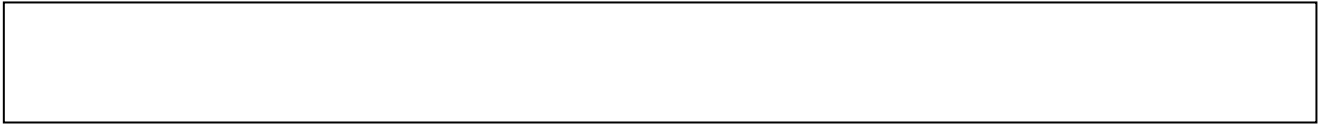


EDNA EMPERATRIZ GARCÍA RODRÍGUEZ



INCIDENCIA EDUCATIVA DEL DESARROLLO DE UN VOCABULARIO
BÁSICO EN EL APRENDIZAJE DE LOS PRIMEROS GRADOS DEL NIVEL
PRIMARIO. UN ESTUDIO REALIZADO EN LA CIUDAD CAPITAL DE
GUATEMALA, GUATEMALA.

ASESOR:

Lic. Erbin Fernando Osorio Fernández



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

Guatemala, marzo de 2009

Este trabajo fue presentado por la autora como trabajo de tesis, previo a optar al título de Licenciada en Pedagogía y Ciencia de la Educación.

Guatemala, marzo de 2009

ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO

I. MARCO CONCEPTUAL

1.1 Problema	1
1.2 Antecedentes Del Problema	1
1.3 Importancia De La Investigación	2
1.4 Planteamiento Del Problema	3
1.5 Alcances y Limites De La Investigación	3

CAPÍTULO SEGUNDO

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Intervención Familiar En El Desarrollo Del Vocabulario Del Niño.	4
2.2 Intervención Escolar En El Desarrollo Del Vocabulario Del Niño.	7
2.3 Desarrollo Psicológico Y Emocional De La Niñez De 6 a los 9 años.	9
2.4 El Lenguaje Inicial Del Niño Y Su Desarrollo .	11
2.5 El Aprendizaje Como Proceso Activo.	17
2.6 La Escuela Y El Desarrollo Del Vocabulario Del Niño.	19
2.7 El Aprestamiento En Un Marco De Aprendizaje Simbólico.	24
2.8 El Aprestamiento En El Marco De Aprendizaje De Vocabulario.	27
2.9 Metodología En El Proceso De La Lecto-Escritura Principios Generales.	30
2.10 Programa De Enseñanza De La Lectura Inicial.	35
2.11 El Desarrollo De La Lecto-Escritura.	40
2.12 Intervención Sobre El Lenguaje: Una Estimulación Reforzada Y Sistematizada.	50
2.13 Intervención Sobre El Lenguaje: Los Ejercicios Funcionales.	60

2.14	Aspectos Pragmáticos Del Lenguaje.	64
2.15	La Lectura Y Escritura En Educación Infantil.	71
2.16	Semejanzas Y Diferencias Del Modelo Constructivista Respecto A Los Otros Modelos.	76

CAPÍTULO TERCERO

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1	Objetivos	78
3.2	Variable Única	78
3.3	Definición Conceptual De La Variable	78
3.4	Manejo Operacional De La Variable	79
3.5	Población	79
3.6	Fuentes Utilizadas	80
3.7	Método De Recopilación De Datos	80
3.8	Descripción De Los Instrumentos	81
3.9	Técnicas De Recopilación De Datos	81

CAPÍTULO CUARTO

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1	Resultados De Encuesta Aplicado A Profesores	82
	Conclusiones	92
	Recomendaciones	93

V. PROPUESTA METODOLÓGICA

5.1	Presentación	94
5.2	Recomendaciones Metodológicas Para Favorecer El Aprendizaje De la Lecto-escritura De Todos Los Niños Y Niñas	96
	BIBLIOGRAFÍA	103
	Anexos	

INTRODUCCIÓN

En este estudio se plantea la necesidad de sustituir el tradicional método de enseñanza de los primeros grados, en el que el estudiante es objeto de la educación y el profesor el único y principal actor, por uno de enseñanza activa en que el alumno tiene participación directa en su propia educación bajo la orientación del maestro.

El profesor que por primera vez se enfrenta a un grupo de alumnos de Primer Grado, siente una sensación de incertidumbre porque no encuentra la forma de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los escolares le inquietan; si llega a fracasar en su tarea, se culpa a sí mismo, o culpará a los demás. Cualquiera que sea su actitud, atenuará de momento la situación, pero el malestar quedará en él como producto de una experiencia personal.

Sólo cuando el profesor ha aprendido el arte de enseñar y aprender a aprender, no encuentra mayores problemas al enfrentarse a un nuevo grupo de alumnos; pues esta experiencia deja en todos los que intervienen en ella, una sensación de éxito.

Por eso es muy importante que antes de empezar un nuevo período de trabajo, el profesor formule sus objetivos, las metas que pretende alcanzar, implementarse científica y didácticamente, para que el camino que, conjuntamente con los alumnos tenga que recorrer, lo haga sin mayores contratiempos.

Se presenta a lo largo del informe la problemática de los primeros grados del Nivel Primario en cuanto al vocabulario básico que los alumnos de la segunda infancia manejan al momento de ingresar a la escuela primaria y cómo este caudal se debe desarrollar desde la Educación Inicial, lo cual debe enriquecerse en los primeros grados y consolidarse en el transcurrir mismo del Nivel Primario.

Este estudio se basó en la necesidad e importancia que tiene la incorporación de metodologías de aprestamiento para el desarrollo del lenguaje en los diversos momentos del currículum educativo del Nivel Primario.

Como resultado del proceso de investigación, se pudo determinar que el enriquecimiento del lenguaje no es una preocupación del cuerpo docente ni una política metodológica de las autoridades locales e institucionales. Para coadyuvar a la mejora de la enseñanza, este estudio presenta propuesta metodológica en la que se establecen los contenidos y las estrategias específicas. Se toma en cuenta para ello las características de los estudiantes y sus niveles de madurez, sobre todo, que las etapas iniciales de la lectura y escritura deben estar reforzadas a través de un componente apropiado del lenguaje.

La investigación resalta la importancia de la lectura y escritura como proceso continuo, no sólo en el primer grado, sino en los cuatro primeros grados del Nivel Primario, incluida la Educación Parvularia. Este proceso de lecto-escritura debe estar debidamente reforzado por un aprestamiento consistente, fundamentado con el desarrollo del lenguaje a través de la sistematización de un vocabulario que juegue con la vida emocional y social del estudiante.

Cabe destacar que esta investigación utilizó una metodología descriptiva analítica para el logro de los objetivos planteados, los cuales estuvieron siempre orientados a determinar la importancia del lenguaje como criterio sustancial de comunicación y comprensión.

I. MARCO CONCEPTUAL

1.1 PROBLEMA

Los profesores de la escuela, en nuestro medio, pretenden ignorar que los términos que el niño y la niña(*) encuentran en el medio escolar le son desconocidos y que no necesita familiarizarse con ellos para poder aprender a leer y escribir. De su hogar no lleva, según ellos, términos necesarios para aprender las primeras letras. Esta ignorancia de la escuela repercute abiertamente en la formación inicial del niño y la niña, en vista de que el incremento del vocabulario básico es determinante para la comprensión inicial de los nuevos significados.

La situación para el niño se pone difícil, pues no tiene con qué asociar el nuevo sistema que se le impone. Las tareas no significan nada para él, y lo más penoso es que tampoco se le da espacio a recrear nuevas situaciones de aprendizaje. Ahora tiene que permanecer en la misma posición durante largo tiempo; la escuela le exige como mínimo cinco horas de quietud, permaneciendo sentado, haciendo planas o repitiendo en voz alta el nombre de las letras, sin rondas y sin cantos que suavicen la rutina. Sólo una campana salvadora que abre la puerta al recreo, donde toda la energía acumulada de la niñez(*) se vuelca en el juego como único elemento liberador.

1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En el año 2001 a 2002 se produjeron altas tasas de deserción, por una serie de razones externas e internas. Según las estadísticas de la Universidad del Valle de Guatemala, la deserción alcanzó la cantidad más alta de alumnos en el año 2005. En el año 2006 se acusaron los datos más bajos en el campo de la Matemática y el Lenguaje y los niveles más asombrosos de repitencia en los tres primeros grados del Nivel Primario. El problema es más agudo aún, porque demuestra que los índices de repitencia están íntimamente ligados con el sistema de evaluación y promoción, con los métodos que el maestro utiliza para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el Primer Grado de este nivel, así como la poca asistencia en cuanto a libros y materiales educativos por parte del Ministerio de Educación.

Los contenidos curriculares se han renovado algunas veces, pero sin lograr que se adapten a las necesidades de los alumnos, por no tomar en cuenta, en forma prioritaria, la experiencia vital de los alumnos. Son los maestros quienes,

* En el marco teórico se utilizará el término niño para referirse semánticamente al niño y a la niña o a la niñez, en general.

conociendo el elemento humano y los recursos de las diferentes comunidades y regiones del país deberían fundamentar toda una programación de trabajo para resolver problemas de aprendizaje en todos los niveles, sobre todo el nivel primario que es el asiento de la infraestructura escolarizada en el país.

Guatemala da empleo a más de diecisiete mil maestros del nivel primario, entre los que hay: profesores de grado, de educación física, de educación musical, de educación especial, para atender a un promedio de más de ciento ochenta mil alumnos, en más de siete mil quince escuelas ubicadas en 22 departamentos en que está dividido el territorio nacional.

Desde 1990 los profesores que trabajan en los primeros grados del Nivel Primario, no han sido orientados para aplicar metodologías diferentes, con el objetivo de establecer las causas y factores que facilitan o dificultan el aprendizaje del niño, ni tampoco han sido orientados en metodologías propias en los procesos iniciales de la lecto-escritura. Esta orientación no sólo ha sido asistemática sino, cuando se imparte, ha sido errónea y llena de vacíos en metodología y contenidos.

La investigación verificó que no se ha efectuado ninguna tesis en materia de sistematización metodológica y científica en los primeros grados. Los seminarios y talleres que se han impulsado a nivel nacional y local sólo han orientado métodos en forma aislada pero no le han dado cabida a la sistematización del lenguaje que el niño trae del hogar ni tampoco el enriquecimiento propio del vocabulario inicial.

1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Guatemala tiene organizado el sistema educativo del Nivel Primario en ciclos de educación, donde se atiende a la población comprendida entre los seis y los catorce años de edad.

Es un sistema que no ha respondido a las necesidades de la población. La escuela no es un incentivo para el niño, ni para el padre de familia. Esto se refleja en los altos porcentajes de ausentismo, deserción, repitencia y baja promoción, que cada año aumenta en forma considerable.

Los procesos de lectura y escritura requieren de etapas significativas de aprestamiento, y de un montaje poderoso de bancos de información previa, esto es, un mundo de significados que garanticen el éxito en la lectura y escritura y en los procesos de aprendizaje posterior.

La investigación es importante en vista de que el maestro tiene que rendir informes permanentes, no sólo a las autoridades sino a los padres de familia sobre los avances en las capacidades de la niñez, así como sus niveles de aprendizaje y las metodologías y recursos que se utilizan en el nivel primario.

Específicamente el informe se centra en la presencia o ausencia de un vocabulario básico que incide en la calidad de los aprendizajes y cómo estos repercuten en fenómenos reiterados del nivel primario, como la incapacidad del sistema para retener a la población inicial.

Por lo anterior expuesto y ante la magnitud del problema de la ausencia de un vocabulario básico del niño y la niña, cabe preguntarse:

- ¿Conoce el maestro a los niños y las niñas?
- ¿Les ayuda a aprender de acuerdo a sus diferencias individuales?
- ¿Ha tomado en cuenta su capacidad de aprendizaje y sus limitaciones?
- ¿Ha ayudado a los niños y niñas de lento aprendizaje, ha ayudado a reforzar los objetivos que le causan dificultades?

El profesor tiene la oportunidad de conocer a los estudiantes a través de sus etapas de desarrollo, de acuerdo a sus niveles de madurez y particularmente la sistematización de un vocabulario que posibilite la comprensión de diversos significados.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Después de los argumentos anteriormente expuestos, se concluye en el siguiente planteamiento.

¿CUÁL ES LA INFLUENCIA EDUCATIVA QUE EJERCE EL DESARROLLO DE UN VOCABULARIO BÁSICO EN EL APRENDIZAJE DE LOS PRIMEROS GRADOS DEL NIVEL PRIMARIO?

1.5 ALCANCES Y LÍMITES

Alcances

Los resultados de la investigación serán susceptibles de generalizar a las demás escuelas del Nivel Primario de zonas circundantes a la zona 1 la ciudad capital de Guatemala que compartan el mismo fenómeno.

Límites

No se investigaron los grados de 3º, 4º, 5º y 6º del Ciclo de Educación Complementaria.

La investigación se concretó a verificar la influencia educativa del vocabulario básico en niños que están ubicados en 1º y 2º grados de escuelas y colegios privados del Nivel Primario ubicados en la zona 1 de la ciudad capital.

No se investigó el ciclo de Educación Básica por estar fuera de la competencia de la investigación.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 INTERVENCIÓN FAMILIAR EN EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO DEL NIÑO

La participación del entorno familiar en el proceso de adquisición normal del lenguaje oral ha sido suficientemente destacada a lo largo de los últimos años. No hay ninguna razón para dudar de la influencia hogareña en los procesos de aprendizaje, para no pensar que el hogar es determinante. Nadie puede dudar del descubrimiento de un método de aprendizaje más eficaz que el modelo materno.

El entorno familiar no es sólo el ámbito natural del desarrollo de la comunicación, es también el único que puede proporcionar una estimulación intensiva, durante los 365 días del año, “directamente imbricada en las conductas espontáneas y naturales de la vida cotidiana, en el medio preciso en el cual se tendrá que desenvolver más tarde el niño”. (30:91)

El papel de la familia es un factor predominante que no puede ser sustituido en ningún caso por una institución educativa o un profesional de la terapia del lenguaje, incluso cuando se requiere un ajuste tan especializado como puede ocurrir en el caso de los niños sordos profundos, niños con parálisis cerebral sin apenas capacidad motriz o cualquier otro niño o niña no-verbal.

El especialista puede ser, durante un tiempo, un interlocutor privilegiado, el que abre perspectivas o construye posibilidades, pero ahí se limita su función y termina su capacidad. Cuando, como ocurre desgraciadamente con cierta frecuencia, no puede contar con la colaboración familiar, no es posible tampoco esperar resultados óptimos de su intervención.

A veces es necesario esperar algunos meses o años hasta conseguir restaurar en las familias las actitudes perdidas o inhibidas; “muchos padres empiezan a sentirse activos, a partir de la restauración de ciertos grados de comunicación oral con sus hijos; la pérdida de esta comunicación es tristemente recordada por el adulto, por los tiempos en que esta intimidad fue bloqueada por la escuela”. (30:92)

Por otra parte, debe quedar claro que la conciencia de las familias acerca de la importancia de su participación así como de su información y su formación específica, forman parte del trabajo y de la responsabilidad compartida de sus miembros.

La participación de las familias (no sólo de la madre o del padre, aunque lógicamente sean ellos los protagonistas de la acción educativa) se plantea generalmente desde dos perspectivas perfectamente complementarias.

Programas familiares de apoyo a la intervención

Los familiares son los encargados de generalizar lo adquirido en clase, de mantener un determinado nivel de práctica o de entrenamiento de las destrezas introducidas durante las sesiones pedagógicas con el maestro. De alguna manera se convierten en ayudantes pedagógicos, en formadores de las técnicas aplicadas en la escuela.

Salvo raras excepciones a veces producidas por circunstancias puramente materiales como la distancia del lugar de residencia “los padres deben y pueden llevar a cabo un trabajo realmente educador, aunque no posean la formación adecuada, sí mantienen la relación con el hijo y la propia intimidad que requieren este tipo de trabajo”. (30:93)

Los nuevos profesores deben ser los más recios para pedir a la familia su ayuda a nivel pedagógico o reeducativo y compartir sus criterios en lo que se refiere, por ejemplo, a la presencia sistemática del padre o de la madre durante la sesión pedagógica o las clases del lenguaje.

Con frecuencia los padres, sin querer, asumen el papel de la buena madre o del buen padre. “Sin embargo ésta actitud los hace sentir culpables o impotentes frente a las dificultades de su hijo. Se trata precisamente de conseguir lo contrario: reforzar su propia imagen como padres, valorándola como valiosa e insustituible, diferente a la de cualquier otro adulto. (30:93)

No es posible olvidar, por supuesto, la importancia del valor afectivo de los síntomas lingüísticos, sea como valor causal (se sospecha que ciertos retrasos del habla y determinados trastornos como la tartamudez puede tener a veces parte de su origen en el desarrollo de las relaciones familiares), sea en todo caso como valor simbólico. El trastorno puede servir para conseguir beneficios secundarios, existir como persona diferenciada y, por tanto, más atendida, utilizarse como arma en los momentos de conflicto, etc.

En los casos en que se estima necesaria y benéfica la aplicación de un programa de ayuda pedagógica por parte de los padres, para evitar esa transformación de la casa en una sucursal de la escuela, suele aconsejar:

- “Introducir las peticiones de ayudas familiares de forma muy progresiva con estrecho control por parte del educador.

- Que los padres utilicen un material distinto al que se utiliza en la escuela para un mismo contenido.
- Aprovechar al máximo las situaciones y el material de la propia casa.
- Trabajar siempre sobre contenidos asimilados o casi asimilados que sólo requieren un esfuerzo de utilización.
- No fijar metas ni objetivos concretos a cumplir en un tiempo determinado.
- Frente a una dificultad en casa para superar algún contenido, evitar solucionarla con infinitas repeticiones y consultar al educador.
- Eliminar estas ayudas pedagógicas familiares si se producen consecuencias negativas a nivel de la conducta del niño, aunque se consigan en el habla o el lenguaje”. (30:93)

Programas destinados a la interacción familiar

En esta perspectiva, se trata de modificar la relación comunicativa de la familia con el niño. Ya no se trata de introducir elementos extraños escolares, sino de analizar cómo ajustar mejor la relación entre la familia y el niño para que resulte más efectiva y pueda volver a funcionar la interacción como mecanismo básico de adquisición del lenguaje, mecanismo cuyo desarrollo había sido interrumpido o disminuido por la patología lingüística del niño y/o la actitud comunicativa de los adultos que lo rodean. Estos programas pueden ir destinados a:

- “Modificar ciertas actitudes negativas, como la sobreprotección, las reacciones agresivas, la falta de estimulación, el exceso de exigencia...estos programas se basan la mayor parte de su trabajo en niños con retrasos del lenguaje o con tartamudez, en la idea de que ciertas formas de interacción favorecerían el desarrollo del lenguaje y que otras podían frenarlos o incluso perturbarlo. De ahí que propongan en su obra orientaciones para la formación de las madres hacia una mejora de su interacción como eje fundamental de la intervención.
- Conseguir una mayor intensidad de la estimulación familiar; aunque la calidad de la interacción sea evidentemente primordial, hay muchos casos en que es también necesaria una mayor disponibilidad, por lo menos de uno de los padres, para que esa interacción sea primero posible, y segundo, frecuente y relajada”. (30:93)

El papel del padre y de la madre en el desarrollo, el motivo sensible y lingüístico del niño no solamente es necesario sino indispensable, sólo ellos pueden resolver, incluso, problemas que la propia especialidad clínica o científica no puede hacerlo. De allí que la escuela debe de iniciar el proceso de desarrollo del vocabulario con el conocimiento de la realidad familiar y social.

2.2 INTERVENCIÓN ESCOLAR EN EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO DEL NIÑO

El lenguaje oral forma parte de la vida diaria en casi todos sus momentos, especialmente cuando se está dentro de un grupo social, como ocurre en la escuela.

La comunicación y el lenguaje oral como el objetivo principal de nuestras actividades, como el fin que perseguimos, puede constituir un grave error “mantener esa postura de forma rígida a lo largo del día; ciertos educadores y algunos padres, obsesionados por la adquisición del lenguaje y/o por su corrección formal, interrumpen a cada instante cualquier tipo de actividad para niños. Es bastante fácil imaginar que este tipo de actitud puede conseguir a veces todo lo contrario de lo que pretende: rechazo de la comunicación oral y escrita en el ámbito escolar”. (30:58)

Sin embargo, también es cierto que no hay mejor momento para fijar ciertos aprendizajes que la propia vida, la situación comunicativa real. ¡Cuántas críticas se han hecho a la artificialidad de la docencia impartida en estos ámbitos!

Es preciso guardar, pues, un equilibrio delicado que permita mantener la naturalidad de los intercambios y el aprovechamiento de las condiciones naturales para reforzar el uso del lenguaje oral. Es probablemente uno de los puntos más difíciles de alcanzar en todo el proceso de intervención sobre un lenguaje deficitario.

Lo que debe quedar claro es un orden de prioridad: la comunicación es más importante que la norma que se utiliza y la eficacia de la transmisión de los significados más que la corrección formal de los enunciados.

La presión de los adultos sobre tal o cual aspecto debe adecuarse a la edad y nivel evolutivo del niño respetando esas prioridades. “Interrumpir constantemente los intentos verbales de un niño deficiente mental que se encuentra al nivel de la yuxtaposición de dos o tres palabras para hacérselas repetir mejor no parece el medio más adecuado para animarle en sus esfuerzos”. (30:58)

Si los educadores conocen bien al niño le han seguido desde años atrás, consiguen normalmente ese equilibrio que se traduce, por ejemplo, en una comprensión: el adulto acepta enunciados muy elementales pero que reflejan un paso hacia delante en la expresión de ese niño, pero se hace el sordo. (¿Qué has dicho?, no te he oído bien) frente a otros enunciados que han entendido perfectamente pero que sabe que el niño puede emitir en mejores condiciones. Por otra parte, puede echar mano de los procedimientos indirectos de estimulación y de corrección.

Frente a las críticas externas de falta de rigor o de justificación teórica, los creadores de métodos y materiales se sienten forzados a dotarles de recursos así, “el recurso más habitual consiste generalmente en dar a los contenidos de los programas una forma muy sistematizada y jerarquizada que, sin embargo, nadie puede afirmar que añade algo al espíritu y a la eficacia del enfoque elegido”. (30:59)

Es preciso saber, pues, que muchas de las sistematizaciones existentes en este campo se han hecho a la hora de publicar los programas. En ese sentido, una actitud prudente y pragmática consistiría en prestar siempre más atención al sentido profundo de un método que a sus aspectos más superficiales; en otras palabras, en atender más al espíritu que a la letra.

Estos argumentos se enfrentan, sin embargo, a la dificultad de definir con precisión las causas de muchos de los trastornos de lenguaje, a la imposibilidad de actuar sobre algunas de ellas y al profundo desconocimiento de los mecanismos de adquisición del lenguaje, sobre todo en los aspectos más superficiales del idioma.

Estas limitaciones hacen que la mayoría de las intervenciones sobre el lenguaje se sitúen de hecho en el grupo del enfoque. En los abordajes, predominaban hasta hace unos pocos años los enfoques de tipo psicoterapéutico que se enfrentan ellos mismos a graves problemas de definición de sus propios métodos.

