



U.S.E.T.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD U.P.N. 291

**ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA**

✓
**La enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de
educación primaria. Programas de 1980, 1993.**

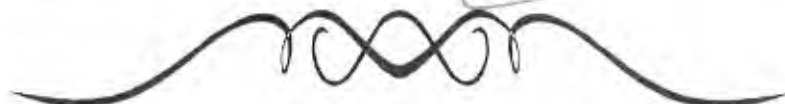
Un análisis teórico comparativo.

T E S I N A

PARA OBTENER EL DIPLOMA EN ESPECIALIZACIÓN

PRESENTA

Ma. DE LOURDES OLIVIA PAÚL CASTILLA



Apetatitlán, Tlax., 2001

ÍNDICE

Introducción	1
Justificación	3
Objetivos	5
General	5
Específico	5
I. MARCO HISTÓRICO	
A. Breve reseña de los métodos de lectoescritura empleados en México	7
1. México en el siglo XIX	8
1.1. Sintético De Deletreo	9
1.2. Analítico	12
2. México en el siglo XX	13
2.1. Sintético Fonético	14
2.2. Analíticos (global).....	16
B. Alcances y limitaciones de los métodos sintéticos	20
C. Alcances y limitaciones de los métodos analíticos	21
D. Introducción al método global en los programas de 1980	22
E. Estructura del programa de 1980	23
F. Antecedentes de la propuesta de lectoescritura en los programas de 1993	26
G. Estructura del programa de 1993	29
II. MARCO TEÓRICO	
A. Teoría del aprendizaje del método global de análisis estructural	33
1. La Gestalt.....	33
B. Teoría del aprendizaje en la que se sustenta la propuesta para la lectoescritura de los programas 1993	34

C. La pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y escritura.....	35
D. Desarrollo y aprendizaje.....	38
E. La psicolingüística contemporánea y el aprendizaje de la lengua escrita	47
F. El proceso de adquisición de la lengua escrita	49
G. Lectura y escritura	52
H. La teoría psicogenética y la psicolingüística como fundamento básico en el enfoque de los programas de 1er. grado que entran en vigencia en 1993	55
III. DEBATE (CUADRO COMPARATIVO).....	58
Conclusiones	64
Bibliografía	66

INTRODUCCIÓN

Todos los maestros de primer grado presentamos la misma preocupación, que nuestros niños aprendan a leer y a escribir antes de finalizar el curso escolar.

Así que nos damos a la tarea de enseñarles como cada docente cree conveniente, algunos con amplia experiencia en este grado han establecido parámetros preestablecidos, casi se puede decir que “tienen su método propio”, y aunque no podemos negar que posee aspectos aceptables; tampoco se trata de cerrarnos a las reformas emitidas por la Secretaría de Educación Pública sin conocerlas.

Lo interesante resultará conocer y comprender las reformas, de ahí formar nuestra propia concepción de las cosas, obviamente fundamentadas en lo teórico y lo práctico. Porque lamentablemente decimos al cambio “no”, tal vez por la falta de información o por la información no explícita, y eso nos lleva a no rescatar lo que pudiera ampliar nuestra experiencia en cuanto a la enseñanza de lectura y escritura. Es por eso que el presente trabajo expone un análisis comparativo de la enseñanza de la lectoescritura planteada en los programas de 1980 que hasta 1990 se emplearon, y la propuesta en los programas de 1993.

Para ello es necesario establecer qué entendemos por análisis comparativo y este es el estudio detallado de las ideas esenciales de cada uno de los métodos de lectoescritura empleados en los dos programas, para posteriormente establecer las diferencias o semejanzas que existen entre ambos. Esto con el fin de dar respuesta a las interrogantes planteadas en la justificación.

El escrito consta de tres apartados, el primero de ellos denominado Marco Histórico, plasma algunos de los diferentes métodos utilizados en el siglo pasado y en el siglo actual en nuestro País, los cuales dan una panorámica general en cuanto a lectoescritura se refiere; hasta llegar al método abordado en los programas de 1980 y la reforma de los programas de 1993.

El segundo apartado denominado Marco Teórico corresponde a la teoría que sustenta el método global de análisis estructural planteado en los programas de 1980 y a todo el bagaje teórico de la reforma de los programas de 1993 en cuanto a la lengua escrita se refiere, enfatizando los aspectos más significativos de la teoría piagetiana y los trabajos realizados por sus seguidores en América Latina en relación a la misma.

En el apartado tres, se realizó un cuadro comparativo en donde se enmarcan las principales diferencias de cada uno de los programas de 1980 y 1993, como son teorías del aprendizaje, los enfoques, el papel del alumno y del maestro, estructura del programa, propuesta curricular, número de alumnos por grupo. También se destacan sus semejanzas como son que los niños leen comprendiendo el significado de lo leído.

Por último tenemos las conclusiones que son el culmen del presente trabajo, en las cuales se determinó el logro de los objetivos, que fueron llegar al análisis e identificar sus diferencias y semejanzas en ambos programas.

JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de la lectoescritura constituye un problema medular para los docentes al enfrentar nuestro trabajo cotidiano; sobre todo en lo que se refiere a las formas de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado de educación primaria.

Al intentar abordar los contenidos en mi práctica docente me he encontrado con la situación, de que hay un desconocimiento de cuestiones metodológicas que me llevan a pensar si es que los cursos que aplica PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura) realmente cumplen con las expectativas de los que laboramos en este grado.

De ahí surge la necesidad de buscar la mejor manera, la mejor metodología que nos lleve a que el niño se apropie de la lectoescritura, en nuestro país se han empleado una diversidad de métodos, y en los que más destacan en los últimos años es el método global de análisis estructural insertado en los programas de 1980, los que lo hemos empleado considerábamos que este método tiene todas las ventajas.

Cuando surge la propuesta para el aprendizaje y se plantea en los programas actuales, la mayoría de los maestros no lográbamos comprender ésta nueva forma de que el niño se apropie de la lectoescritura, y se presuponía que era lo mismo que en los programas anteriores se había manejado porque la información que se daba era escueta y por lo mismo confusa, así que lejos de despejar dudas nos confundía más.

Es aquí donde surge la inquietud de realizar un análisis comparativo de lo que se manejó en los programas de 1980 y los de 1993, ¿es lo mismo?, ¿existen diferencias?, ¿en qué consisten?, ¿qué se busca con la actual propuesta de la lengua escrita?, ¿y qué se buscaba con la anterior?

Toda esta serie de interrogantes me llamaron a realizar este trabajo que permita dar respuesta y además pudiera servir a otros maestros que tuvieran las mismas dudas que aquí se plantean.

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar los métodos de lectoescritura empleados en los programas de 1980 y el vigente de 1993.

ESPECÍFICO

Identificar las diferencias predominantes en un cuadro comparativo.

PRIMERA PARTE.
MARCO HISTÓRICO

A. Breve reseña de los métodos de lectoescritura empleados en México

Actualmente se viven tiempos de cambios y de reformas en cuanto a educación y más específicamente en cuanto a lectoescritura se refiere, que es el centro de nuestro interés en el presente trabajo.

La enseñanza de la lectoescritura siempre ha representado una preocupación para todos los docentes de cualquier época, pues el lograr óptimos resultados nos ha llevado a utilizar una diversidad de métodos que no siempre nos conducen por el camino deseado. De ahí que se haga necesario plantear algunos de ellos empleados en el siglo pasado y en el actual en nuestro país, hasta llegar al método al que se refiere el anterior programa 1980 y las innovaciones plasmadas en el programa 1993.

La alusión a los métodos es con el fin de identificar las ventajas y desventajas de su empleo en la actualidad ya que muchos de ellos siguen en vigencia, aún cuando los programas marquen otras alternativas.

El hablar de métodos no es fácil, porque cada uno de estos posee características específicas es por eso que se hace necesario hacer hincapié en su clasificación. Los métodos de lectura se clasifican de acuerdo con su marcha en dos grupos: métodos de marcha analítica y métodos de marcha sintética. Dentro de cada uno de estos grupos existen otras subdivisiones y múltiples variantes.

“Se da el nombre de ‘marcha’ a la forma de iniciar la enseñanza del método de lectura,”¹ porque todos los métodos tienen un punto de partida y esta también requiere del proceso de análisis como el de síntesis. Ambos métodos tanto sintéticos como el analítico tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero para ello, uno de esos métodos comienza por el estudio de los

¹SERRANO LIMÓN, Martha, Método global de análisis estructural, S.E.P., México, 1981, p. 5.

signos o por el de los sonidos elementales, y el otro busca por el contrario obtener el mismo resultado colocando al niño frente a nuestro lenguaje escrito.²

1. México en el siglo XIX

Hablar de educación en el México independiente nos lleva a reconocer la inestabilidad por la que atravesaba nuestro país no solo en el plano educativo, sino principalmente en el económico y el político, pues la disputa entre conservadores y liberales, hacían estragos a nivel Nacional.

Nuestra atención se centra en el ámbito educativo y respecto a ello se puede mencionar que en esa época se vivía una marcada influencia europea, tan es así que el 22 de febrero de 1822 llega a México la compañía lancasteriana de creación inglesa.³ Esta compañía tenía un método de enseñanza el cual suplía la presencia de los maestros ya que en esta época no se contaba con ellos; esta escuela estaba organizada de manera que el maestro en vez de ejercer directamente en las tareas de los alumnos; éste aleccionaba previamente a los alumnos más aventajados (monitores) que posteriormente se encargaban de transmitir los conocimientos a los alumnos, el papel del maestro consistía en vigilar la marcha del aprendizaje y mantener la disciplina. Cada monitor tenía a su cargo de diez a veinte discípulos que se reunían en una sala espaciosa y adecuadamente distribuida; con esto facilitaba las tareas escolares que el maestro había planeado y explicado con anterioridad a los monitores, el maestro actuaba como encargado de un taller que vigilaba e intervenía en los casos difíciles. La compañía lancasteriana aportó nuevos beneficios a la educación primaria de México; durante el siglo XIX fue la escuela que pudo mantenerse a pesar de los problemas políticos en que se vio envuelta la nación durante la terrible lucha de liberales y conservadores, en 1890 después de 68 años de existencia fue disuelta la compañía lancasteriana por Don Porfirio Díaz.⁴

²BRASLAVSKY, Bertha, La querrela de los métodos en lectura, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1987, p. 22.

³LARROYO, Francisco, Historia comparada de la educación en México, Editorial Porrúa, México, 1986, p. 325.

⁴CASTILLO, Isidro, "La vida escolar", en Antología. Análisis pedagógico, U.P.N., México, 1983, v. I, p. 5.

Es un pequeño folleto de 8 hojas. Este método se atribuye al P. Nicolás García de Sn. Vicente, se sigue conociendo en algunos medios rurales del occidente del país, como silabario de Sn. Vicente, tomando el segundo apellido del autor.

El silabario de Sn. Miguel o Sn. Vicente se compone de 38 lecciones o ejercicios.

La 1ra. lección aparecen las 5 vocales, en letras impresas, ordenados en 5 series distintas, de tal manera en que cada serie aparece una vocal diferente en orden de prioridad, para memorizarlos en forma horizontal y vertical.

La 2da. a la 6ta. lección van apareciendo las consonantes en columnas y abajo de cada una de ellas van acompañadas de cada de las vocales.

Posteriormente en las siguientes lecciones aparece el abecedario en letra impresa y minúscula, palabras formadas por dos sílabas separadas por un guión; siendo la primera una vocal y la segunda una sílaba directa simple.

Las lecciones de la 9na. a la 22va. presentan listas de palabras disílabas y trisílabas (separadas las sílabas e introduciendo las letras mayúsculas del alfabeto en el orden acostumbrado).

Las lecciones de la 23va. a 28va., presentan palabras disílabas separadas por guiones, siendo la primera sílaba directa compuesta y la segunda directa simple.⁵

Históricamente, el silabario se usó para enseñar a leer en las escuelas parroquiales y religiosas en general, y con él aprendieron a leer millones de mexicanos, españoles e hispanoamericanos.

Después de analizar la forma de aprender a leer y escribir con este silabario podemos decir que esta forma artificial dificulta la comprensión de la lectura y que implica un esfuerzo mayor e inútil para el aprendizaje, es totalmente mecánico, además de su vigencia se establecían los castigos para dar validez al refrán la “letra con sangre entra”. Este tipo de método duró en vigor muchos años hasta finales del siglo pasado cuando aparecen los métodos fonéticos.

b.) Libro de lectura Mantilla No. 1

⁵BARBOSA HELDT, Antonio, Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos, Editorial Pax-México, México, 1988, (1971), p.p. 28-29.

Este método, también de deletreo como el silabario, pero más completo por su material, es de origen español, y comenzó a usarse en nuestro país durante el siglo pasado en la escuela lancasteriana. Es un método de deletreo, de marcha sintético-analítico y de escritura-lectura, esto último por emplear solo la letra impresa. Su autor fue Luis F. Mantilla, profesor de lengua y literatura de Nueva York.

