vayan descubriendo como se lee y se escribe. Por lo tanto es necesario respetar el proceso del niño y pensar en función de él cuáles son las actividades más convenientes en cada momento para que llegue a comprender la lengua escrita.

El propósito de las actividades es favorecer el trabajo grupal que propicie la confrontación de formas de entender la lecto–escritura entre los niños. En busca de

un acercamiento entre la lengua oral y la lengua escrita; realizo ejercicios preparatorios como el palmeado y los portadores de texto. El primero consiste en que los niños palmeen las sílabas de una palabra y el segundo consiste en que intenten identificar y anticipar el contenido de un texto con apoyo de la imagen del mismo.

Posteriormente se presentan al niño ejercicios donde se trabaja la relación sonido grafía, a partir de una oración en la cual se realizan actividades de predicción y ubicación como pre-requisitos de lectura; permutación de sustantivos, antónimos, sinónimos, género, número diminutivo, verbos, artículos y campos semánticos; así también conocimiento de vocales, abecedario y sílabas simples, inversas, trabadas y mixtas. Para que el niño desarrolle la etapa previa al trabajo sobre lectura y escritura empleo diferentes técnicas para favorecer el desarrollo de la coordinación motriz fina como son:

- Trazos libres.
- Movimientos continuos.
- Trazos finos.
- Dirección de movimientos.
- Secuencia de trazos.

Por otra parte, es conveniente mencionar que los objetivos marcados por el programa oficial vigente para el primer año de educación primaria respecto al aprendizaje de la lengua escrita, están contenidos en esta propuesta y actualmente presenta una opción pedagógica para los maestros de educación primaria.

Dicha propuesta está basada en la teoría Psicogenética de Jean Piaget donde se fundamenta que el niño construye su conocimiento en función de su propio proceso evolutivo. Es decir que la Propuesta del Aprendizaje de la Lengua Escrita, no es un método de enseñanza por tal motivo carece de rigidez propia de un método

de lectura. Se parte del niño, no del maestro; los principios que la sustentan están presentes en todo proceso cognitivo y por lo tanto son válidos para todas las áreas de aprendizaje.

El objetivo de la Propuesta de Lengua Escrita que es la que trabajo con el grupo de primer grado es desechar la plana basada en la copia mecánica. Hacer planas, copiar gran número de veces las mismas palabras, lo que conduce a los niños al aburrimiento y el cansancio, y no favorece en absoluto el proceso que permite acceder al conocimiento de la lengua escrita.

Para comprender los procesos de pensamientos más complejos es preciso conocer su evolución. Ese es uno de los principios básicos de la Psicología Genética. En la educación de un niño el maestro debe tener en cuenta no sólo su edad cronológica, sino también el grado de desarrollo que ha alcanzado, para saber qué tipo de estímulos pueden ser significativos para él. También debe tener en cuenta el ritmo de desarrollo. Al igual que el desarrollo físico, el desarrollo mental no es idéntico en todos los individuos y hay que respetarlo para lograr el continuo total de aprendizaje.

Durante el desarrollo de mi experiencia profesional el problema que frecuentemente se presenta dentro del salón de clases es la lectura y la escritura, es por ello mi interés por investigar y analizar: La adquisición de la lecto-escritura desde la perspectiva de la teoría psicogenética.

Considero importante rescatar esta experiencia profesional, porque se debe tomar en cuenta el problema de lecto-escritura desde el primer ciclo de educación primaria, Para evitar que los alumnos tengan dificultades en grados superiores.

Es necesario destacar que la lectura y la escritura desde el punto de vista psicogenético y psicolingüístico, consideran al niño cómo un sujeto activo que interactúa con la lengua escrita como un objeto de conocimiento, desde el momento que se enfrenta a ella.

En el capítulo siguiente se abordará el proceso de Aprendizaje que sigue el niño para acceder a la lecto–escritura.

CAPÍTULO

2

**LA LECTO-ESCRITURA:
REFLEXIONES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CAPÍTULO 2

LA LECTO-ESCRITURA: REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Con la finalidad de dar un sustento teórico a la problemática antes mencionada, retomaré lo planteado por la Doctora Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. Sobre la adquisición de la lecto-escritura desde la teoría psicogenética, la cual me permitirá explicar las diferentes concepciones que el niño tiene acerca de la lengua escrita; así como la importancia que tiene el conocer las estructuras mentales que posee el individuo durante las diferentes etapas de su desarrollo psicológico; ya que es fundamental que el maestro distinga dichas etapas y tome en cuenta que cada niño lleva a cabo su propio proceso de aprendizaje.

2.1. Historia de la escritura.

Una cualidad característica del género humano es el lenguaje que data desde la aparición del hombre; para que lo pudiera hacer por medio de la escritura tuvo que realizarse un proceso que duró miles de años: su forma de vida nómada y los fenómenos naturales lo obligaron hacer registros; comenzó hacer marcas en tablillas que podía trasladarlas; a esas anotaciones posteriormente se les aunó un dibujo esquemático como indicador diferente de las marcas, hasta ese momento le resultó suficiente.

Con la aparición de la agricultura y la formación de ciudades se da un cambio económico-cultural que obliga a inventar otras formas de marcar y registrar todo tipo de fenómenos, el dibujo y la pintura dejaron de ser suficientes, pues la situación para el pago de tributos implicaba un registro más complejo.

En sus inicios esa escritura fue cercana a dibujos múltiples que hacían referencia a objetos y acciones pero no estaban sujetos a la forma en que se decía tal o cual palabra, esta escritura ideográfica también era compleja; con ello, el hombre empieza a combinar símbolos y simplificar el sistema de representar palabras atendiendo a las características lingüísticas y alejándose del referente, de esta forma es como el número de elementos para representar algo se reduce por tanto a la invención de la nueva escritura se realiza a partir de la correspondencia sílaba-signo.

Alrededor del año 900 a.C. algunas culturas comienzan a utilizar el sistema alfabético en donde cada signo representa un sonido individual del habla; es decir, las grafías representan un fonema de la lengua.

La invención del sistema que actualmente utilizamos no es universal porque no lo utiliza toda la humanidad. Muchos pueblos utilizan escritura de tipo ideográfico o silábico.

La lectura y la escritura son inherentes, siempre leemos lo que nosotros mismos u otros hombres produjeron. Todo maestro cuyo objetivo sea guiar a los educandos hacia la adquisición de la lengua escrita, debe pensar cuales fueron los motivos que condujeron a la humanidad a realizar tan importante invento y tratar que los alumnos, a través de su trabajo cotidiano en forma activa, vayan descubriendo las características y funciones del sistema de escritura.

2.2. El sistema de la lengua y su relación con el sistema de la escritura.

La lengua es el sistema de comunicación que le es propio y peculiar a un ser creativo.

El sistema de la lengua que utilizamos es el español, para su adquisición se requiere conocer los elementos y reglas combinatorias de dicha lengua y es necesario que este conocimiento se encuentre registrado en nuestra mente. El sistema de la lengua es un objeto abstracto, sólo tenemos acceso a las producciones basadas en dicho sistema, es decir, a las expresiones que producen los hablantes, a esto último se le denomina competencia y lo que poseemos antes de escucharla hablar se denomina actuación o realización y está referido a la distinción y producción de los sonidos (fonos). Todo hablante posee un registro de sonidos de su lengua llamados fonemas, los sonidos se constituyen en sílabas, además tenemos reglas interiorizadas que nos permiten combinarlas.

Los hablantes comparten un conjunto de elementos léxicos como parte de su competencia (se encuentran registrados los significados de los léxicos y sus reglas combinatorias) a los que denominamos producción de léxicos.

La competencia se estructura en tres niveles o componentes:

Fonológicos: registro de fonemas y las reglas combinatorias en secuencias posibles de sílaba-palabra.

Sintácticos: registro de elementos léxicos y las reglas combinatorias para construir oraciones.

Semántico: registro de significado de los elementos léxicos y las reglas para combinarlos que nos permite construir oraciones.

Cada elemento de un componente tiene un valor lingüístico por la relación que mantiene con los elementos del mismo componente y con los otros elementos de los otros componentes, esto, no quiere decir que cada elemento esté en forma aislada sino que los componentes guardan una relación y tienen valor lingüístico respecto a otros componentes.

Un elemento lingüístico es el fonema que es la unidad mínima sin significado, al combinarlo con otros fonemas de la palabra cobra significado y está registrado en el componente semántico, así pues, al combinar fonemas obtenemos morfemas; combinando morfemas obtenemos palabras y combinándolas se obtienen oraciones, elaborando cadenas habladas.

El morfema es la unidad mínima lingüística con significado. Cada palabra puede dividirse en partes, una de ellas es el lexema que no varía y la otra el gramema, que nos comunica género, tiempo, número, modo o persona.

Nuestro sistema de la lengua tiene una doble articulación en la primera están las unidades con significado y en la segunda aquellas que no tienen significado.

Con todo lo anterior podemos afirmar que las características de la lengua son las siguientes:

- Es un sistema de doble articulación con reglas de construcción lo que permite ser económica (con un sistema finito se obtiene una producción infinita).

- Para que el niño adquiriera la palabra con significado y las reglas combinatorias es necesario formar un concepto (concepto del referente al cual se aplica la palabra).
- Relacionándola con el registro de una expresión le permitirá desplazarse en tiempo y espacio; con la conceptualización de los referentes podrá hablar de éstos sin que estén presentes. Así pues, surge el signo lingüístico que es la relación del registro de la expresión, con un significado conceptual, este es arbitrario y lineal (cadena hablada).



pelota

Significado – idea – representación

Significante – registro de la expresión.

2.3. El desarrollo y el aprendizaje.

La función de la escuela es desarrollar individuos cada vez más adaptados al medio social; para ello será importante conducir al individuo para que logre un pleno desarrollo de sus potenciales intelectuales, emocionales y sociales.

2.3.1. El conocimiento y el aprendizaje escolar.

Para que el maestro pueda propiciar el aprendizaje y desarrollar el conocimiento de sus alumnos tiene que comprender como se forman los conocimientos y a que leyes obedece el aprendizaje.

A continuación se presenta una reflexión sobre el desarrollo del conocimiento:

“Al nacer, el niño dispone sólo de algunas conductas simples, basadas en su mayor parte en reflejos innatos. Pero junto con esas conductas primitivas, el individuo presenta una clara disposición para el desarrollo de sus potenciales”.⁽⁴⁾

Margarita Gómez Palacio; señala que el conocimiento no es una simple copia de la realidad y que el sujeto que aprende tiene un papel muy activo que jugar para hacer suyos los contenidos que la realidad le propone, para ello será importante conocer los aspectos que se deben tener en cuenta para entender el desarrollo del conocimiento.

Se señala que las estructuras de la inteligencia constituyen los instrumentos por los cuales el conocimiento se organiza. Y que estas estructuras se van formando poco a poco a partir de los primeros reflejos innatos y a través de la interacción con el medio; para ello el:

“...sujeto organiza conductas que obedecen a una lógica, que al principio es una lógica-acción, para ser luego una lógica-operación para pasar de la lógica-acción a la lógica-operación el individuo tiene que hacerlo utilizando las diferentes formas de la función semiótica, siendo el lenguaje la más importante”.⁽⁵⁾

El lenguaje internalizado permite la fluidez del pensamiento y los contenidos del conocimiento o comprensión y explicación de la realidad dependen del nivel de desarrollo de las estructuras de la inteligencia.