Aun confesando el riesgo de una excesiva simplificación, propone reducir los tipos de programas a tres grandes grupos: los fonéticos, los semánticos y los sintácticos, en función del énfasis que da cada uno a estos aspectos del lenguaje. Esta clasificación se considera demasiado superficial porque no informa sobre los procesos que siguen los programas, únicamente se basa en sus contenidos”. (30:60)

En relación a lo anterior se han establecido tres grupos:

“En el primer grupo, sitúa desde los métodos conductistas, hasta métodos menos dirigistas, pasando por enfoques basados en la teoría del aprendizaje social. Todos tienen en común el objetivo de entrenar directamente determinadas conductas, sea a nivel de la forma lingüística, sea a nivel del control de los parámetros de la interacción.

El segundo grupo de programas se centra en el entorno familiar del niño, analizando sus características en función de la problemática del mismo; puede que dicho entorno sea la causa básica de las dificultades, pero este tipo de programas no se limita a estos casos. Se trata de introducir a continuación las modificaciones que se estiman oportunas para que la interacción familiar con el niño resulte más eficaz y mejor ajustada a su situación particular.

En el tercer grupo, los programas seleccionan objetivos específicos y luego determinan el material y las situaciones para que su uso se produzca de forma espontánea, necesaria". (30:60)

2.3 DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL DE LA NIÑEZ DE 6 A LOS 9 AÑOS

Las diferencias en el crecimiento de las distintas partes del cuerpo del niño, durante la infancia son interesantes, ya que van desarrollándose con cierto orden, desde la cabeza hasta los pies. "El crecimiento de la cabeza, que durante la vida prenatal ha sido desproporcionadamente mayor, se va retardando, mientras que otras partes del cuerpo crecen rápidamente e innecesariamente; los brazos mucho más rápidamente, luego le sigue el tronco y finalmente las piernas y los pies". (9:232)

El ser humano evoluciona a través de un proceso integral y continuo, y cada una de las etapas de su desarrollo tiene particularidades propias de la edad, de la Genética y de la influencia que recibe del medio.

Como la educación ha de adaptarse a las necesidades, habilidades, intereses y actitudes de los niños, el profesor debe conocer sus diferencias biológicas, psicológicas y sociales.

El principio "empezad por conocer a nuestros alumnos, porque no los conocéis", esta idea ha subsistido a través del tiempo porque el conocimiento del niño es fundamental para orientar el aprendizaje en cualquier etapa de su desarrollo. (13:166)

La enseñanza de la lectura y la escritura implica la atención a niños que están comprendidos entre la segunda etapa y la tercera infancia, cuyas edades oscilan entre los cinco y los siete años. "Esta etapa de aprendizaje es importante para el niño, porque deja el hogar para continuar su desarrollo en la escuela, donde la acción pedagógica se proyecta sobre él para incentivar así sus niveles de desarrollo moral, emocional y social, que inciden en la formación integral de su personalidad". (13:168)

Los cambios que se operan en el niño se pueden evidenciar observando el proceso de desarrollo; viendo cómo entre los doce y los dieciocho meses comienza a caminar en forma insegura, cayéndose con frecuencia, y cómo corretea a los veinticuatro meses. Pasados los dos años ya sube gradas o escaleras tomado de la mano; juega con la pelota, la tira sobre el piso y, la pateo, la saca de debajo de la cama y pide a sus papás o hermanitos que jueguen con él; a la vez le agrada bañarse y jugar con el agua, vestirse y desvestirse, ya toma la cuchara y come sin ayuda.

El tercer año de vida del niño, es el año de la acción. Salta, corre, trepa y monta; sube y baja escaleras sólo. Es capaz de ir y volver de una esquina, llegar corriendo y pararse bruscamente; en los juegos es más tranquilo y se distrae jugando solo. En esta edad algunas niñas ya ayudan a vestirse, lavarse las manos y colgar la toalla, comer y beber líquidos sin derramarlos; la mayoría de los niños a los tres años, ya demuestran un buen control de sus esfínteres.

El desarrollo de aptitudes en el niño no depende sólo de su evolución neuromuscular, sino también de su equilibrio emocional. “Los niños que se sienten frustrados o que carecen de contactos sociales adecuados; tardan en lograr su independencia y mucho tiempo en captar la atención de las personas que lo rodean. A los cuatro años el niño ya se viste y desviste solo, puede ir al baño sin ayuda; sube y baja gradas sin sujetarse de la baranda, es decir, sus músculos mayores y menores muestran grandes adelantos en la coordinación visual motora. Durante esta etapa el crecimiento del sistema muscular es aproximadamente proporcional al crecimiento del cuerpo en su conjunto” (9:231)

El peso medio del niño en el nacimiento oscila entre seis y diez libras, se triplica cada año, se cuadruplica a los dos años y se quintuplica a los cinco años. La talla media del recién nacido es de cincuenta centímetros; durante el primer año aumenta de veinte a veinticinco centímetros; a los cuatro años mide de un metro a uno punto cero cinco (1.05) metros.

La cabeza, que al momento de nacer representa casi la cuarta parte del tamaño corporal, reduce su crecimiento representando únicamente una sexta parte del cuerpo a los catorce años; al nacer mide treinta y cuatro centímetros, a los cinco años un promedio de cincuenta y un centímetros.

“El tórax del niño al nacer mide aproximadamente treinta y un centímetros; a los cinco años ha logrado un desarrollo de cincuenta y tres centímetros. El abdomen es abultado al nacer, pero conforme pasan los días se va aplanando. Durante la edad preescolar, el abdomen va adquiriendo una potencia muscular que le permitirá el equilibrio físico total que requiere la actividad independiente de la escuela primaria”. (9:233)

La dentición como parte del crecimiento depende de todos los factores de éste, por eso nos servirá de medio de orientación de desarrollo del niño; después de la erupción de dientes de leche, aparece la dentición permanente ya en la edad escolar entre los seis y los siete años de edad, siendo su número de treinta y dos piezas.

A los cinco años se observa que el niño ha logrado una gran transformación, del ser dependiente, irresponsable y social como es el niño de dos años, se ha convertido en un individuo independiente, responsable con tendencia al ajuste emocional. Durante la edad escolar, los músculos del niño tienen las funciones volitivas, expresivas y de mantenimiento del equilibrio corporal; este equilibrio depende del equilibrio funcional de huesos, músculos, articulaciones y nervios.

El desarrollo de la visión y de la audición también son importantes y es necesario llevarles un control porque a través de ellas el niño se relaciona con el mundo exterior y porque le sirven para la formación del lenguaje.

En la segunda infancia el lenguaje del niño ha logrado mayor desarrollo, la dentición es completa y el niño come de todo, persiste la rapidez en el desarrollo biológico, aunque no con la misma claridad que en los primeros años; ya percibe, enjuicia y razona, aunque la memoria tiene primacía sobre el raciocinio.

Es importante entonces, que el maestro sea un buen observador porque necesita conocer el desarrollo del hombre referente al desarrollo físico y a las fuerzas internas que determinen su maduración biológica. “Es indudable, que un buen maestro se beneficiará del conocimiento de los problemas biológicos que repercuten en el aprendizaje del niño. La vida escolar mejora, cuando además de los aspectos de aprendizaje, se atiende la salud en general, la visión, la audición, dentición y el lenguaje, porque se estará contribuyendo a facilitar el aprendizaje del niño”. (2:16)

2.4 EL LENGUAJE INICIAL DEL NIÑO Y SU DESARROLLO

El lenguaje es uno de los valores principales que distinguen al ser humano de los demás animales; “el habla es una forma del lenguaje en la que se usan sonidos, articulaciones o palabras para comunicar un significado; el desarrollo del habla es un desarrollo de conformación de sonidos un proceso de crecimiento que procede desde lo vago, indistinto, conformado de un modo fortuito, hasta lo claro, distinto y controlado”. (9:234)

Todos los sonidos que produce el niño no son necesariamente hablar. El primer criterio del lenguaje es que: el niño debe conocer el significado de las palabras que usa y debe asociarlas con los objetos que representa; el segundo criterio consiste en que el niño tiene que pronunciar palabras de tal forma que sean fácilmente comprensibles por quienes las escuchan.

Las variaciones observadas en la magnitud del vocabulario del niño durante los años pre-escolar, se deben a que algunos padres sólo aplican el criterio de la pronunciación correcta y comprensible y suponen que como el niño dice la palabra, sabe automáticamente lo que significa.

El lenguaje ayuda a formar el mundo del niño, transformándolo de un ser egocéntrico en un ser social, por medio de las actividades que se dan en el medio, ya que éste es un factor importante para la adaptación personal y social del niño, es algo que se aprecia claramente en los niños que se ven separados de los demás por sordera o porque no son capaces de comunicarse, se sienten excluidos, que no pertenecen al grupo porque no pueden oír lo que se dice y vacilan al hablar por temor a equivocarse.(9:235)

Aprender a hablar es un proceso largo y complicado, “en la primera infancia el niño no dice su primera palabra, mientras no llega a la edad comprendida entre los doce y los quince meses, esto significa que antes de esta edad la necesidad de comunicarse del niño, se expresa por el gesto y por las vocalizaciones en forma de llanto, sonidos o balbuceos; pero el lenguaje es una habilidad que tienen que aprenderse, como un proceso complicado se desarrolla más despacio que las habilidades motoras, consistentes en andar, brincar, explorar, saltar, etc”. (24:22)

El lenguaje consiste, en primer lugar, en la capacidad de producir sonidos que combinados forman palabras y, en segundo lugar, en la capacidad de asociar significados a estas palabras y de aprender las formas gramaticales, lo que viene a dificultarle al niño, aún más la actividad de asociación habilidad-lenguaje.

Entre los doce y los dieciocho meses, hay un período de preparación para el lenguaje; este período se considera como el momento oportuno de enseñanza del desarrollo del lenguaje, si no se anima al niño a usar este período de preparación o si se le priva de oportunidades de hacerlo por obstáculos de su medio ambiente o de su propia persona, como la sordera, que priva al niño la oportunidad de oír, hablar a los demás, y de imitarlos, puede producirse un retraso en el desarrollo del lenguaje se debe a falta de oportunidades para aprenderlo, falta de oportunidades para aplicarlo, la motivación para aprenderlo y la dirección que se le da a este aprendizaje.

A los dieciocho meses cuando el niño anda ya solo, su independencia también se observa en el campo del lenguaje, porque en este mismo período el niño comienza a ampliar su vocabulario y a combinar dos o tres palabras en frases cortas. “El desarrollo del lenguaje se concretiza por etapas aceleradas, el niño y niña aprende a decir en poco tiempo muchas palabras, pero también en etapas llamadas por unos autores “reposo o mosetas”, momentos en que cesa el aprendizaje”. (23:34)

Cuando el niño comienza a ir a la escuela adquiere un nuevo vocabulario en relación a los deberes escolares, siente una fuerte motivación para aprender nuevas palabras; para manejar este vocabulario el niño tiene que desarrollar cuatro tareas principales que guardan íntima relación, de tal manera que el logro de una de ellas implica parte del logro de los demás, estas tareas son las siguientes:

- La comprensión del lenguaje de las demás personas.
- La pronunciación de las palabras.
- La construcción de un vocabulario básico.
- La combinación de palabras en oraciones.(9:236)

La comprensión por parte del niño comienza con la comprensión de sus acciones y de sus palabras, por el tono de voz con que se habla distingue el lenguaje amistoso del lenguaje enfadado; antes de entrar a la escuela, normalmente tiene un vocabulario lo bastante amplio como para comprender las instrucciones que le dan familiares u otras personas, comprenden el significado de historietas que se le leen y distingue el parecido o diferencia de palabras sencillas.

La pronunciación de las palabras, como ya hemos dicho, “se aprende por imitación; en la edad pre-escolar la capacidad de imitar los sonidos es tan flexible que la pronunciación de un niño puede cambiar fácilmente en breve tiempo, si se le pone en un nuevo medio ambiente, donde las personas con quienes se relaciona pronuncian el vocabulario en forma diferente”. (10:42)

Igual aspectos del desarrollo del lenguaje, hay marcadas diferencias individuales de pronunciación, que dependen tanto de la velocidad del desarrollo del mecanismo, como del modelo que el niño imita.

El vocabulario del niño deriva en parte de la enseñanza directa de palabras con significado y en parte de su propia curiosidad que lo lleva a preguntar a la gente qué significan las palabras. “En el desarrollo del vocabulario el niño aprende un vocabulario general que se utiliza en cualquier situación; como: hombre, perro, gato y un vocabulario específico que sólo utiliza en determinadas situaciones, como: bonito, rojo, María, etc., como las palabras del vocabulario general son más útiles, las aprende antes que el vocabulario específico; en cualquier edad el vocabulario general es más amplio que los vocabularios específicos”. (1:16)

Aunque el desarrollo del lenguaje es muy parecido en todos los niños, hay siempre variaciones en cuanto a: velocidad de desarrollo, amplitud y corrección del vocabulario, en todas las edades, estas variaciones se deben a factores que debemos considerar y entre los más importantes están los siguientes:

- “Salud: porque las enfermedades graves y prolongadas durante los primeros años de vida, retrasan el comienzo del lenguaje.

- La inteligencia: porque durante los dos primeros años de la vida y después de estos dos años, hay una íntima relación entre el desarrollo del lenguaje y el cociente intelectual. Un niño precoz al principio del desarrollo del lenguaje, generalmente tiene una inteligencia normal y demuestra amplitud y corrección en la pronunciación del vocabulario.
- Al sexo: porque se puede observar que las niñas aprenden a hablar con frases más largas, antes que los varones, comprenden más fácilmente el vocabulario y tienen una pronunciación más exacta, esto no quiere decir que no hallan excepciones, pero en todas las edades se generaliza esta diferencia de la mujer". (24:30)

Entre los siete y los doce años de vida, aparece el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto, donde el niño pudiendo realizar generalizaciones y abstracciones no alcanza a realizar formulaciones propiamente verbales, pues éstas exigen un pensamiento formal que aparecerá alrededor de los quince años.

La escuela debe proporcionar al niño la oportunidad de expresar sus ideas en situaciones vitalmente significativas. La limitación en el léxico impide a muchos niños expresarse claramente; los siguientes tipos de ejercicios serán de gran utilidad para corregir esta dificultad:

- "Seleccionar palabras importantes o nuevas encontradas en la lectura.
- Agrupar las palabras en vocabulario, por ejemplo: nombres de prendas de vestir, nombres de animales, etc.
- Seleccionar entre varias palabras semejantes, la más adecuada para completar una frase.
- Enseñar el manejo del diccionario.
- Estimular las dramatizaciones".(24:30)

No todos los niños progresan al mismo tiempo, el hecho de que un escolar desarrolle su capacidad y destreza lectora con más lentitud que otro más inteligente, no significa que tenga dificultades en la lectura, pero es importante que se le ayude para que desarrolle toda su capacidad y para eso podemos hacer lo siguiente:

- Utilización del contexto.
- Análisis visual de las palabras.
- Conocimiento sobre los elementos estructurales y fonéticos de las palabras.

- Combinar auditivamente y sintetizar visualmente los elementos de las palabras.
- Promover la riqueza comprensiva.
- Organización de párrafos.
- Velocidad lectora a los diferentes tipos de comprensión.
- Leer con ciertos propósitos. (24:31)

La finalidad de promover la aplicación del vocabulario del niño es para lograr su desarrollo lector. Si un muchacho lee con excesiva lentitud a causa de una actitud hiperanalítica, habrá de ser tratado a base de ejercicios y material con pocas o ninguna palabra nuevas o difíciles, a fin de incrementar su velocidad de lectura y si lo que falla es el análisis, el texto deberá incluir el suficiente número de palabras desconocidas, en orden a intensificar las técnicas de análisis.

Para medir la velocidad del lector, “debe hacerse una gráfica que vaya reflejando el aumento gradual del número de palabras que el escolar es capaz de leer en un minuto. Si se trata de incrementar el vocabulario visual, es recomendable un fichero en el que se vaya acumulando las nuevas adquisiciones. Si es la lectura oral el objeto de la corrección, nada mejor que el registro periódico de las sesiones en cintas magnetofónicas”. (21:19)

La escuela y el hogar deben marchar de común acuerdo para que el desarrollo lector no se vea obstaculizado, porque las condiciones ambientales promueven o limitan la probabilidad de éxito.

A veces en su afán de ayudar a los niños, los padres provocan tensiones emocionales que en nada favorecen el aprendizaje. Al niño le gusta mostrar ante su familiar, sus logros, pero no sus fallos escolares. Si el rendimiento de la lectura corresponde al que cabría esperar de su inteligencia y está en línea con el progreso en otras disciplinas y actividades escolares, podemos considerar a los niños como normal desde el punto de vista de la instrucción lectora.

El lenguaje, como ya hemos dicho, es una forma de conducta desarrollada por los hombres para relacionarse entre sí. Para participar activamente, el alumno debe adquirir cierto grado de competencia como: la aptitud para seleccionar ideas, habilidades para hablar con sencillez de una manera clara y precisa, capacidad para lograr hablar correctamente, pero para lograr estos objetivos, la escuela tiene que realizar un programa de trabajo que puede comprender lo siguiente:

- “Crear un ambiente educativo que favorezca el desarrollo del lenguaje, en el que la expresión oral y escrita sea el principal factor. Por otra parte, el lenguaje es un elemento de todas las experiencias de aprendizaje.

- El desarrollo lingüístico difiere entre uno y otro niño, por lo que todas las metas deben adaptarse al ritmo individual, comprobando continuamente el progreso de cada uno mediante el uso de pruebas objetivas y por la observación de cada niño. Ellos mismos deben participar en el diseño de las formas de evaluación que han de aplicarse.
- La enseñanza del lenguaje incidental no es suficiente; los conocimientos, aptitudes y destrezas básicas deben ser objeto de enseñanza sistemática.
- Deben integrarse grupos de acuerdo a las necesidades lingüísticas de los alumnos para poderlos atender de acuerdo a sus progresos y limitaciones". (24:33)

En el campo de la expresión oral y escrita, debe procurarse proporcionar a los alumnos una serie de experiencias educativas que desarrollen su deseo y su capacidad para expresar ideas o relatar hechos en forma clara, directa, interesante y correcta.

- Desde el punto de vista del diagnóstico de la lectura, debemos atender a los factores técnicos y teóricos. Dentro de los factores técnicos se incluyen los aspectos expresivos siguientes: fluidez, pronunciación, enunciación, uso de abreviaturas, uso de mayúsculas, puntuación, ortografía y caligrafía. Los factores retóricos comprenden la elección de palabras, riqueza y expresividad del vocabulario, formato de lo escrito y calidad, organización y lógica del discurso o composición. (24:34)

El énfasis debe ponerse, no en la enseñanza de conocimiento, sino en la capacitación del alumno para usar eficaz, correcta y funcionalmente el lenguaje, en la clase y fuera de ella. Se usa funcionalmente en actividades como: reuniones, prácticas de actos sociales y cívicos, relato de historietas y chistes. El maestro debe mostrar un interés genuino en mejorar la calidad y corrección de su propio lenguaje.

Para que el diagnóstico sea una verdadera respuesta a la situación en que está el alumno, respecto del lenguaje, debe tomarse en cuenta: el estudio detallado de los defectos de dicción, reconocimiento de los órganos sensoriales y control motor de los mecanismos del lenguaje, examen médico de los órganos específicos del lenguaje, examen de capacidad y discriminación auditivas, y formulación del tratamiento médico de acuerdo al diagnóstico.

Todo esto se hace para prevenirle problemas sociales y personales al niño; es necesario, porque para su desenvolvimiento en el medio necesita de equilibrio general que le permita realizar una vida normal, adaptado socialmente y aceptando la influencia del medio como uno de los dos factores más determinantes en su desarrollo.

- El maestro, de acuerdo a la forma como atiende al niño en los períodos de trabajo, estimulará o frenará la disposición del niño o niña para hacer las tareas; de tal manera, que el maestro debe analizar los trabajos escritos, analizar los trabajos orales, tener entrevistas con el alumno y con las personas con las que se relaciona, observar la diferencia entre el trabajo que realiza el niño con y sin control, programar situaciones sociales estimulantes para el uso del lenguaje, elaborar material didáctico objetivo y atractivo, considerar los objetivos a planificar para que respondan a las necesidades e intereses de los niños.(24:34)

Hacer de la escuela un laboratorio de la lengua, constituye uno de los mejores medios para asegurar el desarrollo normal del niño.

2.5 EL APRENDIZAJE COMO PROCESO ACTIVO

El niño antes de entrar a la escuela, “ha pasado por un primer aprendizaje, desde el día de su nacimiento hasta los seis años, ha venido aprendiendo una cantidad muy considerable de cosas, y estas adquisiciones sucesivas le han facilitado, en cierta medida, aprender por la acción y tratando de solucionar problemas prácticos, ha aprendido a aprender, sabe cómo se aprende, por ejemplo, si se le pregunta a un niño de cinco años qué es lo que ha hecho para aprender a atravesarse una calle o cómo jugar cualquier juego tradicional, sabrá dar una buena explicación y enseñárselo a sus amiguitos más pequeños”. (25:42)

Al aprendizaje que se basa en la solución de problemas prácticos implica la reflexión y el uso del sentido crítico; el niño entonces necesita saber qué es lo que sabe y qué es lo que quiere, cuándo lo quiere, cómo y dónde; es función de la escuela enfrentar al niño a problemas que él pueda solucionar, promoviendo toda clase de actividades que lo incentiven a la acción, le den la oportunidad de realizarse y le dejen un aprendizaje vivencial.

En la edad pre-escolar, el niño aprende las actividades naturales del ser humano, tales como: caminar, hablar, beber, vestirse, lavarse y pronunciar determinadas palabras en determinadas circunstancias y en su vida extra-escolar, sigue aprendiendo lo que no le enseña la escuela: a jugar a los “cincos”, a las candelitas, etc. con tal efectividad que no llega a olvidar ninguna de las reglas que él mismo se ha impuesto; esto contribuye a desarrollar en el niño, destrezas que él requiere, acrecentadas y estimuladas por el aprendizaje, sin que pierdan su atractivo, porque el término natural del aprendizaje es saber hacerlo.

El aprendizaje requiere para el niño mayor valor cuando a través de él se conocen a sí mismo, pues la manifestación de una habilidad o una destreza, por medio del juego o una tarea, es indicador de que la asimilación del estímulo se ha integrado a su conocimiento.

La imitación es una actividad natural del niño que utiliza como herramienta para aprender; desde muy pequeñito imita las acciones de las personas más cercanas, como la madre, el padre, o sus hermanitos; estas imitaciones se refieren a: forma de hablar, de conducirse, de hacer las cosas, de vestirse, al extremo que conforme van creciendo, quieren ser adultos como su hermanita o hermanito mayor, calzando sus zapatos, usando sus pinturas o escribiendo en sus cuadernos; por esta razón el maestro debe en la escuela, ser para el niño todo lo bueno, en cuanto a sus actitudes, por que él ve lo que el maestro hace y trata de imitarlo.