Las hojas iniciales están divididas en tres columnas, en la primera están las letras mayúsculas, en la columna del centro aparecen las letras minúsculas y en la columna de la derecha se presentan dibujos correspondientes a las palabras de la columna central.

La lección I a la IV, aparecen las vocales, el alfabeto minúsculo y posteriormente sílabas de dos letras directas que se relacionan con todas las letras del alfabeto, divididas por un guión.

La lección a V a la IX se presentan palabras simples, ejemplo: malo, etc., subsecuentemente aparecen sílabas inversas simples.

La lección X a la XV aparecen sílabas directas de tres letras. En las lecciones subsiguientes hasta la XXXIV se prosigue la presentación de nuevas sílabas, con palabras, frases y oraciones. A partir de las lecciones XXXV se presentan composiciones en verso o prosa, precedidas de la presentación de palabras trisílabas y polisílabas, divididas por un guión que luego serán usadas en el texto de la lección, hasta XCV con la que termina el libro.⁶

Este método es tan rígido como el silabario, solo que más amplio y por lo mismo más cansado, aquí se ve claro el símbolo más destacado de la monotonía de la enseñanza primaria en el siglo pasado, Larroyo ha descrito el sistema de deletrear como “aprendizaje letra por letra, y olvidando los nombres de éstos al unirlos sin sílabas sin sentido”⁷ este tipo de enseñanza era un procedimiento que aumentaba la tortura para el niño en su aprendizaje de la lectura y escritura y lejos de ser una solución para resolver el difícil problema de aprender a leer y escribir lo obstaculizó más, porque el educando aprenderá las combinaciones de letras (memorísticamente) sin entender el significado y por lo mismo no los aplicará convenientemente, y tardaba más tiempo en comprender lo leído.

A continuación se abordará uno de los pocos métodos analíticos empleados en el siglo XIX.

⁶*Ibidem.*, p. 31.

⁷CASTILLO, Isidro, *op. cit.*, p. 16.

1.2. Analítico

“Estos métodos parten de la lectura de la frase o de la palabra y llegan al reconocimiento de sus elementos sílabas o letras, también es llamado ‘natural’, ‘ideo visual’⁸ cabe distinguir que los métodos analíticos se dividen en dos subgrupos: métodos de palabra, cuando se inicia el análisis de una palabra y métodos globales cuando se crea el análisis a través de un enunciado. Esta explicación se debe a que en lo personal no imagino que a fines del siglo pasado se utilizará un método analítico y tal es el caso de Carlos. A. Carrillo y su método que pertenece al primer grupo en donde se analiza la palabra y la naturaleza del niño es lo principal para él.

1.2.1. Aprendizaje de la lectoescritura Carlos A. Carrillo

Carlos A. Carrillo censura todo artificio de la enseñanza y ve en la naturaleza la mejor guía y norma para la acción educativa. Menciona que los procedimientos analíticos son acorde a la naturaleza del niño, son procedimientos que parten de las representaciones integrales y orgánicas de éste.⁹ Usar el método natural cuyo modelo será la forma en que una madre enseña hablar a su hijo y no hace deletreando sino por palabras y frases enteras, fue uno de los fundamentos para elaborar su método de éste autor.

Este método, que puede clasificarse como analítico-sintético, comprende tres formas típicas de lecciones: frases normales, lecciones inductivas y lectura corriente.

Frases normales. El objeto de las frases normales es proporcionar al maestro y al alumno el material de enseñanza de que ambos debes disponer en todas las lecciones del curso. El autor eligió cuatro frases normales que corresponden a cuatro láminas en las que se lee el significado de cada una de ellas. En la parte superior de las láminas están escritas las frases normales con caracteres impresos y en la parte inferior con caracteres manuscritos.

Lecciones inductivas. El objeto de las lecciones inductivas es hacer que los alumnos descubran, valiéndose de las sílabas conocidas, otras desconocidas.

⁸BRASLAVSKY, Bertha, *op. cit.*, p. 43.

⁹LARROYO, Francisco, *op. cit.*, p. 130.

Es indispensable hacer uso de la inducción para los casos que siguen: nuevas sílabas directa-simple, nuevas sílabas inversas simples, sílabas mixta-simples (pan), sílabas directa-compuesta (tro), sílabas inversa-compuestas (abs), sílabas mixta-compuestas (trans), y finalmente letras y sílabas de pronunciación y escritura dudosa.

Lectura corriente. La segunda parte del libro de Carrillo, está destinada a la lectura corriente; el autor ya no se preocupa de examinar los elementos constitutivos de las frases normales para formar las nuevas, se desprende de ellas por completo, y escribe con entera libertad; examina los grabados, hace que los niños se fijen en ellos y reduce finalmente sus lecturas a una conversación infantil, que para los alumnos debe ser sin duda demasiado amena. Se introducen las letras mayúsculas.¹⁰

La rigidez de los procedimientos usados por este método en el proceso de la enseñanza, la aridez de las lecciones y la sombra de Rébsamen, hizo que muy pocos maestros lo tomaran en cuenta y por lo tanto fue escasamente conocido. Si nos detenemos un momento podemos observar como este método del siglo XIX tiene muchos rasgos de los actuales analíticos, y cabe aclarar que faltaban algunos años para que se desarrollará la teoría psicológica de la Gestalt, que es la que sustenta a los métodos globales, sin embargo este tipo de método de influencia europea se empleó en nuestro país aunque por un corto período, esto también debido a la concepción aislada que se manejaba en ese tiempo, en donde los métodos sintéticos eran los que imperaban.

2. México en el siglo XX

En las primeras dos décadas del siglo XX se abrió una tercera etapa de educación en México, gracias a la doctrina y obra del maestro Gregorio Torres Quintero, quien propuso que se sustituyera el método de lectura de Enrique Rébsamen (similar al de Carlos A. Carrillo), pero el libro de escritura y lectura, introducía un nuevo elemento; la onomatopeya que junto con el empleo de cuentos en la enseñanza de cada letra, hacia el procedimiento atractivo a los niños, en dicho método predomina el aspecto sintético, aún cuando este método mostraba un aspecto tan peculiar antes no empleado. El presente siglo se inicia con un método sintético.

¹⁰BARBOSA HELDT, Antonio, *op. cit.*, p. 78-79.

Sin embargo la conferencia prolengua nacional en 1928 convocada por la Secretaría de Educación Pública, aclaró puntos específicos entre los que destacan que se abandonen los métodos sintéticos y se estimule a practicar el método natural, que consistía en la percepción visual y auditiva de conjuntos (frase u oración); tal como está planteado se está refiriendo a los métodos globalizadores. El maestro Quintero se opone a ello , y el presente s. XX se inicia empleando el método onomatopéyico.

2.1. Sintético fonético

Como ya se explicó anteriormente los métodos sintéticos parten de la letra para llegar a la palabra y se dice que es fonético u onomatopéyico porque parte del conocimiento del sonido de la letra no de su nombre, que se asocia con el sonido de una persona, animal o fenómeno.

El método onomatopéyico es un método que en la actualidad seguimos empleando y parece contradictorio que se siga utilizando, puesto que éste se inicio en 1908 y estamos en 1997 y no nos hemos detenido en el que las cosas cambian y no podemos continuar siendo tradicionalistas y haciendo a nuestros niños pasivos y repetitivos.

a.) Onomatopéyico (Gregorio Torres Quintero)

El método onomatopéyico se ensayo por primera vez en la ciudad de México en 1905 y posteriormente el maestro Quintero reformó su primera versión en 1910 y fundamentó su método en 1916 con los siguientes conceptos “leer es sintetizar” y “escribir es analizar.”¹¹ Según él, el niño principiante no puede realizar el trabajo de la escritura de una palabra al dictado, sin hacer un análisis mental de carácter fonético, por ello es más fácil leer que escribir y considera la verdadera escritura como auténtico análisis fonético.

Primera Etapa.- Enseñanza de las letras minúsculas:

1. Cuento onomatopéyico. Promunciación por el maestro y por los alumnos de la onomatopeya descubierta.

¹¹BERISTAIN, Eloisa, REYES, Daniel, Didáctica especial tercer curso, Editado por la D.G.C.M., México, 1981, p. 13.

2. *Identificación del sonido o letra onomatopéyica, como elemento de palabra, escritura en el pizarrón por el maestro y posteriormente por los alumnos. La letra, por parte de los niños, debe ser oída, pronunciada, identificada como elemento de palabra, vista, leída y escrita.*

Segunda Etapa.- Aprendida una consonante, se pasará a combinarla con las cinco vocales para formar primeramente sílabas directas y luego las sílabas inversas menos duras. Estas últimas facilitan la lectura de las mixtas simple.

Tercera Etapa.- El texto se leerá en el pizarrón sistemáticamente, es decir, por sus sonidos y sus sílabas componentes, todas las palabras nuevas del texto y en las que entra la nueva consonante. Para variar se usarán letra móviles. Después de la lectura sintética de todas las palabras, leerán antes, primero a coro y luego individualmente.

Cuarta Etapa.- El ejercicio anterior, se completará también con la lectura en el pizarrón, con la lectura sintética de las frases de texto.¹²

Este método aunque es de marcha sintética ha sido empleado durante casi un siglo, por que estamos por concluir el siglo XX y su vigencia continua, a pesar de las desventajas y las nuevas innovaciones o alternativas presentadas a nosotros los maestros para cambiar la concepción tradicionalista con que muchos fuimos formados en la normal.

Cuando me inicié en la docencia y me dieron un primer grado, tenía desconfianza al aplicar el método global de análisis estructural, debido a que la mayoría de los niños no hablaban español, sino el dialecto náhuatl, así que emplee el método onomatopéyico, por el cual los niños aprendieran a leer y a escribir en corto tiempo, se puede decir que este método no es difícil de aplicar; pero es mecanicista y nada analítico, aunque el maestro Quintero decía lo contrario.

Con el paso del tiempo fui empleando otras alternativas que me ayudarían a obtener los resultados deseados, hacer al niño crítico y reflexivo, pero lo que centra mi atención es que en el ciclo escolar 95-96 asistí a un curso de rincones de lectura y comentaban con los maestros sobre la nueva perspectiva de la lengua escrita y ellos mencionaban “yo empleo el método onomatopéyico, por que los niños aprende rápido y eso es lo que interesa, después comprenderán lo que escriben”, como podemos notar a 91 años de haberse conocido el método onomatopéyico, sigue en función, a pesar de sus marcadas limitaciones.

¹² BARBOSA HELDT, Antonio, *op. cit.*, p. 67.

Ahora veremos los métodos analíticos empleados en nuestro país en el presente siglo.

2.2. Analíticos (global)

Como ya se mencionó anteriormente los métodos analíticos parten del enunciado para llegar a la palabra y a la sílaba y estos son los métodos que proliferan en este siglo, con la excepción del método onomatopéyico aún vigente en nuestro país. Los diversos nombres de los métodos analíticos son global, natural, ideovisual, y están ligados al eminente médico Ovideo Decroly, creador del método global de análisis estructural tan utilizado en el país.

a.) Técnica Freinet, Celestine

El maestro Celestine Freinet debido a la enfermedad que padecía y su gran interés por continuar con su labor pedagógica, propuso una técnica para la enseñanza de la lectura y escritura y no un método, él decía “un método es un conjunto hecho por su iniciador, que hay que tomarlo tal como es, y que solo el autor tiene autoridad para modificar los datos.”¹³ Por lo tanto en su técnica no pretendía llevar esa rigidez, sino por el contrario ofrecía su técnica con el fin de facilitarle el trabajo a los maestros. Esas técnicas se han venido enriqueciendo de cuando él las creó a los años subsecuentes.

Una aspecto que es importante enfatizar es que en esos años (1930) Freinet mencionaba que la deficiencia de las lecciones se debía a que eran administradas por el maestro y de pretender que los alumnos ignoran todo y no poseen experiencias.

La enseñanza de la lectura y escritura por medio de esta técnica, parte de la expresión libre y espontánea de los niños, que se imprime en pequeños textos mediante sencillas prensas a mano, manejadas por los mismos niños. Es un métodos global analítico-sintético sin llegar a la sílaba ni a la letra, siendo el niño, conducido nuevamente por el maestro, el que descubre los mecanismos de la lectura merced a ese análisis-síntesis.

¹³FREINET, Celestine, Antología. El maestro y la situación de aprendizaje de la lengua, U.P.N., México, 1988, p. 61.

Una de las características de esa técnica es su maleabilidad, que permite su enriquecimiento con los aspectos e innovaciones de los mismo maestros que la practican o de otras técnicas, a condición de que se basen en el respecto absoluto a la libertad y a los intereses infantiles.