⁽⁴⁾ GÓMEZ PALACIO, Margarita. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial, México. SEP-OEA 1987. p. 27

⁽⁵⁾ Ibid. p. 28

Gómez Palacio, Kaufman y Guajardo (1987). Realizan un cuadro con una breve enumeración de las estructuras de la inteligencia y contenidos del conocimiento, "sin hacerlos corresponder estrictamente".⁽⁶⁾

A. Estructuras de la Inteligencia o Instrumentos de conocimiento	B. Contenidos del Conocimiento o Comprensión y Explicación de la Realidad a través de:
Inteligencia sensorio-motora (0 a 2 años)	
<ul style="list-style-type: none"> - Esquemas reflejos. - Establecimiento de nuevos esquemas de acción. - Inteligencia práctica o empírica. 1. Principios de la Asimilación Reproductora de orden funcional. (Ejercicio de chupar, tirar, etc.) 2. Inicio de la Asimilación Generalizadora. Extensión de un esquema a otros objetos (todo lo que se puede chupar, tirar, etc.). 3. Comienza la Asimilación de Reconocimiento (discriminación de situaciones), comienzo de anticipación. Comienza la simbolización. Coordinación de esquemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pseudo imitación. - Ritualización. - Juego de acción. - Imitación. - Juegos funcionales. - Búsqueda del objeto ausente. - Lenguaje Juego con arena o plastilina Inicio del juego simbólico Escritura - Dibujo.

⁽⁶⁾ Ibid. pp. 28 y 29

Pre-operatorio (2-6 años)	
<p>El sujeto pasa a la Representación Simbólica.</p> <p>Uso de la Evocación.</p> <p>Uso de la Anticipación.</p> <p>Lógica Elemental.</p> <p>Establecimiento de la Función Semiótica.</p> <p>Comienzo de la Descentración.</p>	<p>Uso del lenguaje verbal.</p> <p>Inicio del lenguaje escrito: Pseudo letras—Escritura figural.</p> <p>Cuenta cuentos.</p> <p>Describe eventos.</p> <p>Puede prever lo que necesita y pedirlo.</p> <p>Pensamiento transductivo (del particular al particular).</p> <p>Comunicación verbal.</p> <p>Escritura elemental: Pseudo—letras sin control de cantidad. Necesidad de diversidad de grafías.</p> <p>Trabajo con estados más que con transformaciones.</p>
Operaciones Concretas (6-11 años)	
<p>Interiorización progresiva de las Representaciones.</p> <p>Comienzo de las operaciones Lógicas (pensamiento reversible).</p> <p>Razonamiento lógico Concreto: Inductivo (de lo particular a lo general). Deductivo (de lo general a lo particular).</p> <p>Afirmación de la Función Semiótica.</p>	<p>Posibilidad de trabajar con transformaciones.</p> <p>Conservación de la cantidad. Conservación del peso.</p> <p>Noción de número.</p> <p>Operaciones aritméticas elementales. Conservación del volumen. Nociones de espacio. Nociones de tiempo. Nociones de velocidad.</p> <p>Posibilidades de enriquecer el lenguaje como forma de comunicación social.</p> <p>Lectura comprensiva.</p>

Operaciones Formales (11 años a 16–18)	
Pensamiento Hipotético Deductivo.	Manejo del método científico. Conocimiento objetivo de la realidad. Combinatoria. Concepción de lo posible.

Son edades aproximadas que se manejan en este cuadro los autores; es por ello la aclaración de que pueden o no corresponder las estructuras de la inteligencia con los contenidos de los conocimientos, dependiendo estos del factor desarrollo.

Para Piaget, el desarrollo tanto de las estructuras como de los contenidos se efectúa a través de las invariantes funcionales.

Se llama invariantes funcionales a los procesos de interacción adaptativa que se denomina como asimilación y acomodación.

La asimilación designa la acción del sujeto con el objeto. Esta acción va a depender de los instrumentos de conocimiento que tiene el sujeto, es decir de sus estructuras cognoscitivas. Así una acción de clasificación será diferente si la realiza un niño de 3 o 4 años (etapa preparatoria), que si la realiza un niño de 7 u 8 años, que ya maneja las operaciones concretas.

Es lo mismo para una acción de lectura o de escritura, el abordaje de la misma será diferente en el niño pequeño que sólo hace garabatos, al del niño que ya intenta escribir, aún cuando no lo haga en forma correcta.

La acomodación consiste en las modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras con el fin de adaptarlas al medio. Se afirma que en general, las acomodaciones permiten ampliar los esquemas de acción.

Las dos acciones; acomodación y asimilación, se complementan y a través de coordinaciones recíprocas se logra que el sujeto funcione en forma cada vez más adaptada a la realidad. Es decir, que el sujeto se desarrolle al desarrollar sus estructuras y los contenidos de las mismas.

Por lo tanto, la persona que ha llegado a las estructuras formales tendrá mayores posibilidades de resolver más problemas y de encontrar mejores soluciones para su adaptación.

2.3.2. El aprendizaje.

Tradicionalmente, cuando se habla de aprendizaje escolar, se piensa en un sujeto que transmite conocimiento y otro que lo recibe, y frecuentemente se considera al segundo estrechamente dependiente del primero; es decir, como un sujeto pasivo cuya principal función, si quiere "aprender", es poner atención para no perder detalle sobre la información que se le da y así poder recordarla y estar en condiciones de repetirla lo más fielmente posible.

Por otra parte, a la función de "enseñar" a menudo se le atribuye implícitamente el resultado de "aprender"; y se afirma que si un maestro, siguiendo un buen método, transmite determinada información a un niño, este "debe" aprender, y si ello no ocurre, "algo anda mal" en el niño.

Si bien es cierto que en muchas ocasiones necesitamos de otros para aprender algo, hay cosas que hemos aprendido solos.

Al igual que el crecimiento, el aprendizaje se da desde que el niño nace. Así aprende a ver, a oír, a explorar el mundo que lo rodea, aprende a hablar a caminar, a saludar. Aprende conductas por simple repetición.

En el caso del aprendizaje de la lengua escrita, el niño requiere de información para comprender las reglas que rigen este objeto de conocimiento, "hay ciertos hechos que sólo puede llegar a descubrir en función de sus propias reflexiones acerca de la escritura".⁽⁷⁾ La autora nos muestra un ejemplo; si un niño a quien la maestra le había enseñado que en "rojo" decía rojo, si se le preguntaba ¿Qué dice aquí (en rojo)? respondía "rojo". Sin embargo, este niño se encontraba en una etapa en que atribuía a cada grafía el sonido correspondiente a una sílaba; es decir tenía una hipótesis silábica en relación a la escritura. Así, a pesar de responder correctamente a la pregunta ¿Qué dice ahí (rojo)? cuando se le pedía que leyera esa misma palabra señalándola con el dedo leía:

r o j o
↓ ↓
ro jo

⁽⁷⁾ GÓMEZ PALACIO, Margarita. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA, México 1982, p. 26.

Pero al preguntársele ¿Y éstas (señalando jo)? Repetía:

r o j o
 ↓ ↓
 ro jo

El ejemplo mostrado por la autora muestra claramente cómo este niño no podía entender ni aprovechar la información recibida, puesto que la interpretaba en base a su propia hipótesis. Se dice que en este caso alguien podría argumentar que lo importante es que el niño visualice, y memorice la palabra, pero tendríamos que preguntarnos: ¿tiene alguna utilidad memorizar lo que no se entiende? y ¿se puede decir que en un caso como el descrito, la autora señala que el niño sabe leer la palabra rojo?; pero solo lo ha memorizado y no hay propiamente aprendizaje sólo repetición.

Tampoco se le puede llamar aprendizaje a la imitación, la copia o el remedo, muchos niños aprenden a escribir sin saber para qué sirve la escritura, a leer sin entender lo que descifran, a sumar y multiplicar, sin saber realizar las operaciones para resolver un problema. Es decir, esas mecanizaciones son contenidos sin estructurar son conocimientos sin organizar que no pueden ser utilizados en forma inteligente.

El verdadero aprendizaje supone una comprensión; "cada vez más amplia de los objetos que se asimilan, de su significado, de sus relaciones, de su aplicación y de su utilización".⁽⁸⁾

⁽⁸⁾ GÓMEZ PALACIO, Margarita. *Op. cit.* p. 35.

Piaget afirma que a medida que el niño evoluciona en su desarrollo cognitivo, la búsqueda de respuestas satisfactorias para ubicarse y desenvolverse en el mundo le obliga a reorganizar constantemente, en forma global, las estructuras cognitivas ya existentes. Y es este proceso el que paulatinamente lo va acercando a las formas más amplias y flexibles del pensamiento adulto.

Si ante un nuevo hecho, fenómeno u objeto no sabemos como actuar o no nos podemos explicar, nuestro intelecto experimenta un desequilibrio. Y que cuando no disponemos de conocimientos aplicables a esa experiencia, nos vemos en la necesidad de buscar nuevas formas de actividad para resolver la situación y así superar el desajuste.

La recuperación del equilibrio se entiende como un estado transitorio, ya que este proceso es el motor intelectual, que siempre está en movimiento, alimentado por la estimulación constante del ambiente; es importante resaltar que es gracias al equilibrio que se logra el paso de un período a otro siendo el equilibrio el factor más importante del desarrollo intelectual.

La equilibración significa, un proceso dinámico que conduce al avance y al aprendizaje, es decir que nos impulsa a investigar, a encontrar respuestas, a reestructurar internamente nuestro campo cognitivo y en consecuencia, construir cada vez estructuras más amplias, complejas y flexibles.

Este mismo proceso es el que lleva al niño a aprender; pero ¿Cómo aprende y por qué en determinado momento puede aprender unas cosas y no otras?

Para responder a las preguntas planteadas a continuación se describirán los cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

2.3.3. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

A continuación se describen los cuatro factores que intervienen en el Proceso de Aprendizaje. Cabe aclarar que si ellos se detallan aquí claramente, es sólo con fines de una exposición más clara. Sin embargo, ninguno de estos factores actúa en forma aislada; todos están relacionados y funcionan en interacción constante.

1) La maduración.

Se cree que el desarrollo cognitivo es un reflejo, o depende casi exclusivamente de la maduración del sistema nervioso. Es decir que "si bien es indudable la importancia de la maduración en el desarrollo del niño, ella no es un factor exclusivo para su desarrollo"⁽⁹⁾ y nos da un ejemplo: que es evidente que un niño de tres meses es incapaz de comunicarse por medio de palabras por más esfuerzo que se hiciera para ello; pero también afirma que es cierto que si un niño se le mantuviera aislado hasta la edad de tres años, aún cuando su sistema nervioso hubiera madurado lo suficiente tampoco podría hacerlo porque no ha escuchado hablar a nadie.

Se afirma que para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita de algunas condiciones fisiológicas que se denominan factores de maduración. Y que estos hacen posible la intervención de los otros factores que contribuyen al proceso de aprendizaje.

Piaget afirma que "a medida que crece y madura, el niño en interacción constante con el ambiente adquiere cada vez mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar su proceso cognitivo".⁽¹⁰⁾ Es decir explora y experimenta hasta

⁽⁹⁾ GÓMEZ PALACIO, Margarita. *Op. cit.* pp. 35-36.

⁽¹⁰⁾ *Idem.*

encontrar respuestas satisfactorias; en otras palabras, va aprendiendo. Que cada nueva respuesta encontrada recupera el equilibrio intelectual, y que deja al niño satisfecho por lo menos en ese momento.

Para Piaget la maduración del sistema nervioso, a medida que avanza, abre nuevas y más amplias posibilidades de efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero que sólo podrán actualizarse y consolidarse en la medida que intervenga la experiencia y la interacción social.

2) La experiencia

Este factor se refiere a la experiencia que el niño adquiere al interactuar con el ambiente. Al explorar y manipular objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones adquiere dos tipos de conocimiento: el mundo físico y el conocimiento lógico–matemático.