Son muchas las formas que permiten realizar el aprendizaje “pero lo importante es que el niño, en un momento dado, llegue a la conceptualización, es decir, a tener una idea propia de lo que percibe para que pueda comprender cuál es la razón de la existencia de las cosas, objetos o fenómenos”. (26:41)

En el proceso del aprendizaje se puede observar claramente la incidencia de todas las leyes, siempre que el maestro las conozca, las maneje y las aplique, aunque las más comúnmente observables son: la vivencia, la novedad, la del efecto, la del ejercicio y la de la predisposición; simplemente en una actividad como picar el suelo para hacer la hortaliza le permite al niño vivir la experiencia, por lo novedoso le es atractivo, si el maestro tiene el cuidado de estimularlo después o en el transcurso del trabajo, “le causará satisfacción, si repite la actividad varias veces o periódicamente sin que el niño pierda el interés le dejará un mejor aprendizaje y si está en condiciones físicas o emocionales adecuadas, realizará su trabajo con alegría e interés; por eso la escuela activa pretende que el niño participe en la elaboración de su propio aprendizaje, pensando, reflexionando y haciendo las cosas, al principio imitará, pero esa imitación irá dejando paso a su propia creatividad. La escuela entonces, debe también orientar y dirigir el aprendizaje para que el niño no haga tanteos al azar y sin éxito, sino que transforme la acción mecánica en la ejercitación, en la acción razonada”. (18:19)

Todos los pasos del proceso del aprendizaje se realizan secuencialmente con el objeto de lograr una fijación lo más perdurable posible, y para que al momento de la transferencia, que se pueda hacer en cualquier situación de la vida del hombre, este aprendizaje haya ya integrado el esquema mental que conforma el conocimiento.

A la escuela va el niño, entonces, “como el objeto de adquirir conocimientos distintos a los que adquiere en el hogar y en su grupo de juego; sin embargo, la aprehensión continúa, lo novedoso consistirá en la adquisición de conocimientos escolares sistematizados, dosificados, encaminados al desarrollo de un currículo específico, (recortes, pinturas, dobleces, descripción de láminas, narración de cuentos e historias, juegos, armar y desarmar objetos y palabras, etc.) y en todas las actividades donde se trate de formar un hábito, desarrollar una destreza o una habilidad”. (22:17)

El grado de madurez para el aprendizaje escolar depende de las experiencias de cada niño en cuanto a la reproducción de figuras, evocación de objetos, reproducción de movimientos, evocación de palabras, evocación de las acciones y detalles de un relato, repetición de palabras, corte de diseños sencillos y punteados; estas actividades desarrollan actitudes visuales, auditivas y motoras, enriquecen el vocabulario del niño y lo enseñan a controlarse, proporcionándole seguridad emocional y social.

Pero estas experiencias implican, que las tareas escolares presenten todas las oportunidades necesarias para realizarse en un ambiente favorable e incentivador, de acuerdo a las capacidades de desarrollo de los niños, de quienes es necesario conocer los límites de su capacidad de aprender, basados en la madurez que es la medida en que el estado de desarrollo mental sea condición para ejercitar alguna tareas escolar; estos límites no deben rebasarse porque restringen una evolución natural del interés y capacitación.

Las tareas que se realizan tanto en la escuela como en el hogar, “producen aprendizajes y crean hábitos, este cambio de estructura en el conocimiento consiste en la interiorización cognoscitiva, rechaza la manera mecánica y automática de aprender y desarrolla la comprensión y el análisis que lleva al niño a desarrollar un vocabulario rico en formas. Únicamente nos queda entonces, poner al niño frente a la naturaleza en la vida misma para que la conozca y aprenda a participar de ella con todos sus recursos, a solucionar sus problemas, a ser partícipe de la solución de los problemas de los demás; en general, a aprender a vivir, preparándose para la vida, en la misma”. (14:43)

2.6 LA ESCUELA Y EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO DEL NIÑO

Con el fin de pensar, razonar y aprender, el niño necesita desarrollar la destreza comunicativa del lenguaje, que además le va a permitir comunicarse con las personas, pero para que esa comunicación se dé en forma adecuada debe manejar las palabras necesarias que puedan comunicar un mensaje.

Gran parte del desarrollo mental, motor, social y estético y del lenguaje del niño, puede ser incentivado por cualquier ser humano; “sin embargo, se necesita personal calificado que promueva actividades específicas donde el niño ponga de manifiesto lo que sabe y puede adquirir nuevos vocablos; en este sentido la escuela, a través del maestro de primer grado, puede planificar de acuerdo a los intereses y necesidades del niño, unidades que contengan expresión oral en general, el niño, hablando, aprenderá a hablar y comunicado, aprenderá a comunicar”. (17:47)

En casi todas las comunidades rurales de Guatemala, los padres de familia creen que la escuela significa leer, escribir y contar, sin tomar en cuenta que cualquiera que sea la edad del niño, existen para él otros intereses y que a través de las unidades de expresión oral que se desarrollarán en la escuela, el niño puede encontrarlos; el que el maestro tiene necesidad de utilizar como medio o recurso en el desarrollo de su trabajo, va a permitir el desarrollo de experiencias en las que el niño favorecerá su desarrollo integral.

En necesario también “que la escuela promueva la relación de persona a persona, donde maestros y alumnos dejen de ser funcionarios de un currículo, programa o sistema y establezcan relaciones auténticas y productivas de amistad y confianza; para el niño, la escuela es una nueva experiencia y de cuya adaptación recíproca depende la predisposición para permanecer en ella con agrado”. (12:61)

Los niños ha vivido los primeros cinco años de su existencia en un ambiente de libertad y de juego, son los cinco años más significativos si ha tenido la suerte de ser en verdad niño, talvez con limitaciones económicas, pero comprendido en sus manifestaciones y dirigido en sus actitudes, la compañía de la pandillita le ha dejado una serie de aprendizajes; es la etapa en la que la psique y el organismo humano están en la máxima capacidad de aprender. “Lo que se acumula en la etapa de uno a cinco años, de vida del niño, no puede ser modificado y que lo que se puede advertir como cambio de personalidad en un individuo es simple y potencialización de lo que se fijó en el mencionado período”. (8:39)

Después de esa etapa, se inicia la escolarizada formalmente, el niño o niña ya tienen siete años y el objetivo principal del currículo es que los niños aprendan a leer y a escribir por medio de actividades que incentiven sus propias motivaciones.

El las primeras semanas de trabajo se trata de que el niño o niña adquiera confianza, sentido de seguridad y buena adaptación social, con el objeto de lograr que amplíe su vocabulario, mejore su expresión oral, eduque su oído, distinga visualmente las palabras o interprete imágenes, se aprenda de 75 a 100 palabras por su forma, asociación y diferencia y las pueda identificar a simple y primera vista.

En un período de trabajo de un año a dieciocho meses, con actividades que promuevan el desarrollo del vocabulario, el niño logra incluir en su lenguaje diario, la cantidad de 800 a 1,000 palabras. (8:40)

El estudio del vocabulario de los niños se ha realizado en muchos países y con niños y niñas de diferentes edades para ver la posibilidad de que con su aplicación se le facilite al niño, el aprendizaje de la lectura y escritura iniciales.

“Los niños de Escocia de cuatro y medio a cinco años de edad, para poder hacerlo utilizó su conversación como fuente de información pudo comprobar que el vocabulario de los niños variaba de 30 a 50 y de 200 a 500 palabras diferentes, con un promedio individual de 140 palabras”. (26:41)

Pero también se ha comprobado en los últimos treinta años que en aprendizaje de la lectura y escritura iniciales, existen otros factores como: aspectos del desarrollo mental, físico, social y emocional del niño.

El niño que ha de aprender a leer, y debe estar preparado debidamente con un aprestamiento que incluya el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes porque la lectura en sus primeras etapas consiste generalmente en la correspondencia entre la forma visual de una palabra con su significado conocido a través del idioma.

El niño en la medida de su madurez, amplía su intelectualidad, extiende su vocabulario y las dificultades de expresión oral que le permiten contar con las condiciones esenciales para entrar al período de lectura inicial sistematizada.

El período de lectura inicial “comprende la formación del vocabulario visual básico y la introducción al primer libro de lectura; es el período en que se desarrollan las habilidades visuales del niño, ejercitándolo en la diferenciación de formas, tamaños y direcciones, en dibujos y símbolos, aprende a discriminar semejanzas y diferencias en determinadas palabras”. (26:14)

Aunque estamos tratando el vocabulario visual básico debemos recordar que los niños dependen de su discriminación auditiva antes que de la visual, por eso los ejercicios relacionados con escuchar son muy importantes y debe darse suficiente tiempo en el programa de lectura.

La capacidad del niño para desarrollar un vocabulario básico adecuado depende además de su visión, de su vocabulario hablado y del que es capaz de comprender.

Su vocabulario visual lo constituyen todas las palabras escritas que el niño es capaz de reconocer en cualquier situación a primera vista. Generalmente el maestro hace que el niño vea la palabra, él se la pronuncia, luego el niño la ve y la pronuncia una sola vez, por último la ve, y la pronuncia varias veces hasta lograr la asociación entre la pronunciación y el significado con la forma y la identifique o visualice en cualquier situación.

Cuando los niños entran a primer grado, su vocabulario visual es limitado, el auditivo es extenso, el hablado muy limitado pues alcanza en niños de los Estados Unidos 2,500 palabras y mucho más su vocabulario de lectura y escritura. “En Guatemala en 1981 se hizo la experiencia con niños del área rural, este recuento de vocabulario demuestra que los niños al llegar a la escuela hablan un promedio de 190 palabras; el experimento se hizo a través de pláticas grabadas y descripción de láminas”. (26:15)

“Es necesario que este vocabulario se amplíe y las palabras que el niño ha de aprender deben ser tomadas de los carteles o de los nombres de los objetos de clase, primero en forma conjunta y después en forma aislada, con el objeto de que visualice la palabra y la pueda identificar en un texto u oración”. (26:41)

Generalmente el maestro tarda de tres a cuatro meses incentivando al niño para que éste desarrolle su vocabulario básico, período comprendido dentro del de pre-lectura, para que cuando el niño sea puesto ante un libro, este le sea familiar por su contenido y estructura.

Otros educadores consideran que los niños deben conocer para decir que posee un vocabulario básico adecuado, por lo menos 75 palabras; sin embargo, la adquisición del vocabulario visual no cesa allí, debe continuarse incentivando durante todo el año, pero con menos intensidad; las 75 palabras constituyen en vocabulario básico inicial. (14:43)

Aprender un vocabulario visual de 50 palabras o de 70 palabras, es difícil para el niño, por lo que es necesario que el maestro ejercite de diferentes formas los ejemplos que presente el niño.

Entonces, cuando hay libros de lectura apropiados y existen carteles preparatorios, puede introducirse el primer libro de lectura porque a estas alturas ya el niño identifica un promedio de 65 palabras, sobre todo porque con los carteles preparatorios se enriquecerá gradualmente el vocabulario del libro.

En nuestra experiencia con los alumnos de primer grado de escuelas rurales, pudimos observar que el vocabulario del niño es rico en contenido, pero que no está acostumbrado a usarlo sin que el maestro le ayude a hacerlo, es decir, que necesita mucha ejercitación en la descripción de láminas, conversaciones personales, cuentos y juegos, para que pierda el temor de decir algo; el niño que ha tenido toda esta fase preparatoria cuando se le introduce a la lectura y escritura propiamente dicha, responde con mucha soltura y aprende más fácilmente porque puede expresar lo que piensa y entender lo que dicen los carteles de experiencias y libros de lectura.

Durante el período en que el niño está adquiriendo su vocabulario visual inicial, no debe conocer ni sonidos ni nombres de letras, sino la estructura total de la palabra que pueda asociar con una figura u objeto, pues ya habrá tiempo para eso, si el maestro utiliza en su enseñanza algún método específico que no sea el global o de oraciones completas; sin embargo, si ya un grupo está presto, debe atendersele de acuerdo a sus necesidades.

Es importante también enumerar los principios fundamentales para lograr el desarrollo del vocabulario visual básico:

- a. “Las palabras que se usen deben formar parte del vocabulario hablado del niño.
- b. El número de palabras debe ser reducido, debe haber una palabra nueva por cada 20 conocidas.
- c. Deben ser palabras que el niño pueda utilizar en su lectura.
- d. Después de aparecer una palabra en un cartel, debe repetirse en otros.
- e. La repetición de las palabras dentro de las frases u oraciones deben tener significado.
- f. Las palabras que se parecen mucho en su forma no deben introducirse en el mismo cartel.
- g. En la discriminación entre palabras similares debe colocarse una a la par de la otra para que el niño note la diferencia.
- h. El contenido de la oración ayuda a aprender las palabras y a descubrir nuevas”. (14:43)

Según investigaciones, el niño debería encontrar una palabra nueva por 100 a 200 palabras ya conocidas.

Cuando lee bajo la supervisión directa del maestro, el niño debe encontrar una palabra nueva por 20 desconocidas, aunque otros autores cuentan que esto aburre al niño porque implica mucha repetición de palabras y el contenido pierde belleza, flexibilidad y espontaneidad, aspectos que llaman la atención.

En lo que sí debe insistir el maestro es en que el niño debe interpretar el significado de las palabras. “Las investigaciones psicológicas demuestran que el niño debe ver una palabra repetidamente, antes de poder aprenderla, por lo que las palabras nuevas deben ejercitarse de tal manera que el niño las encuentre en todo momento; a veces es difícil porque su redacción resulta artificial o de uso limitado, pero algunas formas tienen que encontrarse para su aplicación”. (14:43)

Cuando el niño se le dificulta memorizar una palabra varias veces visualizada, “debe ejercitársele con experiencias kinestéticas, tales como: seguir la palabra con el dedo, escribir la palabra con la ayuda del maestro, unirla si se le presenta en dos mitades (en tarjetas) y en todos los ejercicios que el maestro con iniciativa pueda crear para el niño”. (14:45)

2.7 EL APRESTAMIENTO EN UN MARCO DE APRENDIZAJE SIMBÓLICO

El problema de la adaptación del niño al medio escolar se convierte en el problema de la adaptación de la escuela al escolar. Adaptarse no es ya, para el niño, ser capaz de adquirir un término medio de conocimientos escolares, sino llegar a ser el elemento viviente de una colectividad, comenzar a realizarse socialmente, tomar su lugar entre los otros, sentirse solidario para el desarrollo de sus aptitudes y el mayor desenvolvimiento de su conciencia.

Para una pedagogía rutinaria, la adaptación no representa gran cosa. El niño está constituido. Es materia plástica, acepta bien o mal la formación o las deformaciones que se le imponen. Para una pedagogía progresiva, hay acuerdo íntimo entre el niño y el medio creado para él, en el que vive y se desarrolla siguiendo leyes de maduración no impuestas desde el exterior.

El niño adaptado, desenvuelto, desarrollado, es un factor de equilibrio social. Llega a la sociedad conociendo a los otros con confianza, con las mejores disposiciones de conciencia, listo para dar sus fuerzas, y no para vengar sus fracasos y buscar compensaciones cueste lo que cueste.

Si el niño consigue su adaptación ¿quién podría negar que ésta represente para él una preparación para la vida, de importancia capital?

En este proceso, el maestro juega un papel muy importante ya que él como motor o guía, de él depende la adaptación o inadaptación del alumno, pues como maestro es de suma importancia tener pleno conocimiento del ámbito escolar, familiar y comunal del niño, para poder atender sus necesidades e intereses. “En la escuela bilingüe maya-español es de vital importancia que todas las actividades se desarrollen dentro del contexto cultural del educando, para que él se sienta en confianza y el desarrollo de sus habilidades y destrezas sea algo natural”. (15:18)

Sabemos muy bien que al inicio de cada ciclo escolar, se realizarán o deben de realizarse una serie de actividades de preparación del niño con sus aspectos físicos, social emocional, intelectual y cultural; actividades que en los primeros meses del año deben de prevalecer. Pero hay que dejar en claro que no solamente al inicio del año se debe preparar al niño de esta manera, el aprestamiento se realiza o debe realizarse durante todo el ciclo escolar, pues cada actividad tiene su propio aprestamiento.

Para ello daremos a conocer algunos datos que servirán para hacer un pequeño recordatorio de lo que es el aprestamiento, sus objetivos y su función.

2.7.1 El aprestamiento como medio para lograr la psicomotricidad gruesa y fina

¿Qué es el Aprestamiento?

El aprestamiento es un período de preparación física, social, emocional, intelectual y expresiva que desarrollan en el niño hábitos, destrezas y habilidades que le permitan adaptarse a la vida escolar y social sin dificultad. Adquirir las conductas básicas para la lectura y la escritura y prepararse para aprender el concepto de número, la orientación espacio temporal y el conocimiento científico.

El aprestamiento es la forma de preparar las habilidades audiovisuales y musculares específicamente los ojos, los dedos, las manos y el brazo de manera coordinada. Por movimientos específicos se van desarrollando a partir del esquema generalizado del movimiento. El período de aprestamiento no debe confundirse con la educación parvularia que tiene fines que van más allá de la preparación para la vida escolar.

¿Cuáles son los objetivos del aprestamiento?

Los objetivos de estas actividades se resumen en conseguir el desarrollo de la vista, oído y suavidad de los dedos, para que estén maduros e iniciar el proceso de la escritura y lectura. En este proceso entra en función la creatividad.

¿Cuál es la función del aprestamiento?

La función del aprestamiento, es conseguir el desarrollo de la coordinación entre las funciones audiovisuales y los movimientos de la mano. Lo único que se tiene en cuenta es el grado de exactitud y control conseguido y solamente llama la atención cuando alcanza un excepcional grado de precisión. Sin embargo se necesita el desarrollo de muchas aptitudes básicas para que puedan adquirir las coordinaciones óptimas, manuales y además las funciones citadas anteriormente.

El concepto de madurez en el campo del aprendizaje se refiere especialmente al nivel adecuado de desarrollo físico, psíquico y social del alumno desde el momento de su ingreso al sistema escolar, que le permita enfrentarse a esta situación y a sus exigencias. La madurez se adquiere progresivamente, gracias a la acción de factores internos y externos, los que en gran parte favorecen el aprestamiento.

El aprestamiento implica disposición, un estar listo para determinado aprendizaje. En el caso de la lectura y escritura, incluye maduración en varios aspectos, entre otros una maduración visual apropiada, una maduración de la percepción auditiva, un adecuado desarrollo de la psicomotricidad fina, especialmente a nivel de las manos y de los dedos; además del desarrollo del lenguaje que le permita transmitir oralmente lo que piensa, lo que siente y quiere.

Al igual que la lectura requiere que el niño posea una madurez intelectual que le permita manejar las letras como símbolos y dominar las instrucciones espacio temporal, necesaria para la codificación y decodificación. (15: 20)

2.7.2 Áreas del Desarrollo psicomotor

Un programa psicomotor, está destinado a desarrollar una serie de ejercicios tanto gruesos como finos. Con las experiencias graduadas se logran una conducta motora adecuada, la que será la base de un mejor aprendizaje.

Dentro del programa psicomotor, se encuentra una serie de ejercicios destinados a lograr el reconocimiento de las partes del cuerpo por el niño. Después de enseñarle la función de cada uno de los miembros, reconociéndolos a través de dibujos, muñecos y de otras personas. Así mismo las actividades musculares gruesas ayudan al desarrollo corporal necesario, para que el niño realice aprendizajes más finos como la lectura y escritura. Una mayor ejercitación en esta área permite una mayor precisión muscular.

2.7.3 Desarrollo Psicomotor

Se ha considerado importante que todo niño conozca su cuerpo, como se mueve, para qué sirve cada una de las partes, antes de iniciar la enseñanza formal.

En los estudios al respecto en las primeras edades el niño se considera a sí mismo como un elemento más del ambiente, pero poco a poco a reconociendo su cuerpo a través de los movimientos del mismo, lo cual le permite desarrollar un conocimiento de todo lo que le rodea, y a la vez obtener una noción más clara de sí mismo. Es a través de sus relaciones con el ambiente que el niño va experimentándose y sintiéndose, alcanzando así su desarrollo general.

Los movimientos corporales hacen que cada niño adquiera la noción postural y desarrolle el equilibrio, de lo cual nace la segunda relación, la del cuerpo en función del espacio próximo. Entonces aparece, el desarrollo de las funciones especiales que corresponden a dirección y distancia. El niño que no haya integrado estas nociones respecto a sí mismo y desconozca la utilidad del movimiento no podrá funcionar fácilmente en el aprendizaje de la lectura y escritura. Por lo que se asegura, que la actividad motora, es la base del desarrollo.

Los movimientos populares básicos, la madurez en las respuestas del conocimiento de la imagen corporal y su proyección en el espacio, un buen equilibrio, la coordinación visomotora (ojo-mano, ojo-pie) son aspectos en el trabajo remedial. (15:22)

2.8 EL APRESTAMIENTO EN EL MARCO DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

Al iniciar el primer año de Primaria, los niños ya han pasado por el período de aprestamiento de un año de duración con que se inicia. Al final del período de aprestamiento se supone que los niños están ya listos para aprender a leer y a escribir. La pauta de evaluación que se presentó para ser aplicada al final del aprestamiento, puede servir de diagnóstico para iniciar el primer año de Primaria.

Si los niños han recibido aprestamiento en Pre-primaria, a manera de repaso y como transición, el maestro debe proceder a:

- Un período de aprestamiento inmediato para la lectura y escritura de dos (máximo tres) semanas de duración. (si no ha tenido aprestamiento previo, el período debe ser de dos o tres meses)
- Continuar con la preparación para la lectura junto con el aprendizaje de la lectura inicial. Esto último porque el niño sólo estará totalmente preparado para leer cuando haya terminado el aprendizaje de la lectura inicial.

El aprestamiento inmediato para la lectura inicial y conocimiento con ella comprende:

1. "Motivación para la lectura
2. Lenguaje
3. Discriminación auditiva
4. Discriminación visual". (21:2)

Un programa de aprestamiento para la lectura se basa en el desarrollo de las funciones psicológicas básicas más relacionadas en el lenguaje, desde el punto de vista fonoarticulatorio, semántico y sintáctico; discriminación visual de letras y palabras; discriminación auditiva de sonidos (fonemas) iniciales, rimas y palabras cortas y largas. De la misma manera las funciones psicológicas básicas más relacionadas con la escritura son: el esquema corporal; la estructura espacial y los aspectos psicomotrices de coordinación global, equilibrio y disociación de movimientos motricidad final.

2.8.1 MOTIVACIÓN PARA LA LECTURA

La lectura se puede motivar a través de procedimientos que pueden ser compartidos por los maestros y padres; por ejemplo:

- Proporcionar un modelo de lectura: los niños deben observar que sus padres y profesores disfrutan de la lectura y la emplean como una fuente de agrado y de información.
- Leer en voz alta, tratando en lo posible que los niños sigan la lectura con sus ojos. Las investigaciones sobre niños que aprenden a leer antes de su ingreso a la educación formal confirman que, en el hogar, sus padres o hermanos mayores les leen frecuentemente mientras ellos miran las palabras leídas. También informan sobre un ambiente afectivo donde los padres proporcionan a sus hijos muchas experiencias comentadas y siempre están dispuestos a responder sus preguntas. Este ambiente favorable al desarrollo del lenguaje oral y escrito también puede aplicarse a la sala de clases.
- “Hojea y comenta libros.
- Proporcionar a los niños un ambiente letrado. Los principales elementos de la clase deben estar rotulados: en ella debe haber una biblioteca, donde, con la colaboración de los padres, existan revistas y materiales de lecturas variadas e interesantes sobre animales, plantas y cuentos de hadas, etc. Si no hay materiales apropiados el maestro puede crearlos:
- Editar cuadernos de lectura;
- Encuadernar recortes de periódicos: títulos, material para niños.
- Fomentar un archivo de carteles de lectura”. (21:2)

2.8.2 LENGUAJE

Mientras se aprende a leer, el lenguaje debe ser constantemente estimulado. Si se usa un método que se vale de palabras generadoras, antes de pasar a la lectura, se habla acerca de lo que la palabra significa, se observa la gráfica que la representa y se la describe.