Pasos para seguir la enseñanza de la lectura-escritura de la técnica Freinet:

1. *Pláticas con los niños sobre temas de su ilusión: paseos, vida en el hogar, etc.*
2. *Escritura por el maestro y en el pizarrón de un párrafo en relación con el tema.*
3. *Visualización del párrafo por los alumnos en ejercicios variados: por líneas, por palabras, formando nuevas frases con las palabras empleadas, reconocimiento de palabras aisladas, palabras chicas y grandes, buscando palabras repetidas, etc.*
4. *Copia del párrafo por los alumnos. (Se recomienda el uso de la letra Script.)*
5. *Composición tipográfica de pequeñas frases o pensamientos de los niños e impresión de ellas en pequeñas prensas de mano, sobre papel y/o tarjetones de cartoncillo, por equipos de niños. El resto de la clase dibuja libremente sobre el tema para las ilustraciones de lo que se imprime.*
6. *Formación del cuaderno de trabajo o del "libro de la vida" con los textos impresos. Se reutiliza como libro de lectura.*
7. *Ejercicios de afirmación y actividades correlativas posteriores.*¹⁴

Lo interesante de ésta técnica es que retoma ideas de Decroly en cuanto a la globalización, pero lo que centra nuestra atención es que parte del interés del niños, de sus paseos por el campo, de los que él desea escribir y los mejores trabajos se van anexando a lo que el autor llama el libro de la vida que no es otra cosa que las experiencias impresas hechas por los alumnos.

No podemos negar que posee aspectos prácticos y avanzados para aquella época y que incluso en la actualidad podemos rescatar.

Esta técnica fue traída de Francia a México, por el maestro español Patricio Arredondo.

¹⁴BARBOSA HELDT, Antonio, *op. cit.*, p. 163.

b.) Método global (Ovideo Decroly)

Se le ha llamado método global e ideovisual porque parte del reconocimiento de las palabras u oración, es decir, por el análisis de los componentes es ideovisual ya que la lectura es una tarea fundamentalmente visual, apoyándose de ilustraciones que dan la idea significativa del conocimiento. Se considera que Ovideo Decroly, fue el primero en formular sus bases, psicológicas y pedagógicas aún cuando otros pedagogos emplearon con anterioridad, procedimientos de tipo analítico.

Deseamos detenernos en este método que es el que centra nuestra atención en el presente trabajo, debido a que éste llega a México en los años 70's y se empieza a reincorporar a los programas de educación primaria de una manera no tan amplia, como en los programas de 1980 en donde se introducen los pasos muy específicos de las cuatro etapas del método que son las siguientes:

Primera etapa: Visualización de enunciados.

- 1. Observación acompañada de diálogos. El maestro debe guiar la observación con preguntas o pequeñas indicaciones y propiciar el diálogo con los alumnos.*
- 2. Actividad plástica que representa el enunciado.*
- 3. Observación de los enunciados. Debe presentarlos uno por uno, con sus respectivas ilustraciones. Inicialmente no debe exceder de tres enunciados.*
- 4. Lectura de los enunciados. El maestro lee los enunciados a medida que se van presentando y el alumno repite la lectura en forma grupal o individual.*
- 5. Lectura del enunciado suprimiendo el dibujo.*
- 6. Escritura (dibujo) y copia de los enunciados.*
- 7. Relacionar dibujo y enunciado.*

Segunda etapa: Análisis del enunciado.

- 1. Realizar los pasos propuestos para la visualización de enunciados hasta estar seguro de que los alumnos identifican éstos sin equivocarse.*
- 2. Destacar la palabra que se quiere visualizar. La palabra se puede destacar subrayándola o encerrándola en tiras de papel, mientras que el resto de palabras se escriben en el pizarrón, etc.*
- 3. Leer el enunciado. El maestro lee el enunciado al mismo tiempo que señala las palabras; los alumnos repiten la lectura de las palabras que indica el maestro, o un alumno que pasa al pizarrón. Esta lectura se hace colectiva e individualmente.*

* Me permito reproducirlo en el presente trabajo aún cuando la cita resulte demasiado amplia .

4. *Identificar las palabras.* El maestro pide que identifique las palabras con preguntas como “¿qué dice aquí?” o bien “¿dónde dice?”.
5. *Analizar otros enunciados.*

Tercera etapa: Análisis de palabras. Identificación de sílabas.

En la tercera etapa se dirige el análisis para la identificación de sílabas. Se inicia con las vocales porque son para el niño las más accesibles.

1. *Partir de enunciados.* Se realizan las actividades de la primera etapa.
2. *Análisis de enunciados.* Se identifica la palabra (2a. etapa).
3. *Hacer listas de palabras.* El maestro lee la palabra y pide a los alumnos que digan palabras que comiencen con la misma sílaba.
4. *Lectura de las palabras.* El maestro lee las palabras y señala la sílaba, los alumnos repiten la lectura y se señala la sílaba.
5. *Ilustración y escritura de las palabras.* Los alumnos seleccionan una o varias palabras, las ilustran y copian, destacando de alguna manera la sílaba en estudio.
6. *Síntesis de la palabra.* Las palabras que contienen la sílaba en estudio se escriben en tiras de papel, se dividen en sílabas y se recortan, con las sílabas se integran nuevamente las palabras y combinando las sílabas se forman otras.

Cuarta etapa: Lectura de textos.

Desde un principio el niño ha comprendido lo que ha leído. En esta etapa se incrementa la fluidez en la lectura y se atienden determinadas dificultades que no se trataron en la etapa de análisis. El alumno será capaz de unir enunciados y redactar textos de tres o cuatro enunciados.¹⁵

Como pudimos notar posee pasos muy específicos de los cuales no nos podemos apartar si queremos obtener resultados óptimos.

Este método lo apliqué hace algunos años, después de haber aplicado el método onomatopéyico, opté por cambiar y trabajar con un método, en el cual no sería la única en hablar en la clase como anteriormente lo hacía, sino que les daba un mayor margen a los niños para expresarse. Antes de trabajar las cuatro etapas especificadas anteriormente, el programa de 1980 hacía énfasis en el aspecto la maduración, así que proponía actividades de maduración gruesa y fina y su nivel de eficiencia ayudaría a la lectoescritura.

¹⁵DIRECCIÓN GENERAL DE CONTENIDOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS, Libro del maestro primer grado, S.E.P., México, 1980, p. 72.

La ocasión que tuve la oportunidad de aplicar este método, me di cuenta de la diferencia de manejar un método sintético con la de un analítico y se puede decir que los niños no deletrean al leer y por lo mismo comprenden lo leído, porque se parte de enunciados con significado para ellos aunque todo este proceso es lento en relación al método sintético porque algunos niños apenas iban leyendo al finalizar el año escolar.

El grupo que en esa ocasión tenía, estaba integrado por 41 niños, y a pesar del número, se podía trabajar con ellos porque se proponían las mismas actividades para todos. Se hace énfasis en que los alumnos lograban identificar el dibujo con el enunciado.

B. Alcances y limitaciones de los métodos sintéticos

Después de hacer referencia a algunos métodos sintéticos empleados en México, en el siglo XIX y en el siglo XX, es necesario comentar que aún cuando el método fonético supera al alfabético, “ambos adolecen de defectos en sus fundamentos psicológicos, desconocen teorías del aprendizaje en general y por lo mismo del proceso por el que atraviesa el niño en esa adquisición de lectoescritura.”¹⁶ Sin embargo no es la única limitante, pero si la de mayor peso.

Otro aspecto que se presenta es que no se toma en cuenta el interés del niño, esto se le hace mecánico y receptor de lo que el maestro desea impartir. El deletreo y el silabeo es un punto característico de estos métodos.

Otra muy marcada deficiencia es la poca comprensión de lo leído, el niño es pasivo y por lo mismo se evita la reflexión y la criticidad de lo que el infante pudiera hacer en determinados momentos.

¹⁶BRASLAVSKY, Bertha, *op. cit.*, p. 39.

Pero no todo es obscuro, los métodos sintéticos logran en poco tiempo que el alumno aprenda a leer y a escribir, aún cuando esta actividad sea mecánica; y lo que también puede propiciarse con resultados favorables es una buena ortografía.

C. Alcances y limitaciones de los métodos analíticos

Nuestro interés al abordar este apartado radica en plantear lo que alrededor de 20 años (1974) había sido lo que muchos de nosotros creíamos lo “mejor” para la enseñanza de la lectoescritura. Me estoy refiriendo específicamente al método global de análisis estructural.

Dentro de sus principales alcances encontramos que se toma en cuenta el llamado sincretismo infantil, que se refiere a la percepción global de las cosas por parte de los niños, principio psicológico fundamental, dentro de este método, aunque más adelante mencionaremos el punto de vista de Wallon en relación a este aspecto.

Otro punto importante es que se busca la comprensión de la lectura, porque parte de enunciados con significados, no de fonemas aislados sin sentido. Partiendo del interés de los niños con esta visión de globalidad se logra integrar las diversas áreas de aprendizaje.

No podemos dejar pasar un aspecto por todos conocido y es en relación a que cuando el niño lee no lo hace deletreando sino en forma fluida y propiciando su reflexión.

Un principio de este método es en el sentido que se enfatiza el desarrollo de la maduración tal como lo plantea Wallon y Piaget, situación que propicia su desenvolvimiento dentro de la lectoescritura con mayor acierto.

Como podemos observar presenta ventajas que no podemos pasar por alto, pero los tiempos cambian y existen aspectos que no toma en cuenta, como por ejemplo la competencia lingüística del niño que plantea Chomsky que no es otra cosa que el conocimiento que el niño tiene de su lengua.

El niño desde que ingresa a la escuela lleva conocimientos previos de la lengua escrita, porque observa carteles, está en contacto con diferentes situaciones donde observa cuestiones escritas. Y antes esto pasaba desapercibido para nosotros, pues se presuponía que el niño no sabía nada y que todo había que enseñarle.

Otro punto en contra, es que ahora el niño aprende de sus errores, y con el método global, cualquier error significaba que estaba mal y el maestro era quien tenía que decir “se escribe así, esto que hiciste está mal” situación que no propiciaba que el niño aprendiera del error ya que la corrección se volvía mecánica.

En relación al punto donde se aborda el sincretismo infantil, Wallon no está de acuerdo con este aspecto porque la capacidad de globalización del niño entre 6 y 9 de edad va disminuyendo. Entonces ¿dónde quedó el fundamento del que tanto habla Decroly?. Este es un punto en el que no nos vamos a detener, solo se menciona como referencia a las diferentes concepciones en torno a uno de los principios del método.

D. Introducción al método global en los programas de 1980

A principios de este siglo, y aún desde el siglo XVIII, con los planteamientos de Rousseau, a quien se le considera el gran precursor, surge un movimiento de renovación pedagógica que tiende a valorar la actividad del niño como sujeto de propio aprendizaje.

Este movimiento, llamado de escuela nueva, va acompañado de un gran interés de parte de la psicología, por el estudio del niño, lo que hace posible una mayor comprensión de los procesos por los que aquel atraviesa en el contexto de la situación escolar.

Al cuestionar sobre la manera como el niño adquiere los diversos aprendizajes, la pregunta necesariamente se inserta en dos posiciones psicológicas derivadas del ámbito de la filosofía.

Los asociacionistas y conductistas, asumen una postura e insisten en el papel decisivo que tiene el ambiente en el aprendizaje. En oposición a la concepción empirista y asociacionista, surge la psicología de la gestalt, que considera que lo importante es “el significado, como totalidad indisoluble, poniendo énfasis en la importancia de la comprensión, suponiendo que el aprendizaje se adquiere a partir de la situación global de las situaciones.”¹⁷

Las concepciones de esta corriente han tenido influencia en la educación, sobre todo en los primeros grados, al concebir que el alumno percibe las diversas situaciones de la realidad como un todo integrado, lo cual ha dado lugar a métodos para el aprendizaje de la lectoescritura, por ejemplo el global de análisis estructural, el cual es implementado en la década de los 70's y mitad de los 80's, y se caracteriza porque que el niño aprende comprendiendo súbitamente las globalidades, observadas en la lengua escrita y analizando posteriormente, la estructura de la lengua.

Los planteamientos de Rousseau se cristalizan en la escuela nueva norteamericana, que influencia noblemente a todos los países latinoamericanos. En Chile ya se había aplicado este método y cuando surgen los problemas socio-políticos que culminan con el asesinato de Salvador Allende; muchos intelectuales son exiliados a otros países y es así como ingresa a México el método global de análisis estructural junto con los refugiados chilenos, éste se introduce en el período presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), y se pone en ejecución en 1974, aunque no de una manera tan amplia, como en los programas de 1980, en donde vienen especificadas las 4 etapas que comprenden este método. Y el libro del maestro y del alumno reciben el nombre de integrado.

Se consideraba que era el método que iba a responder al momento económico que se estaba viviendo en nuestro país, pues es en esta etapa cuando México “despierta” al mundo e intereses de la tecnología.