Para Piaget el mundo físico se realiza por medio de la abstracción de las propiedades físicas de los objetos, ya sea por su color, textura, peso, etc., es decir, los aspectos que se relacionan con el objeto mismo. En el primer caso, cuando el niño tira una botella que se rompe, juega a ver que objetos flotan y cuáles se hunden, levanta objetos de distinto peso etc., descubre distintas características de los objetos y cómo se comportan ante las acciones que él les aplica. En este caso, el objeto mismo le da la información; es decir, al aplicar determinada acción a un objeto, éste se rompe, flota, rueda, se disuelve, etc. Al establecer relaciones entre los hechos que observa, el niño va descubriendo lo rompible, lo balanceado, lo pesado y lo liviano, entre otros.

En el caso del conocimiento lógico–matemático, el niño construye relaciones lógicas entre los objetos que incluyen comparaciones como “más pequeño que ...” “más largo que ...”, “más grande que ...”, etc. Este tipo de relaciones no están

dadas por los objetos en sí mismos; son producto de la actividad intelectual del niño que los compara. Estas relaciones lógicas no forman parte de las características de los objetos, sólo existen si hay un sujeto que las construye. Así una pelota es sólo objeto físico, pero los conceptos una pelota grande o más pequeña que... sólo existen en una relación que construye la mente del sujeto.

3) La transmisión social

En su vida cotidiana el niño recibe constantemente información proveniente de los padres, de otros niños, de los diversos medios de comunicación de sus maestros. Cuando la información se opone a las hipótesis del niño, puede producir en él distintos efectos:

- El desarrollo evolutivo del niño es tal que los datos recibidos resultan muy lejanos a su hipótesis y más aún si ésta es demasiado fuerte en él. Se dice en este caso que, la información no puede ser asimilada en ese momento. Nos señalan con un ejemplo, que a un niño de cuatro años no le convence la explicación de que la tierra gira alrededor del sol porque para él es demasiado evidente que el sol cambia de lugar.
- Así también, si la información proporcionada es opuesta a su hipótesis, pero se intenta obligarlo a que la acepte por qué esa es “la verdad” y se le critica o censura su error, el niño se confunde. Que su nivel de conceptualización le ha llevado a pensar de un modo diferente al dato que se le proporciona. Y que la confusión sobreviene porque se ve en el dilema de tener que adoptar una hipótesis que para él no es válida, y que no puede aceptar porque la hipótesis que le parece lógica es la que él, ha construido. Por tanto, no podrá abandonar su idea ni sentirá la necesidad de construir otra hipótesis mientras la actual le resulte satisfactoria. Nos señalan un ejemplo que, si el niño considera que un texto, para poder ser leído debe tener por lo menos

cuatro grafías y no llevar letras repetidas, le resultará absolutamente incomprensible la escritura de palabras como ojo, oso, ala o asa. Y que sentirá injusto que se le critique o castigue por no entender lo que para él resulta un imposible.

Se afirma también que cuando una hipótesis del niño es desafiada por una información, puede ocasionarle un conflicto (que es sumamente valioso en el proceso de aprendizaje). Que este tipo de conflicto se establece siempre que el sujeto sea capaz de considerar la información recibida, gracias a que su propio nivel de conceptualización le permite tomarla en cuenta. Y que es en este caso cuando se pone en marcha el proceso de equilibración, es decir que, su equilibrio intelectual se perturba y el niño se ve impulsado a resolver dicho conflicto. Gómez Palacio afirma que este proceso le llevará a reflexionar sobre su hipótesis, tal vez a modificarla, a poner a prueba el nuevo dato y eventualmente a comprobar su validez.

Gómez Palacio señala que a veces el niño, en su intento de solucionar un **conflicto cognitivo**, llega a conclusiones contradictorias. Que sí se le permite, e incluso se le ayuda, a enfrentarse a sus propias contradicciones, se le dará la oportunidad de descubrir por sí mismo su error; es decir, se le facilitará **que aprenda a partir de sus propios errores**.

Gómez Palacio nos señala que un conflicto cognitivo puede ser ocasionado no sólo por una información proveniente de otra persona. Sino que puede establecerse también cuando los objetos, animados o inanimados, se comportan de una manera distinta a la prevista por el niño. Nos da un ejemplo que si el niño piensa que el agua contenida en un recipiente va a caber en otro de la misma, altura, pero más angosto; realiza la acción y se sorprende ante el derramamiento del líquido. Otro ejemplo que nos da es el de un niño que estando convencido de que la luna sale de noche, experimentará un conflicto al verla de día.

4) El proceso de equilibrio

Ya se han mencionado las características generales de este proceso que para la teoría piagetiana es el más importante porque es el que continuamente coordina los otros factores que intervienen en el aprendizaje (maduración, experiencia y transmisión social).

El concepto de aprendizaje implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos, mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa.

En este proceso intervienen la maduración, la experiencia, la transmisión social y sobre todo, la actividad intelectual del propio sujeto. La experiencia que adquiere al manipular diversos objetos, será fundamental para el conocimiento del mundo físico. Se afirma que este tipo de actividades es igualmente importante en el desarrollo del conocimiento matemático, que este se logra cuando el niño reflexiona y establece relaciones entre los objetos y hechos que observa.

Existen en cambio otro tipo de conocimientos que sólo pueden adquirirse por transmisión social, por ejemplo, saber dar la mano para saludar, o entender la importancia del aseo personal.

En investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y la Dirección General de Educación Especial; afirman que: **el sistema de escritura constituye un objeto de conocimiento** y que su comprensión requiere tanto de la transmisión social como de una reflexión constante por parte del sujeto. Es decir, **implica un proceso mediante el cual el niño construye su conocimiento**, apoyado en sus propias reflexiones acerca de la escritura y en la información que recibe del exterior.

La maduración, la experiencia y la transmisión social son factores que intervienen en el aprendizaje y están constantemente regulados por el proceso de equilibración, motor fundamental del desarrollo; y es por este que ante cada nueva experiencia el sujeto se ve impulsado a encontrar soluciones satisfactorias ante sus conflictos. El intelecto organiza cada vez más la acumulación de conocimientos existentes creando nuevas estructuras más amplias y más complejas, es decir, que el proceso lleva a una reflexión de la hipótesis tal vez a modificarla poner a prueba el nuevo dato y comprobar su validez.

2.4. El aprendizaje de la lengua escrita: una perspectiva psicogenética.

2.4.1. Fundamentación Teórica.

Dentro del marco teórico psicogenético, la lengua escrita es considerada como un objeto de conocimiento psicolingüístico, donde su aspecto cognitivo posee su propia psicogénesis; para ello será importante conocer las diferentes concepciones que el niño tiene acerca de la lengua escrita.

Las investigaciones de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) sobre los procesos de construcción de la lengua escrita, así como la propuesta del aprendizaje de la misma, se ha realizado con niños de preescolar y primaria.

Las investigaciones acerca de la adquisición de la lengua escrita, están sustentadas en el marco teórico psicogenético. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), mencionan que dicha teoría no se limita al conocimiento lógico-matemático sino que es aplicable a todas las áreas de aprendizaje. Con esta perspectiva realizaron una investigación en Buenos Aires, Argentina de 1974 a 1976 con niños de cuatro a seis años de edad, en la cual diseñaron una situación experimental estructurada pero a la vez con flexibilidad que le permitiera descubrir las hipótesis a

las que el niño recurre en la realización de cada propuesta, las cuales ponen en juego una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en este caso la escritura.

Esta investigación reveló que el conocimiento de la lectura y escritura, es también un proceso que el niño va construyendo a través de su interacción con el objeto de conocimiento; rompiendo con la idea tradicional de que el niño inicia el aprendizaje de la lectura y escritura en el momento que empieza una escolarización formal.

En México, se realizó una investigación similar con niños preescolares de clase social media y baja; Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y Cols. (1980). Esta investigación confirmó los hallazgos de Argentina, mostrando además diferencias entre los niños de clase media y clase baja en relación al tiempo en el cual recorren el proceso, siendo este mayor en los niños de clase baja, lo cual se le atribuyó al factor sociocultural.

Ferreiro llevó a cabo un estudio en 1982, con niños mexicanos preescolares de tres a cinco años de edad, de clases sociales media y baja, para mostrar cómo en el desarrollo psicogenético, la escritura tiene un origen extraescolar. Los resultados de este estudio mostraron como características principales que las letras son objetos particulares del mundo externo, como cualquier otro objeto, pero no dicen nada, o cuando mucho dicen lo que ellas mismas son, "letras".

En otro momento, las letras representan el nombre de los objetos, aunque aún no son los objetos sustituidos.

El estudio confirmó la existencia de las hipótesis encontradas en la investigación precedente, Ferreiro (1979), en relación a la cantidad mínima y máxima de grafías. La cantidad mínima para que algo pueda leerse es de tres

grafías; la cantidad máxima puede variar de acuerdo al ajuste que realice, el cual puede variar, en función de la cantidad de objetos o la cantidad de sílabas.

Dado que la escritura es un compuesto de partes, la interpretación de éstas llega a convertirse en una necesidad cognitiva; cuando a un sólo objeto se le hace corresponder un mínimo de tres grafías, es cuando las partes que se constituyen en observables, pasan a ser elementos cuya relación con el todo se intenta comprender. Aparece entonces la descomposición de la palabra en partes y el intento de poner en correspondencia las partes de la palabra (sus sílabas) en el orden de emisión con las partes ordenadas en la palabra escrita (sus letras).

2.4.2. El Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita.

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y lo que se lee, son indicadores que nos permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Los estudios realizados a primer grado de la escuela primaria sobre dicho proceso muestran que cuando los niños ingresan a la escuela, ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en el medio: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. El niño que siempre investiga el mundo que lo rodea, no puede pasar indiferente ante estos textos que aparecen por todas partes. Los ve, pregunta sobre ellos, observa cómo los adultos o los hermanos mayores leen o escriben; reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él. Sin embargo, como el medio cultural del cual provienen los niños es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso. Así, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la

lectura y la escritura, tienen un mayor contacto con ella y sus oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto de conocimiento son mayores que las de otros provenientes de hogares en los que la lengua escrita no es usada. A pesar de las diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

2.4.3. Niveles de conceptualización.

En el desarrollo de la escritura y la lectura, el niño recorre distintos niveles de conceptualización para llegar a comprenderla; estos niveles se han denominado; presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético; Gómez Palacio y Cols. (1982).

A continuación se muestran las diferentes conceptualizaciones de los niños que caracterizan los distintos momentos evolutivos del Proceso de adquisición de la lengua escrita; de acuerdo a investigaciones realizadas por Dirección de Educación Especial y Gómez Palacio Margarita a niños de primer grado.

2.4.4. Nivel Presilábico.

En este nivel la lengua escrita es para el niño un objeto de conocimiento. El niño no sabe que la escritura remite a un significado, que tiene función simbólica.

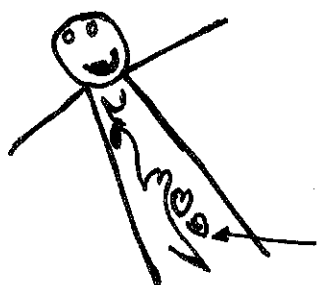
En una primera etapa el trazo no se diferencia del que utiliza cuando hace un dibujo, es decir, todavía no hay discriminación entre escribir-dibujar y los textos no son aún portadores de significado. Después de esta etapa inicial comienza a hacer grafías diferenciadas como bolitas, palitos y curvas sin cerrar, que se disponen en forma desordenada sobre la hoja y sin control de cantidad.