Con cualquier método, el lenguaje verbal oral debe estar siempre presente a través de comentarios, descripciones, narraciones. El maestro debe estimular constantemente las asociaciones de los niños.

A medida que los niños leen y escriben palabras, la enseñanza de la lectura sirve para enriquecer su vocabulario y las estructuras lingüísticas que manejan.

Aprender a leer significa ser capaz de generar estructuras a partir de las que ya se denominan. Este manejo del código en la lectura ayuda al niño a tomar conciencia de los elementos articulatorios que componen su habla. Esto redundará en enriquecimiento del lenguaje, aunque por supuesto, no se debe tratar de que el niño domine la estructura de su lenguaje porque es algo que está más allá de sus posibilidades comunicativas. (21: 4)

2.8.3 DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Durante el período de aprestamiento del año anterior el niño aprendió a diferenciar entre sonidos y ruidos de la naturaleza o producidos por el hombre a través de la percepción de sus características. Durante la lectura inicial, la discriminación auditiva se centra en:

- Escuchar con atención durante las diversas actividades que se realizan en la escuela;
- Practicar juegos como: “ha llegado un buque cargado de....”
- Practicar juegos que estimulen la memoria auditiva, tales como “este es el hombre del sombrero blanco”, el juego del mensajero, etc.
- Aprender poesías y libretos de pequeñas dramatizaciones (favorecer la memoria auditiva).
- Juegos con tarjetas. Dependiendo del método, éstos pueden contener letras, sílabas, palabras u oraciones. La discriminación auditiva se logra reconociendo en ellas sonidos vocálicos o consonánticos, palabras que rimen, oraciones que tengan los mismos sonidos. (21:4)

2.8.4 DISCRIMINACIÓN VISUAL

Generalmente, los niños llegan a la escuela conociendo una gran cantidad de palabras impresas usadas en la propaganda de productos, letreros, envases de alimentos, ventanas de helados y golosinas. El niño desarrolla desde muy temprano la habilidad de diferenciar una palabra de otra. Con este conocimiento de base, la discriminación progresivamente más fina de letras y palabras puede ser afirmada en la práctica de la sala de clases.

Algunas sugerencias para estimular la discriminación visual de letras y palabras son las siguientes:

- “Identificar letras o palabras iguales en una línea o columna.
- Identificar palabras que comiencen o terminen con la misma letra o sílaba.
- Diferenciar entre palabras cortas, medianas y largas.
- Identificar una letra o una palabra tantas veces como se repita en una corrida de palabras, en una oración o en un pequeño párrafo”. (21:5)

Naturalmente, las actividades de discriminación visual en la etapa de aprestamiento no implican que los niños lean letras y palabras, sino que las vean como elementos visuales semejantes o diferentes.

Una vez iniciado el aprendizaje de la lectura inicial, puede ser necesario insistir en algunas actividades de aprestamiento. El profesor debe proceder flexiblemente, según las necesidades de cada niño. Esto es particularmente importante para aquellos niños que han carecido de educación preescolar. (21:5)

2.9 METODOLOGÍA EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA PRINCIPIOS GENERALES

La lectura inicial se puede enseñar empleando métodos muy diversos.

Una readecuación curricular no debe imponer el uso de un método determinado, en virtud de que cualquiera que sea el método escogido produce resultados específicos. Sin embargo se deben tomar en cuenta los siguientes principios:

- **El aprendizaje de la lectura debe ser gradual**

Debe existir un conjunto de pasos bien establecidos que permita tanto al alumno como al maestro saber cuáles destrezas han sido ya dominadas y cuáles faltan para leer en forma independiente. Es importante, en consecuencia, que el maestro siempre tome en cuenta el momento del aprendizaje en que se encuentra cada niño para saber cuál es el modo de proceder.

- **La enseñanza de la lectura debe basarse en las vivencias de los niños**

Hay que respetar la etapa de desarrollo que atraviesan los niños que aprenden a leer. En esta etapa los niños están interesados en contenidos de la vida diaria, juegos, animales reales e imaginarios, objetos personificados, el humor, la sorpresa, la fantasía y el gusto por los juegos verbales.

- **El aprendizaje de la lectura debe ser evaluado constantemente**

El maestro debe tener un conjunto de instrumentos de evaluación formativa que le permitan comprobar si se ha logrado lo pretendido y cómo puede seguir llevándose adelante el proceso. Al final de este proceso se presentan algunos instrumentos que puede ser utilizado por los maestros.

- **Todos los pasos del aprendizaje de la lectura y la escritura deben estar motivados.**

En todo momento, el niño tiene que querer aprender a leer y escribir, es decir, tiene que estar deseoso por participar en el proceso.

Esto se logra adaptando los contenidos de textos y materiales a los intereses y al ritmo de desarrollo del niño. “La motivación se logra dando carácter de juego a las actividades, representando el lenguaje del niño en materiales (registros de experiencias), permitiendo que se exprese, cree y haga aportes”. (21:6)

- **El aprendizaje de la lectura y escritura se dan en íntima conexión con el desarrollo de la capacidad de escuchar y hablar.**

Durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, el niño debe estar sometido a un gran caudal de actividades lingüísticas que estimulen estas dos habilidades. El niño debe escuchar muchas cosas: cuentos, noticias, versos, canciones, trabalenguas, órdenes, series de palabras, y de actuar y hablar utilizándolas como punto de partida: repetir lo oído, variarlo, ordenarlo, completarlo, cumplir lo que se le manda. Por otro lado, “el niño debe tener amplias oportunidades e incentivos para hablar y expresarse, inventando juegos sobre su vida, sobre lo que se imagina, lo que vio, lo que oyó, lo que sintió, lo que espera, lo que sabe, expresarse, inventando juegos verbales: rimas, absurdos, chistes, series sonoras sin sentido pero divertidas, letras de canciones repetidas o alteradas jocosamente. Estas actividades, en un comienzo sirven para basar la lectura, luego la lectura y la escritura deberán dar base a estas actividades y una reforzará a la otra”. (21:6)

- **Dar todo el tiempo necesario a los aprendizajes**

Los primeros aprendizajes de la lectura y escritura, es decir, la iniciación al proceso de decodificación y codificación, es compleja y lenta. De ahí que el profesor debe emplear más tiempo en los primeros aprendizajes de destrezas. El mayor tiempo empleado en la etapa inicial se recuperará con beneficio una vez que el niño ha logrado automatizar los mecanismos, podrá avanzar en el desarrollo de la comprensión lectora.

- **Distribuir las actividades por períodos de tiempo breve**

Conviene respetar los índices de fatiga y la capacidad de atención de los niños. Esto es particularmente válido en las actividades lingüísticas, especialmente en las grafomotoras. Es conveniente intercalar actividades de canto, ritmo, desplazamientos físicos, entre una y otra actividad sistemática.

- **Usar adecuadamente materiales complementarios**

Supone el uso de materiales complementarios cuyas características, en definitiva, serán las que señalen las posibilidades reales de la situación. Además de una cartilla se recomienda el uso de:

- “Una pequeña pizarra personal. Sirve para escribir las letras en gran dimensión (10 o más cms.). puede ser reemplazada por hojas sueltas.
- Un cuaderno de escritura. Luego de realizados los modelos que el profesor le dé, el niño debe ejercitarlos hasta su autorización en el cuaderno, luego puede variarlos y complementarlos.
- Tarjetas. deben usarse en forma abundante; pueden ser de cartulina o, simplemente, media hoja de cuaderno. Pueden contener: palabras ilustradas, elementos estructurales de palabras, ilustraciones, familias de palabras. Se usan para juegos de clasificación, para actividades de combinación de sílabas y formación de palabras.
- Glosario. Hojas sueltas en las que el niño va escribiendo las palabras a medida que las aprende, ilustrándolas al comienzo, definiéndolas alfabéticamente por último.
- Registros de experiencia. Materiales que representan las vivencias y el lenguaje de los niños; el profesor debe escribir textualmente lo que el niño le “dicta” respetando su vocabulario y su sintaxis; sólo debe agregar la puntuación y los signos de expresión. Los registros de experiencia se deben guardar en forma aparte para que el niño o el grupo que los inspiró los vayan leyendo progresivamente”. (21:8)

Gráficos. A medida que los niños van aprendiendo letras, con sus respectivas palabras claves, éstas deben ir permaneciendo en la sala de clases en forma de gráficos. Del mismo modo puede aparecer en gráficos, rótulos u otros tipos de letreros, los objetos de la sala, los nombres de los niños, algunas órdenes o normas; dibujos de los niños con títulos, etc. la sala de clases debe construir un ambiente letrado”. (21:9)

2.9.1 ALGUNAS INDICACIONES GENERALES SOBRE FUNCIONES BÁSICAS PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA INICIAL.

Las siguientes consideraciones relacionadas con las funciones psicológicas básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pueden tomarse en cuenta.

- a. Expresión oral puede ser desarrollada en forma permanente, a lo largo de todas las situaciones escolares y específicamente en la comprensión de las instrucciones y en la verbalización de las actividades que realice el niño.
- b. Se puede complementar con las actividades verbales derivadas de los juegos libres, de las experiencias planeadas (visitas o paseos), narraciones, dramatizaciones, pantomimas, títeres, relatos, canciones y poesías. Estas mismas experiencias pueden servir de base para que los niños aprendan a escuchar en forma activa y consciente; es decir, que reaccionen significativamente frente a los sonidos
- c. La percepción visual debe ser una continuación natural de las experiencias táctiles y kinestésicas de los niños, y las páginas de aprendizaje de la lectura que se presenten en la cartilla deben ser complementadas con el desarrollo de la direccionalidad izquierda-derecha de los movimientos de los ojos. “También, la función perceptiva visual debe complementarse con ejercicios de memoria visual. Cubrir, por ejemplo, la página y recordar sus escenas para la memorización de los componentes de la lectura. Esto a su vez refuerza los procesos de atención”. (21:9)
- d. La percepción auditiva debe preparar a los alumnos progresivamente a captar las diferencias y semejanzas de los fonemas que componen las palabras partiendo de la discriminación entre ruidos y sonidos. Así, “las actividades destinadas a esta función deben complementarse con la toma de conciencia de los sonidos de la naturaleza, de los realizados por el hombre, en la discriminación de las diferencias de intensidad de los sonidos, de los contrastes entre diferentes tonos y en los aspectos de duración y secuencia de los sonidos. Tal como en la percepción visual, los distintos ejercicios destinados a lo auditivo, deben estimular también la memoria auditiva”. (21:9)
- e. Los ejercicios de esquema corporal sirven simultáneamente para el desarrollo de la orientación en el espacio, dado que el cuerpo le sirve al niño como punto de referencia para las nociones de adelante, atrás, arriba, abajo, izquierda y derecha. No basta el simple reconocimiento y denominación de las partes del cuerpo, debe

acompañarse con una correcta imitación de diferentes posturas segmentarias (por partes del cuerpo) y con un conocimiento de la función. “También el esquema corporal debe complementarse con la imagen corporal que se relaciona con la imagen que el niño tiene de sí mismo y con los aspectos psicológicos implicados en su autoestima. El aprendizaje de la lectura apoyado por el gesto realizado por el niño retroalimenta permanentemente los desempeños prácticos y el esquema corporal”. (21:9)

- f. La orientación temporal está presente en todas las actividades que implican movimiento, dado que éste incluye un factor temporal además de espacial.
- g. El tiempo y el espacio son inseparables, pero deben ser tratados separadamente para su mejor desarrollo en el niño. Así, la función temporal debe ser desarrollada especialmente en las actividades de ritmo, en el aprendizaje de ordenaciones y secuencias y en el conocimiento social del tiempo hoy-mañana-ayer; días meses, estaciones del año, fechas, etc. Debido al carácter lineal de la lengua, esta orientación sirve para saber qué letra o palabra va antes o después.
- h. La coordinación motriz está íntimamente relacionada con la evolución de la tonicidad, con el desarrollo del equilibrio, el control y disociación de movimientos y el desarrollo de la rapidez y precisión de los segmentos distales como muñeca, mano y dedos. “Este desarrollo debe darse con una dimensión no sólo motriz sino también afectiva y cognoscitiva. Todo movimiento implica el control de las relaciones espaciales y temporales y el dominio de las relaciones simbólicas manifestadas en la acción y en la verbalización de ésta”. (21:9)
- i. El desarrollo de la atención y de la memoria, son aspectos fundamentales para la retención de los aprendizajes instrumentales. Para facilitarlos es necesario que las distintas actividades determinen un alto nivel de motivación en los niños y se presenten en forma ordenada, jerarquizada y categorizada.
- j. La función cognoscitiva, debe desarrollarse a lo largo de todas las actividades que realicen. “Su desarrollo se puede lograr a través del ejercicio de la función simbólica traducido a actividades tales como imitación, representación gráfica, reproducción verbal y comprensión de símbolos. El niño debe estar entrenándose constantemente en la formación de conceptos: clasificando, seriando, cuantificando (comparar por cantidad aproximada), estableciendo relaciones, etc.” (21:9)

El currículum integrado apunta hacia la madurez de cada niño, entendiendo por ésta el paso de modos de actuar primitivos e imperfectos (sensorio-motores) a formas cada vez más perfeccionadas (preoperacionales y operacionales). “En esta concepción lo cognoscitivo se vincula con todas las esferas del actuar del niño pero culmina con el manejo de conceptos. Desde este punto de vista, no es el lenguaje lo que enriquece el pensamiento del niño, sino la multiplicación de experiencias de todo orden que van exigiendo un lenguaje para expresarse”. (21:9)

La lectura y la escritura deben incluirse gradualmente dentro del conjunto de experiencias del niño, primero como un objeto de aprendizaje y posteriormente como un medio de expresión, información y agrado.

2.10 PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA INICIAL

Las tres metas más importantes de la etapa de la lectura inicial son ayudar al niño a:

- “Desarrollar y ampliar un vocabulario “a primera vista”.
- Aprender a asociar símbolos visuales con sonidos de habla.
- Ver que la lectura es siempre un aprendizaje significativo y que los símbolos impresos representan el habla”. (10:17)

Algunos materiales de instrucción tratan las dos primeras fases como destrezas independientes, enseñándolas en secuencias. Los niños pueden aprender bastante con un solo enfoque instruccional; pero se corre el riesgo de enfrentar en forma rígida el proceso de la lectura, que es demasiado complejo para ser dominado con una sola técnica.

Cuando la instrucción en lectura inicial sobreenfatiza el análisis de las letras o el aprendizaje de algunas palabras a “primera vista”, los niños se tornan muy dependientes de la destreza específica enfatizada. En cambio, si se usan el conocimiento de palabras a primera vista, el análisis de fonemas y grafemas y el contexto en el desciframiento de palabras nuevas desconocidas, se está apelando a una técnica integrada más eficiente y menos creadora de dependencias que una sola técnica aislada.

El programa de la enseñanza de la lectura y escritura inicial se concreta a través de los siguientes componentes:

A. DESARROLLO DE UN VOCABULARIO “A PRIMERA VISTA”

La experiencia del niño normal ante la lectura significa ir adquiriendo patrones automáticos de estímulo-respuesta ante las palabras impresas. Las palabras “a primera vista” se aprenden en variadas fuentes: televisión, signos de tránsito, avisos, títulos, letreros de tiendas, nombres de calles, la sala de clases, especialmente cuando ésta cumple con la recomendación de ser una sala de clases “letrada”.

A continuación se enuncian algunas sugerencias para el aprendizaje de palabras a primera vista:

- “Si un niño reconoce instantáneamente un cierto número de palabras, puede aprovecharse esa capacidad para enseñarle a ver y a oír similitudes entre las palabras que conoce y otras nuevas que se le presentan. El manejo de un vocabulario a primera vista es un instrumento valioso cuando se le utiliza como ayuda para “decodificar” otras palabras.
- Conviene incrementar el vocabulario espontáneo de palabras a primera vista. Cuando el niño está inmerso en la ciudad gráfica, el vocabulario a primera vista se forma espontáneamente a partir de los nombres de los productos, de las indicaciones del tránsito, de la publicidad y otras fuentes. La sala de clases, como ya se indicó puede reproducir dicho ambiente letrado. Pero no es suficiente.
- Es necesario incrementar este vocabulario, a primera vista espontáneo, con un conjunto de palabras claves que sirvan a los niños como recurso para comparar sonidos iniciales. Las palabras claves deben ser, simultáneamente, figurativas e inconfundibles. Por ejemplo, la palabra tabla es figurativa, pero no es inconfundible, porque frente a su ilustración un niño puede responder madera.
- Utilizar las mismas indicaciones que se dieron en el documento dedicado al aprestamiento para la lectura en relación a la discriminación visual. Estas indicaciones son útiles para la adquisición de un vocabulario a primera vista”.
(10:18)

B. INSTRUCCIÓN FÓNICA

El programa de “aprestamiento” amplía el conocimiento y la toma de conciencia del niño en relación a los sonidos del habla y les proporciona mucha práctica en esa área. Un porcentaje de alumnos entra al primer grado sabiendo discriminar entre algunas formas de letras u otras formas. Ellos pueden nombrar un gran número de letras conocidas. Para lograr la independencia en la lectura, un niño debe manejar un buen número de estas asociaciones letras-sonidos, y ser capaz de aplicarlas en situaciones de lectura cuando se enfrenta con palabras impresas desconocidas.

La instrucción fonética en las escuelas comienza en el período de aprestamiento y se extiende a través de todos los estadios de la instrucción lectora. En profesor trabaja con los alumnos para asegurarse que escucha los comienzos o finales similares de las palabras. El próximo paso en la instrucción es ver que las combinaciones de letras corresponden a sonidos similares en los comienzos o finales de palabras. Si conoce las palabras pala, bala, sala, también podrá reconocer mala, si por otra parte conoce mamá y mano. Este proceso consiste en la sustitución de la consonante inicial y sólo trabaja en relación a otras palabras conocidas. “Además de las claves ya mencionadas, si el niño conoce todas las palabras de la oración, a excepción de la palabra malo, el contexto donde está situada tal palabra le ayudará también a reconocerla”. (10:212)

C. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE PALABRAS

Este análisis estructural consiste en reconocer nuevas palabras basándose en: raíces conocidas, prefijos y sufijos agregados a las raíces.

- “Los sufijos son los elementos que se agregan a una raíz para indicar una categoría como número, género, modo, tiempo. Algunos sufijos cambian la escritura de la palabra original (pez-peces); otros inflexiones se hacen por simple agregado (come, comes; sala, salas). En otros casos, otros se produce cambiando el final de la palabra original (hermano-hermana).
- Los prefijos y los sufijos, lo mismo que las palabras derivadas y compuestas que implican una alteración de la palabra original: boca, abierto, boquiabierto y boquita”. (10:21)

El análisis fonético y el estructural de las palabras van mano a mano. Los cambios estructurales originales por el agregado de los finales inflexionales también originan fonemas agregados. En la mayoría de los casos, los prefijos y sufijos constituyen sílabas separadas y funcionan como unidades visuales, auditivas y portadoras de significado.

El análisis estructural se deriva en los siguientes elementos:

a. Utilización de claves contextuales:

- Desde sus primeros intentos de lectura, el alumno espontáneamente trata de identificar palabras desconocidas a partir del sentido general de la oración. “Este proceso es conocido como “análisis contextual” y debería ser constantemente afianzado a través de los años de enseñanza básica y con posterioridad a ella. El análisis contextual implica la habilidad del lector para reconocer la palabra y su significado mediante la posición o función de la palabra en un patrón familiar de oración”. (10:22)

- Las principales claves contextuales son las verbales, pero entendiendo el contexto en forma amplia se puede agregar otras claves que funcionan de modo similar. Entre las claves sugeridas del contexto entendido en forma amplia, se encuentran las claves dadas por las ilustraciones y las experiencias del lector. Las principales claves para el reconocimiento contextual de una palabra son las siguientes:
- Ilustraciones. La palabra desconocida es aclarada o acompañada por una ilustración.
- Experiencias previas del lector. Las experiencias concretas del lector lo capacitan para adivinar una palabra que no conoce. Si digo: “Pepe dio un.... al perro”, la mayoría de los niños pensará que la palabra omitida es “hueso”; lo mismo pensarán si la palabra “hueso” está inscrita, aunque no la conozcan.

b. Claves verbales:

- Palabras y oraciones concomitantes: las palabras y oraciones que van antes o después de la palabra desconocida proporcionan alguna indicación sobre su posible naturaleza y significado. Por ejemplo, en la oración: “Pepe tomó un vaso de agua”, si el niño no conoce la palabra vaso, hay tres claves verbales provenientes de las palabras concomitantes. Tomó y agua “proporcionan claves semánticas (orientan hacia el significado de la palabra desconocida); una proporciona alguna clave gramatical (indica el género gramatical de la palabra, excluyendo palabras femeninas como copa)”. (10:22)
- Comparación y contraste. Uno o varios elementos del texto que el niño conoce le pueden indicar que una palabra desconocida para él se opone a otra palabra del texto, o es el término de una comparación. Ejemplo: Tito estaba feliz, pero yo estaba (triste). El avión de papel volaba como un (pájaro).
- Sinónimos. La lectura de una palabra desconocida se facilita porque uno o varios elementos del texto indican que su significado es similar a una palabra ya aparecida. Ejemplo: Tú estás feliz y (contento).
- Síntesis. La palabra desconocida representa una síntesis, es una expresión genérica, de las palabras que la preceden o siguen: la uva, las peras y las manzanas son (frutas).
- Definición. La palabra desconocida está definida por las palabras u oraciones que la acompañan. Ejemplo: (cuadrado) es una figura con cuatro lados iguales.

- Expresiones familiares. La palabra es reconocida por su uso en expresiones familiares o experiencias verbales corrientes. Ejemplo: tomó el teléfono y dijo: (Aló). En español, normalmente, las claves de contexto son apoyadas por el conocimiento que el niño tiene de algunas letras o sílabas de la palabra, lo cual facilita las cosas. En el ejemplo: “Pepe dio un (hueso) al perro”, el niño puede desconocer la palabra hueso, por no estar familiarizado con el diptongo que y por no conocer la letra “h”; pero puede reconocer el final de la palabra “so” y nunca la va a confundir con pan o comida. A pesar de esta facilitación de las claves contextuales, la enseñanza del análisis contextual es muy importante en español. Forma parte de un programa más amplio de reconocimiento instantáneo de palabras y de destrezas para captar la significación. El análisis contextual debe iniciarse junto con los primeros intentos lectores del niño, y debe continuarse indefinidamente”. (21:27)

D. SUGERENCIAS ALTERNATIVAS PARA ROBUSTECER LA LECTO-ESCRITURA:

- “Leer una oración, rima o cuento en el que se omitan palabras obvias. Estimular a los niños a proporcionar la palabra omitida. Se puede también seleccionar entre varias. Discutir la razón de la selección. Esta práctica puede ser combinada con una clave fónica.
- Dar a leer a los niños una selección en silencio. Preguntarles acerca del significado de las palabras nuevas presentadas.
- Proporcionar material de lectura con palabras ocasionalmente omitidas. Estimular a los niños a inferir las palabras omitidas y a explicar la razón de la selección. Aceptar como correcta cualquier palabra consistente con el sentido de la oración.
- Insertar una palabra sin sentido en lugar de un sustantivo o verbo varias veces en un párrafo. Pedirle al niño que la descubra y que infiera la que corresponde.
- Variar la forma anterior utilizando el sonido inicial correcto, el grupo consonántico, la sílaba, el prefijo y la raíz de la palabra omitida. Promover, así simultáneamente, el uso del análisis fónico, estructural y contextual.
- Seleccionar una media docena de palabras difíciles de una lectura próxima a ser leída. Hacer que los alumnos escriban sus propias definiciones sin intercambio de ideas o discusión. Después que la lectura ha sido completada, permitir que los alumnos revisen y completen sus propias definiciones.