¹⁷GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, Luciano, *Educación*, “Sobre tres requerimientos para investigar en educación”, S.E.P. del Estado de Jalisco, México, 1994, Año 2 Núm. 7, Julio/Agosto/Septiembre 1994, p. 67.

E. Estructura del programa de 1980

El Consejo de Contenidos y Métodos Educativos inició en septiembre de 1978 la revisión de planes , programa y libros de texto que se utilizaban en educación primaria y se llegó al acuerdo de elaborar programas y libro de texto integrados, para cada uno de los primeros grados de la primaria. En abril de 1980, se inicia una nueva etapa; a cada maestro le es entregado el libro del maestro (programa).

Los argumentos eran que la integración se hizo pensando en las necesidades de alumnos y maestros, ya que el uso de un solo libro y un sólo programa rigurosamente ordenado implicaba el ahorro de esfuerzo y de tiempo.

El programa estaba integrado por 8 áreas de aprendizaje, español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación tecnológica, artística, educación para la salud y educación física. En el área de español, los contenidos se agrupaban en 4 aspectos:

1. Comunicación oral.- Que el niño logre una eficacia comunicativa.
2. Comunicación escrita.- Es formar el hábito de la escritura.
3. Nociones de lingüística.- Se introducen paralelamente en la comunicación oral y escrita, lo que interesa aquí es que conozca las reglas de la lengua.
4. Iniciación a la literatura.- El conocimiento de obras literarias se vincula con el proceso de aprendizaje y afirmación de la lectoescritura.

El programa de educación primaria estaba organizado a partir de objetivos generales, entre los que destacan los relativos al libro integrado :

- .Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.
- Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.
- Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en todo los aseos del aprendizaje.

Posteriormente se plantean los objetivos particulares de cada una de las áreas por ejemplo en español es el siguiente.

- “Adquisición de la lectoescritura, una vez que el niño aprenda a leer y a escribir, debe insistirse en la comprensión, en el mejoramiento de la comprensión de la lectura.”¹⁸

Como podemos observar lo que interesa con mayor prioridad es que el niño aprenda a leer y a escribir, posteriormente se insistirá en la comprensión de lo leído.

El programa tiene un apartado en donde explica ¿por qué? integrado y este dice “la integración consiste en presentar al alumno los conocimientos, los hechos como se presentan en la realidad como un todo unificado y ésta integración también puede ser estudiada parcialmente.”¹⁹

Esta integración está respaldada por Decroly quién menciona que el pensamiento del niño de 6 a 8 años es global porque primeramente capta conjuntos y posteriormente los detalles.

Todo esto tiene su fundamento en la psicología de la Gestalt.

Esta explicación es con el fin de dar un preámbulo para que los maestros de hace 16 años comprendiéramos el fundamento de lo que a continuación se plantearía en el programa que es la enseñanza de la lectura y escritura, porque aquí es donde se especifica de una manera detallada las cuatro etapas del método global de análisis estructural. En donde nos llevaban de la mano para llevar a cabo cada etapa tan metódicamente en cada unidad de aprendizaje.

El programa estaba dividido en ocho unidades y cada unidad correspondía a un mes y cada mes a cuatro módulos (módulo por semana). En esa integración se trabajaba todos las áreas de aprendizaje.

¹⁸DIRECCIÓN GENERAL DE CONTENIDOS Y MÉTODOS EDUCATIVO. *op. cit.*, p. 20.

¹⁹*Ibidem*, p. 19.

O sea que no había oportunidad para atrazarse un poco en la secuencia que marcaba el programa junto con el método, porque terminaría el año escolar y el aprendizaje debería estar en determinado nivel de eficiencia. La propuesta curricular de este programa es muy cómoda, puesto que las actividades a seguir están preestablecidas en el documento al que se le llamó carta descriptiva.

F. Antecedentes de la propuesta de lectoescritura en los programas de 1993

Inicialmente fue la Dirección General de Educación Especial, pionera en México, al iniciar en los primeros años de la década de los ochenta, trabajos de investigación sobre los procesos de apropiación de la lengua escrita en niños que iniciaban la primaria. La D.G.E.E. realizó varios estudios desde una perspectiva psicogenética y adoptando los aportes más recientes de la psicolingüística. Los primeros trabajos investigaron los niveles y tipos de conceptualización que tenían los niños prealfabéticos (Ferreiro, Gómez-Palacios). Investigaciones posteriores consideraron la lingüística del texto al trabajar problemas vinculados con la producción y la interpretación de los mismos.²⁰

Considerando los resultados de las investigaciones realizadas, Gómez Palacio plantea una propuesta psicopedagógica para facilitar la adquisición de la lengua escrita en niños repetidores de primer grado. Esta alternativa no es un método de enseñanza sino una estrategia flexible que toma en cuenta el sujeto.

Estos trabajos fueron retomados por la Secretaría de Educación Pública que puso en práctica algunos programas con anterioridad al que está siendo implantado en la actualidad. El más significativo fue el denominado Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), iniciado por la Dirección General de Educación Especial en el año escolar 1984-1985 con la participación de 439 grupos de primer grado.

²⁰ WALDEGG, Guillermina, Procesos de enseñanza y aprendizaje II. Fundación para la cultura del maestro mexicano, México, 1995, v. I, p. 274.

Sus objetivos eran:

1. Elevar la calidad de la educación a través de la capacitación de los maestros de los primeros grados de Educación Primaria en materia de los procesos de aprendizaje de los niños y específicamente en el relativo al aprendizaje de la lengua escrita.
2. Lograr en los alumnos un aprendizaje eficiente y eficaz del sistema de escritura, respetando su ritmo de desarrollo y de aprendizaje.
3. Disminuir los índices de reprobación.
4. Avanzar en la presentación de la Propuesta a los maestros de los dos primeros grados, hasta lograr la cobertura total de los grupos en el país.
5. Dar una educación más apegada a cada uno de los niños.

A su vez, la Propuesta había sido precedida por el programa remedial para abatir la reprobación, denominado “Grupos Integrados”, creado también por la Dirección General de Educación Especial.

Este antecedente tiene una importancia notoria para el Programa actual porque demostró que el aprendizaje podría dejar de ser mecánico y pasar a ser significativo, lográndose que la lectura y la escritura sean utilizadas en forma creativa y comprensiva, que los maestros adquirieran un auténtico interés por lograr la comprensión del aprendizaje de sus alumnos y que los padres de familia se involucren en esta forma de enseñanza.

Estructura Institucional

La Unidad Coordinadora estuvo presidida por una Coordinadora General la Doctora Margarita Gómez Palacio Muñoz, e integrada por cuatro coordinadores de área: Planeación y Concertación Operativa, Formación y Actualización de Personal, Programas y Materiales Educativos e Investigación Aplicada.

Instrumentos

1. En la capacitación magisterial.- Se definieron acciones concretas para capacitar a los maestros de Primaria en un sistema adecuado para mejorar e incrementar la

adquisición de la lecto-escritura, así como el fomento del hábito de la lectura. Para tal efecto, se concertaron con los servicios educativos de las entidades federativas el establecimiento de equipos magisteriales en tres niveles: coordinadores, asesores y maestros y se impartieron talleres de actualización didáctica, se conformó un equipo en cada entidad federativa para la continuidad de la propuesta tomando en cuenta la experiencia de la Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita (PALE).

2. Revisión y adecuación de programas y materiales educativos.- Ambas tareas son indispensables, ya que los programas carecen de elementos suficientes que les permitan apoyar efectivamente la adquisición de la lengua escrita. En este contexto, tiene una importancia fundamental la elaboración y uso de textos de Español, adecuados a las necesidades de los diversos grados de Primaria, específicamente de lecturas congruentes con las características de los alumnos, así como de libros y ficheros para los maestros.
3. Investigación aplicada.- También en el contexto de los objetivos del Programa, se requieren investigaciones tendientes a evaluar las competencias de lectura y escritura, así como las formas de enseñanza y el uso de materiales educativos.
4. Elaboración de libros de lectura.- La Unidad se propone definir criterios y procedimientos para que los libros de lecturas infantiles sean elaborados teniendo en cuenta la evolución psíquica de los alumnos de Primaria, así como su desarrollo escolar y su comprensión de la lengua escrita. Asimismo, para ampliar y racionalizar los acervos disponibles en bibliotecas públicas y escolares.

Programa de Trabajo

1. Instaló y organizó la Unidad Coordinadora de Conformación del Programa.
2. Se llevan a cabo diferentes ocasiones en todo el proceso para la incrustación de la propuesta al programa actual entre las que destacan:
 - Intercambio permanente de información sobre experiencias en el Programa.
 - Revisión y adecuación de programas de Español para 1o. y 2o. grados de Primaria.

- Revisión y adecuación de libros de Español para Maestros de 1o. y 2o. grados de Primaria.
- Revisión y adecuación de libros de texto en Español para ambos grados.
- Elaboración de ficheros de Español para ambos grados.
- Revisión de libros de lectura para alumnos y maestros.

Estas acciones se realizaron a partir de enero de 1993 y se continuaron dentro del período escolar 1994-1995.

A partir del período 1995-1996 se hizo la entrega del fichero de español para primer grado, el cual está formado por un número determinado de fichas, elaborado bajo el método inductivo y deductivo y la forma de utilizar estas fichas dependerá de las necesidades del grupo y de cada niño en particular; esa será la metodología a emplear por cada maestro.

Cabe aclarar que parece contradictorio, pero el fichero con las actividades que van a permitir al maestro conducir a sus alumnos a construir conocimiento (es el último material que se les entregó). Al inicio del ciclo escolar 1993 circularon los programas, en 1994 se entregaron los avances programáticos y en el ciclo escolar 1996 se hizo entrega de los ficheros.

G. Estructura del programa de 1993

Por el acuerdo para la modernización educativa, en 1993 se aplican nuevos programas en educación primaria, secundaria y preescolar. En la asignatura de español de educación primaria presenta los siguientes cambios:

- Se eliminan el enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de las nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural.
- Se instituye un enfoque comunicativo.

El propósito central de estos nuevos programas en español es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación hablada y escrita, en particular que:

- “- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Adquieran el hábito de lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo.
 - Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.”²¹

Ahora la organización inicia con los propósitos formativos de la asignatura, rasgos de enfoque pedagógico; y por último, los contenidos de aprendizaje. Los contenidos de aprendizaje se hacen agrupando en ejes temáticos para hacer más fácil el manejo de estos por parte del maestro , estos ejes son:

- a.) Lengua hablada,
- b.) Lengua escrita,
- c.) Presencia literaria,
- d.) Reflexión sobre la lengua.

En cada eje temático se sugieren opciones didácticas, denominadas situaciones comunicativas que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a la apropiación del conocimiento correspondiente.

Estas situaciones comunicativas son para que el maestro pueda propiciar que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando a actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables con su lugar de residencia.

En el período escolar 1994-1995 se distribuyeron avances programáticos para todos los grados y en 1995-1996 se distribuyeron ficheros de las dos principales asignaturas, español y matemáticas. En el primer grado, el fichero de español consta de múltiples actividades, propuestas para que los niños aprendan a leer y a escribir, tomando en cuenta las experiencias previas, en relación con la lengua escrita, etc. y siempre haciendo énfasis en la comprensión de lo leído.

²¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Planes y programas de estudio. Educación básica. Primaria, S.E.P., México, 1993, p. 14.

Estos ficheros tienen relación de contenidos con el avance programático de cada asignatura, y del programa en general.

En este breve apartado podemos notar la diferencia de organización, enfoques, contenidos, etc. en relación al programa de 1980.

La propuesta curricular de este programa es más abierta que la de programas anteriores, pues da margen a ideas, a proponer esta actividad de acuerdo a las necesidades, y condiciones de nuestro ambiente escolar.

Uno de los materiales educativos que en el ciclo escolar 1995-1996 se hicieron extensos a todos los maestros fue el fichero de actividades didácticas, el cual plantea la forma de abordar los contenidos de cada componente (lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria).

La función de nosotros los maestros será de enriquecer las propuestas contenidas en el fichero; éste sugiere un orden secuencial de utilización y plantea la reiteración de algunas actividades, sobre todo de aquellas que ayuden más al niño al aprendizaje del sistema de escritura. Pero no obstante a ello somos nosotros los que en última instancia decidiremos el orden y la frecuencia de realización de las actividades.

Puesto que no es necesario que empecemos como anteriormente lo hacíamos, por ejemplo que el niño visualice enunciados donde se encuentre la “a”, “e”, etc., sino de actividades muy diversas.

Al inicio del curso escolar 1995-1996 recuerdo que aunque se me hacía un poco “raro” o diferente, inicié trabajando con los niños el nombre corto y largo y pude comprobar como los niños lo identificaban muy bien sin saber convencionalmente lo que dice, esto como otras actividades presentadas en el actual fichero me condujeron a vislumbrar una manera diferente de trabajar en las actividades docentes, aunque la comprensión de esta perspectiva no fue sencilla.