Posteriormente esas grafías se organizan en el espacio, colocándose una a continuación de otra en forma horizontal; no hay correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla: dibujos, garabatos, pseudografías, números e inclusive letras convencionales.

Dentro de este nivel destacan cinco categorías:

1.- Representación gráficas primitivas: los signos gráficos tienen significado siempre y cuando estén acompañados de un dibujo; uso de garabatos y pseudografías.

Ejemplo:



Muñeca

Hipótesis de nombre: el nombre se encuentra dentro del dibujo.

Escritura de muñeca



Escritura de muñeca



Pelota

Inicio de separación del nombre (imagen—escritura).



Escritura de pelota



rana

Puede utilizar una o varias grafías o pseudografías.

2.- Escrituras unigráficas: ya no considera necesaria la presencia del dibujo, utiliza una grafía o pseudografía para cada letra o enunciado.

Ejemplo:

U	←	gato	
A		E	• 1
↑		↑	↑
mariposa		caballo	pez

La escritura es un objeto válido para representar un nombre, un objeto o una oración.

∂
↑

El gato toma leche

3.- Escritura sin control de cantidad: Cantidad de grafías determinada por el espacio disponible. Para el niño que emplea este tipo de representación no hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón, etc.) para controlar la cantidad de grafías. Para representar una palabra, o un enunciado, algunos niños repiten una grafía indefinidamente, otros utilizan dos grafías en forma alternada y otros utilizan varias grafías.

Ejemplo:

1 r r r r r o o r r o o n a r o r o r r o r o r o r o r o r o r o r o r o r o r o r o r o
 2 o s o s o s s o s o s o s a s a s a s a s o s a s a s o s a s o s o s o s o s o s o s o
 3 r o s r o s n a s n o s n o s r o s n a s o o n o s n o s n o s n o s n o s r o s
 4 o r o r o n o r o r o r r o r a r o n o r o r o n o r o n o r o n o r o n o r o n o r o
 5 o b o
 6 e s o z o s o z o z o s o z o s a z o s o z o s a o s o s o z o s o z o s o z o s o z o

- | | |
|------------|----------------------|
| 1 MARIPOSA | 4 MAR |
| 2 CABALLO | 5 EL GATO BEBE LECHE |
| 3 PESCADO | 6 GATO |

4.- **Escrituras fijas:** Predominio de grafías convencionales, control de calidad, usa un mismo repertorio en el mismo orden de letras para diferentes palabras.

Ejemplo:

gato AEM

cebolla PLOVD

mariposa AEM

piña PLOVD

caballo AEM

5.- **Escrituras diferenciadas:** La variación se relaciona con el repertorio de grafías que el niño posee.

a) **Repertorio fijo con cantidad variable:** en estas producciones algunas de las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden, pero la cantidad de grafías es diferente de una escritura a otra.

Ejemplo:

jsievlemb

EL GATO BEBE LECHE

jsib

GATO

jsibv

MARIPOSA

jsiblev

PEZ

- b) **Cantidad constante con repertorio fijo parcial:** en estas representaciones se manifiesta la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra a través de variar algunas de las grafías, mientras que en otras aparecen siempre en el mismo orden y lugar, la cantidad de grafías empleadas es constante.

Ejemplo:

- | | |
|------------------------|------------|
| 1.- gato | 1.- SmahdS |
| 2.- perro | 2.- hsmvnd |
| 3.- conejo | 3.- esmast |
| 4.- mariposa | 4.- asmast |
| 5.- el gato toma leche | 5.- desmas |

- c) **Cantidad variable con repertorio fijo parcial:** Las producciones de los niños, como en el caso anterior, presentan constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar, también otras grafías en forma y orden diferente; la diferencia radica en que la cantidad de grafías no es siempre la misma.

Ejemplo:

àSFIOME

CHILE

Iáboheme

PAPAYA

Elaimemh

TAMARINDO

Lámemahó

Lámememáelomahle

SAL

LA MAESTRA COMPRÓ PAPAYAS

- d) **Cantidad constante con repertorio variable:** en estas producciones la cantidad de grafías es constante para todas las escrituras, pero se usan recursos de diferenciación cualitativa; se cambian las grafías al pasar de una escritura a otra, o bien el orden de las grafías.

Ejemplo:

OCA

GATO

JEP

MARIPOSA

Fi—

CABALLO

GT5

PEZ

EB+

EL GATO BEBE LECHE

- e) **Cantidad variable y repertorio variable:** en sus producciones, el niño controla la cantidad y la variedad de las grafías con el propósito de diferenciar una escritura de otra.

adion	GATO
ciós	MARIPOSA
trrosmaeu	CABALLO
ocjasle	PEZ
etdorluohi	EL GATO BEBE LECHE

- f) **Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial:**

En estas escrituras el niño manifiesta el inicio de una correspondencia sonora: la letra con que inicia cada palabra no es fija ni aleatoria, sino que corresponde al valor sonoro de una de las grafías de la primer sílaba de la palabra; la cantidad y el repertorio del resto de la palabra pueden ser variables.

Se puede considerar que en este momento el niño se encuentra en una etapa transitoria ya que, por un lado, se manifiestan características de la hipótesis presilábica y por otro, características de la hipótesis silábica; es decir, el niño hace una correspondencia sonoro gráfica al principio de la palabra, mientras que en el resto, esta correspondencia no se manifiesta.

Ejemplo:

asoni

iatlɨs

'paɪs

iaito

ɪdoxhuèdɪa

LAPIZ

PIZARRON

PEGAMENTO

GIS

LA MAESTRA TIENE UN LAPIZ


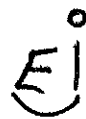
2.4.5. Nivel Silábico.

En este nivel el niño:

- Ha comprendido que la escritura es portadora de significado pero todavía no ha advertido que existe una relación con los aspectos sonoros del habla.
- Piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba emitida.
- Considera que cada letra escrita posee el valor sonoro de una sílaba. Al principio pueden utilizar letras cualesquiera o aún grafías más primitivas como (bolitas y palitos o bien pseudo-letras) para representar las diferentes sílabas.

Algunos niños utilizan las vocales correspondientes a las sílabas que intentan escribir. Otros utilizan consonantes, cada una de las cuales porta un valor sonoro silábico.

Ejemplo:



 caba llo

Ajusta los sonidos
según las grafías
que escribe.

T m e
ca ni ca

e i
pa to

EMP
mariposa

A O
pa to

E O A
pe lo ta

M R P S
ma ri po sa

M i O S
ma ri po sa

Hipótesis silábica
(a cada sílaba de
la emisión oral le
hace corresponder
una grafía)

Dentro de la hipótesis
se presenta:

Sin valor sonoro estable

Con valor sonoro silábico
estable: puede usar vocales,
consonantes o combinadas.

2.4.6. Nivel Silábico–Alfabético.

Este es un período de transición; el niño va evolucionando en el proceso.

El niño realiza una conjugación de la hipótesis silábica con la alfabética, se da inicio en la representación de sílabas y/o fonemas, relaciona una grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra y otras veces una grafía con un fonema dentro de la misma palabra.

Ejemplo:


escriben:	P	to
	↓	↓
leen:	Pa	to

escriben	D	O	T	A
	↓	↓	↓	↓
leen	pe	lo	t	a

2.4.7. Nivel Alfabético.

En este nivel el niño ha evolucionado en su conceptualización hasta acceder a la hipótesis alfabética; es decir cuando el niño llega a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. Comprende entonces las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura.

Ejemplo:



 ma ri po sa

Inicia la correspondencia
sonoro-grafía (fonema-letra)


 calabaza

Sin valor sonoro
convencional


 piña


 cebolla


 chile

Con valor sonoro
convencional

chiro

chile

Piña

piña

colobasa

calabaza

Para concluir, es importante resaltar que al iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, es necesario que el maestro conozca las diferentes etapas de desarrollo psicológico, ubicar y estimular al niño en el período en que se encuentre; así como también, conocer los niveles conceptuales que recorre el niño para llegar a la escritura alfabética y tomar en cuenta que cada niño produce su propio aprendizaje.

Se anexan en este capítulo ejemplo de producciones realizadas por los niños de primer grado, para observar el nivel conceptual en que se encuentran.

NIVEL: PRESILÁBICO CON CANTIDAD VARIABLE
Y REPERTORIO VARIABLE

cris t o p n e l

1 de

1. Pez

2 p e n e l

2 Conejo

3 p

3 rana

4 R I S d e

4. Janso

5 d e b i s t

5. almeja

6 s t o R i s t o

6. gaviota

7 s t o p

7. Cocodrilo

8 t a p e t t o

p i s d e

8. La rana brinca mucho

6 años

NIVEL: PRESILÁBICO CON CANTIDAD CONSTANTE
CON REPERTORIO VARIABLE

ANALACAR

Dicdo

ps

Pastel

ps
ba sura

ps

bsi
di nero

hos
nu be

bmd
ji to mate

bomira

La tuna es rica

NIVEL: PRESILÁBICO CON CANTIDAD VARIABLE
Y REPERTORIO FIJO PARCIAL

Brqd

1Pe

1.. Pez

2PS

2.- rana

3ia

3. conejo

4+oicd

4. ganso

5Siao

5. sapo

6ion

6.- gaviota

7ms

7. mesa

8utoi

8. pelota

9vobe

9.. perico

10afue

10.- loro

01u0Seoite

11.- cocodrilo

14uteu

12. casa

8e0S0Sit

13. - La rana brinca mucho

Brenda 8 años

NIVEL: SILÁBICO CON VALOR SONORO ESTABLE

KAREN

OOEEOO
co ne jo

KSOACVA
gan so al me ja

KIOCBA NA
co co dn lo ra na

PSE
Pez

OOIEO
ce ca dri lo

BAMATKUO
Lu ra na brin ca mu cho

6 años

NIVEL: SILÁBICO CON VALOR SONORO ESTABLE

Eduardo Lopes

1' pse
pse

2 pep
p e p
ra na

3 yeo
y e o
co no jo

4 pusb
p u s b
gan so

5 pepeots
p e p e o t s
al me ja

6 pap
p a p
ga vio ta

7 oio
o i o
co co drilo

7 años

NIVEL: SILÁBICO CON VALOR SONORO ESTABLE

PA BLO

pece

pez

rhca

rana

tono

conejo

taco

ganso

q nca

almeja

h a i o t

gaviota

o r g

cocodrilo

q n c a o t e

La rana brinca mucho

6 años

NIVEL: SILÁBICO - ALFABÉTICO

Eduardo

PeS

pez

raha

rana

oheo

conejo

aos

ganso

ama

almoja

autq

gaviota

oil

cocodrilo

a7hio4

La rana brinca mucho

6 años

CAPÍTULO

3

**PROGRAMA PARA UN TALLER
DE LECTO-ESCRITURA
PARA NIÑOS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CAPÍTULO 3

TALLER DE LECTO-ESCRITURA PARA NIÑOS

3.1. Introducción.

Todos los seres humanos nacen con un potencial creativo, y este se puede desarrollar en mejor o peor forma, de acuerdo; en gran parte, con las circunstancias que se presenten a lo largo de la vida, especialmente en los años de la niñez.

En el presente capítulo se plantea la propuesta de un taller de lecto-escritura para niños de primer grado de educación primaria.

El programa para este taller surge a partir de las necesidades que presenta el grupo de primer grado; el cual estará coordinado por el maestro de USAER.

El contexto donde se desarrollará será en la escuela primaria; en el salón de clases, en el aula de USAER; acondicionada para el desarrollo de las actividades que se emprendan, en bibliotecas de la escuela y públicas, cómo también en el patio de la escuela y otros.