- Dar una serie de oraciones en las cuales se utilice una misma palabra con diferentes significados contextuales. Pedir a los alumnos que expliquen el significado de la palabra clave usada en cada sentencia. Utilizar el diccionario como fuente para contrarrestar significados.
- Variar el segundo ejercicio dado, pidiéndoles a los alumnos que aporten sinónimos a la palabra clave de cada oración.
- Duplicar un párrafo explicativo o descriptivo de un material de enseñanza. Elegir un párrafo en el cual una palabra está utilizada varias veces. Omitir esa palabra en la reproducción. Pedir a los alumnos que lean los párrafos y que intenten proporcionar la palabra omitida. Discutir las diferentes palabras ofrecidas, su precisión y la tendencia a introducir sinónimos.
- Variar el cuarto ejercicio mediante la inserción de una palabra sin sentido en los puntos del párrafo en los cuales aparecía la palabra omitida.
- Dar a los alumnos una serie de oraciones en las cuales una palabra clave está subrayada; dar, además, tres o cuatro palabras, una de las cuales significa lo mismo que la palabra subrayada. Hacer que los alumnos elijan el mejor sinónimo”. (26:41)

La lectura puede enseñarse con muchos métodos. Pero debe auxiliarse con distintos materiales, los cuales deben ser extraídos del medio natural. Se insiste en la función cognoscitiva. Es decir en las estructuras comprensivas, porque el proceso inicial de la lectura y la escritura es eminentemente simbólico. Desde luego, esto debe robustecerse con la actividad continua, la representación gráfica, la verbalización y la comprensión simultánea de símbolos.

2.11 EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA

Leer y escribir, dos procesos muy relacionados. La lectura y la escritura son dos actividades complejas que, como todos sabemos, resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura. A lo largo de estos últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre la naturaleza y las características de estas actividades.

En general, “el enfoque que se desprende de la mayoría de investigaciones y que se comparten, tiende a considerar que tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos través de los cuales se construye significados; es decir, que leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea”. (4:11)

Debido a que las actividades complejas, exigen un proceso cognitivo de elaboración de hipótesis, de mantenimiento y resolución de inferencias, de idas y vueltas que hacen que sea muy difícil dividir estas actividades en procesos más pequeños sin que pierdan su sentido. Por otro lado, y de manera muy relacionada con lo que acabamos de decir, la lectoescritura tiene un carácter marcadamente social e interactivo, puesto que los intercambios comunicativos y los significados que se derivan de ellos siempre se originan y tienen sentido en un entorno social y cultural determinado.

Así, nos situamos en un modelo constructivista que considera la lectura y la escritura dos procesos muy relacionados que, en situaciones educativas, tienen que abordarse de manera global para garantizar el significado. Al mismo tiempo, entendemos que el objetivo básico de la adquisición de la lectoescritura es favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultural.

Estas consideraciones nos alejan de visiones más formalistas que consideran que la lectura y la escritura consisten en el dominio de un conjunto de símbolos que siempre se tienen que dividir en unidades más pequeñas para facilitar el aprendizaje y que, de hecho, hace falta conocer y dominar antes de poder utilizarlos para comunicarse o para interpretar el entorno cercano. (4:11)

El modelo constructivista en el que nos situamos, que considera la lectoescritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados está ampliamente avalado en la actualidad por numerosas propuestas educativas y también es el que orienta la propuesta curricular de la reforma educativa actual.

El aprendizaje de la lectoescritura, como lo hemos caracterizado en el apartado anterior, es uno de los principales retos de la escuela.

Actualmente, existen varias metodologías que se utilizan para enseñar a leer y a escribir; no obstante, en la gran mayoría, la transmisión de conocimiento va del enseñante hacia el alumnado, y el interés, la motivación, es de carácter extrínseco. Los niños y las niñas desarrollan más una actitud buena con la voluntad de gustar a los docentes, que no por el interés intrínseco que les despierta el hecho de descubrir el propio funcionamiento de la lengua. También es fácil observar que en la mayoría de los modelos que se utilizan, los errores tienden a evitarse. (20:171)

Como se ha dicho, algunas investigaciones nos han hecho replantear el proceso de adquisición de la lectoescritura y afrontar el reto que supone integrar en un solo proyecto las relaciones existentes entre docente, alumno y contenido.

Pensamos que la relación entre estos tres elementos tiene que basarse en la comunicación. Entendemos el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso interactivo, en el que se considera el papel activo del niño y de la niña con

capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento. Así pues, en el modelo de aprendizaje que presentamos resalta la capacidad y la necesidad del alumnado de pensar sobre lo que lee y escribe, y el trabajo de los profesionales y las profesiones docentes es facilitarles la comprensión de la realidad mediante la ecuación del pensamiento.

Para iniciarnos en este reto es básico empezar por sus conocimientos previos: ¿Qué saben los niños y las niñas sobre el lenguaje? “las alumnas y los alumnos llegan a la escuela con un amplio bagaje de conocimientos sobre la lengua y los hechos lingüísticos; así por ejemplo, los niños, desde muy pequeños, ya tienen ideas sobre determinados conceptos lingüísticos antes de entrar en el colegio, a pesar de que no conocen los significados convencionales de estos conceptos. Se hace visible como se construye sucesivamente el conocimiento sobre las palabras, las sílabas y las letras, muchas veces sin que se produzca una enseñanza explícita de estos aspectos y siempre vinculado al significado y al uso que los niños hacen en distintas saturaciones comunicativas. (6:79)

En la evolución del proceso de la lectoescritura nos encontramos, pues, con una serie de etapas que vale la pena conocer para saber dónde se encuentra cada escolar y así poder planificar basándonos en su nivel inicial de conocimientos, planteando actividades que permitan confrontar aquello que saben con el nuevo contenido.

El aprendizaje de la lectoescritura en un entorno social Nos basamos en la idea de que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción personal de conocimiento que, asimismo, no se puede realizar solo. En este proceso, la interacción, la ayuda, es muy relevante. Sin esta ayuda no habría aprendizaje, al menos como lo entendemos en el entorno escolar formal y respecto al conjunto de contenidos que integran el currículum de lengua. (4:14)

Es un hecho bastante conocido que los niños y las niñas inician el aprendizaje de un nuevo contenido basándose en sus ideas y representaciones previas. La información que reciben la hace suya, la apropian, basándose en sus propios esquemas de conocimientos. Así pues, según sus esquemas previos, construirán sus conocimientos de uno y otro modo. Por este motivo, damos mucha importancia al hecho de conocer qué saben los niños sobre leer y escribir y qué actividades de razonamiento hay detrás de sus conocimientos.

Evidentemente, los conocimientos previos que tienen los alumnos y las alumnas sobre el código y sobre la lengua son muy diferentes según las que hayan sido sus exigencias al respecto y su contacto con los diferentes conocimientos lingüísticos. Esto también requiere que la maestra y el maestro se planteen seriamente una enseñanza respetuosa con esta diversidad.

De esta forma, también en el área de lengua, el aprendizaje escolar nunca empieza desde cero, tiene una prehistoria que está definida por la interacción que el niño o la niña hayan vivido con el mundo físico y social que les rodea. (27:19)

Es necesario, pues, conocer y respetar el momento en que se encuentran los niños para poder movernos a su lado acompañándoles en su proceso de construcción. Mediante la interacción el alumnado podrá construir significados. A pesar del papel importante de la persona docente como mediadoras, no debemos olvidar que nuestro objetivo final es conseguir transferencia de control, de modo que el escolar, al final del proceso, pueda construir de forma autónoma los aprendizajes. (16:99)

Para ayudar al escolar en este proceso, es interesante que, como maestros, consideren los dos tipos de ayuda, y que facilitan la creación de zonas de desarrollo próximo. Por un lado, tenemos aquellas formas de ayuda llamadas distales, que no se establecen en la interacción directa, sino basándose en la forma como el alumno estructura, selecciona los recursos a la altura del niño: organización, materiales...

La otra forma de ayuda sería la proximal. Se trata de aquellas ayudas que se hacen en la interacción directa: entre enseñante y escolar o entre escolar y escolar. Éstas se dan mediante el ofrecimiento de modelos, la retroalimentación, las directrices de acción, el planteamiento de preguntas...

Así, empezaremos por donde se encuentra el niño a la hora de leer y escribir e intentaremos ofrecerle los medios necesarios para ayudarlo a avanzar. Esto supone intentar movernos siempre dentro de la zona de desarrollo próximo, sin olvidar lo que el niño y la niña pueden hacer por sí solos y lo que realizarán con la ayuda de otras personas. (4:15)

A lo largo del estudio se ha querido enseñar en cada modalidad y en cada nivel, a pesar de que, evidentemente, en último término, cada escuela es quien tiene que concretar sus contenidos y objetivos específicos según su realidad.

La última pretensión se centra en conseguir que las alumnas y los alumnos desarrollen actitudes positivas y estrategias que primero les motiven y luego les permitan leer y escribir de forma ajustada a las exigencias de las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentren.

También se hace énfasis en cómo enseñamos, y que se describen una serie de recomendaciones metodológicas, para suscitar la motivación intrínseca del alumnado y para que éste encuentre sentido y necesidad de leer y escribir. A pesar de que cada niño tiene distintas posibilidades e interés, pensamos que mediante la interacción y la mediación todos los alumnos y alumnas pueden ampliar sus conocimientos.

Recomendaciones metodológicas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura de todos los niños y niñas.

Se han incluido recomendaciones generales que, evidentemente, se tendrán que adaptar a las características y particularidades de cada grupo clase. Tendiendo esto en cuenta, creemos que las siguientes cuestiones son los aspectos clave que hace falta recordar para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura:

- *“Propiciar la participación del alumnado.* Los niños deben sentirse protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado debe participar en la elección de determinadas actividades: selección de cuentos, proyecto que se quiere desarrollar, posibilidades que se pueden realizar en el rincón de lengua.... No es bueno siempre darles todo hecho, porque propiciamos actitudes agresivas. Cuando el niño y la niña colaboran en las decisiones que se toman, se sienten mucho más motivados para aprender.
- *Facilitar la opcionalidad de elección, la diversificación curricular y la ayuda pedagógica.* De las diferentes modalidades organizativas con las que contamos para conseguir esta opcionalidad y diversificación, otorgamos importancia a los rincones, porque muchas de las actividades de lengua que proponemos se adaptan a esta estructura. Al mismo tiempo, podemos asegurar que los rincones se adaptan a los principios psicopedagógicos en los que nos hemos situado.

Para dar autonomía a los niños y a las niñas sugerimos que en las actividades para los rincones se permita opcionalidad de elección en el trabajo. En cada espacio podemos ofrecer material diverso para que cada escolar piense qué puede hacer. Por ejemplo, los cuentos: pueden servir para mirarlos, para escucharlos si van con casette y auriculares... Se pueden inventar cuentos con títeres, o se puede componer palabras con diferentes tipos de letras (magnéticas, adhesivas, recortes de revistas o de periódico...) No todos los niños y niñas tienen que hacer lo mismo en el mismo momento. . (4:16)

El trabajo para los rincones facilita la transparencia por parte del enseñante, quien puede ir al rincón que crea más necesario, los otros pueden funcionar autónomamente.

- Tener en cuenta los conocimientos previos de los niños, empezar por dónde se encuentran. El proceso de aprendizaje de la lectoescritura por parte del niño empieza antes de entrar en la escuela. “La presencia de la escritura es constante en el entorno físico y social que nos rodea (calle, familia...) y nuestro trabajo debe posibilitar un marco comunicativo donde el alumnado dé a conocer lo que sabe”. (4:16)

- Negociar significados con ellos.
- Comunicar y consensuar los objetivos y los criterios de evaluación.
- Anticipar a los niños el tema que se trabajará. Detrás de cualquier actividad de lengua que se lleva a cabo existe un objetivo. Es importante que el enseñante lo comunique y lo anticipe, por ejemplo, sobre qué asunto se escribirá y en qué aspectos se incidirá.

Los niños deben tener muy claro que siempre se les valora lo que hacen y no deben olvidar lo que se les pide, por este motivo es necesario tener muy claro el objetivo que se pretende en cada momento, y la consigna que se da al alumnado.

- Tener en cuenta la motivación, los intereses del alumnado.
- Vigilar que el aprendizaje de la lectoescritura sea funcional, significativo. Debemos intentar que las actividades de lectura y escritura sean lo más cercanas posibles a situaciones reales para que el niño y la niña encuentren sentido en lo que hacen.
- Establecer relaciones constantes entre lo que el escolar sabe y el nuevo contenido. Se atribuye significado a un nuevo aprendizaje basándonos en lo que ya sabemos. Cuando no podemos relacionar el contenido de lenguas que tenemos que aprender utilizamos la memorización, por esta razón es muy importante que las actividades de lectura y de escritura que se plantea al alumno sean cercanas y posibilitem la interacción entre lo que saben, el nuevo contenido y la disponibilidad (actitud) del niño.
- Facilitar la interacción. El intercambio de información entre los niños.
- Plantear actividades de lectura y de escritura con sentido, facilitando la interacción, el trabajo cooperativo: actividades en gran grupo, en pequeños grupos, por parejas, individuales.
- Recoger las aportaciones de los alumnos más desfavorecidos. Es importante el diálogo que reestablece entre los niños y entre ellos y el enseñante. Por otro lado, cuando se escribe en un grupo pequeño, por ejemplo, generalmente el resultado de los textos que se realizan corresponden al nivel de los niños y de las niñas de niveles más altos.
- Facilitar el intercambio de alumnos de una misma zona de desarrollo próximo. A pesar de que cuando se distribuyen las mesas, los grupos, se tenga en cuenta el criterio de heterogeneidad, los niños y las niñas con más dificultad deberían tener las máximas posibilidades de intercambio entre los niños de una misma zona de desarrollo próximo. Por este motivo será

necesario planificar la realización de alguna actividad de lectura y escritura juntando los niños y las niñas por niveles de maduración, de manera homogénea, según los conocimientos que tengamos respecto a la lectoescritura. “Para poder organizar el aula, a la hora de lengua, de forma comprensiva, favoreciendo el aprendizaje significativo y potenciando interacciones adecuadas, nos puede ayudar a considerar los factores de diversidad psicopedagógica y experimentada. Un ejemplo de cómo se puede realizar un análisis de los grupos se puede encontrar en el artículo de Castello en la revista Guix. (...)” (4:17)

- Propiciar la participación del alumnado en la evaluación.
- Evaluar a cada escolar teniendo en cuenta sus esfuerzos.
- Crear espacios de síntesis. “Es necesario ayudar a que los alumnos y las alumnas vean su progreso. Es bueno que comparen sus primeros trabajos de escritura con los últimos y vean los cambios. Teniendo en cuenta que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son tres procesos entrelazados, pensamos que merece la pena buscar espacios interactivos para revisar y reflexionar sobre el desarrollo, el proceso implicado en la resolución de las actividades de la lengua que se realicen”. (4:17)

Una propuesta que consideramos interesante en este sentido es lo que nosotros llamamos coro. Se realiza después de una actividad de lectoescritura, y consiste en organizar un encuentro conjunto con todos los alumnos para revisar cómo ha ido la sesión y la actividad. Es interesante escuchar las intervenciones y las propuestas de los niños, son ellos los primeros que exigen a las otras algunas mejoras. Esta actividad es un instrumento útil que, mediante la interacción social que se desarrolla, facilita la regulación continua de los aprendizajes.

Otro instrumento que queremos comentar es la observación. Pensamos que el papel de observador del docente es importante, permite ver el nivel del escolar, las estrategias que utiliza, si sabe ayudar o no a los otros niños y niñas..., y al mismo tiempo permite a la persona adulta intervenir donde la necesiten más. “Pero para que tengan lugar esta transparencia por parte del maestro o de la maestra, es necesario que haya una organización del aula que lo permita. Como hemos comentado en otros apartados, las actividades colectivas son interesantes: parejas, un grupo pequeño, un grupo grande, ya que éstas permiten realizar un trabajo cooperativo”. (4:17)

Otro aspecto que se menciona es el de corrección. Es importante que ésta tenga lugar cuando el niño o la niña pregunta si lo hace bien, como se escribe una palabra determinada..., es decir, que la corrección sea eficaz la respuesta tiene que ser inmediata y adecuada a cada escolar.

Las actividades de corrección colectivas son interesantes. Algunas se pueden realizar utilizando la pizarra. Por ejemplo, con la corrección de un texto, se elige un modelo de un nivel mediano del aula y se corrige hasta el nivel más alto de la clase (hasta que los alumnos no encuentren nada más para corregir). La corrección en grupo permite que se hagan evidentes y se puedan intercambiar las estrategias de los niños. Las que utilizan los más avanzados, las aprenden los otros. Ven que existe una forma de ir completando una primera información. En estos tipos de actividades es muy importante el saber hacer del docente.

- “Interpretar continuamente lo que hace.
- Aprovechar los errores. Ofrecer modelos. Las distintas respuestas de las alumnas y de los alumnos, no se tienen que considerar errores, sino etapas aproximadas y progresivas que lleven a la formación del conocimiento.
- Favorecer la transferencia de control del docente hacia el escolar para facilitar su autonomía.
- Facilitar actividades de lengua suficientemente amplias para que todo el alumnado pueda participar en ellas. Por ejemplo, todos los niños deben poder colaborar en la escritura de un texto.
- Propiciar la autoestima. (4:17)

Si somos capaces de ofrecer una enseñanza-aprendizaje donde el alumnado puede encontrar sentido a aquello que hace, probablemente avanzaremos y mejoraremos la calidad de lo que ofrecemos a la escuela.

Pensamos que es importante que todo lo que escribimos y leemos sea real, de verdad, funcional (por ejemplo: ponemos carteles en los cajones de la clase porque cada uno de ellos contiene cosas distintas)

Se tiene que intentar enseñar a leer y a escribir dentro de un contexto, con una intencionalidad (por ejemplo: rehace una lista de los ingredientes de un pastel para ir a comprarlos).

Basándose en estas premisas, dentro del ámbito de las actividades para modalidades de texto que llamamos funcionales encontramos la escritura de nombres (propio, común –listas-), notas, recetas de menús y fechas.

Nuestra intención es ofrecer varias actividades presentando situaciones cercanas a la vida cotidiana.

Dentro de esta idea de funcionalidad buscamos que exista una relación entre los aprendizajes escolares y la vida. Pensamos que este aprendizaje no tiene que suponer una ruptura con el mundo cotidiano.

De este modo, se intenta promover diferentes tipos de actividades y saturaciones relacionadas con las necesidades de los niños y las niñas y sus intereses más cercanos.

Queremos motivar al niño mediante actividades significativas para él y para ella y, de este modo, facilitar que pueda integrarlo en su estructura cognoscitiva. Cuando se presentan estas propuestas se debe tener en cuenta los conocimientos adquiridos previamente por el alumnado y también sus capacidades de razonamiento.

Mediante nuestra intervención y modificación, si es necesario, los esquemas previos que tengan respecto a la escritura de nombres, notas, recetas de menús y fechas, se quiere ayudar a los alumnos a aprender.

El enfoque, que se presenta en las diferentes propuestas, intenta acompañar los procesos naturales de los niños y de las niñas y, en este sentido, también queremos facilitar al alumnado un aprendizaje de la lectoescritura, donde ellos y ellas puedan disfrutar aprendiendo. (4:28)

Desde que el niño entra en el colegio, el nombre propio va adquiriendo importancia. Lo encontrarán escrito en muchos sitios: en el colgador, en la bata, en los trabajos, en el material, en los cargos... Por este motivo, poco a poco el niño se familiariza con él. El nombre conecta con sus intereses y reconocerlo le permitirá resolver saturaciones funcionales: encontrar su colgador, su carpeta, su hoja... Empezar el proceso de la lectoescritura con el nombre propio aporta seguridad al niño.

Las actividades que se presentan a continuación están destinadas a alumnos de segundo ciclo de educación infantil y a primer grado de primaria. Durante el primer curso de educación infantil, en alumnos de párvulos de 3 años, las diferentes propuestas que se presentan están enfocadas hacia el reconocimiento de su propio nombre y el objeto es que, al finalizar el curso, cada niño sepa escribir y empiece a reconocer algún nombre de sus compañeros y compañeras.

El tipo de letra que se utilice para empezar el proceso de la lectoescritura no es rígido. Lo que se quiere es que aprendan el sistema convencional y no importa la forma gráfica. Desde muy pequeños, los niños y las niñas se encuentran sumergidos en la variedad de letras: letreros, periódicos... Sin embargo, si se tiene que decirlo, se aconseja empezar el aprendizaje con mayúsculas. Se piensa, y la experiencia lo confirma, que esta grafía facilita el acto de escribir, el trazo es más sencillo. Más de una vez hemos oído decir a un niño “¿Con qué lo hago, con la letra fácil (refiriendo a las mayúsculas) o con la difícil (indicando las letras minúsculas).” (4: 29)

El enfoque que se plantea para comenzar este aprendizaje permite que se admita, como correctas, diferentes respuestas que dan los alumnos considerándolas como aproximaciones al objetivo final al que se quiere llegar.

Para los niños, las letras, antes de forma, tienen pertinencia (la P de mi padre, la M de mi madre...) y después valor sonoro.

Se está convencido de que cuando los niños entran a la escuela ya saben muchas cosas, por lo tanto, iniciamos el proceso de lectoescritura intentando crear situaciones donde las alumnas y los alumnos puedan poner en común todo lo que saben.

A pesar de empezar el trabajo del nombre propio a los tres años, cuando planteamos una tarea más exhaustiva, con el objetivo de suscitar el interés del niño y de la niña para el aprendizaje de la lectura y de la escritura es el segundo ciclo de educación infantil, párvulos de cuatro años. Hasta entonces, los niños han realizado una interpretación global de su nombre y, ahora, intentaremos que vayan otorgando valor a las partes que lo constituyen.

Como hemos dicho anteriormente, la escritura de su nombre propio y la de los otros compañeros y compañeras es una pieza clave para iniciar la comprensión de la forma de funcionamiento del sistema convencional de escritura. Tomando como base el propio nombre se facilita la enseñanza de la lectura y su interpretación.

Se destaca la importancia de la interacción que existe entre los niños y las niñas del aula, cuando se plantean muchas actividades relacionadas con sus propios nombres. Con la ayuda que se prestan entre ellos, sus comentarios, la colaboración..., los niños van superando obstáculos y van evolucionando en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Cuando los niños llegan párvulos de cinco años, en general tienen completamente asumido su nombre, lo leen y lo escriben sin modelo. También se conocen los nombres de los compañeros y compañeras de la clase.