SEGUNDA PARTE.
MARCO TEÓRICO

A. Teoría del aprendizaje del método global de análisis estructural

Con la llegada de los chilenos a México en los 70's y con el método global de análisis estructural para la lectoescritura, surge una visión de globalidad en cuanto a la percepción que el niño tenía de la realidad y todo esto estaba fundamentado en una teoría, la Gestalt, la cual deja atrás al conductismo tan en "boga" en la educación tradicional y obviamente incluida en los métodos de lectoescritura empleados antes de la década de los 70's.

1. La Gestalt

En oposición a la concepción empirista y asociacionista del conductismo, surge la psicología de la Gestalt (configuración o forma), heredera del racionalismo Kantiano, que considera que lo importante es el significado, como totalidad indisoluble, poniendo énfasis en la importancia de la comprensión, suponiendo que el aprendizaje se adquiere a partir de la comprensión global de las situaciones.

En este caso, el papel de la actividad se remite también a la repetición, lo que da lugar a una reestructuración por *Insight* o comprensión súbita del problema logrado tras una profunda reflexión que permite reorganizar los elementos del problema, posibilitando que aún el ensayo y error se convierta en una comprobación estructural de hipótesis significativas.²²

El concepto de actividad que asumen los gestaltistas, implica tanto el proceso mecánico y manual de repetición de acciones, como el proceso mental y reflexivo que posibilita el aprendizaje; sin embargo, el énfasis de este proceso está dado en la percepción súbita del problema, lo cual no implica una verdadera reestructuración cognitiva, necesariamente. Esto quiere decir que no necesariamente lo haya acomodado en sus estructuras mentales y por lo tanto lo pueda aplicar a otros contextos diferentes.

²²GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, Luciano, *op. cit.*, p. 76.

Las concepciones de la Gestalt han tenido influencia en la educación, sobre todo en los primeros grados, al concebir que el alumno percibe las diversas situaciones de la realidad como un todo integrado, lo cual ha dado lugar a métodos para el aprendizaje de la lectoescritura como el *global análisis estructural*, tan de boga en los años ochenta, el cual asume que el niño aprende comprendiendo súbitamente las globalidades observadas en la lengua escrita y analizando posteriormente, la estructura de la lengua.

Sin embargo, aún cuando representa una superación de la concepción conductista, la teoría de la Gestalt no explica la influencia de la experiencia basada en la comprensión súbita del problema, aunque representa un avance al distinguir entre aprendizaje memorístico y comprensivo, cuya reestructuración súbita se vincula al concepto de equilibrio, desarrollado por Piaget.

B. Teoría del aprendizaje en la que se sustenta la propuesta para la lectoescritura de los programas 1993

A mediados de los 80's inicios de los 90's se tiene una perspectiva diferente en relación a la teoría de aprendizaje en la cual se sustentan los actuales trabajos en cuanto a la lectoescritura se refiere, se hace a un lado el aspecto perceptivo que propone la Gestalt, para dar paso a una nueva visión en donde la concepción de aprendizaje cambia porque el niño reconstruye el conocimiento, aprende de sus propios errores y pueda generalizarlo. En esta postura nos referimos a la teoría piagetiana.

Piaget, siendo biólogo y epistemólogo, realiza grandes aportaciones a la educación al plantear el problema de la génesis del conocimiento y desarrollar su teoría psicogenética, en la que explica el proceso de construcción por el que pasa el sujeto en su desarrollo.

En la teoría piagetiana, el papel de la actividad es fundamental, ya que conocer un objeto implica actuar sobre él, a partir de lo cual es posible realizar operaciones mentales para captar los mecanismos de la transformación realizada en relación con las acciones.²³

Esta perspectiva es retomada por Margarita Gómez, Emilia Ferreiro entre otros, para explicar el proceso evolutivo en cuanto a lengua escrita específicamente.

C. La pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y escritura

Esta teoría se basa principalmente en el proceso evolutivo que sigue el niño en la construcción del conocimiento, en donde nos dice que observar no es suficiente; se requiere que el niño manipule, etc. Para comprensión de esta teoría es necesario hacer algunas especificaciones, entre ellas está la de tomar en cuenta a alguien a quien no se le había dado la debida importancia, este es, el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, el sujeto que la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir y éste es un sujeto que trata activamente de descubrir al mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita. Es un sujeto que aprende de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que constituye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

Por lo tanto este sujeto cognoscente del que nos hace referencia Piaget, está también presente en el aprendizaje de la lengua escrita.

Cabe mencionar que dentro de una marco de referencia tradicional parecen identificados el método de enseñanza y el proceso de aprendizaje, puesto que los estímulos son los que controlan las respuestas y el aprendizaje es la sustitución de una respuesta por otra, a diferencia de la postura piagetiana en donde los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto y en este acto de transformación el sujeto da una

²³GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, Luciana, *op. cit.*, p. 77.

interpretación al estímulo, y es en esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible.

En la teoría de Piaget, un mismo estímulo (objeto) no es lo mismo a menos que los esquemas asimilados a disposición también lo sean. Es aquí donde se pone en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que conduce ese aprendizaje. Con esta referencia se establece la distinción entre los pasos que un método propone y lo que ocurre “en la cabeza” del sujeto.

Por lo antes expuesto Emilia Ferreiro hace una especificación “los éxitos en el aprendizaje eran atribuidos al método y no al sujeto que aprende”²⁴ situación que cambia en la presente propuesta para la adquisición de la lengua escrita que se maneja en los actuales programas. Es decir, hoy se pone de manifiesto que es el sujeto el que tiene el primer lugar en la cuestión de la enseñanza-aprendizaje.

Se hace necesario aclarar un punto importante, si Piaget no ha escrito nada sobre lectoescritura, como es que se habla de una teoría piagetiana. El punto es que aún cuando Piaget no haya escrito sobre el tema, lo que se trata es de concebir a este planteamiento como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento, puesto que la teoría de Piaget no es una teoría sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico epistemológico que nos permite comprender de una manera diferente cualquier proceso de adquisición del conocimiento.

Dentro de esta postura se menciona que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos, sino de los procesos que pasan a través de ellos (métodos). El método puede ayudar, frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto.

Un punto importante que no puede pasarse de largo es que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (en función de sus esquemas asimiladores) y no el contenido a ser abordado.

²⁴FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo veintiuno. S.A., México. 1989, p. 29

Para una psicología o pedagogía asociacionista todos los errores se parecen, para los piagetianos es punto clave poder distinguir entre los errores que son necesarios para una respuesta correcta (distinguir entre errores constructivos y los que no lo son). El papel del maestro será tratar de identificar este tipo de errores constructivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la escritura.

En la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuales son sus leyes de composición. Contrariamente a las posiciones ‘gestaltistas’ la comprensión ‘piagetiana’ no es figural sino operatoria, no es la comprensión de una forma de conjunto dada de una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con las invariantes que le son propias.

Ferreiro²⁵ hace mención al conflicto cognitivo y dice que este es necesario para lograr un progreso en el conocimiento. Pero no cualquier conflicto es cognitivo, lo que se trata es de identificar cuales son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración.

“La teoría de Piaget ha demostrado que el niño no es un receptor pasivo; por el contrario, estructura el mundo que lo rodea a partir de una interacción permanente con él; actúa constantemente sobre los objetos y va así comprendiendo las relaciones existentes entre los mismos, a partir de formular hipótesis, ponerlas a prueba, aceptarlas o rechazarlas en función de los resultados de sus acciones.”²⁶ Es éste el modo en que va construyendo estructuras de pensamiento cada vez más complejas y estables que le permitirán comprender mejor su entorno.

²⁵FERREIRO, Emilia, *op. cit.*, p. 30.

²⁶KAUFMAN, Ana María, “Procesos de adquisición de la lengua escrita”, en *Antología, contenidos de aprendizaje*. Anexo II, U.P.N., México, 1983, p. 4.

D. El desarrollo y el aprendizaje

Estos dos conceptos son de vital importancia, ya que gracias a su comprensión dentro de este enfoque piagetiano podemos ver cómo se concibe para plantear la perspectiva de la lengua escrita en los actuales programas.

Para que nosotros los maestros podamos propiciar el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento de los niños tenemos que comprender cómo se forman los conocimientos. Desde el punto de vista constructivista, que postula que “el conocimiento no es una simple copia de la realidad, el sujeto que aprende tiene un papel muy activo para hacer suyos los contenidos que la realidad le propone.”²⁷

Piaget en una conferencia explicó la diferencia entre desarrollo y aprendizaje “El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo, ligado a todo el proceso de embriogénesis.”²⁸

Aclara que la embriogénesis atañe al desarrollo del cuerpo y por lo tanto del sistema nervioso y al desarrollo de las funciones mentales. Cuando se menciona el desarrollo del conocimiento de los niños debe entenderse que la embriogénesis no termina hasta la edad adulta. En otras palabras el desarrollo es un proceso, que comprende todas las estructuras del conocimiento.

El aprendizaje presenta el caso opuesto, éste es provocado por situaciones externas, en nuestro caso es provocado por el maestro.

Por lo tanto el desarrollo explica el aprendizaje. Cada función del aprendizaje comprende una función del desarrollo total.

Desarrollo

Para comprender el desarrollo del conocimiento se deben tener presente dos aspectos:

“a.) Las estructuras de la inteligencia.

²⁷ GÓMEZ PALACIO, Margarita, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, D.G.E.E., México, 1990, p. 27.

²⁸ GÓMEZ PALACIO, Margarita, Psicogenética y educación, D.G.E.E., México, 1986, p. 183.

b.) Los contenidos del conocimiento.²⁹

Las estructuras de la inteligencia constituyen los instrumentos por los cuales el conocimiento se organiza. Estas estructuras se van formando poco a poco a partir de los primeros reflejos innatos y a través de la interacción con el medio.

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.

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

A continuación se muestra una breve enumeración de las Estructuras de la Inteligencia y de los Contenidos del Conocimiento, sin hacerlos corresponder estrictamente.

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)

- Esquemas reflejos.	- Pseudo imitación.
- Establecimiento de nuevos esquemas de acción.	- Ritualización.
- Inteligencia práctica o empírica.	- Juego de acción.
	- Imitación.
1. Principios de la Asimilación Reproductora de Orden Funcional.	- Ejercicio de chupar, tirar, etc.

²⁹SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *op. cit.*, pp. 29.

2. Inicio de la Asimilación Generalizadora. Extensión de un esquema a otros objetos (todo lo que se puede chupar, tirar, etc.).	- Búsqueda del objeto ausente.
3. Comienza la Asimilación de Reconocimiento (discriminación de situaciones), comienzo de anticipación.	- Lenguaje. Juego con arena o plastilina
Comienza la simbolización.	
Coordinación de esquemas.	Escritura-dibujo.

Pre-operatorio (2-6 años)

El sujeto pasa a la Representación Simbólica.	Uso del lenguaje verbal.
Uso de la Evolución.	Inicio del lenguaje escrito: Pseudo letras- Escritura figural.
Uso de la Anticipación.	Cuenta cuentos.
Lógica Elemental.	Describe eventos.
Establecimiento de la Función Semiótica.	Puede prever lo que necesita y pedirlo. Pensamiento transductivo (del particular al particular).
Comienzo de la Descentración.	Escritura elemental: Pseudo-letras sin control de cantidad. Necesidad de diversidad de grafías. Trabajo con estados más que con transformaciones.

Operaciones Concretas (6-11 años)

Interiorización progresiva de las Representaciones.	Posibilidad de trabajar con transformaciones.
Comienzo de las Operaciones Lógicas (pensamiento reversible).	Conservación del peso.

Razonamiento lógico Concreto:
Inductivo (de lo particular a lo general).
Deductivo (de lo general a lo particular).

Noción de número.
Operaciones aritméticas elementales.
Conservación del volumen.
Nociones de espacio.
Nociones de tiempo.
Nociones de velocidad.
Posibilidades de enriquecer el lenguaje como
forma de consumación social.
Lectura comprensiva.

Afirmación de la Función Semiótica.

Operaciones Formales (11 años a 16-18)

Pensamiento Hipotético Deductivo.

Manejo del método científico.
Conocimiento objetivo de la realidad.
Combinatorio.
Concepción de lo posible.

Para Piaget, el desarrollo tanto de las estructuras como de los contenidos se efectúa a través de las invariantes funcionales.³⁰

Se llama invariantes funcionales a los procesos de interacción adaptativa que se le denomina Asimilación y Acomodación.

La Asimilación designa la acción del sujeto sobre 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 que realiza un niño de 3 o 4 años (etapa preopertoria), será diferente a la que realiza un niño de 7 u 8 años, etapa en la que ya maneja las operaciones concretas.

³⁰WOOLFOLK, E. Anita. "Una teoría global sobre el pensamiento de Piaget", en Antología. Teorías del aprendizaje antología, U.P.N., México, 1993, p. 202.

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. Un segundo factor es la experiencia. Esta 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 del mundo físico y el conocimiento lógico matemático.