Se plantea este taller con el propósito de utilizar técnicas lúdicas, que se le llamará en esta propuesta juego-estrategias; es decir se pretende despertar en los niños el interés por la lectura y por la escritura y que perciban que ésta proporciona alegría y conocimientos que fomenta su creatividad para el desarrollo de su aprendizaje.

3.2. Justificación.

El interés por realizar un taller de lecto–escritura surge a partir de buscar estrategias para abordar las necesidades detectadas en el grupo de primer grado; como ya se mencionó en la etapa descriptiva de una población de 17 alumnos, 12 de ellos presentaron dificultades en su lecto–escritura. Por ello la finalidad de crear un espacio donde se tome en cuenta los intereses naturales del niño despertando y cultivando la imaginación, creatividad e interés por la lectura y la escritura en un ambiente de libertad, de respeto y afecto.

La propuesta que se ofrece parte de una serie de acciones dirigidas a estimular la coordinación motriz fina y gruesa importante para el desarrollo de la escritura; así también se proponen una serie de actividades para trabajar la lectura y la escritura donde todo girará en torno a la palabra oral y escrita.

Otro elemento importante para esta propuesta es el juego. Para la escuela tradicional el juego es tan solo un descanso, adquiere su plena significación en la medida que se apoya en la noción de asimilación. El juego en sus dos formas esenciales de ejercicio sensomotor y simbólico es una asimilación de lo real a la actividad propia que proporciona a éste su alimento necesario y transforma lo real en función de múltiples necesidades del yo.

Para ello será importante estimular el desarrollo psicológico del niño, especialmente el período preoperatorio que según Piaget abarca de los dos a los seis o siete años aproximadamente y que es la edad en que se encuentran los niños de primer grado a excepción de algunos otros que se encuentran en diferentes edades y que no cursaron preescolar y que se encuentran en desventaja mayor que sus compañeros, agregando a este el factor edad y carentes de estimulación motriz fina y gruesa.

3.3. Objetivos.

Con el desarrollo del taller de lecto–escritura se pretende que los alumnos de primer grado:

- Desarrollen su coordinación motriz fina y gruesa, como medio para favorecer la escritura.
- Logren la adquisición de la lecto–escritura.
- Conozcan otras formas de aprender la lectura y la escritura.
- Desarrollen su creatividad en todas las áreas del aprendizaje.

3.4. Metodología.

La metodología que se utilizará en este taller ; será ágil, variable, flexible y entretenida. En el cual se tomará como base a la palabra ya que esta nos permite leer, escribir, conversar, jugar, actuar, crear entre otras muchas cosas ; considerando que en un taller no existen programas rígidos que cumplir, debe ser la palabra, nuestro instrumento de trabajo, la que nos lleve a intentar múltiples y variadas formas de expresión con los niños.

Con la realización y desarrollo del taller se pretende crear un espacio de reunión en el cual los niños puedan expresarse en forma oral y escrita con libertad y creatividad donde el niño irá construyendo su conocimiento en función de sus necesidades. Los espacios donde se llevará a cabo el taller serán en el aula del grupo regular, en el aula de apoyo, en el patio de la escuela, en la biblioteca de la escuela y públicas.

Las sesiones estarán dirigidas por un coordinador que será el maestro de aprendizaje de la USAER el cual establecerá la forma y desarrollo del trabajo con los alumnos.

La evaluación de los contenidos de este taller serán por sesión ; es decir a través de la participación directa del alumno ; propiciando así la relación interactiva entre los integrantes.

3.5. Recursos Humanos.

El Maestro de Aprendizaje de la USAER es quien trabajará el programa–taller dirigido a niños de Primer grado de Primaria para favorecer y desarrollar la lecto–escritura.

3.6. Recursos Didácticos.

En el desarrollo del taller el Maestro de Aprendizaje de la USAER utilizará textos diversos como : libro de actividades para el aprendizaje de la lecto–escritura, libro de actividades para apoyar el desarrollo sensorio–motor ; libros especializados para favorecer la lectura y la escritura ; fábulas, cuentos, rimas, trabalenguas, canciones, libros de texto, periódicos, revistas, videos ; dando prioridad a todas aquellas actividades que estimulen al alumno a pasar de una participación pasiva a una participación activa.

Para la expresión gráfico plástica se utilizarán materiales como : cartulina, plastilina, colores, crayolas, masa, acuarelas, periódico, resistol, hojas blancas, engrudo, confeti, pelotas de unicel, globos, estambre, papel de colores y todo aquel material que el ingenio y la creatividad pueda ser utilizado.

3.7. Duración.

El desarrollo del taller de lecto–escritra se llevará a cabo durante todo el año escolar ; tomando en cuenta las necesidades del grupo de primer grado con respecto a las dificultades que presentan los alumnos para la adquisición de la lecto–escritura ; por tal motivo las sesiones que se impartirán serán de una hora cuatro días a la semana.

Las actividades de coordinación motriz fina y gruesa se realizarán durante 30 minutos dos veces por semana.

Las actividades para la adquisición de la lectura y la escritura se efectuarán cuatro veces por semana.

**ACTIVIDADES PARA EL TALLER
DE LECTO-ESCRITURA**

3.8.1. Presentación.

El programa para este taller será de gran utilidad para favorecer el desarrollo de la lecto–escritura para niños de primer grado; por tal motivo se presentan a continuación actividades que podrán desarrollarse durante todo el ciclo escolar.

Actividades:

- Coordinación motriz fina
- Coordinación motriz gruesa
- Juegos de expresión gráfica y apoyo a la escritura
- Juegos de expresión oral y apoyo a la lectura

3.8.2. Coordinación Motriz Fina.

Objetivo:

El alumno desarrollará y ejercitará la coordinación motriz fina.

Actividades:

- Trazos libres
- Movimientos continuos
- Trazos finos
- Dirección del movimiento
- Secuencia de trazos
- El juego del papel

Instrucciones:

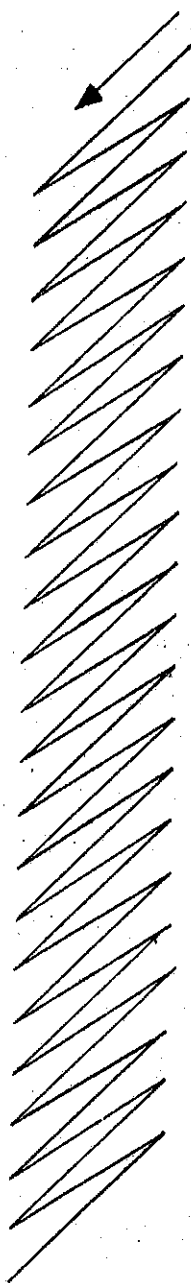
En cada una de las actividades el coordinador indicará a los niños como debe realizar los ejercicios que a continuación se presentan.

Movimientos continuos

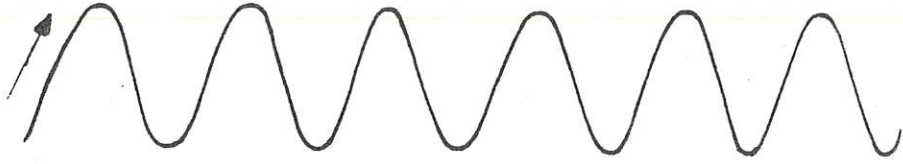
Sube y baja



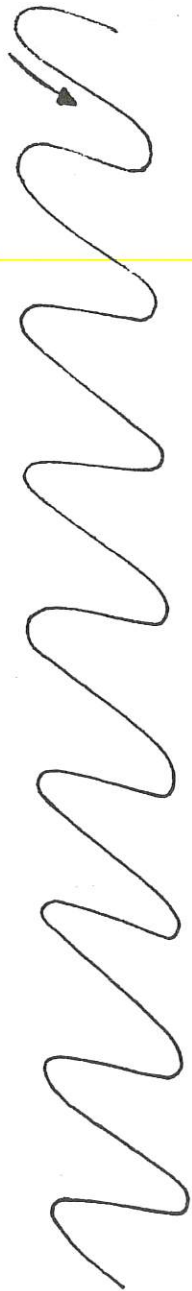
Haz rayitos



Ola que viene, ola que va



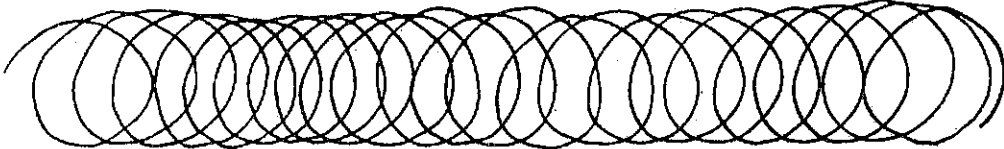
Las serpentinas de la fiesta



El humo del tren



Ahora... resortes

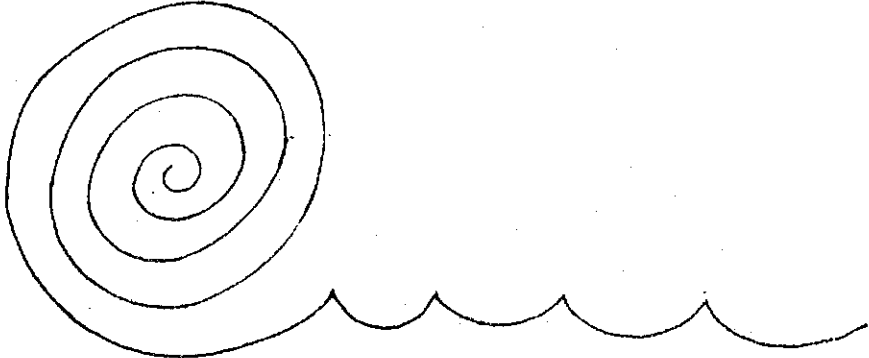
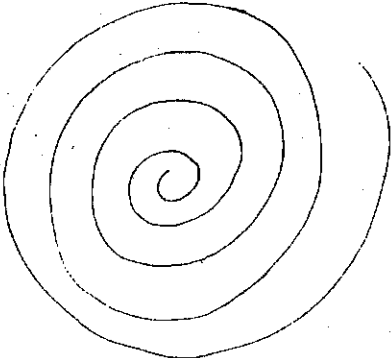


Columpios y puentes

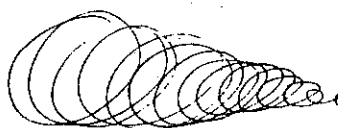
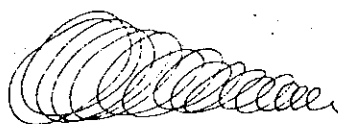


Trazos finos

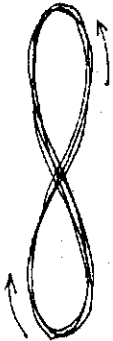
Caracol Caracol



Rueda que rueda

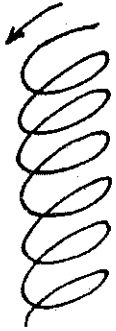


Moños y moños



El resortito

Reposa y traza a la derecha otro resortito.



Reposa y traza a la izquierda otro resortito.



Dirección del Movimiento

¡A trabajar!

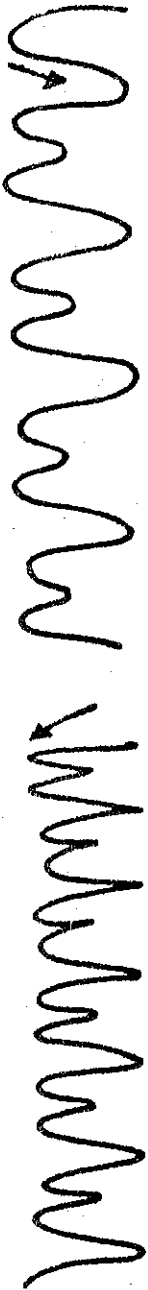
Olas del mar.