Con la identificación de las letras de su nombre, así como las de los otros niños empiezan a tener información suficiente para la composición de palabras y pequeños textos. Debe aprovecharse y explorarse al máximo para que cada niño vaya haciendo sus progresos. En este nivel se puede introducir el primer apellido. Los pasos que se sugieren podrían ser: primero escribirlo copiándolo en un modelo y, poco a poco, lo irán interiorizando sin el modelo.

Aquí también se puede introducir el nombre de los padres y de las madres, de las hermanas y de los hermanos y de los personajes de cuentos.

Si se está trabajando con mayúsculas, el nombre propio puede ser el eje motivador para hacer el cambio a la letra minúscula. La mayoría de veces son los propios niños quienes y hacen estos cambios de mayúscula a minúscula paralelamente. "Es importante respetar los ritmos que existan dentro del grupo, es

decir, podemos encontrarnos con niños que no tienen ninguna dificultad en realizar este paso y otros que necesitarán más tiempo, esto tendremos que respetarlo, ayudándoles, hasta que se sientan seguros para realizar el cambio". (4:29)

Durante el primer año de Educación Primaria, primero y segundo grado se plantea continuar trabajando con los apellidos e interrelacionado con el área de descubrimiento de uno mismo, se aprovecha para hacer un trabajo significativo.

Muchas actividades del nombre propio se pueden incluir dentro de otras modalidades de texto (cartas, notas, postales...) ya que no forman parcelas aisladas. Seguro que durante el ciclo escolar aparecen numerosas oportunidades para trabajar los datos personales, podemos aprovecharlas para tratar los aspectos particulares del lenguaje escrito.

El grado de dificultad dependerá del nivel del alumnado, de la funcionalidad de lo que se haga y también de la habilidad que los niños habrán adquirido si se han trabajado estos aspectos desde párvulos. Por lo tanto, es importante empezar por lo que los niños y las niñas ya saben.

En la escuela, se dispone de otra herramienta importante que puede ayudar mucho en el trabajo más personal del nombre propio: el ordenador, que además permite trabajar los objetivos referentes a la presentación, la pulcritud, la estética y la capacidad artística, porque es un mundo abierto a la experimentación (probar, rectificar, ampliar). (4:30)

2.12 INTERVENCIÓN SOBRE EL LENGUAJE: UNA ESTIMULACIÓN REFORZADA Y SISTEMATIZADA

La participación del entorno familiar en el proceso de adquisición normal del lenguaje oral ha sido suficientemente destacada a lo largo de los últimos años. No hay ninguna razón para que ocurra otra cosa en los procesos alterados, sea cual sea la patología en cuestión al menos que alguien esté completamente seguro de haber descubierto un método de aprendizaje más eficaz que el modelo materno.

El entorno familiar no es sólo el ámbito natural de desarrollo de la comunicación, es también el único que puede proporcionar una estimulación intensiva, durante los 365 días del año, y directamente imbricada en las conductas espontáneas y naturales de la vida cotidiana, en el medio preciso en el cual se tendrá que desenvolver más tarde el niño.

El papel de la familia es "un factor predominante que no puede ser sustituido en ningún caso por una institución educativa o un profesional de la terapia del lenguaje, incluso cuando se requiere un ajuste tan especializado como puede ocurrir en el caso de los niños sordos profundos, niños con parálisis cerebral sin apenas capacidad motriz o cualquier otro niño no verbal". (29:91)

El especialista puede ser, durante un tiempo, un interlocutor privilegiado, el que abre perspectivas o construye posibilidades, pero ahí limita su función y termina su capacidad. Cuando, como ocurre desgraciadamente con cierta frecuencia, no puede contar con la colaboración familiar, no es posible tampoco esperar resultados óptimos de su intervención.

A veces es necesario esperar algunos meses o años hasta conseguir restaurar en las familias las actitudes perdidas o inhibidas; muchos padres empiezan a volver a ser activos a partir de un cierto grado de comunicación oral; es mejor que nada, pero se han perdido seguramente meses y años valiosos.

Por otra parte, debe quedar claro que la conciencia de las familias acerca de la importancia de su participación (a menudo insospechada por ellas frente a la magnitud de ciertos problemas), su información y su formación específica, si es necesaria, forman parte del trabajo y de la responsabilidad en el niño.

La participación de las familias (no sólo de la madre o del padre), aun de forma detallada esas peticiones y ese objetivo “debe incluirse en el conjunto de la programación, al mismo nivel que la consecución de tal o cual conducta en el niño”. (29:92)

2.12.1 Programas familiares de apoyo a la intervención

Los familiares son los encargados de generalizar lo adquirido en clase, de mantener un determinado nivel de práctica o de entrenamiento de las destrezas introducidas durante las sesiones pedagógicas con el maestro o el logopeda. De alguna manera se convierten en ayudantes pedagógicos, en repetidores de las técnicas aplicadas por los especialistas.

Aunque no se debe rechazar por principio este tipo de enfoque realmente útil en algunos casos (sencillos a nivel técnico y con pocas interferencias afectivas, lo que no depende del trastorno en sí, sino de cada situación particular), es preciso evitar los excesos de un proceso que puede llevar a escolarizar la relación del niño con su familia.

Salvo raras excepciones (a veces producidas por circunstancias puramente materiales como la distancia del lugar de residencia y la imposibilidad de viajes frecuentes al sitio donde se podría proporcionar la ayuda especializada), los padres ni deben ni pueden llevar a cabo un trabajo realmente técnico; “no poseen la formación adecuada y la relación entre madre/padre y niño no se presta habitualmente a la aplicación precisa de las contingencias que requiere este tipo de trabajo”. (29:92)

Son los autores de formación básicamente psicodinámica los más reacios generalmente a pedir a las familias su ayuda a nivel pedagógico o reeducativo y compartimos sus criterios en lo que se refiere, por ejemplo, a la presencia sistemática del padre o de la madre durante la sesión de logopedia o la clase de lenguaje; las relaciones triangulares son peligrosas.

Con frecuencia los educadores, sin querer, asumen el papel de la buena madre o del buen padre que sabe hacerse obedecer del niño y es capaz de sacar algo de él, lo que no hace más que aumentar la tendencia de la mayor parte de los padres naturales en sentirse culpables o impotentes frente a las dificultades de su hijo. Se trata precisamente de conseguir lo contrario: reforzar su propia imagen como padres, valorándola como valiosa e insustituible, diferente a la de cualquier otro adulto.

No es posible olvidar, por supuesto, la importancia del valor afectivo de los síntomas lingüísticos, sea como valor causal (se sospecha que ciertos retrasos del habla y determinados trastornos como la tartamudez pueden tener a veces parte de su etiología en el desarrollo de las relaciones familiares), sea en todo caso como valor de símbolo; el trastorno puede servir para conseguir beneficios secundarios, existir como persona diferenciada y, por tanto, más atendida, utilizarse como arma en los momentos de conflicto, etc.

En los casos en que se estima necesaria y benéfica la aplicación de un programa de ayuda pedagógica por parte de los padres, para evitar esa transformación de la casa en una sucursal de la escuela, se suele aconsejar:

- “Introducir las peticiones de ayudas familiares de forma muy progresiva con estrecho control por parte del educador.
- Que los padres utilicen un material distinto al que se utiliza en la escuela para un mismo contenido.
- Aprovechar al máximo las situaciones y el material de la propia casa.
- Trabajar siempre sobre contenidos asimilados o casi asimilados que sólo requieren un refuerzo de utilización.
- No fijar metas ni objetivos concretos a cumplir en un tiempo determinado.
- Frente a una dificultad en casa para superar algún contenido, evitar solucionarla con infinitas repeticiones y consultar al educador.
- Eliminar estas ayudas pedagógicas familiares si se producen consecuencias negativas a nivel de la conducta del niño, aunque se consigan éxitos en el habla o el lenguaje”.(29:93)

2.12.2 Programas destinados a la interacción familiar

En esta perspectiva, se trata de modificar la relación comunicativa de la familia con el niño, sea porque se piensa que es en ella donde se encuentra la causa (o una de las causas) del trastorno, sea porque se busca que resulte tan eficaz como lo es cuando el niño no padece ningún tipo de trastorno; aquí nos volvemos a encontrar con las diferencias suscitadas según nos hallemos en terapia de lenguaje o en educación del lenguaje.

Ya no se trata de introducir elementos extraños escolares, sino de analizar cómo ajustar mejor la relación entre la familia y el niño para que resulte más efectiva y pueda volver a funcionar la interacción como mecanismo básico de adquisición del lenguaje, mecanismo cuyo desarrollo había sido interrumpido o disminuido por la patología lingüística del niño y/o la actitud comunicativa de los adultos que le rodean.

Estos programas pueden ir destinados a:

- Modificar ciertas actitudes negativas, como la sobreprotección, las reacciones agresivas o angiógenas, la falta de estimulación, el exceso de exigencia, se hizo un estudio con niños con retrasos del lenguaje o con tartamudez, en la idea de que ciertas formas de interacción arrecian el desarrollo del lenguaje y que otras podían frenarlo o incluso perturbarlo. De ahí que proponga en su obra orientaciones como eje fundamental de la intervención.

Algunos autores, preocupados por el aspecto psicoterapéutico de ciertas intervenciones logopédicas, incluyen estrechamente el universo familiar (y en especial la relación con la madre) en la dinámica de las sesiones.

- Conseguir una mayor intensidad de la estimulación familiar; aunque la calidad de la interacción sea evidentemente primordial, hay muchos casos en que “es también necesaria una mayor disponibilidad, por lo menos de uno de los padres, para que esa interacción sea primero posible, y segundo, frecuente y relajada”. (29:94)

Es una verdad a veces difícil de asumir que, por lo menos durante la etapa de estimulación precoz y primera escolaridad, resulta casi incompatible la necesidad de atención que requiere un niño como una minusvalía sensorial, motórica y psíquica importante con el ejercicio de una profesión de dedicación completa por parte de ambos padres.

Si se entiende el significado de la interacción, no se trata de proporcionar momentos intensivos de estimulación, sino de estar disponible el tiempo suficiente para que esa interacción se pueda producir y que el adulto pueda responder a ella con tranquilidad.

- “Mejorar la interacción lingüística a través de la explicación y demostración de ciertas conductas consideradas como facilitadoras para el desarrollo del lenguaje”. (29:95)

Algunos autores aconsejan que se explique a los padres la importancia de conductas como la autoconversación, el feedback correctivo, las extensiones semánticas y desarrollen el uso de ciertas situaciones como la lectura y comiditas. Parece importante entrenar a las madres de los niños con dificultades de comunicación y de lenguaje en interpretar mejor la conducta de sus hijos.

Se ha podido mostrar como las atribuciones maternas sobre la competencia lingüística de los niños aparecían como el mejor predictor del incremento futuro de las producciones verbales infantiles independientes, dentro del programa de estimulación que seguían.

Es difícil evitar la sobrevaloración que deriva a veces de un deseo de negar el problema del niño (ejemplo típico de la expresión “lo entiende todo”: “se trata de enseñarles a observar mejor y a tener en cuenta no sólo el lenguaje sino la globalidad de las conductas interactivas”. (29:95)

En general, la mayor parte de los trabajos se refieren siempre a las primeras etapas de la adquisición del lenguaje. Dentro de este intento de mejoría, se insiste en la necesidad de un mayor grado de iniciativa por parte del adulto con ciertos niños de baja capacidad comunicativa y no sólo a nivel del lenguaje, sino de cualquier tipo de interacción.

Algunos programas y desde las etapas más elementales se centran en el desarrollo funcional, describiendo las conductas consideradas como más aptas para la estimulación del lenguaje infantil.

Uno de los programas más ambiciosos en el mundo con respecto al tema, a través de reuniones donde agrupan a los madres en función del nivel de comunicación de sus hijos más que en función de su edad o de la etiología del trastorno, “les enseñan a desarrollar sus propias actitudes de forma óptima, siguiendo los principios del incidental teaching y con la ayuda de grabaciones en vídeo y de registros donde los padres pueden anotar sus observaciones”. (29:96)

Las consignas se centran en saber reconocer todas las tentativas de comunicación del niño en ajustar el propio lenguaje, en contestar de una forma que sirva para aumentar las producciones verbales del niño y no sólo en solucionar el tema concreto y en dar al niño mayores posibilidades de participar en los intercambios familiares, sea cual sea su nivel de capacidad.

- Adiestrar a la familia (en la mayor extensión posible del término, que a veces incluye amistades y vecinos) en la utilización de un sistema de comunicación alternativo o aumentativo del lenguaje oral. Algunos no requieren mucho esfuerzo por parte de los interlocutores no minusválidos;

los sistemas basados en tableros gráficos, por ejemplo, incluyen siempre la palabra escrita correspondiente al pictograma o ideograma, con lo que no es necesario conocer el sistema para entender el mensaje emitido por designación por el usuario. Otros, como los sistemas gestuales o de apoyo a la lectura labial, implican un esfuerzo prolongado por parte de las familias que, sin embargo, se ve a menudo ampliamente compensado por las ventajas que se obtienen, no sólo en la facilidad comunicativa sino también en la mejora del lenguaje oral.

Estos programas que pretenden modificar la interacción y utilizar la familia como el verdadero motor y lugar de la intervención son extremadamente difíciles de poner en marcha y no siempre responden a los principios básicos de este tipo de enfoque.

2.12.3 LA CONVERSACIÓN EN CLASE

Nunca será suficiente insistir en la importancia pedagógica de la conversación, es decir, del intercambio libre basado en el diálogo.

Conviene resaltar que se trata de una situación de lenguaje fundamental, etapa última de un proceso que se inicia en las primeras interacciones pre-verbales entre la madre y su bebé y que permite fundir todos los aspectos de la comunicación verbal en el molde que sirve de marco a las relaciones sociales habituales.

A veces el educador puede tener la sensación de estar perdiendo el tiempo cuando se deja llevar por sus alumnos en una charla aparentemente informal cuyo hilo dirigen principalmente ellos, debe convencerse, sin embargo, de que está en un error y que la implantación de normas rígidas, de sentido único profesor-alumno, con sensación visible de esfuerzo y trabajo, responden “muchas veces más a su propia necesidad de seguridad y a su miedo a perder el control de la clase que a la aplicación de una directriz pedagógica razonada”. (29:98)

Pero desarrollar la capacidad para la conversación, con un grupo de niños que no se caracterizan precisamente por su facilidad comunicativa y/o verbal no es una tarea sencilla que se consiga sin esfuerzos.

El educador, aunque establece ciertas reglas y ciertos límites a los intercambios, no puede modificar sus características profundas de espontaneidad. Debe conseguir mantener la atención de todos, fomentar la participación de cada uno al mismo tiempo que procurará, enriquecer los contenidos e, incluso, introducir, si es posible, algunos de los elementos formales o funcionales que ha estado trabajando últimamente en otras actividades de lenguaje, del nivel que sea.

Esto enriquece, por tanto, “una gran capacidad de adaptación, de reflejos lingüísticos, de flexibilidad y de imaginación que explica por qué muchas veces un educador termina bastante más cansado al concluir una sesión de conversación

que al final de una clase más tradicional donde el control de la situación plantea pocos problemas”. (29:99)

Llegar a poder participar en una conversación es, por supuesto, el fruto de una evolución. Si se entiende por conversación una sucesión de varios intercambios relacionados entre sí, motivados por la propia mecánica del diálogo, sin intervención directa de la acción, se puede afirmar que un niño normal no accede a ella hasta los 3 años; antes, los intercambios son más cortos y se encuentran más pegados a la acción y al momento preciso.

A partir de los 4 años, la calidad y la frecuencia de las conversaciones se van desarrollando, con un ritmo bastante diferente según los niños, paralelamente al desarrollo de las capacidades intersubjetivas que permiten a cada uno de los interlocutores controlar los múltiples parámetros que rigen una conversación y, sobre todo, prestar más atención al otro. En 1923, Piaget había descrito esa evolución desde lo que llamó el lenguaje egocéntrico de las primeras etapas.

Para que una conversación resulte eficaz, el hablante debe cumplir ciertas reglas; cuando comete algún fallo involuntario en una o varias de éstas, es el oyente quien debe hacer un esfuerzo especial para compensar la información incompleta. El niño, lógicamente cometerá muchas fallas en estas reglas; de ahí la importancia de “poder entrenarse con un interlocutor privilegiado, dispuesto a realizar estos esfuerzos y capacitado para calibrar la compensación de tal forma que no sea tampoco excesiva, ya que entonces se acostumbraría el niño a formas comunicativas elementales”. (29:99)

El modelo más conocidos de estas reglas es el principio cooperativo en la conversación, que se compone de diversos aspectos, tales como: ser todo lo informativo que sea necesario pero sin complicar la expresión con datos que no sean precisos, evitar ambigüedad, ser relevante, mantener un orden. El control de los turnos conversacionales, la inserción de la información nueva en la información anterior, anticipación sobre lo que vamos escuchando, las hipótesis implícitas que se hacen sobre el nivel previo de conocimiento del tema por parte del interlocutor, son algunas de las destrezas que se van aprendiendo a partir del ejercicio frecuente de la actividad de conversar y gracias al desarrollo progresivo de las aptitudes cognitivas, lingüísticas y sociales.

2.12.4 La clase de lenguaje

Teniendo en cuenta su nivel y la naturaleza de sus trastornos, nos hemos decidido por intentar estimular su evolución a través de actividades. Se aborda ahora el tema de cómo organizar esas actividades en el marco de la clase, aparte de la conversación.

El orden que se ha elegido para presentar los siguientes puntos corresponde a un esquema clásico (comprensión-expresión), pero no se sigue necesariamente en todos los casos; por ejemplo, algunos niños no tienen problemas de comprensión o éstos son escasos (sin embargo, conviene siempre comprobarlo porque es muy habitual sobrestimar la capacidad de comprensión lingüística de los alumnos).

Actividades de comprensión

A partir del registro de lenguaje potencial evidenciado por las iniciativas comunicativas de los niños no acompañadas de lenguaje o acompañada la oportunidad de aprender el significado de las palabras o expresiones correctas, pero de manera muy general y dejándoles que, como en la situación de aprendizaje natural, vaya fijando su interés hacia donde se dirija espontáneamente, eligiendo ellos mismos los contenidos, dentro de los límites del material y de la situación que les proponemos.

Es la fase en la que el educador habla más y donde la actividad de los alumnos es básicamente manipulativa: realización de consignas, designación de objetos o imágenes.

Es imprescindible mezclar en estos ejercicios contenidos del nivel de base y del nivel de desarrollo potencial, en primer lugar porque cualquier aprendizaje lingüístico supone una diferenciación de los conocimientos anteriores; en segundo, para reducir la dificultad de los ejercicios y las posibles frustraciones de los alumnos.

Actividades de expresión

El profesor diseña situaciones que llevan a los alumnos a utilizar aquellos modelos que acaba de trabajar en comprensión. Es preciso que estas situaciones sean realmente comunicativas; es decir, que proporcionen información y que el control, por parte del emisor, de sus mensajes se base en la respuesta del interlocutor y no sólo en los comentarios del profesor acerca de si lo que ha dicho está bien o está mal.

En clase, la mayor parte de estas actividades se desarrollarán entre los propios niños dirigidos por el educador, que intervendrá también a nivel de feedback correctivo u otros sistemas de facilitación. A veces realizará el ejercicio en primer lugar para marcar la pauta, pero sin imponer modelos explícitos.

El profesor controla exclusivamente el material y la situación, para darles mayor estabilidad y una probabilidad de verbalización más alta; “en los niveles 2 y 3, a este control se añadirá el control de contenidos lingüísticos concretos, a través de la manipulación de los parámetros comunicativos (nivel 2) o de su presentación directa (nivel 3)”. (29:106)

Actividades de imitación directa

Este punto se divide a su vez en dos grupos de actividades. En primer lugar, cabe aquí todo lo que se refiere al aprendizaje lúcido de canciones, retahílas, juegos de palabras..., actividades que pertenece al ambiente más gratificante de las relaciones maternas y a las actividades espontáneas del patio de recreo y que el educador puede aprovechar, adaptándolas, si hace falta, a los contenidos previstos en el programa.

Con las adaptaciones que requiere cada caso, pueden servir para fijar en la memoria aprendizajes trabajados anteriormente, tanto en el vocabulario como en estructura morfosintácticas.

Pero también es relativamente fácil introducir esa imitación en juegos abiertos; por ejemplo, un educador que sea reforzar el uso por imitación del pretérito perfecto simple puede iniciar un juego de mimo en el cual los niños deben mimar una acción cualquiera. El cambio de "actor" se realiza mientras los niños recitan. (29:107)

Desde los dos años y medios, algunos niños son capaces de introducir ciertas variaciones en sus peticiones (utilizando diminutivos), haciéndolas bajo la forma de pregunta: (Me das un caramelo"); a los 3 años aparecen las fórmulas que incluyen verbos como "poder y querer, introductores del verbo que refleja la acción solicitada o mandada. A los 4 años empiezan a utilizar alusiones ("No se atarme los cordones) y, luego las estrategias se vuelven cada vez más complicadas. Si embargo, los datos acerca del desarrollo de estos enunciados son aún muy imprecisos.

"La comprensión de las peticiones alusivas está confirmada desde los 3 años de forma especial en situaciones fuertemente estructuradas, en extremo parcial, y no se entiende bien los mecanismos gracias a los cuales se desarrollan" (29:109)

Actividades de repaso

No parece conveniente dejar todo el trabajo de evaluación del progreso de los niños y los estudios anuales que pueda realizar el departamento de logopedia. Sin plantear condiciones tan estrictas como las que requiere un estudio de la función lingüística, y que las incidencias de un trabajo de aula no permite, es posible y deseable llevar a cabo un cierto control del efecto que han tenido las actividades sobre el lenguaje de los alumnos.

Esta evaluación debe hacerse después de un lapso de tiempo durante el cual no se realizan ejercicios específicos respecto al tema tratado anteriormente ni sobre que los elementos que dicho tema ha permitido abordar. En general, un periodo de dos o tres semanas parece razonable.

El profesor puede efectuar esta evaluación de varias formas:

- “Plantear una situación similar a la que utilizó en el registro inicial y comparar las producciones de los niños; suele permitir analizar la evolución de los niños en cuanto a fluidez, adecuación y variedad funcional, parámetros cuantitativos (como la longitud media de los enunciados o la riqueza lexical).
- En ciertos aspectos más limitados para cuya producción espontánea se necesitaría demasiado tiempo (vocabulario específico, flexiones verbales...) puede utilizar algún tipo de juego corto que sirva de control de las adquisiciones, aunque no sea dentro de una situación realmente comunicativa. Aquí adquieren todo su valor los juegos de loto, memory, dominó, juego de Kim, etc., que se pueden realizar además con el material elaborado para las actividades de comprensión y expresión.
- Con las familias que se presten y sean capaces de llevarlo a cabo, un sistema basado en el diario de desarrollo comunicativo, cuyos ítems sean adaptados por el educador a los contenidos trabajados durante las últimas semanas, le puede proporcionar además una información sobre la generalización de las adquisiciones al entorno familiar”. (29:108)

2.12.5 Aprovechar las otras actividades escolares

El profesor de aula tiene bastante presente que la estimulación del lenguaje oral de sus alumnos no se limita al tiempo concreto que dedica de forma específica a este fin; el lenguaje acompaña la práctica totalidad de las conductas de los niños y de los adultos a lo largo del día.