El tipo de relación que se da entre los hechos que observa no están dados por los objetos en sí mismos, son producto de la actividad intelectual del niño que los compara.

3. El tercer factor es la comunicación o transmisión de experiencias, reflexiones, valores, etc. Las formas de comunicación son variadas. El niño desde que nace se comunica a través del llanto, la sonrisa, la acción. Poco a poco va adquiriendo el lenguaje, y a través de él, va aprendiendo a dialogar, a pedir información a cuestionar el por qué de las cosas, o a manifestar en general su pensamiento.

Al acceder al lenguaje escrito, el niño amplía la posibilidad de comunicación.

La lectura y la escritura se vuelven un medio de adquisición de conocimientos que coadyuvan y amplían esas experiencias y logran enriquecerlas y en cierta forma plasmarlas.

Las diferentes formas de comunicación son también importantes; La música, el dibujo, el juego, las artes plásticas, constituyen actualmente elementos de desarrollo de gran interés.

Los contenidos de la comunicación, así como sus formas, constituyen una manera de transmisión social a través de la cual el desarrollo se identifica con la cultura.

4. Por último, el cuarto factor sería la oportunidad de resolver conflictos, situaciones ambiguas o contradictorias; llegar a sobrepasar la dificultad o la parálisis en que caemos, supone el poder reflexionar, juzgar, valorar, inventar soluciones, crear nuevos instrumentos; en una palabra, aprender de nuestras propias experiencias y crecer, o sea, ampliar nuestros instrumentos de conocimiento, nuestra capacidad de adaptación. Esta retroalimentación es indispensable y sin ella no se da el verdadero desarrollo. A esta adaptación formada de asimilación y acomodación, le podemos llamar equilibración. Es gracias a esa equilibración que el niño pasa de un nivel de conocimiento a otro nivel más complejo, más evolucionado.

El Aprendizaje.

Aprender es sin duda uno de los vocablos con mayores acepciones en casi todas las lenguas. Lo usamos constantemente, pero si lo queremos definir nos vemos sumergidos en un mar de teorías y elementos que en él intervienen, de tal manera que optamos por seguirlo usando sin saber exactamente qué es.

Es indudable que para tratar de explicar el aprendizaje, tenemos que optar por una teoría psicológica que lo enmarque. No vamos a entrar a describir todas las teorías posibles, lo que nos llevaría a escribir un tratado sobre el aprendizaje. Optaremos por la Teoría Constructivista de Piaget, la cual es empleada en los programas de 1993.

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 además, un sinnúmero de conductas por simple repetición.

Esta aptitud para aprender llevará al niño a socializarse y a participar de la cultura, a adaptarse al mundo a través de su inteligencia práctica, de su inteligencia-acción. A nadie se le ocurriría impedirle al niño que trate de caminar o de hablar, o sugerir que no lo haga. El niño tendrá que caerse muchas veces antes de que aprenda a tenerse en pie. Pero esta etapa se concluye a los primeros 4 o 5 años de vida. Vendrá pues otro tipo de desarrollo y necesariamente otro tipo de aprendizaje.

El sujeto inteligente asimila una gran cantidad de contenidos en forma de objetos, de operaciones o de relaciones, el nivel de asimilaciones de un sujeto depende de sus esquemas de asimilación, es decir, de sus estructuras cognoscitivas. Si sus estructuras cognoscitivas son muy simples, no podrá asimilar más que contenidos simples; pero si el sujeto actúa sobre esos contenidos y los transforma, si logra “forzar” sus estructuras tratando de comprender más y logrando mejores razonamientos, entonces amplía sus estructuras y asimila más aspectos de la realidad. A esa ampliación de las estructuras se llama acomodación. Así pues, al igual que el desarrollo, el aprendizaje se logra a través del doble sistema de asimilación y acomodación.³³

No se le llama aprendizaje a todas aquellas conductas que el niño adquiere desde su llegada a la escuela. Ponerse de pie cuando llega la maestra, saludar en coro, formarse en las filas, etc., requieren que el niño comprenda el por qué de las mismas; son simples conductas impuestas por el medio escolar.

No se le llama aprendizaje a la adquisición de automatismo que el niño adquiere en repeticiones. Saber las tablas de suma o de multiplicar sin entender qué significan, aprender los nombres de los ríos, de los estados y sus capitales, reconocer las banderas de los diferentes países, no son más que mecanizaciones más o menos automáticas.

Tampoco se le llama aprendizaje a la pura imitación, o la copia; muchos niños aprenden a escribir sin saber para qué sirve la escritura, a leer sin entender lo que descifran, a sumar, a multiplicar, sin saber servirse de las operaciones para resolver un problema.

Esas mecanizaciones son contenidos sin estructurar, son conocimientos sin organizar, que no pueden ser utilizados en forma inteligente.

³³GÓMEZ PALACIO, Margarita, *op. cit.*, p. 35.

De acuerdo con lo expuesto, 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, de su utilización.

Quiere decir que tanto las nociones como las operaciones forman parte de totalidad significativas que se adquieren a través de procesos evolutivos. Esto significa que en cualquier proceso el niño no pueda pasar del grado 2 al 5 sin haber pasado por el 3 y 4.

Quiere decir que en el aprendizaje el actor principal es el sujeto mismo que actúa sobre la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio. Aquí es donde entra el papel del maestro cuya función es que acompañe al niño, lo motive, lo interese, le presente situaciones estimulantes, lo interroge y así logre que adquiera niveles más complejos de conocimiento.

Papel del maestro en el aprendizaje.

Por muchos años se ha hablado del proceso enseñanza-aprendizaje sin definir claramente lo que este famoso proceso significa.

Se ha enfatizado uno u otro de los componentes sin obtener el resultado óptimo deseado.

Es así que durante décadas, el proceso se ha centrado en el aspecto enseñanza y se ha dado por hecho el aprendizaje —como si automáticamente a toda enseñanza correspondiera un aprendizaje— así, lo que se evaluaba en el aprendizaje del niño era lo que el maestro había enseñado, a una buena enseñanza debe seguir como corolario un buen aprendizaje.

La realidad nos muestra lo contrario. Puede haber maestros muy buenos, pero si el maestro no tiene en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo, etc., no podrá nunca lograr que el niño “aprenda” lo que él quiere, así su enseñanza será inútil y el maestro se sentirá decepcionado de su labor.

Por otro lado, surgieron escuelas de pensamiento que, contrastando con esta postura, situaban todo el peso del proceso en el aspecto aprendizaje —en el aspecto acción— surgieron las escuelas “activas” y se dejó al niño a que aprendiera solo, a su ritmo y de acuerdo con sus intereses. Se llenaron los salones de clase de materiales “educativos” y el maestro se redujo a un simple observador.

Al estudiar a fondo la teoría de aprendizaje piagetiano, resalta una nueva posición “el maestro como el conocedor, el diagnosticador y el mediador del aprendizaje.”³⁴

El maestro, conociendo en qué nivel de desarrollo se encuentra el niño, sabiendo cómo evolucionan los procesos particulares de cada uno de los conocimientos que quiere que el niño haga suyos, le organizará un programa de aprendizaje, le proporcionará los elementos necesarios, lo motivará, lo interesará a través de sus preguntas, lo enseñará a investigar, a observar, a sacar conclusiones significativas y sólo así, en esa interacción maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno, se logrará un verdadero aprendizaje, es decir, un enriquecimiento del intelecto y de la personalidad total del individuo, o sea, del sujeto que aprende. Pero para ello, los cursos que imparte PRONALEES, deben dar al maestro esta información, para que poco a poco se vaya cambiando el concepto tradicionalista del papel del maestro.

E. La psicolingüística contemporánea y el aprendizaje de la lengua escrita

Anteriormente las concepciones conductistas en el estudio del lenguaje infantil se ocupaban predominantemente del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño, y esas palabras se clasificaban según las categorías del lenguaje adulto como verbos, sustantivos, objetivos, etc.). Lo que se estudiaba es cómo variaba la proporción entre estas distintas

³⁴GÓMEZ PALACIO, Margarita, Libro del maestro de español segundo grado, S.E.P., México, 1995, p. 12.

categorías de palabras y la relación que existe entre el vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etc.

El modelo tradicional asociacionista de la adquisición del lenguaje en el niño se refiere a la imitación de los adultos, a reforzar las emisiones vocálicas del niño, en relación del medio en donde se encuentre. En este modelo, los adultos presentan un objeto y lo acompañan de una emisión vocálica, o sea del nombre del objeto, por lo tanto termina por convertirse en palabra.

La visión actual es diferente, en lugar de esperar el reforzamiento externo, el niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y trata de comprenderlo formulando hipótesis y pone a prueba sus anticipaciones.

Ferreiro³⁵ hace mención de cómo los niños hispanohablantes a los 3-4 años no conjugan los verbos irregulares, por ejemplo “yo poni” y en lo anteriormente pudiera decirse que “error” de pronunciación, ahora plantea que los verbos irregulares no se regularizan por reforzamiento, sino porque el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia de lo que es.

La psicolingüística toma un rumbo diferente gracias a los aportes de Noam Chomsky (1974). Dentro de esta postura se ve al niño no como un todo que imita sino que tiene conocimiento de su lengua y con base a ello elabora sus hipótesis.

Todos estos aportes se retoman cuando se dice que el niño estructura el lenguaje de una manera particular y que va a abordar la escritura porque ya posee un notable conocimiento de su lengua materna, o sea, un saber lingüístico que utiliza.

A partir de Chomsky se hace la referencia a la competencia lingüística y ésta es el conocimiento que el sujeto tiene de su lengua.

³⁵FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *op. cit.*, p. 25.

“Difícilmente la escuela hubiera podido asumir este ‘saber lingüístico’ del niño, antes de que la lingüística lo hubiera puesto en evidencia.”³⁶ Es por eso que con la actual propuesta para la lengua escrita, la escuela retoma este punto y ahora no se puede seguir actuando como si el niño no supiera nada de su lengua y que todo se debe darle.

La Dra. Ferreiro y colaboradoras son las primeras en retomar aportes de la lingüística para dar a conocer el proceso de la lengua escrita en lengua española y vincularlo con el desarrollo cognitivo, tal como es visto en la teoría de Piaget.

F. El proceso de adquisición de la lengua escrita.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky discípulas de la teoría de Piaget, muestran después de varios estudios, el proceso y las formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y a escribir; cuando ellas se refieren al proceso plantean el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención y por lo tanto de su conocimiento.

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 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, 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.

³⁶*Ibidem*, p. 27.

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, tiene 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 las 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.

Tiempos de la evolución.

El ciclo escolar 1995-1996 tuve la oportunidad de trabajar con el primer grado grupo "B" en la escuela primaria Xicohtécatl de la comunidad de Santa Cruz Tlaxcala y cuando inició el año escolar asistí a un curso que imparte la S.E.P. donde se nos dio grosso modo una explicación del proceso por donde pasa el niño para adquirir la lengua escrita. En donde se especifican 4 niveles:

- a) Presilábico,
- b) Silábico,
- c) Silábico-alfabético,
- d) Alfabético.

Con este breve antecedente llegué a mi escuela y dicté a los niños algunas palabras, lo primero que me dijeron fué: "Pero si no sabemos escribir", así que les contesté que lo hicieran como ellos consideran que se escribía la palabra. Uno de los niños de nombre Esteban escribió la palabra pelota con el dibujo y afuera una Pseudografía o al menos eso parecía, algunos otros niños escribieron ya grafías en donde ellos consideraban que estaba escrita la palabra dictada. En este tipo de actividad pude observar que aún cuando algunos ya escribían grafías y otros dibujos ambos se encontraban en el primer nivel de concebir a la escritura como portadora de significado, y éste es el nivel presilábico.

Cabe aclarar que la mayoría de los maestros cuando aplicamos este tipo de acciones, expresamos "¿De qué me sirve identificar el nivel en el que se encuentran mis alumnos? que esto

es sólo perder el tiempo”, sin darnos cuenta que es punto clave para partir de lo que los niños ya conocen.

Pasado aproximadamente 3 meses volví a dictar otras palabras y la mayoría de los niños, ya hacían una correspondencia grafía-sílaba, aunque para algunos niños la correspondencia no era estricta, porque no se relacionaba cada parte de la emisión oral, como por ejemplo, el niño Esteban que escribió la palabra caballo así:

A i E
↓ ↓
caba llo

Independientemente de dicha escritura, se le pregunta al niño dónde dice la palabra que escribió o sea, que lea y es así como uno puede identificar su correspondencia. El nivel en que la mayoría de los niños se encontraba era el silábico. Con este tipo de trabajo me di cuenta de la diferencia que existía en donde sólo escribían grafías, en relación donde ya identificaban su correspondencia.