Picos y piquitos.



Mueve los listones



A trabajar

Rizos

A cursive handwriting practice exercise for the word 'Rizos'. The word is written in a fluid, connected cursive script. The first letter 'R' is a capital with a small arrow pointing to its starting stroke. The word is written on a light blue horizontal line.

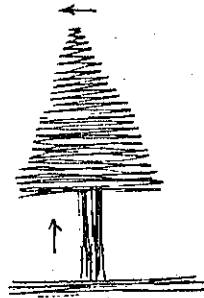
Pasto

A cursive handwriting practice exercise for the word 'Pasto'. The word is written in a fluid, connected cursive script. The first letter 'P' is a capital with a small arrow pointing to its starting stroke. The word is written on a light blue horizontal line.

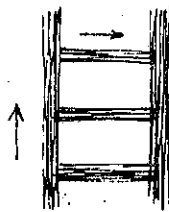
Secuencia de Trazos

Vamos a dibujar

Pinos

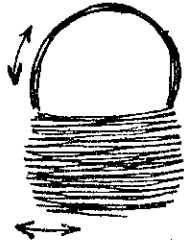


Escaleras

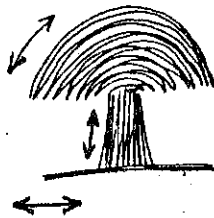


Vamos a dibujar

Canastas



Hongos



Vamos a dibujar

Bastones

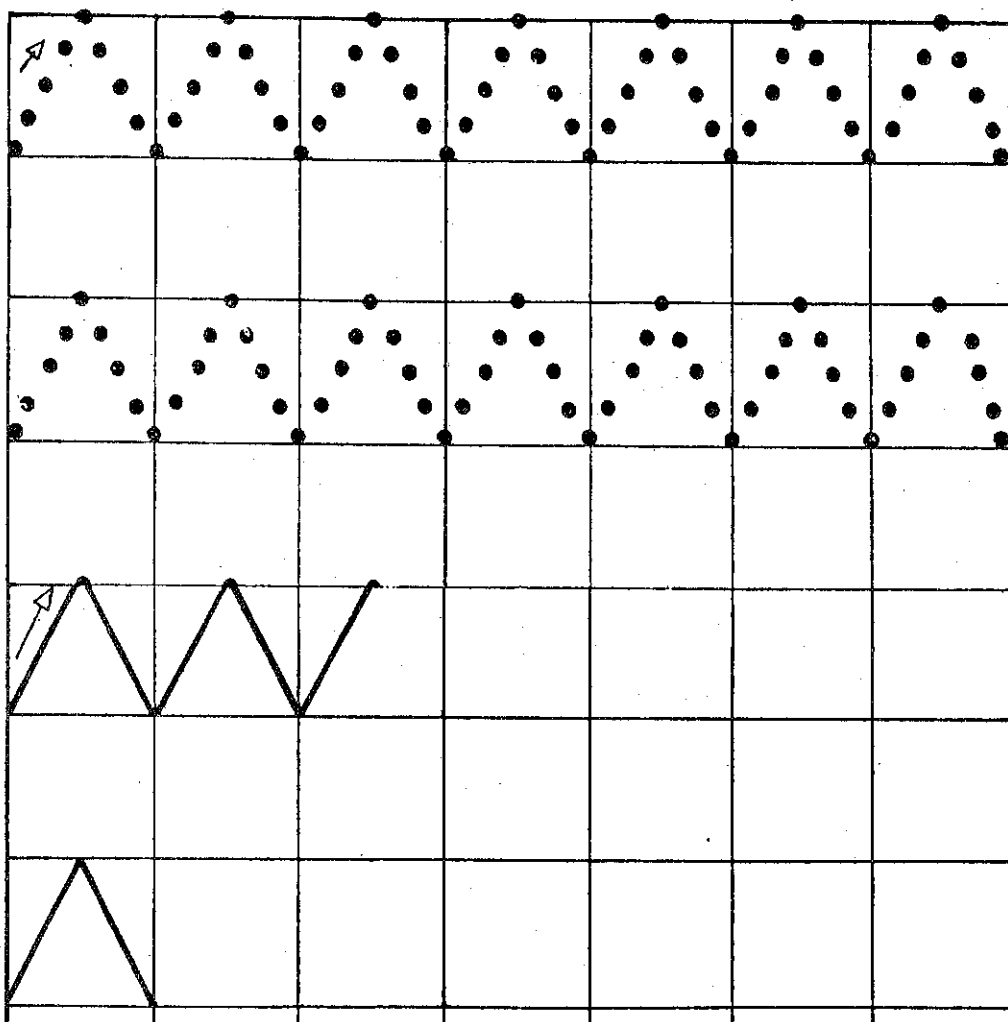


Osos

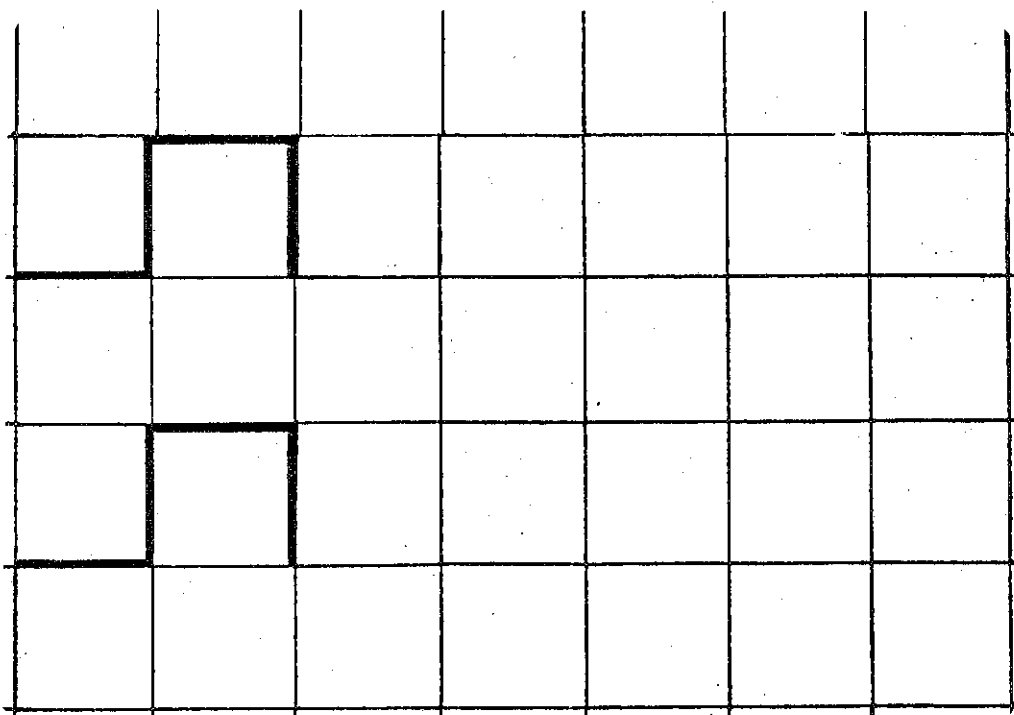
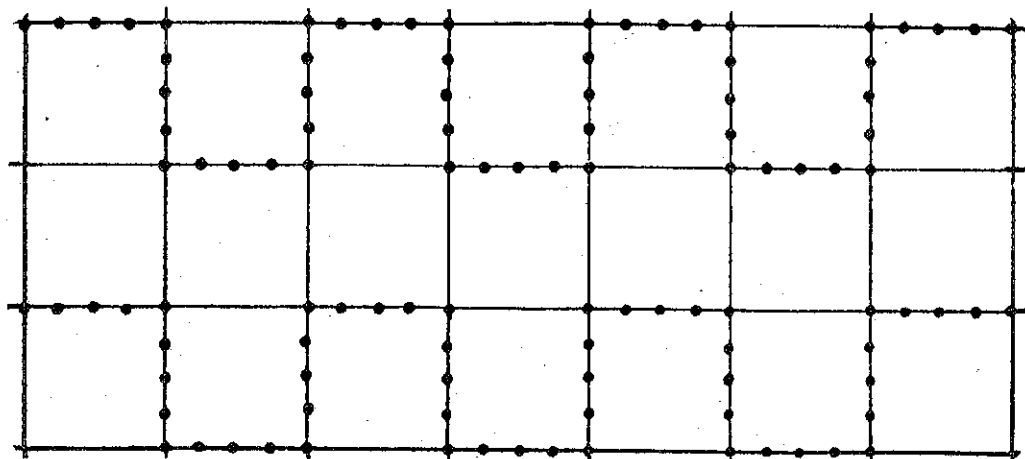


Secuencia de Trazos

Une los puntos y completa



Une los puntos y completa



3.8.3. Coordinación Motriz Gruesa.

Objetivo:

Que el alumno desarrolle su coordinación motriz gruesa por medio de actividades que impliquen movimiento.

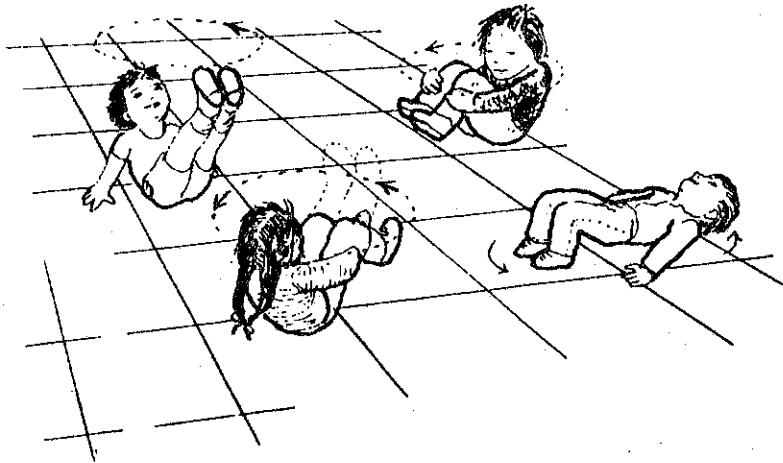
Actividades:

- El trompo sentado
- La tijera
- ¿Quién es ?
- El lobo y los corderos
- Los Cazadores
- El imitador
- Hablar con el cuerpo
- Seguir la mariposa
- Trayectoria de la canica
- Tomar con el pulgar... elementos como frijoles, garbanzos, botones, etc.
- seguir la luz.

Instrucciones:

El coordinador indicará y guiará las actividades que realizarán los alumnos.

El trompo sentado

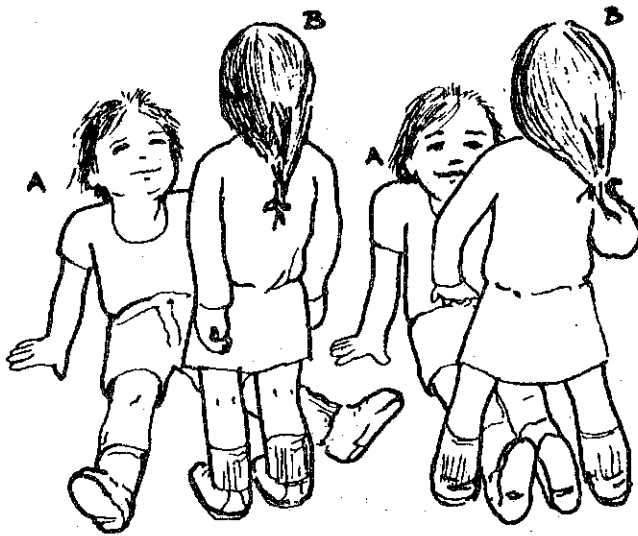


Instrucciones:

Todos los niños corren libremente por el patio, hacia adelante y hacia atrás, en círculo, en ocho y en curva, a la señal de la educadora, hacen el "trompo"; se sientan en el piso con las piernas flexionadas y se empujan con las manos para girar. Resulta más difícil hacerlo con las piernas, etc. Para este juego se necesita que el piso esté pulido y muy limpio para que se pueda realizar. El trompo también se puede hacer sobre el abdomen: acostados boca abajo, giran en círculo. Las piernas extendidas y lo más lato posible.