Se reconocen algunas sugerencias que el educador debería mantener en mente cada vez que organiza o interviene en las actividades de los niños:

1. “Articular toda actividad en tres momentos: planear, trabajar y recordar. Antes de emprender cualquier actividad, el educador reúne a los alumnos e intenta que verbalicen con su ayuda los pasos que van a dar para realizar las consignas propuestas o el objetivo señalado. Por ejemplo, si la actividad propuesta es hacer un zoo con arcilla o plastilina, el profesor puede preguntar a los niños qué van a hacer en primer lugar y cómo se van a organizar con preguntas abiertas y planteando pequeños problemas (“¿Y si te manchas?”), ayudará a los más inhibidos.
2. Dejar hablar a los niños. Es difícil crear artificialmente las condiciones de la comunicación y, cuando aparecen con naturalidad, no se deben desperdiciar. el deseo de hablar puede surgir en cualquier momento y debe ser aprovechado. La compatibilidad de esta directriz con la necesidad de un cierto orden en la clase y el respeto a los demás puede plantear problemas

que deberán solucionarse según el caso, pero que no pueden justificar la existencia de una represión sistemática.

3. Reforzar los intentos espontáneos. Muchos niños que hablan poco en clases estáticas, se expresan con mayor facilidad en una situación práctica, cuando el lenguaje acompaña la acción. Estos intentos deben obtener respuestas inmediatas.(29:114)

No se trata de felicitarles sino de contestarles para que esos intentos se vean prolongados y pasen progresivamente del impulso global al nivel de una verdadera conversación. Las respuestas del educador deben ir en el sentido de una interacción, no de un premio, una corrección o un intento explícito de ampliar el enunciado del niño. Se observa fácilmente cómo un comentario resulta habitualmente más eficaz para conseguir una nueva respuesta que una pregunta demasiado directa.

Esto requiere, por supuesto, una gran dedicación por parte del adulto y una actitud de enseñanza permanente que, sin embargo, debe mantener la naturalidad de los intercambios y evitar transformar cualquier juego en una clase de lenguaje, so pena de ver a los alumnos rechazar su presencia.

2.13 INTERVENCIÓN SOBRE EL LENGUAJE: LOS EJERCICIOS FUNCIONALES

En determinados casos, una estimulación global, aunque sistematizada, se revela insuficiente para hacer progresar a los niños en su adquisición del lenguaje.

Sea por dificultades perceptivas que impiden la recepción completa de la forma de los mensajes (caso del niño sordo), sea por limitaciones en la capacidad de tratar, almacenar y retener la información que les llega (casos de los niños deficientes mentales, de los niños con afasia o disfasia congénita y, en menor medida, de algunos niños con trastornos evolutivos), se requiere a veces una planificación aún más rigurosa de las situaciones a través de las cuales vamos a presentarles el lenguaje que deberían asimilar.

En otras ocasiones, las situaciones más abiertas, como la interacción natural o las actividades propuestas anteriormente bastan para permitir el desarrollo de las funciones comunicativas y de muchos contenidos lexicales, pero “no permiten a los niños apropiarse con rapidez y eficacia los elementos lingüísticos más complejos o aquello que corresponde a las estructuras superficiales del idioma, que no son indispensables para hacerse entender”. (29:116)

Así es posible observar con frecuencia cómo alumnos disfásicos o sordos, por tomar ejemplos paradigmáticos, asimilan el vocabulario y lo aplican con propiedad pero siguen anclados en estructuras gramaticales, y sintácticas primitivas basadas

en la yuxtaposición de palabras ordenadas en función de su valor de acción, de agente, de referente..., siguiendo con modelos para los niños entre 2 y 3 años. La respuesta tradicional de la pedagogía especial a este tipo de desfase ha consistido casi siempre en un entrenamiento formal de modelos de enunciados, en el mejor de los casos extraídos del lenguaje cotidiano y su enseñanza, asada en principios de repetición y estudio por parte del alumno. En su caso se utilizaba repetidamente para tal finalidad material escrito, lo que producía no pocos desajustes entre lo que se enseñaba y el lenguaje habitual de la calle.

Pensamos que es posible y más eficaz diseñar otros programas que sin negar la necesidad de elegir los contenidos explícitos de los ejercicios, se basen en “situaciones que hagan necesaria la utilización de estos modelos, so pena de hacer imposible o más difícil la comunicación y, por tanto, la resolución de la actividad propuesta”. (29:117)

Para entender mejor lo que nos proponemos, quizá resulte útil ilustrar este principio con unos ejemplos, a diversos niveles de aplicación y distintas edades del alumno.

“Caso 1: Ejercicio de pronunciación

Si se le enseña a un niño el dibujo CASA, solicitando la repetición de esta palabra, no se conseguirá siempre una respuesta correcta al primer intento. Por el contrario, es posible que tenga que esperar semanas, meses o años para que la capacidad fonética y fonológica del niño le permita repetirla. Para ello, pasará por un proceso de aproximación de intentos variados: /a-a/, /a-ma/, /ta-a/, /a-sa/, /ta-sa/...

Si el niño se esfuerza, se le suele animar, aunque no acierte: “Muy bien, David”. Sin embargo, esa felicitación puede resultar excesiva si el intento es realmente ininteligible, de la misma forma que una crítica (“Todavía no es así”) puede parecer injustificada a un niño que se hace perfectamente entender en la vida diaria, aunque su pronunciación no sea del todo correcta (sobre todo, si, como en el caso del niño sordo, no tiene feedback propio y depende exclusivamente de la eficacia de su lenguaje para controlar la corrección de su habla).

Es en el trabajo con adultos, afásicos por ejemplo, donde este fenómeno nos llega con claridad cuando los pacientes contestan con evidentes muestras de desagrado a nuestras bienintencionadas felicitaciones después de un intento de cuya inutilidad comunicativa fuera del ejercicio son perfectamente conscientes.

Pero si, en vez de presentar un solo dibujo con CASA, se trabaja con parejas o series de contraste progresivo y la consigna consiste en pedir uno de ellos (sin que se sepa cuál va a elegir el sujeto), el objetivo no es necesariamente la pronunciación perfecta, sino el paso intermedio que a pesar de su incorrección, resulta útil en esta situación concreta. Así, el intento /a-a/ funciona si se trata de distinguir entre CASA y MOTO, pero no si la pareja propuesta es CASA y CAMA”. (29:118)

Para conseguir diferenciar estas dos palabras, el niño (o el adulto afásico) deberá introducir un rasgo diferenciador: por ejemplo; /a-a/ (por CASA) y /a-ma) (por CAMA). Pero las parejas CASA-TAZA, CASA-CAPA, CASA-COPA, CASA-CAZA- o las series CASA-CAMARAMA, CASA, CAPA, PAPA..., necesitarán otros rasgos distintivos.

En un planteamiento de este tipo, el esfuerzo que se pide al niño (o al adulto) aparece justificado por el contexto en que se presentan los ítems; no se limita a obedecer una consigna más o menos gratuita.

Caso 2: Construcción de grupos nominales

Podemos imaginar que observamos un niño estancado en el nivel de denominación y que se limita a nombrar simplemente a los referentes; no usa o usa poco los objetivos y los determinantes, a pesar de que se ha comprobado que es capaz de repetirlos en combinación con los sustantivos.

Se puede recurrir al procedimiento habitual de la descripción de imágenes o de objetos, utilizando el sistema de preguntas:

- “Y esto, ¿cómo se llama?”.
- “/a-bo/” (árbol).
- “Es verdad, es un árbol. Y ¿cómo es el árbol?”
-
- “¿Es grande o pequeño?”
- “/an-de/”.
- “Claro, es-un-árbol grande. Dilo tú: un árbol grande”.
- “/a-bo an-de/”.
- “Muy bien, es un árbol grande. ¿Y éste?”.

El problema que nos podemos plantear es, por una parte, “si el parámetro del tamaño es realmente lo que puede llamar más la atención del niño en esa saturación y, por otra, si el modelo enseñado tenía en aquel momento algún valor comunicativo”. (29:118)

Para resolver estas preguntas, planteemos la situación de forma distinta. Se elige un material de objetos semejantes (por ejemplo, pelotas) que se diferencian por el tamaño y el color. La situación propuesta consiste en que un niño situado a dos o tres metros tiene que pedir las una por una; se le contestará tirando la pelota que se crea que ha pedido.

Se acompañarán estas conductas de los enunciados correspondientes, utilizando naturalmente adjetivos y determinantes. Como, dada la saturación, el niño puede incluso limitarse a señalar las pelotas con el dedo, no tendrá muchos problemas en conseguirlas todas.

Sin embargo, este primer juego permitirá determinar a qué parámetros es más sensible e introducir en los comentarios modelos enunciativos que el niño podrá intentar imitar en la segunda fase del juego. En esta segunda fase, tanto el niño como el educador disponen de una serie idéntica de pelotas de distintos tamaños y colores pero disimuladas en una caja que no permite ver el material del otro. Aquí ya no basta la designación con el dedo. “El juego consiste en reunir las parejas; las dos pelotas pequeñas, las dos verdes, las dos pequeñas rojas..., pidiendo verbalmente al otro la pareja que falta. (...)

En esta situación la utilización de un adjetivo es necesaria, para que el juego funcione; el niño tiene un cierto margen de libertad para buscar la formulación más adecuada al contexto y a sus posibilidades; las ayudas propuestas por el adulto, incluyendo la repetición, adquieren un sentido funcional.

Si en vez de utilizar pelotas diferentes, se utilizan pelotas iguales pero colocadas en distintos sitios, será necesaria la utilización de proposiciones y de la base sobre la cual se asientan las proporciones relativas introducidas por que: la pelota que está debajo de la silla, la que está en la mesa...” (29:119)

Caso 3: Flexiones verbales

Se trabaja con un grupo de niños capaces de formular frases de varias palabras pero con escasa flexibilidad en la utilización de los tiempos verbales. Vamos a ver cómo un simple cambio de saturación llevará necesariamente al cambio de flexiones.

El juego consiste en que un educador o alguno de los niños realiza un recorrido a través de la clase mientras uno de sus compañeros está fuera o escondido de tal forma que no pueda ver lo que ocurre. A continuación, uno de los alumnos que ha visto el recorrido tiene que intentar hacer que el niño que no ha visto nada realice el mismo recorrido. Es el juego del robot teledirigido.

Ejemplo: “Vete hasta la puerta. Gira hacia la pizarra. Avanza. Da la vuelta a la silla. No, ésta no, la otra. Bueno, ahora, vuelve a la mesa. Súbete a la silla. Levanta las manos”. (29:119)

Si a este nivel el juego funciona satisfactoriamente, el educador va a introducir una variante: explicará que el próximo robot tiene memoria y que se le debe explicar el recorrido entero al principio, antes de que arranque.

Este cambio suele producir, entre otras cosas, variaciones en la conjugación de los verbos, además de la introducción de otros elementos como marcadores temporales y una mayor precisión en la explicación. Por ejemplo, se podrán observar:

- “El cambio del imperativo por la segunda persona del indicativo presente: “Te vas hasta la puerta, das la vuelta a la silla que está allí cerca. Luego, vuelves a la mesa y te subes a la silla. Al final, levantas las manos”.

- El añadido del verbo IR (“vas a ir hasta la puerta...”), o del verbo TENER (tienes que ir hasta la puerta)”. (29:120)

Entendemos que lo importante no es que los niños aprendan la conjugación de un determinado verbo, sino que se den cuenta del valor funcional de los tiempos verbales, no sólo como marcadores de tiempo sino también de aspectos; no es posible introducir esa dimensión fuera de una situación real de comunicación.

2.14 ASPECTOS PRAGMÁTICOS DEL LENGUAJE

Hasta ahora hemos insistido mucho en el valor de estas actividades para la adquisición de elementos fonológicos, semánticos o sintácticos, pero donde cobran una importancia especial es a nivel pragmático.

Algunos de los niños que requieren enseñanza especial, en centros específicos o en integración, no presentan graves problemas de pronunciación, disponen de un léxico bastante amplio y de una capacidad morfosintáctica amplia; la fluidez de su lenguaje es, por tanto, “relativamente elevada y estos niños suelen confundir muchas veces si no se les observa fuera del ámbito de la clase”. (29:120)

A pesar de su relativo dominio formal, tienen en realidad grandes dificultades cuando quieren comunicar mensajes complejos, especialmente a personas que no están acostumbradas a su nivel de expresión y no son capaces de ayudarles con las preguntas necesarias.

Estos niños (en general deficientes mentales o con secuelas de trastornos importantes de relación con los demás) presentan dificultades de orden pragmático, especialmente en lo que se llama ahora los procesos de intersubjetividad y que determinan la forma de expresarse en función de lo que se sabe o de lo que se supone acerca de la información previa de que dispone el interlocutor sobre lo que se está diciendo. Por ejemplo, la utilización de deícticos como los pronombres demostrativos (este, esa...), muy habitual cuando el interlocutor se encuentra frente a nosotros, se reduce mucho cuando hablamos por teléfono (algo que no descubren los niños normales hasta pasados los 3-4 años), ya que pierden su valor comunicativo.

Explicar a alguien dónde se encuentra una determinada calle tiene distintas implicaciones si el interlocutor es un vecino de la ciudad o si se trata de algún turista despistado.

Si se realiza con estos alumnos un ejercicio donde deben describir un paisaje entre una docena de ellos, bastante parecidos, para que el educador adivine en cuál de ellos se están fijando, lo normal es ver disminuir la cantidad de informaciones a medida que van quedando menos fotografía.

El mismo fenómeno ocurrirá con la repetición de la situación con otros materiales; los niños aprenden a solucionar más rápidamente el problema. Cuando queden sólo dos fotografías, por ejemplo, bastará con dar un pequeño detalle diferenciador para saber cuál es el paisaje que se quiere designar. Sin embargo, “se observa con frecuencia cómo algunos niños siguen describiendo los dibujos en su totalidad como si se tratara siempre de la misma situación”. (29:121)

Esa intersubjetividad limitada y estas dificultades para determinar cuál es la información pertinente constituyen, junto con la falta de variabilidad de registros, las dificultades pragmáticas más frecuentes en los alumnos de educación especial y para la superación de las cuales estas actividades del nivel 2 están especialmente indicadas. Puede entonces que el resultado del trabajo aparezca como paradójico; la mejoría funcional se traduce en una disminución de la cantidad de lenguaje utilizado para una misma situación. Menos lenguaje, es cierto, pero más eficaz.

Ya no se trata, como en los ejemplos citados al principio, de situar el aprendizaje de elementos formales dentro de una dinámica funcional, sino de entrenar y desarrollar las propias funciones pragmáticas de la comunicación lingüística.

Esta segunda faceta de las actividades funcionales no ha sido todavía muy analizada en la literatura (aunque se tuvo en cuenta de forma más o menos intuitiva); para un ejemplo reciente.

En general se suelen mezclar objetivos formales y funcionales dentro de las actividades pragmáticas, como haremos en este libro o como se hace en los programas para niños y adolescentes. Se distinguen seis objetivos principales para los ejercicios pragmáticos que proponen:

- “Saber mantener un tema, seguir el hilo; saber cuándo se termina o se cambia de tema.
- Saber utilizar las fórmulas que regulan la expresión, como iniciar, mantener, terminar o señalar los cambios.
- Usar las formas sintácticas para transmitir información pragmática.
- Uso de matices en función del contenido o de los interlocutores.
- Uso de la comunicación no-verbal”. (29:122)

Existe una serie de situaciones comunicativas cotidianas (saludos, identificación personal, preguntas...) con un plan detallado para su entrenamiento con niños deficientes, siguiendo los principios del aprendizaje operante desarrollados por el conductismo.

Representan un enfoque distinto al propuesto en los trabajos citados anteriormente y al que seguiremos más adelante, lo que no significa que carezcan de sentido ni de eficiencia; como hemos comentado antes, es posible, que debido a la importancia de las dificultades y de la heterogeneidad del desarrollo, existan varias posibilidades de alcanzar un mismo objetivo.

Lo que parece importante es que el enfoque elegido esté adaptado a las peculiaridades de cada caso y que cualquier propuesta sea examinada críticamente, sin prejuicio, en función de su efectividad. La pragmática no se limita al estudio de los usos y funciones del lenguaje, abarca también los aspectos formales que traducen los cambios y ajustes generados por el contexto de la comunicación.

Ocurre entonces que su campo de aplicación puede solaparse con lo que estudia, desde otra perspectiva, la morfosintaxis, por ejemplo, pero este problema de delimitación de fronteras es inherente a cualquier taxonomía.

2.14.1 LA CONCEPCIÓN DE LA ESCRITURA Y DEL LENGUAJE ESCRITO

Tradicionalmente, la escritura alfabética ha sido definida como un código gráfico de transcripción de los sonidos del habla. En esa perspectiva, desde el punto de vista del aprendizaje, las unidades –los sonidos- ya estarían establecidos para el aprendiz y sólo le faltaría transportar del medio sonoro al medio gráfico dichas unidades. El transporte consistiría en una relación de codificación.

Esta visión fue la más frecuente desde las reflexiones lingüísticas de los griegos y ha perdurado a través de la teoría conductista. Es más, aún perdura en ciertas ideas, un tanto ingenuas, que están presentes en muchas de las descripciones actuales de la escritura.

Solo recientemente, lingüísticas e historiadores han reaccionado a esta visión argumentando que más que un código, la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social.

Como sistema de representación, el aprendizaje de la escritura consiste en la apropiación de un objeto de conocimiento, de naturaleza simbólica, que representa el lenguaje. Durante ese proceso de apropiación, tanto la representación simbólica como el lenguaje se ven afectados por la escritura.

Por ejemplo, en el caso del lenguaje, numerosas investigaciones muestran que “el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen una profunda influencia sobre muchos aspectos de la competencia lingüística de los hablantes, y ello en niveles tan dispares como el fonema, el morfema, la palabra o el texto”. (31:58)

La segmentación del habla

Las imágenes ortográficas afectan el modo cómo los aprendices conceptualizan la estructura sonora de las palabras confirmaron que 69 adultos universitarios, en la misma lengua, obtuvieron el mismo resultados.

Las niñas y los niños se basan en las imágenes ortográficas al contar fonemas. En este estudio, los autores utilizaron como variable la presencia tanto de palabras inventadas como de palabras reales. La forma escrita contenía o no dígrafos (por ejemplo, ee, oo, cuya pronunciación en lengua inglesa corresponde a un único fonema). “Las niñas y los niños de 6 años cometen más errores en las palabras inventadas con dígrafos, lo que prueba, nuevamente una influencia de la representación ortográfica sobre la segmentación oral”. (31:59)

La simultaneidad de los fenómenos de ignorancia i de “segmento extra”, que pueden darse con letras dobles y letras mudas se explica, el porque la consulta del léxico ortográfico se produce cuando la señal sonora admite una interpretación ambigua: cuando no hay dudas se cuentan los fonemas directamente.

Estas consultas indicaría que el almacenamiento mental de las palabras no se hace de manera separada –fonémica por untado, ortográfica por otro-, sino de manera bastante estrecha, incluso conjunta y amalgamada.

La percepción de ciertas unidades del habla

No sólo la segmentación, sino también la percepción del habla están influidas por la experiencia del hablante. Lingüísticas y psicólogos concuerdan en el hecho de que la percepción del lenguaje es un proceso activo en el que intervienen muchos factores, entre los que se incluye también la naturaleza de las palabras que se perciben.

Así ocurre, por ejemplo, con los nombres propios, en especial los nombres extranjero y con los nombres de los números (sobre todo cuando se trata de cifras altas): no todos los oyentes los perciben de la misma manera.

Los nombres propios y los nombres de los números no pueden ser deducidos a partir del contexto. Para transcribir un nombre propio se necesita la referencia escrita porque la recepción puede variar. Por ejemplo, “una persona ha percibido donde otra ha reconocido. Lo que les ocurre a los adultos en relación con los nombres comunes; por ejemplo, un niño decía *Llevaré cajas* en lugar de *llevaré gafas*”. (31:60)

El reconocimiento de morfemas

Otros estudios realizados por lingüistas y psicólogos demuestran que los aspectos ortográficos de la escritura de las palabras influyen en el reconocimiento de los morfemas.

El punto de vista tradicional en lingüística, el análisis morfémico de las palabras era una habilidad natural que hacen los aprendices del lenguaje, exclusivamente sobre la base del lenguaje oral, a partir del análisis del sonido y de las similitudes semánticas de las formas habladas.

Sin embargo, los datos empíricos demuestran que los niños y niñas pequeños (de edad preescolar, no alfabetizados) hacen muy poco análisis morféxico, a diferencia de los niños de edades medias (entre 8 y 11 años, es decir, alfabetizados).

Estas y otras investigaciones demuestran que el conocimiento de la ortografía de las palabras morfológicamente relacionadas contribuye significativamente a aumentar las habilidades de los escolarizados para reconocer las raíces morféxicas compartidas.

La noción de la palabra

Entre los lingüistas hay un cierto acuerdo en la definición de morfema como unidad mínima con sentido, pero no hay acuerdo respecto a la definición de palabras. No obstante, para los lectores y escritores, en un sistema alfabético queda claro que palabra es todo lo que figura entre los blancos, es decir, la palabra tiene una definición gráfica.

Mientras que las unidades alfabéticas (vocales y consonantes) se refieren a las unidades sonoras, muchos de los aspectos “no alfabéticos” presentes en el texto se refieren a las palabras. Así pasa con la separación con blancos entre palabras, con la mayúscula inicial de palabras, con la puntuación o marcas que se sitúan entre palabras, con la propia ortografía, que es ortografía de palabras.

Con anterioridad hemos visto que la palabra gráfica se construye a medida que se progresa en el aprendizaje de la escritura. “La escritura funciona no sólo como un modelo para el análisis del habla, sino también como un filtro para la percepción.

Hace muchos años la polémica parecía centrarse en los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura. “Se contraponía el método fonético con el método global, el método analítico con el sintético, y la naturaleza del aprendizaje era concebida en términos de estos métodos: aprendizaje fonético o aprendizaje visual y global, aprendizaje de tipo analítico o sintético”. (31:62)

Sólo a partir de la aproximación cognitiva, los objetivos de los estudios cambiaron y pasaron de los métodos a los procesos psicológicos subyacentes. Muchos de estos estudios de orientación cognitivistas fueron realizados comparando lectores y escritores adultos expertos en niños en proceso de aprendizaje.

La orientación cognitivista defendía que primero “era necesario hacer el aprendizaje de habilidades de codificación hasta conseguir la automatización del código y que se haría la comprensión, separando el proceso de aprendizaje entre “aprender a leer” y entender lo que se lee”. (31:62)

Durante el proceso de aprender a leer se aprendían las relaciones entre grafemas y fonemas, y el reconocimiento de palabras. Después, en el momento de comprender lo que se lee tenía lugar la integración en el pensamiento a fin de dar sentido a todo lo que se había leído.

Aunque actualmente no hay muchos actores que separen de manera tan drástica el hecho de aprender a leer y comprender lo que se lee, perdura la idea de una desintegración en dos momentos del proceso de aprendizaje de la lectura.

Esta falta de perspectiva integradora afecta también la idea de una separación nítida entre lectura y escritura, a la separación entre lectura y escritura y el lenguaje, y entre el lenguaje y el ambiente cultural y social donde este aprendizaje tiene lugar.