A los tres meses se reinició esta misma actividad y se identificó la siguiente particularidad, algunos niños no se encontraban en un nivel silábico, tampoco en un alfabético, se encontraban en un nivel intermedio Cabe mencionar que Margarita Gómez Palacio en el documento emitido por D.G.E.E. no hace la especificación de este nivel intermedio, pero si lo enuncia dentro del nivel silábico, hago esta aclaración porque en el curso al cual asistí se conceptualizó este nivel como silábico-alfabético.

Los niños al dictarles hacían corresponder a cada una de las partes de la emisión sonora con cada una de las grafías de la escritura, algunos sólo el comienzo de la palabra y otras al final, por ejemplo, Esteban escribió su nombre de la siguiente manera

E + ba

Cuando se le pidió que señalara el texto con el dedo lo hizo así:

E + ba
↓ ↓ ↓
Es te ban

Las representaciones de tipo alfabético presentado por los niños de 1° "B" se pueden observar cuando dan correspondencia entre fonema-grafía.

Con todo lo anterior pudimos corroborar los planteamientos enunciados por la Dra. Emilia Ferreiro y demás colaboradores, las cuales demuestran que la adquisición de la lengua escrita pasa por todo un proceso que se dá en todos los niños, y los niños de 1° "B" de Santa Cruz Tlaxcala no podían estar exentos.

G. Lectura y escritura

El lenguaje escrito comprende dos procesos: la lectura y la escritura, que, a pesar de ser diferentes, se aprenden simultáneamente.

La escritura se realiza de acuerdo con las necesidades e intenciones de comunicar cierta información. Esto se constata al observar la producción de artículos, propaganda y un sin número de textos de diverso tipo.

La lectura, proceso relacionado con la escritura, responde a propósitos específicos y tiene como fin interpretar lo escrito, reconstruir el significado, adueñarse de su contenido.

Leer y escribir no son acciones mecánicas y sin sentido; por el contrario, en estas operaciones se requiere de la inteligencia, la reflexión, los conocimientos lingüísticos y el conocimiento del código. Esta última actividad constituye en muchas ocasiones el interés mayor de nosotros los maestros.

La lectura.

Contrariamente a los métodos tradicionales, la presente propuesta promueve la toma de conciencia del niño sobre las características de la escritura. Por ejemplo, el alumno descubre, a partir de la lectura del maestro, o de otros lectores, que la escritura es portadora de significado.

Comprende que la oralización de un texto escrito surge de las letras, aun cuando no sepa cómo se lee. De esta manera, los niños perciben la diferencia entre las formas de organizar el lenguaje en el habla y en la escritura.

Desde ese conocimiento inicial, el niño se interesa por saber qué dicen los escritos y comienza a descubrir el contenido de los textos con la ayuda del maestro y de sus compañeros.

Como resultado de observaciones de los textos escritos, los niños van comprendiendo la interrelación de las letras en las combinaciones propias del español.

Más adelante descubrirán que las letras representan a los sonidos del habla, al establecer la vinculación entre las secuencias sonoras y las grafías en los textos que leen o producen con finalidades prácticas.

Una práctica que ha predominado con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura consiste en presentar la escritura de manera fraccionada y descontextualizada del uso social.

Se fragmenta la enseñanza al proponer a los alumnos el aprendizaje de las grafías y su traducción sonora, en primer lugar, para pasar después a la comprensión de los significados; esto ocurre en el método onomatopéyico.

Se limita la comprensión de la funcionalidad de la lectura cuando se les pide a los niños que lean un texto sin que éste responda a sus propósitos, necesidades e intereses concretos; también cuando leen textos creados artificialmente, con vocabulario y estructuras supuestamente simples, que por contener significados desarticulados, incoherentes, o formas de expresión poco

comunes, pueden resultar complejos. Por eso desde el punto de vista de esta perspectiva “leer es interpretar y comprender un texto”³⁷ y no la repetición mecánica y artificial. En consecuencia, el aprendizaje puede requerir mucho esfuerzo de los alumnos, quienes terminan sin comprender por qué y para qué deben aprender a leer, y lo que es más grave: sin saber hacerlo.

Las formas de enseñar y de aprender deben tomar como punto de partida —y material básico— textos de diverso tipo, con redacciones y temas variados e interesantes; aquellos escritos que dicen algo útil y divertido para los niños y les permiten reconocer los significados reales o imaginarios que se comunican mediante la escritura. Todo esto los lleva a reconocer la utilidad de la lectura, a buscar respuestas a sus propósitos, deseos y necesidades de leer.

La escritura.

Antes de iniciar este apartado, es conveniente mencionar que “escribir es expresar coherentemente una idea, pensamiento y sentimientos.”³⁸ Pero para que los niños realicen esta expresión de escribir pasan por una etapa de aprendizaje inicial; desde ésta, reconocen las funciones sociales que cumple la escritura, las intenciones a las que responde —informar, narrar, registrar, divertir—, y se dan cuenta de que se utilizan diversos recursos para organizar la exposición de las ideas. Por esta razón, los niños aprenden a escribir cuando observan actos de escritura realizados por el maestro, padres y compañeros; también al escribir temas de interés para ellos, con destinatarios reales (sus compañeros, amigos, u otras personas), o, en otro caso, al escribir para ellos mismos. De esta manera podrán avanzar en su desarrollo escritor, incorporando paulatinamente, cada vez más elementos de escritura, y mejorando su capacidad para escribir adecuadamente.

El desarrollo de los niños como escritores incluye el trabajo continuo sobre textos de diverso tipo. Esta actividad les permitirá descubrir las diferencias y similitudes entre la expresión oral y la escrita, las letras, los otros signos de la escritura, la segmentación, la ortografía y la puntuación. Aprenderán también algunas estrategias para producir textos: la selección de información, la planeación de la estructura de los escritos y la creación de las expresiones para plasmar sus ideas, de manera que los lectores las comprendan.

³⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Propuesta de programas nacionales de primer grado, S.E.P., México, 1991, p. 114.

³⁸ *Ibidem*, p. 114.

La iniciación de estos aprendizajes se efectúa, en muchos casos, desde antes del primer grado de educación primaria, y primordialmente durante este tiempo. Hasta donde se tiene conocimiento, y como ya se esbozó, la adquisición del sistema de escritura se realiza a través de un proceso en el que los niños leen y escriben, de acuerdo con la conceptualización —conocimiento y comprensión— que tienen del sistema de escritura.

H. La teoría psicogenética y la psicolingüística como fundamento básico en el enfoque de los programas de 1er. grado que entran en vigencia en 1993

Todo lo anterior fundamenta el actual programa nacional para el fortalecimiento de la lengua escrita (PRONALEES, anteriormente PALEM) puesto que anteriormente en el programa de 1980, la enseñanza y el aprendizaje en la lectura y escritura el enfoque se centraba en la enseñanza. Su característica consistía en la presentación de los elementos y reglas del sistema mediante secuencias ordenadas. Éstas respondían a ciertos criterios de análisis que ubican a los contenidos según el grado de dificultad en su aprendizaje. Desde esta concepción se derivan los diversos métodos de enseñanza que se conocen. en este caso, el enfoque está puesto en la forma de conducir la enseñanza.

Ya sean sintéticos o analíticos como el global de análisis estructural empleado en los programas de 1980, los métodos comparten algunos presupuestos que los caracterizan como tales: están integrados por pasos ordenados jerárquicamente, deben realizarse en ése, y no en otro orden, al mismo tiempo para todos los alumnos, y plantean la expectativa de que al seguirlos se obtenga el mismo grado o nivel de aprendizaje en todos los niños.

En los enfoques que se centran en los contenidos se ha intentado incorporar los aportes de la lingüística. Las explicaciones sobre el sistema de la lengua permiten encontrar la relación entre este sistema y el de escritura, y ofrecen bases tanto para la comprensión como para el tratamiento didáctico. Sin embargo, y a pesar de lo bondadoso que pudiera resultar un trabajo

docente con esta orientación, en estos enfoques se puede observar la inclusión y tratamiento de la terminología técnica de la lingüística como contenidos curriculares ya que en los programas de 1980 se introducen las “nociones lingüísticas”. Es así como se ha llegado a pedir a los niños la repetición mecánica de sus definiciones, sin considerar que para comprender tales conceptos es necesario un nivel de desarrollo del pensamiento que no es posible alcanzar por los niños de primer grado; como por ejemplo cuando se les dice que los enunciados interrogativos son aquellos que realizan preguntas y los cuales tienen signos al inicio y al final de cada enunciado.

Otros enfoques se han centrado en el sujeto que aprende: el niño. Desde este punto de vista el niño es el elemento central; se le concibe como un sujeto activo, inteligente y capaz de reconstruir los conocimientos que el programa, el maestro y la sociedad le plantean en la escuela.

Las derivaciones didácticas consecuentes de esta postura proponen al niño los contenidos próximos a sus posibilidades de aprendizaje, a partir de los que ya ha adquirido, y considerando las características de los que le faltan por conocer. En este sentido, la tarea docente debe basarse en las concepciones actuales sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil, y en el conocimiento de los contenidos curriculares, para crear las condiciones y las estrategias didácticas más apropiadas. Desde este enfoque, el maestro actúa como propiciador, acompañante y guía del aprendizaje de sus alumnos.

La diferencia de esta postura con respecto de las antes mencionadas radica, fundamentalmente, en que la construcción del conocimiento que realiza el niño se caracteriza por ser un aprendizaje comprensivo y significativo, que le permitirá consolidar sus adquisiciones, continuar su evolución, tener acceso a aprendizajes más amplios y complejos, y avanzar en su desarrollo como usuario de la lengua, en cualquiera de sus manifestaciones.

La presente propuesta para el trabajo del Español se inscribe dentro de esta última concepción y tiende a lograr los propósitos señalados en los planes y programas de estudio vigentes. Con este enfoque se pretende que los niños, desde el inicio de su aprendizaje, reconozcan la lengua como el medio fundamental de comunicación. La expresión oral, la escritura y la lectura se plantean en los distintos usos sociales, con el fin de que los alumnos conozcan sus funciones y se sirvan de

ellas, de ahí la necesidad de desarrollar una serie de actividades útiles para descubrir su uso práctico dentro y fuera de la escuela. Por esto “el aprendizaje se orienta a la construcción y comprensión de significados y no a las actividades de descifrado.”³⁹

También dentro de esta propuesta, se toman en cuenta los aportes de la psicolingüística la cual hace énfasis en la competencia lingüística que no es otra cosa que el conocimiento que el sujeto tiene de su lengua, un saber que utiliza, y que nos lleva a pensar que el niño no está en blanco.

Estos aportes lingüísticos se enriquecen con los elementos estructurales, los cuales pasan a ser el elemento teórico básico del presente programa 1993 en cuanto a lectoescritura se refiere.

Lamentablemente las personas encargadas de conducir el PRONALEES no han logrado cumplir con las expectativas de los maestros, y no han aclarado puntos importantes que pudieran servir de base para una mejor comprensión de los cambios que se van generando en educación, y principalmente en cuánto a la lectura y la escritura.

³⁹SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Libro del maestro de español, primer grado, S.E.P., México, 1995, p. 17.

TERCERA PARTE.
DEBATE
(CUADRO COMPARATIVO)

A partir de los planteamientos expuestos anteriormente en relación a la enseñanza de la lectoescritura en el programas de 1980, cuyo eje central es la integración (globalidad) y en el cual se exponen explícitamente las 4 etapas del método global de análisis estructural, para lograr que los niños logren adquirir la lectoescritura que implica, una postura psicológica y pedagógica vigente en su tiempo.

Sin embargo las actividades en el programa 1993 se pone de manifiesto una nueva perspectiva en cuanto a lengua escrita se refiere, la cual consiste en dar margen a no estar sujetos a pasos predeterminados sino a lograr mejores resultados. Presenta otros fundamentos tanto psicológicos como pedagógicos.

Por lo tanto a continuación se presenta un cuadro comparativo en donde se exponen las principales características de cada uno de los programas.

Enseñanza de la lectoescritura en el programa de 1980	Enseñanza de la lectoescritura en el programa de 1993
El enfoque es la integración, puesto que el niño percibe todo globalmente y no en partes.	El enfoque es comunicativo, con el fin de que aprenda a leer leyendo, escribir escribiendo, a hablar hablando.
La teoría del aprendizaje que sustenta la globalidad es la teoría de la Gestalt.	La teoría del aprendizaje que sustenta esta perspectiva es la teoría piagetiana.
El método aplicado para la enseñanza de la lectoescritura es el método global de análisis estructural.	No existe un método específico para la lectoescritura, sino fichas; las cuales están elaboradas con el método inductivo o deductivo, pero la forma de aplicarlas será seleccionando cada una de ellas, según las necesidades; y esta es la metodología.