El trompo de espaldas: acostados de espaldas, giran en círculos.
El impulso se da con los pies.

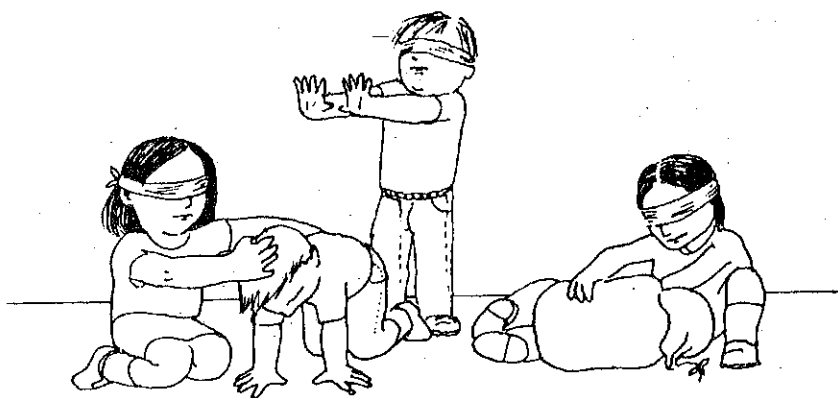
La tijera



Instrucciones:

Todos los niños en parejas. A sentados en el piso con las piernas separadas. B salta sobre las piernas separadas de A. Luego A las junta y B salta con pies juntos, siempre rebotando, por encima de las piernas del compañero. Luego se cambia de lugar.

¿Quién es?



Instrucciones:

En parejas, el niño A tiene los ojos cerrados (o tapados) y debera por medio del tacto tocar y descubrir el cuerpo y la forma como está colocado el niño B, decir quién es B. B debe adoptar posiciones difíciles para A, como por ejemplo, posición de banco, acostado de boilita, etc.

3.8.4. Juegos de Expresión Gráfica y Apoyo a la Escritura.

Objetivo:

El alumno desarrollará y ejercitará la expresión gráfica.

Actividades:

- El juego de las cintas
- El canguro y la liebre
- La rana y el niño
- El avión
- El pueblito
- El aro de gimnasia
- Historia de un Papalote
- Cámara lenta
- Mi sombra y yo
- Rápido y lento
- Qué se perdió
- Juego con palillos, palitos o cerillos
- El juego de las letras
- Encontrar letras
- Formar palabras
- Diferentes formas de escribir
- La escritura invisible
- La escritura grupal
- La escritura diferente

- La caza de letras
- La improvisación
- El juego de las vocales

Instrucciones :

El coordinador indicará a los alumnos como se realizarán cada una de las actividades.

El canguro y la liebre

Instrucciones:

El coordinador relata que una vez un canguro y una liebre se encontraron en la selva y decidieron jugar una carrera para ver quién era más rápido. El canguro comenzó y fue por el campo brinca y brinca, brinca y brinca; al ritmo de brinca y brinca, los niños trazan una línea curva de izquierda a derecha, sin suspender el movimiento. Luego salió la liebre y también corre que corre y corre que corre, corre que corre; los niños repiten la serie, pero con menos convexidad.

Canguro



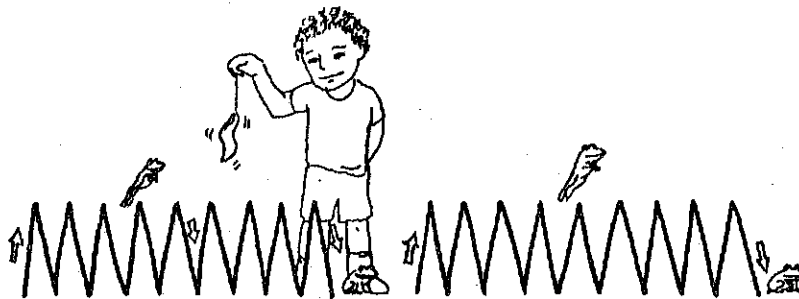
Liebre



La rana y el niño

Instrucciones:

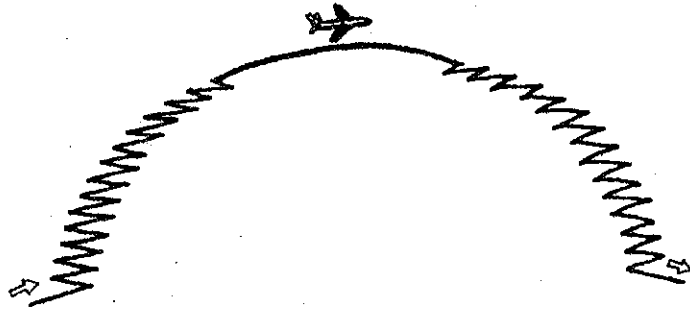
Un vez un niño vio una rana en un charco y entonces colgó de un hilo un trapito rojo; la rana, cuando lo vio saltó para tomarlo y el niño lo levantaba y la rana no llegaba; así que la rana, saltaba y caía, saltaba y caía,... saltaba y caía. Cada vez que se dice "saltaba", los niños trazan una línea ascendente y "caía", una línea descendente, diez veces cada uno y luego repetir.



El avión

Instrucciones:

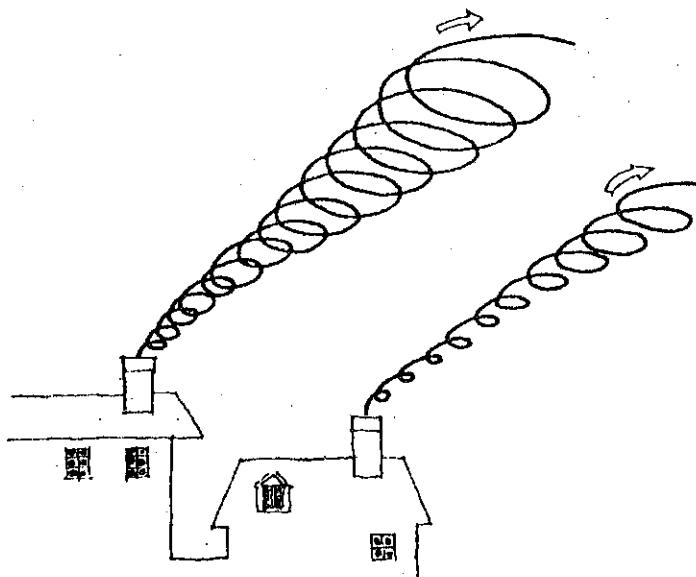
El coordinador relata cuando vamos en un avión éste sube y sube, sube y sube. Y cuando estamos por llegar, baja y baja, baja y baja.



El pueblito

Instrucciones:

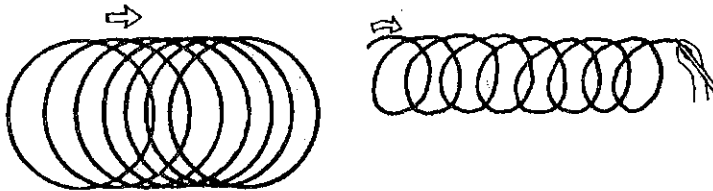
Una vez había un pueblito que al mediodía, cuando las señoras cocinaban para hacerle la comidita a los niños que venían de la escuela, el humo de las chimeneas de sus casitas subía y subía.



El aro de gimnasia

Instrucciones:

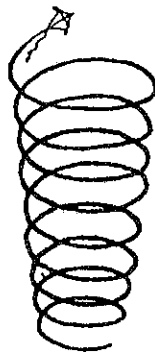
Cuando estamos en el campo de deportes y jugamos con el aro éste rueda y rueda, rueda y rueda.



Historia de un papalote

Instrucciones:

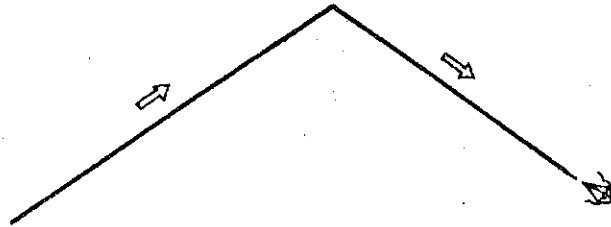
Cuando una vez remonté mi papalote un viento fuerte llevó a mi papalote gira que gira...



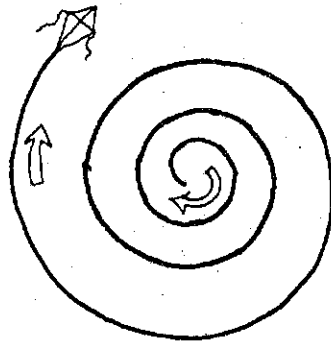
Coordinador: Corrí y traté de agarrarlo pero un ventito suave lo levantó apenas del suelo y lo hacia girar así:



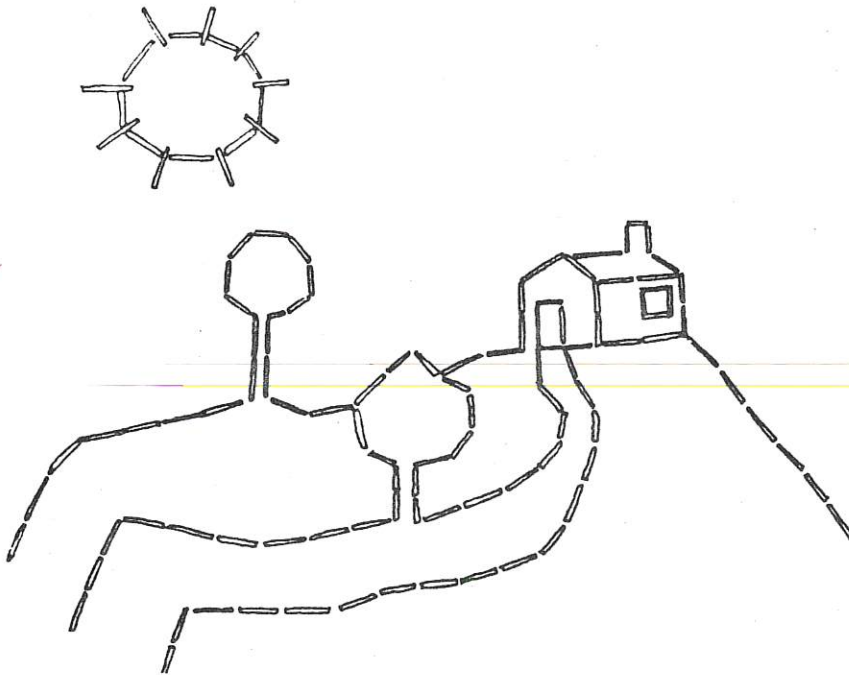
Luego la ráfaga lo hizo subir y bajar, así:



Y luego se cayó en un charquito y comenzó a girar en el agua, así:



Juegos con palillos, palitos o cerillos



Instrucciones:

Se le hace un relato al niño, por ejemplo, "Había una vez una casita, en una montaña y arriba bien alto estaba el sol; al costado de la casa había dos árboles y un caminito que llegaba a la casa", etc.