Enseñanza de la lectoescritura en el programa de 1980	Enseñanza de la lectoescritura en el programa de 1993
<p>El método global de análisis estructural son pasos rígidos y secuenciales y se realizan en un tiempo determinado.</p>	<p>La metodología no son pasos rígidos, plantea una ruptura epistemológica la que va a permitir retroceder o avanzar según sean las necesidades de cada grupo en general y cada uno en particular.</p>
<p>Las actividades planteadas son para todos los niños, no se toma en cuenta que no todos los niños son iguales y que presentan diferencias individuales.</p>	<p>Las actividades se aplican según sea el nivel de conceptualización en el que se encuentra cada niño.</p>
<p>No se toma en consideración las etapas de desarrollo ni la evolución del proceso de la lengua escrita.</p>	<p>Se hace necesario conocer las etapas por las que atraviesan los individuos, puesto que las actividades de lengua escrita corresponden a determinada etapa de desarrollo, situación que permitirá avanzar o retroceder según sea el caso en cada uno de los niños.</p>
<p>Se considera que los niños que llegan a 1er. grado no saben nada de la lengua escrita y que, por lo tanto, es el maestro quien debe enseñarlo.</p>	<p>El niño antes de ingresar a la escuela ya está bastante bien familiarizado con carteles, anuncios, etc., por lo tanto cuando llega a la escuela ya posee experiencias en torno a ello.</p>
<p>Considera al niño como un ser pasivo, que se limita a reproducir los modelos que le proponen, aún cuando sea más participativo que con los métodos sintéticos, no deja de copiar planas.</p>	<p>El niño es quien actúa sobre el objeto de conocimiento, lo manipula, etc., con el fin de que se apropie del conocimiento y pueda generalizarlo, sin necesidad de hacer planas y planas.</p>

Enseñanza de la lectoescritura en el programa de 1980	Enseñanza de la lectoescritura en el programa de 1993
El papel del maestro es de reproducir, es verbalista.	El papel del maestro es de guía, conductor, propiciador de las actividades que favorezcan la adquisición de la lengua escrita.
Se aplican con grupos de alumnos mayores de 30 y el resultado es favorable; en la mayoría de las escuelas contamos con grupos por arriba de los treinta.	Una limitante es que presenta dificultad al aplicarlo en grupos numerosos, porque el aprendizaje es individualizado.
Cualquier error significa equivocación -mal-, que el niño no avanza.	El niño aprende de sus errores.
Los niños al leer no deletrean y lo hacen comprendiendo el significado de lo leído.	Los niños no deletrean, y comprenden que el lenguaje escrito es portador de significado y que la función de éste es de comunicar algún mensaje.
En el programa se correlacionan los contenidos evitando repeticiones, saltos, proporcionando una estructura de los contenidos a los objetivos y a las actividades.	En el programa se plantean los propósitos por asignatura ; el español consta de 4 ejes temáticos y en torno a ellos se especifican contenidos relacionados con el avance y fichero.
La propuesta curricular es una carta descriptiva en donde las actividades están establecidas.	La propuesta curricular es más abierta, se plantean los propósitos, los contenidos ; no se parte de actividades descriptivas.
Se centra en la enseñanza, en lo que debe hacer el maestro	Se centra en el aprendizaje o sea en el sujeto que aprende (niño) no en el maestro

Con base a lo anterior expresamos que ambos programas plantean diferencias significativas en cuanto a lectoescritura se refiere; los fundamentos psicológicos y pedagógicos que sustentan a los dos programas son manejados desde dos perspectivas, y por lo mismo cada uno presenta características específicas. Es aquí donde nos detenemos a exponer que los programas 1980, 1993, presentan mayores diferencias que semejanzas.

Entre las diferencias más predominantes destacan el sustento teórico de cada uno. La teoría psicológica en la que se basa el programa de 1980 es la *Gestalt* en la cual el sentido de globalidad pasa a ser parte esencial de ese momento, de esta concepción se derivan otras cuestiones como es la *estructura del programa* el que se convierte en integrado, así como el enfoque centrado en esto mismo.

A diferencia del programa de 1993 en que resalta la teoría *piagetiana*, la cual parte del supuesto de que es el niño quien debe actuar sobre el objeto de conocimiento, pues será él el que va a aprender leyendo, a escribir escribiendo; esto pasa a ser el *enfoque* del programa, por lo consiguiente la *estructura* es planteada no en el sentido de una carta descriptiva.

Específicamente la enseñanza de lectoescritura del programa de 1980 toma como base al *método global* de análisis estructural, el cual responde al momento que en esa época se vive, éste se centra en pasos rígidos y secuenciales partiendo de enunciados con significado; para la ejecución de este método no se toma en cuenta las diferencias individuales, sino que las *actividades* sugeridas son para todos los niños, y considera que los niños que llegan a primer grado no saben nada de la lengua escrita y por lo tanto es el maestro quien debe enseñarlo, es aquí donde el *papel del maestro* se convierte en reproductor y verbalista, y esto hace que se *centre en la enseñanza* y que haga que el *niño sea pasivo* al reproducir el modelo propuesto; esto no quiere decir que sea completamente estático como en los métodos sintéticos, pero el hecho de que haga lo que el maestro le propone y copie planas, no significa que el niño sea activo como algunos docentes opinan.

En este método cualquier equivocación significa que el niño está en un error y que no avanza en su aprendizaje y por lo mismo, no considera el proceso de adquisición para la lengua escrita.

Dentro de la postura piagetiana de 1993 no basta que el niño observe, como en el método global, sino que va a aprender de sus acciones y va a formular sus hipótesis; la enseñanza de la lengua escrita no es en base a un método sino a *actividades* enmarcadas en fichas elaboradas bajo el método inductivo o deductivo, según la finalidad de cada ficha y la forma de utilizar esas fichas, dependerá de las necesidades del grupo en general y cada niño en particular, esa será la *metodología* a emplear por cada maestro.

En esta perspectiva el aprendizaje no se le atribuye al método, sino al sujeto que aprende o sea, al niño, éste no espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita (el maestro), por el contrario, aprende de sus errores, es *activo y dinámico*. Esto hace que el *papel del maestro* sea el de conductor, guiador y propiciador de actividades.

Aquí se plantea que el niño antes de llegar a la escuela ya traía conocimiento de la lengua escrita, o sea, no viene en blanco como se creía con el anterior método, y que además el niño pasa por todo un proceso para adquirir la lengua escrita, el cual debe ser conocido por los maestros.

Los cambios más predominantes en ambos programas son: La teoría del aprendizaje, el enfoque, la estructura del programa, el método y las actividades. Un aspecto que salta a la vista es que ahora se centra en el sujeto cognocente (niño) y no en la persona que enseña (maestro) como anteriormente se proponía.

Consideramos que el programa de 1980, el cual se basó en el método global de análisis estructural, fue bueno en su tiempo ya que partía de enunciados con significado, situación que marco una pauta diferente ya que predominaban métodos sintéticos como el onomatopéyico. Pero los tiempos cambian y la perspectiva que se plantea en los programas de 1993 posee aspectos que no se consideraron con el programa anterior y por lo tanto es relevante tomarlos en cuenta, máxime cuando, la preocupación de los maestros es eso precisamente lograr óptimos resultados en el aprendizaje de la lengua escrita.

CONCLUSIONES

Presentado el sustento teórico de los programas 1980, 1993, realizado el cuadro comparativo en donde se identificaron las principales diferencias y semejanzas en cuanto a los métodos de lectoescritura en ambos programas y realizado el análisis correspondiente se llegaron a las siguientes conclusiones.

Ambos programas presentan mayores diferencias que semejanzas en cuanto a los métodos de lectoescritura.

Las diferencias principales son en cuanto a:

El programa de 1980 retoma al método global de análisis estructural el cual consiste en pasos rígidos y secuenciados, método fundamentado en la teoría psicológica de la Gestalt que menciona la percepción global de las cosas y en base a esto se desprende que el niño no sabe nada de lengua escrita antes de llegar a la escuela, es un ser pasivo, cualquier equivocación significa "mal", reproduce modelos y es el maestro quien debe enseñarlo todo, no toma en cuenta las etapas de evolución de la lengua escrita. Se centra en la enseñanza.

A diferencia de lo anterior el programa de 1993, no existe un método, sino metodología que son actividades enmarcadas en fichas elaboradas bajo el método inductivo o deductivo, según la finalidad de cada ficha y forma de utilizar las mismas es la metodología a emplear por cada maestro. La teoría psicológica que sustenta ésta metodología es la constructivista (Piaget) junto con los aportes de la psicolingüística, la cual centra su atención en la acción del niño sobre el objeto de conocimiento, lo que hace concebir al niño activo, dinámico, aprende de sus errores y que al llegar a la escuela el niño ya trae consigo conocimiento de la lengua escrita, es decir, no llega en blanco, se toma en cuenta que, pasa por todo un proceso para la adquisición de ésta. Dentro de esta concepción el papel del maestro se convierte en propiciador, conductor y guía de las actividades del niño. Es centrado en el aprendizaje.

Semejanzas: consiste en que los dos programas consideran que el niño lee comprendiendo el significado de lo leído.

Con base a esta comparación se desprende que debemos estar abiertos al cambio; no sólo porque se encuentra inscrito en los programas, sino porque verdaderamente el retomar los planteamientos metodológicos sugeridos en éstos enriquecerán nuestro trabajo cotidiano en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOSA HELDT, Antonio, Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos, Editorial Pax-México, México, 1988, (1971), pp. 234.
- BERISTAIN, Eloisa, REYES, Daniel, Didáctica especial tercer curso, Editado por la D.G.C.M., México, 1981, pp. 190.
- BRASLAVSKY, Bertha, La querrela de los métodos en lectura, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1987, pp. 288.
- CARRASCO ALTAMIRANO, Alma, en Cero en conducta, La propuesta de español en la escuela primaria, Educación y Cambio, A.C., México, Año 7, Núm. 31-32, pp. 55-62.
- CASTILLO, Isidro, "La vida escolar", en Antología. Análisis pedagógico, U.P.N., México, 1983, v. I, pp. 50.
- DE SIERRA, María Teresa, Cambio estructural y modernización educativa, Grupo Editorial EON, S.A. de C.V., México, 1991, pp. 236.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CONTENIDOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS, Libro del maestro primer grado, S.E.P., México, 1980, pp. 380.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo veintiuno, S.A., México, 1989, pp. 367.
- FREINET, Celestine, Antología. El maestro y la situación de aprendizaje de la lengua, U.P.N., México, 1988, pp. 410.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita, Libro del maestro de español segundo grado, S.E.P., México, 1995, pp. 98.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, D.G.E.E., México, 1990, pp. 92.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita, Psicogenética y educación, D.G.E.E., México, 1986, pp. 362.
- GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, Luciano, Educación, "Sobre tres requerimientos para investigar en educación", S.E.P. del Estado de Jalisco, México, 1994, Año 2 Núm. 7, Julio/Agosto/Septiembre 1994, pp. 143.
- KAUFMAN, Ana María, "Procesos de adquisición de la lengua escrita", en Antología, contenidos de aprendizaje. Anexo II., U.P.N., México, 1983, pp. 263.

- LARROYO, Francisco, Historia comparada de la educación en México, Editorial Porrúa, México, 1986, pp. 325.
- PIAGET, Jean, "Desarrollo y aprendizaje", en Antología. El niño aprendizaje y desarrollo, U.P.N., México, 1985, pp. 251.
- SCHMELKES, Silvia, en Cero en conducta, Los retos de la modernización de la educación básica, Educación y Cambio, A.C., México, Año 4, pp. 14-17.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Libro del maestro de español, primer grado, S.E.P., México, 1995, pp. 92.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Planes y programas de estudio. Educación básica. Primaria, S.E.P., México, 1993, pp. 164.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Propuesta de programas nacionales de primer grado, S.E.P., México, 1991, pp. 114.
- SERRANO LIMÓN, Martha, Método global de análisis estructural, S.E.P., México, 1981, pp. 240.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Antología. Contenidos de aprendizaje, U.P.N., México, 1983, pp. 260.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Antología. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, U.P.N., México, pp. 409.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Antología. Planificación de las actividades, U.P.N., México, 1986, pp. 291.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Contenidos de aprendizaje-Anexo II-Lectura y escritura, U.P.N., 1983, México, pp. 88.
- WALDEGG, Guillermina, Procesos de enseñanza y aprendizaje II, Fundación para la cultura del maestro mexicano, México, 1995, v. I, pp. 274.
- WOOLFOLK, E. Anita, "Una teoría global sobre el pensamiento de Piaget", en Antología. Teorías del aprendizaje antología, U.P.N., México, 1993, pp. 202.
- ZEDILLO PONCE DE LEÓN, Ernesto, en Época semanario de México, Programa de desarrollo educativo 1995-2000, Época de México, S.A. de C.V., México, Núm. 244, pp. 50.

TLAXCALA TESIS TLAX

TESIS TLAXC



SIS TLAX

TESIS TLAX

SIS TLAX

TESIS TLA

LA TESIS TI

TESIS

Capilla Abierta No. 8, Centro Histórico. Suc. Independencia No. 124, La Loma. **C** y Fax (2) 462 85 62