El coordinador puede hacerlo y que los niños lo repitan; tratando de que ellos puedan ir creando libremente.

3.8.5. Juegos de Expresión Oral y apoyo a la Lectura.

Objetivo:

Lograr el desarrollo del alumno en su expresión oral y en su lectura.

Actividades:

- Dibujar cuentitos
- Decir, encontrar y repetir
- Rondas
- El clarinete
- Tengo, tengo, tengo
- El cuento congelado
- Te invento y después te leo
- La hora del cuento
- Juego de imitación
- ¡Uy, qué error !
- El avión
- El juego de las letras
- Cuentos con estatuas
- Rondas de palabras
- Escaleras y serpientes
- Relevos
- Juego de imaginación
- Una lectura equivocada

- El libro y yo
- ¿cómo son ?
- ¿Esto de quién es ?

Instrucciones :

El coordinador indicará a los alumnos como se realizarán cada una de las actividades que se le presenten.

Dibujar cuentitos



El coordinador por medio de estos juegos comienza a trabajar las relaciones entre signos visuales y significados. Por ejemplo, el niño:

(Juanito)

(Familia)

(Carro)

(Montaña)

Otro ejemplo:

A Susanita la lleva la mamá a la escuela.

(Susanita)

(Mamá y Susanita)

(Escuelita)

Pedir a los niños que realicen sus propios cuentitos.



Decir, encontrar y repetir

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O

Una lectura equivocada

Objetivos:

- Atender a la lectura en voz alta.
- Entender lo que se lee.



El libro y yo

Objetivos:

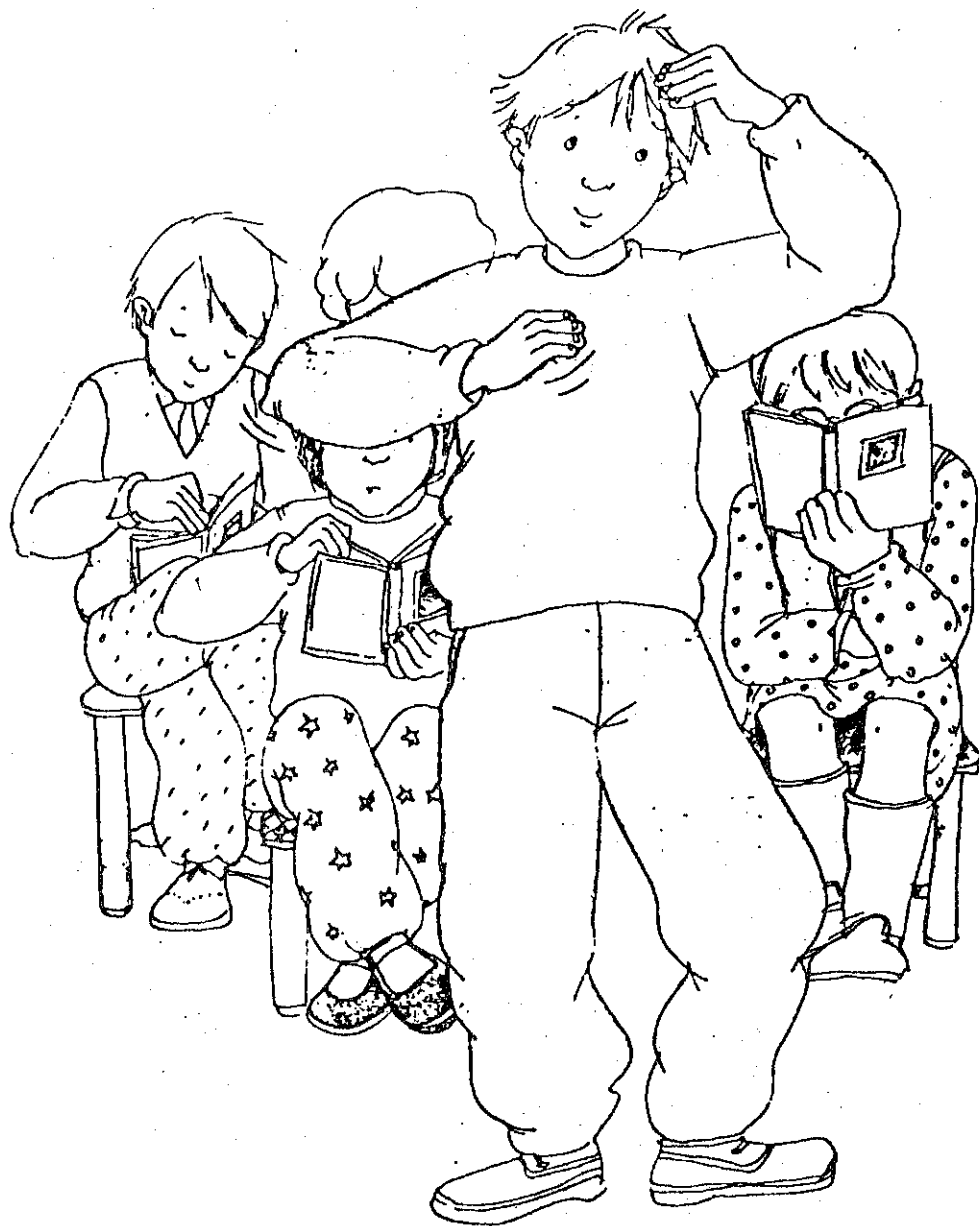
- Interés por la lectura.
- Ayudarles a saber expresar sus ideas.



¿Cómo son?

Objetivos:

- Entender la lectura.
- Gozar con los que expresa el libro.
- Reflexionar sobre lo que se dice.



¿Esto de quién es?

Objetivos:

- Entender la lectura .
- Saber distinguir unos personajes de otros.
- Llegar a comprender cómo son los personajes.



**CONSIDERACIONES
Y RECOMENDACIONES
FINALES**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CONSIDERACIONES

Y

RECOMENDACIONES FINALES

- Para comprender los procesos de pensamiento más complejos es preciso conocer su evolución. Ese es uno de los principios básicos de la Psicología Genética.
- En la Educación de un niño el maestro debe tener en cuenta no sólo su edad cronológica, sino también el grado de desarrollo que ha alcanzado para saber que tipo de estímulos pueden ser significativos para él. También debe tener en cuenta el ritmo de desarrollo. Al igual que el desarrollo físico, el desarrollo mental no es idéntico en todos los individuos debe respetarlo para lograr un aprendizaje satisfactorio.
- Los cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje son: la maduración, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio y para la teoría psicogenética este es el más importante porque es el que continuamente coordina los otros factores.
- El sistema de escritura constituye un objeto de conocimiento cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social como de una reflexión constante por parte del sujeto. Es decir implica, un proceso mediante el cual niño construye su conocimiento, apoyado en sus propias reflexiones acerca de la escritura y en la información que recibe del exterior.
- Los niños cuando ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita; como el medio cultural del cual provienen

es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso. A pesar de las diferencias entre unos otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

- Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y se lee, son indicadores que nos permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita.
- Los procesos de conceptualización que conducen al niño a adquirir el sistema de escritura son los siguientes: Presilábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético.
- Es esencial desarrollar en el niño su potencial creativo, siendo los primeros años de su infancia los más importantes para su formación.
- La finalidad de crear espacios donde se tome en cuenta los intereses naturales del niño despertando y cultivando la imaginación, creatividad e interés son importantes para un mejor desarrollo en la enseñanza de la lectura y la escritura, logrando así un ambiente de libertad, de respeto y afecto.
- Un Taller es, por esencia, un lugar lleno de actividad. En el Taller se lee, se escribe, se juega, se ríe, se escucha, se trabaja, se crea.....

BIBLIOGRAFÍA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- ARAGÓN GONZÁLEZ, Griselda. Compendio de métodos de lecto-escritura. (compiladora). Benemérita, Escuela Nacional de Maestros. SEP. México 1993, 66 p.
- CÁZARES HERNÁNDEZ, Laura. Técnicas de investigación documental. México, Ed. Trillas, 1991, 194 p.
- COLL, César. Psicología genética y aprendizajes escolares. España, Ed. Siglo XXI, 1986, 224 p.
- FERREIRO, Emilia y Margarita GÓMEZ PALACIO. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Organización de los Estados Americanos (OEA) Proyecto especial de Educación Especial. México, 1988, 298 p.
- _____, Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. México, Ed. Siglo XXI, 1982, 354 p.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el niño (compiladoras). México, Ed. Siglo XXI, 1980, 367 p.
- GARCÉS P., Antonio. Divertiletras: actividades para el aprendizaje de la lecto-escritura. México, Ed. Juega-Educa, 1993, 277 p.
- GINSBURG, Herbert. La teoría del desarrollo intelectual. Madrid, Ed. Prentice Hall, 1977.

- GÓMEZ PALACIO, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. Secretaría de Educación Pública. México, 1995, 229 p.
- _____ . Estrategias pedagógicas. Para superar las dificultades en el dominio de la escritura. SEP. México, 1988, 300 p.
- _____ . La comprensión de la referencia. en la lectura y escritura. Dirección General de Educación Especial. México, 1988, 286 p.
- _____ . La lectura en la escuela. Secretaría de Educación Pública. México, 1995, 311 p.
- _____ . La producción de textos en la escuela. Secretaría de Educación Pública, México, 1995, 140 p.
- _____ . Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial. México, 1982, 180 p.
- _____ . Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial. Dirección General de Educación Primaria, México, 1987, 98 p.
- _____ . Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. "Guía de evaluación". Dirección General de Educación Especial, México, 1987, 97 p.
- GOODMAN, Kenneth. El Lenguaje integral. Argentina, Ed. Aique, 1986, 107 p.

- PALADINO, Enrique. Psicología evolutiva. (Guía de estudio). Buenos Aires, Ed. Hvmánitas, 1985, 120 p.

- SARTO, Ma. Montserrat. La animación a la lectura: para hacer al niño lector. Madrid. Ed. SM. 1984, 137 p.

- SASTRÍAS, Martha. Guía para promotores de lectura. Instituto Nacional de Bellas Artes. México, 1990, 158 p.

- SALCEDO AQUINO, José Manuel. Manual de redacción. Vol. 1, México, UPN, 1981, 233 p.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Para la Modernización Educativa 1980–1994. Propuesta de: libro para el alumno, actividades para apoyar el desarrollo senso–motor. Educación primaria. México, 1991–1992, 161 p.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Programa: Primaria para todos los niños. México, 1982, 194 p.

- _____ Cuadernos de integración educativa. No. 1. Proyecto general para la Educación Especial en México. SEP 1994, 34 p.

- _____ Cuadernos de integración educativa. No. 2. Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación. SEP 1994, 11 p.

- _____ Cuadernos de integración educativa. No. 3. Declaración de Salamanca de Principios Política y Práctica para las necesidades educativas especiales. México, SEP, 1994, 38 p.

- _____ . Cuadernos de integración educativa. No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). México, SEP 1994, 18 p.
- _____ . Cuadernos de integración educativa. No. 5. La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de Educación Básica para todos. México, SEP 1994, 224 p.
- SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires, Ed. Aique, 1994, 167 p.
- SURDI, Ana María. Psicogénesis del pensamiento. Buenos Aires, Ed. Braga, S.A. 1993, 117 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. Opción: recuperación de la experiencia profesional, programa estratégico de titulación para los egresados de la Licenciatura escolarizada. Plan 1979. Unidad Ajusco. México UPN. Marzo 1997, 106 p.
- ZAPATA, Oscar A. Aprender jugando en la Escuela Primaria (Didáctica de la Psicología Genética). 2 Ed. México, Ed. Pax. México, 1995, 229 p.