Solo la perspectiva constructivista ofrece una descripción integrada del proceso desde el punto de vista del niño o de la niña, desde un análisis del lenguaje y de la naturaleza de la escritura, así como desde la consideración de las prácticas culturales en las que se produce la alfabetización.

Para entender el aprendizaje de una manera no reduccionista hemos tenido que cambiar necesariamente nuestra visión sobre la alfabetización y sobre los procesos de lectura y de escritura. Parece evidente que las consecuencias para el aprendizaje son profundamente diferentes según si se considera el lenguaje escrito como una transcripción de lo oral o como otra manera de representación del lenguaje con propósitos diferentes.

Como transcripción oral, el aprendizaje del lenguaje escrito se reduce a aprender un código. Entendido como “una manera de representación, su aprendizaje consiste en asimilar nuevas formas para nuevas funciones, formas y funciones que afectarán los aprendizajes anteriores. Es decir, es un aprendizaje conceptual”. (31:63)

Lo anterior permite pensar en la evidencia de que la lectura y la escritura no son sólo materias escolares. La lectura y la escritura existen fuera de la clase, y los niños y niñas no son aprendices pasivos, no copian los modelos adultos que hay a su alrededor ni esperan ir a la escuela para comenzar el proceso de aprendizaje de la lectura.

Este comienzo precoz y esta actitud activa ante la lectura y la escritura, no obstante, necesitan unos ambientes ricos en experiencias de lectura. Requieren adultos que, “de la misma manera que reconocen en los balbuceos de los bebés una intención comunicativa, puedan ver en los garabatos y en las respuestas de los niños de tres o cuatro años los precursores de la escritura”. (31:64)

Cuando se habla de balbuceos iniciales nos referimos a este tipo de conocimientos, no a los aprendizajes más convencionales de lectura y escritura. Ahora bien, desde la perspectiva constructivista se llega también a resultados convencionales, pero mediante el desarrollo de las competencias iniciales que conducirán a estos conocimientos. La transmisión directa no es la única que dará lugar al aprendizaje, porque el niño o la niña también adquieren aprendizaje a partir de lo que construye.

No se debe olvidar que, a causa de la naturaleza de la escritura como objeto cultural, el conocimiento de la escritura empieza en situaciones de la vida real, en actividades y en ambientes también reales. Por tanto, aprender respecto a las funciones de la escritura es parte integrante del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, así como lo es aprender respecto de sus formas.

Según el tipo de actividades o de materiales que las escuelas ofrezcan al niño o la niña, estas pueden estar en plena contradicción con sus experiencias e hipótesis. Esto podría pasar si, por ejemplo, “la escuela propone la copia como único camino de acceso al aprendizaje de la escritura, el dictado de palabras como manera de favorecer el análisis de letras aisladas o los ejercicios de preescritura o de pregrafismos”. (31:65)

A los niños que están intentando entender cómo es y para qué sirve la escritura, la copia, las letras aisladas y el grafismo los desvían de su camino evolutivo.

Los niños que ya han comenzado el proceso de prensión de la escritura necesitan entender para aprender: entender cómo funciona el sistema alfabético, entender la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito, entender cuáles específicas del texto escrito para aprender a leer y a escribir.

A estos niños y niñas no se les beneficia imponiéndoles una secuencia progresiva de enseñanza, por ejemplo, desde la correspondencia letra-sonido hasta el texto, ya que ello no coincide con la secuencia del aprendizaje. Tampoco es convincente hacer con ellos actividades de análisis o de segmentación y de correspondencia letra-sonido sin un trabajo previo sobre la naturaleza de los signos. No se les beneficia porque “los datos presentados en estos dos capítulos nos permiten afirmar que para la perspectiva constructivista el aprendizaje debe tener en cuenta todo el proceso de comprensión, proceso éste que tiene lugar también gracias al aprendizaje”. (31:66)

2.15 LA LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

El punto de partida del currículum en Educación Infantil se fundamenta en captar el proceso que realiza el niño o la niña para comprender la escritura y el lenguaje escrito. Está claro que éste un punto de partida firme, pero no es suficiente.

Para completarlo es necesario también tener una descripción del lenguaje escrito en las prácticas sociales reales, tal como se dan en nuestra sociedad actual, porque ellas constituirán los fines últimos de la enseñanza.

Con estos dos marcos de referencia, pensamos que el currículum debería organizarse alrededor de los siguientes cuatro grandes ejes:

1. “Entrar en el mundo de lo escrito.
2. Apropiarse del lenguaje escrito.
3. Escribir y leer.
4. Producir y comprender textos escritos.”(31:81)

Cada uno de estos ejes corresponde a aspectos fundamentales del aprendizaje de la escritura y lectura en Educación Infantil.

a. Entrar en el mundo de lo escrito

Se trata de una dimensión relacionada con el contacto con material gráfico impreso que sirve para explotar el descubrimiento de principios básicos de organización de la escritura, sus convenciones y sus funciones. Esta dimensión se concreta en la incorporación de un amplio abanico de materiales y de actividades capaces de sensibilizar al niño o a la niña con el medio escrito.(31:81)

Lo escrito ocupa un lugar importante: ordena el espacio urbano, exhorta las acciones de la gente e informa sobre objetos o actividades. Lo escrito ha adquirido incluso una existencia objetiva, llegando a independizarse como producto de sus productores. Está ampliamente demostrado que esta presencia objetiva llama la atención de los individuos más jóvenes: es un objeto más entre otros, que se puede comprar o intercambiar como otro cualquiera (eso ocurre, por ejemplo, con las revistas, los periódicos, los libros).

Lo escrito suele aparecer bajo las formas de otros objetos, sobre diferentes portadores de texto y soportes de textos. Esos portadores y soportes representan tipos de escrito: etiquetas, carteles, señales, libros, periódicos, diccionarios, cartas, enciclopedias, etc. Estos tipos de escrito presentan, a su vez, diferentes tipos de texto: cuentos, noticias, instrucciones, definiciones, identificaciones, etc. Precisamente por este motivo el material de la escuela infantil no se debería limitar a los escritos escolares sino que debería explorar los espacios escritos de calles, barrios, espacios domésticos y espacios familiares que permiten una primera iniciación a las diversas funciones de la escritura.

La selección del material escrito debe fundamentarse en la necesidad de que los niños interactúen con lo escrito a través de la interacción con distintos portadores y soportes, así como de la exploración de esos diferentes escritos. También existe la necesidad de iniciar a los escolares en la confrontación de diferentes formas tipográficas: desde la tipografía impresa hasta la escritura manuscrita; y de facilitar la observación de modelos de escritura adulta.

En otras palabras: los textos y los soportes que se dan en la vida cotidiana son los nuevos materiales que ofrecemos a los alumnos. Este material tiene que ser manipulado, recortado, clasificado en las clases para elaborar otros materiales: así, por ejemplo, para hacer álbumes o colecciones, o incluso para imitarlo.

La selección de diferentes tipos de escrito responde al objetivo de favorecer la permeabilidad entre el ambiente social y la escuela. La iniciativa de dejar entrar los escritos no (tradicionalmente) escolares “no sólo facilita la contextualización del aprendizaje sino que favorece un movimiento inverso: la participación infantil en el mundo de lo escrito fuera de la escuela. Las notas a la familia, las cartas al director del periódico, los carteles en el barrio, la visita a la biblioteca son posibles ejemplos de dicha participación”. (31:82)

b. Apropiarse del lenguaje

Esta dimensión está relacionada con la frecuencia con que los niños se comunican con lectores y escritores y con la participación en actividades de lectura compartida para aprender las expresiones propias del lenguaje de los libros. Es importante, pues, que en la escuela el mundo de lo escrito se complete con el mundo de los libros.

Si bien el niño aprende gracias a la interacción con diferentes materiales gráficos, para apropiarse del lenguaje escrito es necesario participar en situaciones donde lo escrito adquiera significación.

Ello nos lleva a otorgar una gran importancia a “la lectura en voz alta por parte de la profesora o profesor de cuentos, poesías, instrucciones, etc. Numerosas investigaciones han demostrado la existencia de altos índices de correlación entre oír y leer y aprender a leer y a escribir”. (31:84)

Pero existe además una razón más epistemológica, como la siguiente:

Cualquier escritura es un conjunto de marcas gráficas internacionales, pero cualquier conjunto de marcas no constituye una escritura: son las prácticas culturales de interpretación las que transforman esas marcas en objetos simbólicos y lingüísticos.

En otras palabras: la lectura en voz alta permite asociar los signos gráficos con el lenguaje y el lenguaje con los tipos de textos, es decir, los géneros y los soportes materiales sobre los cuales ellos se presentan. Pero, además escuchar leer en voz alta es escuchar lenguaje y esto ayuda al niño y a la niña a desarrollar su competencia lingüística.

c. Escribir y leer

Esta dimensión hace referencia al proceso de comprensión de la escritura, así como a la comprensión de las relaciones entre oralidad y escritura, y entre escribir y leer.

La presencia de objetos escritos en la clase y la actitud de la profesora o profesor que facilita y orienta su exploración favorece a las actividades de escribir y leer, incluso antes de que los niños puedan hacerlo de forma convencional.

Dado que los niños no tienen mucha experiencia en escribir, “la incitación a escribir y a leer sus propias producciones, cuando aún no saben hacerlo se convierte en una verdadera situación-problema, en la que se puede observar el proceso de aprendizaje en su desarrollo”. (31:84)

d. Producir y comprender textos escritos

Esta dimensión hace referencia al hecho de que el acceso al lenguaje escrito es, prioritariamente, un acceso a los textos.

Ayudando a los niños a producir y comprender textos escritos los conducimos a encontrarse con las formas del lenguaje y con las de presentación gráfica de los textos. Las formas de producción pueden ser varias, como por ejemplo: dictado del adulto, dictado entre compañeros, reconstrucciones, reescritura de textos memorizados, etc.

En Educación Infantil, aprender a desplazarse sobre el texto usando diversos índices gráficos, textuales o contextuales es un importante aprendizaje. Así por ejemplo, la atención a las fórmulas de comienzo y final, a las letras iluminadas, a las ilustraciones son formas de ayudar a los niños a navegar sobre textos. (31:85)

Cuestiones a tener en cuenta

Para desarrollar estas propuestas en la clase es necesario que los profesores tengan en cuenta ciertas precauciones y ciertas diferenciaciones de naturaleza teórica, pero con fuertes repercusiones en la práctica pedagógica. Vamos a organizar estas cuestiones siguiendo el orden de los cuatro ejes antes mencionados: Entrar en el mundo de lo escrito, apropiarse del lenguaje escrito,

escribir y leer y producir y comprender textos escritos. Dichas cuestiones son las siguientes:

- a. “Diferenciar entre experiencia con lo impreso y conocimiento sobre lo impreso. Sin experiencia no es posible el conocimiento, ya que éste es construido por asimilación de la experiencia. Pero la construcción es un proceso que requiere cierto tiempo.
- b. Relacionar el lenguaje escrito con los tipos de escritos (portadores y soportes) y los tipos de textos. Para ello, debemos tener en cuenta que lo escrito no existe fuera de un soporte material y que los textos se materializan en los tipos de escritos. Las primeras experiencias relacionan al niño con los soportes y, gracias a la participación de un lector, con los textos escritos.
- c. Diferenciar entre la competencia infantil el lenguaje escrito y la competencia ante la escritura del lenguaje. Como hemos dicho, la exposición a la lectura en voz alta da a los niños experiencias con el lenguaje escrito, de modo que llegan a ser capaces de diferenciar entre éstos y el lenguaje coloquial. El hecho de que los niños de esta edad aún no sean capaces de producir gráficamente textos no quiere decir que no puedan reproducirse, por ejemplo dictándolos a un adulto.
- d. Diferenciar entre la competencia infantil sobre el lenguaje escrito y su competencia sobre la lectura. De hecho, aún antes de ser lectores autónomos pueden desarrollar experiencias sobre el lenguaje escrito.
- e. Tener la precaución de no considerar la escritura como una copia, ni como un juego caligráfico que dará lugar a habilidades necesarias para aprender a escribir. Tampoco podemos considerar la escritura como una actividad subsidiaria de la lectura, como si al aprender a leer se aprendiera automáticamente a escribir. Al contrario, es necesario considerar el escribir como una actividad en sí misma.
- f. Para entender la evolución de las ideas infantiles, se debe tener la precaución de no poner como punto de partida lo que constituye un punto de llegada en el proceso de construcción, por ejemplo, la correspondencia entre los niños trabajan sobre las características gráficas de distribución y combinación del material escrito, desarrollando un precoz conocimiento de esas características.
- g. Los niños demuestran una precoz capacidad para escribir, entendiendo ésta como una actividad de producción y no de copia, incluso antes de saber leer.

- h. Es necesario, sin embargo que, como adultos, seamos capaces de interpretar esta precoz capacidad de escribir, aceptando que se trata de escrituras no convencionales. Por ejemplo de escrituras presilábicas, silábicas o silábico-alfabéticas.
- i. Del mismo modo, es necesario que seamos capaces de reconocer las posibilidades de lectura de los niños en las lecturas no convencionales (ya sean de simulación de actos de lectura a partir de textos memorizados o de anticipación del significado a partir de índices contextuales).
- j. Se debe, finalmente, tener la precaución de no considerar ninguna unidad ya construida por el niño (como si fuera el resultado natural de la combinación de enunciados), ni tampoco la frase (como el resultado de la combinación de palabras), ni las palabras (como el resultado de la combinación de letras).

Cada una de estas unidades son construidas y conceptualizadas por el niño como parte del proceso de aprendizaje de la escritura”. (31:88)

Es evidente que hacer estas diferenciaciones no implica desconsiderar los procesos específicos del aprendizaje (como la relación de correspondencia sonido-grafía o la identificación de letras del alfabeto, etc.)

Ahora bien, tampoco implica trabajar dichos procesos o las unidades del lenguaje escrito de forma aislada. Al contrario, los procesos deben “trabajarse de manera integrada porque el proceso cognitivo se realiza gracias a la interacción entre lectura y escritura, entre lenguaje escrito y escritura del lenguaje; con todo es necesario ser conscientes de que el dominio de estas interacciones pueden retardar toda la escolarización elemental”. (31:88)

Al mismo tiempo, estas unidades del lenguaje también deberán trabajarse conjuntamente porque la palabra y la frase son partes del texto, y se interpretan por los niños como unidades de un texto.

Tener en cuenta estas precauciones y diferenciaciones tiene muchas ventajas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Veamos algunas de estas ventajas.

1. “La ventaja de iniciar antes al niño o a la niña en la interacción con tipos de escrito y con textos, y que esa interacción vaya más allá del dominio individual de las técnicas gráficas de escritura o de decodificación de la lectura.
2. La ventaja de iniciar el contacto del niño con material tipográfico impreso y no sólo con la escritura manuscrita.

3. iniciar a los niños en la confrontación con modelos adultos, haciéndolos pasar por varios momentos del proceso de producción de un texto.
4. La ventaja de evitar la ejercitación y la automatización de reglas antes de llegar a la escritura de textos, evitando así la aceptación de relaciones causales y secuenciales del tipo: primero es preciso aprender las letras o las palabras para después aprender las frases y los textos.
5. la ventaja de no considerar la relación oral/escrito como una derivación o una transcripción de lo oral en lo escrito.

Es importante evitar concebir el aprendizaje como una sucesión de operaciones sucesivas primero a nivel oral para después leer o escribir (en particular operaciones de segmentación, de pronunciación o de construcción de expresiones, que son más el resultado del aprendizaje que su condición previa).

6. Y, finalmente, la ventaja de no considerar la lectura y la escritura como una progresión secuencial donde primero se aprende a leer y después a escribir o la inversa". (31:89)

2.16 SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DEL MODELO CONSTRUCTIVISTA RESPECTO A LOS OTROS MODELOS

En los últimos años tres enfoques han guiado e influido en las concepciones sobre alfabetización, en la explicación de los procesos de aprendizaje y en la orientación de las estrategias y prácticas de enseñanza. Estos tres enfoques son:

- "La perspectiva cognitiva
- La perspectiva naturalista
- La perspectiva constructivista"(31:90)

Los dos modelos de enseñanza más conocidos actualmente son el de enseñanza directa y el denominado lenguaje integral.

La enseñanza directa

El modelo de enseñanza directa es una visión renovada del antiguo método fónico al que se le han agregado los resultados de una serie de investigaciones desde un enfoque teórico del procesamiento de la información que sostiene que la lectura y la escritura consisten en una cierta cantidad de subprocesos.

En un momento inicial, los subprocesos que más contribuyen al aprendizaje son:

- El procesamiento fonológico.
- La automatización en el reconocimiento de palabras.

La necesidad de procesamiento fonológico se explica por el hecho de que nuestra escritura es alfabética, es decir supone una relación de naturaleza fonográfica. De ahí que el aprendizaje de la lectura deba implicar no sólo atención y memoria sino también conciencia fonológica. El término conciencia fonológica es usada para referirnos a la capacidad de segmentar y analizar las palabras en fonemas.

Desde este enfoque, se interpreta la escritura alfabética exclusivamente como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje. A partir de esta interpretación se defiende la necesidad de realizar dos tipos de actuaciones diferenciadas. Ayudar al niño a identificar los fonemas de la lengua, por un lado, y enseñar la correspondencia fonográfica para asociar cada fonema con los grafemas, por el otro.

Capacidad sobre la cual los defensores de esta perspectiva discuten no forma parte de la habilidad de comprender o producir lenguaje, sino que la conciben como una parte del conocimiento metalingüístico. Es decir, forma parte de la capacidad de reflexionar y referirse al lenguaje, no de usarlo en situaciones comunicativas. Se trata, específicamente, de una capacidad metafonológica.

Los defensores de la enseñanza directa afirman que, dado que las habilidades de segmentar las palabras en sus componentes sonoros es antinatural y, puesto que esa habilidad es importante para comprender el sistema de lectura y escritura, su enseñanza es necesaria.

Según demuestran numerosas investigaciones, resulta relativamente más fácil segmentar una palabra en sus segmentos silábicos, por ejemplo la palabra mesa en me-sa, mientras que es mucho más difícil segmentarla en sus componentes consonánticos y vocálicos. Esta dificultad parece deberse a “que los fonemas no tienen substrato fónico, es decir, no pueden pronunciarse aisladamente”. (31:91)

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 OBJETIVOS

A. GENERAL

Determinar las dificultades fundamentales que se enfrentan para el desarrollo de un vocabulario inicial en el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros grados del Nivel Primario.

B. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Detectar las dificultades existentes surgidas de la no utilización de un vocabulario básico en los primeros grados del Nivel Primario.
- Identificar la incidencia de la utilización de un vocabulario básico de la lectura y escritura inicial.
- Determinar las formas metodológicas que el maestro utiliza para promover el desarrollo del proceso de lectura y escritura inicial en el Nivel Primario.
- Sugerir una propuesta metodológica para enfrentar y enriquecer las posibilidades de incorporación de un vocabulario básico en el proceso inicial de la lectura y escritura.

3.2 VARIABLE ÚNICA

Incidencia educativa del desarrollo de un vocabulario básico en el aprendizaje de los primeros grados del Nivel Primario.

3.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE

Por vocabulario básico en los primeros grados del Nivel Primario se entiende el conjunto de contenidos, banco de palabras y comprensión de significados que necesariamente deben incorporarse al proceso de la lectura y escritura inicial con el objeto de potencializar el vocabulario del niño y garantizar resultados en el dominio de la lecto-escritura.

3.4 MANEJO OPERACIONAL DE LA VARIABLE

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	VARIABLE ÚNICA	INDICE	MEDIDA
¿CUÁL ES LA INFLUENCIA EDUCATIVA QUE EJERCE EL DESARROLLO DE UN VOCABULARIO BÁSICO EN EL APRENDIZAJE DE LOS PRIMEROS GRADOS DEL NIVEL PRIMARIO?	Influencia educativa del desarrollo de un vocabulario básico en el aprendizaje de los primeros grados del Nivel Primario	Vocabulario inicial.	- Formación educativa familiar.
		Aprestamiento	- Áreas - Discriminación auditiva - Discriminación visual - Desarrollo motor
		Desarrollo del Lenguaje	- Narraciones - Diálogos - Descripciones orales
		Metodología utilizada	- Métodos - Silábico - Alfabético - Fónico funcional - Palabra generadora - Método ecléctico
		Formación docente.	- Teórica - Metodológica.
		Causa de pobreza en el lenguaje	- Método utilizado - Formación docente - Formación en lenguaje
	Metodología del lenguaje	- A distancia - Cursos - Talleres - diplomados	

3.5 POBLACIÓN *

El universo investigado estuvo constituido por profesores del Nivel Primario de 19 escuelas y colegios ubicados en la zona 1 de la ciudad capital.

Se investigó a 19 Directores y 130 Profesores de escuelas y colegios de la zona 1 de la ciudad de Guatemala. (Censo).

Los establecimientos, objeto de investigación, fueron las siguientes:

No.	Nombre del establecimiento	Directores	Maestros
1	EOUV No. 3 "Cayetano Franco y Monroy J.V.	1	6
2	EOUM "José Cecilio del Valle" J.V.	1	6
3	EOUN No. 45 "Rafael Ayau" J.M.	1	5
4	E OUN No. 5 "Miguel García Granados" J.M.	1	5
5	EOUV No. 9 "Lucas Tomás Cojulum J.V.	1	5
6	EOUM No. 67 "Aplicación de Belén" J.M.	1	5
7	EOUN No. 3 "Dolores Bedoya de Molina". J.M.	1	4
8	EOUM No. 6 "Jorge Washington J.V.	1	6
9	EOUM No. 51 "Naciones Unidas" J.V.	1	24
10	EOUN De aplicación No. 8 "Manuel Cabral". J.M.	1	12
11	EOUM Complejo Escolar para la Paz. J.M.	1	6
12	EOUN No. 7 "República de Argentina" J.M.	1	6
13	EOUM Joaquín Pardo J.V.	1	6
14	Colegio Guatemalteco "Mentes Sanas" J.M.	1	9
15	Colegio Católico "San Pablo" J.M.	1	6
16	Escuela Santa María. J.M.	1	6
17	Colegio "Loyola" J.M.	1	3
18	Liceo "El Camino". J.M.	1	4
19	Colegio Juan XXIII	1	6
T O T A L		19	130

*La investigación se realizó utilizando todo el universo. (Censo)

3.6 FUENTES UTILIZADAS

Para cada uno de los capítulos se tomaron fuentes de información de la siguiente forma:

- Investigación Bibliográfica
- Investigación de campo dirigida a 19 establecimientos educativos del Nivel Primario.

3.7 MÉTODO DE RECOPIACIÓN DE DATOS:

Se utilizó la encuesta para recopilar información utilizando el siguiente proceso:

- Elaboración de instrumentos
- Revisión
- Aplicación de campo
- Análisis estadístico
- Graficación
- Interpretación de resultados

3.8 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Se elaboraron instrumentos de encuesta en forma cerrada y entrevistas de opinión.

3.9 TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

En la investigación se utilizaron técnicas de investigación, como recurso para concretar el propósito del estudio, siendo las siguientes:

a. Investigación Bibliográfica

Se utilizó el acopio de la información, para la argumentación del marco teórico.

b. Técnica de encuesta

Este instrumento se utilizó para evaluar el planteamiento del problema, los objetivos, la variable y los indicadores.

c. Técnica de Entrevista

Se utilizó para explorar opiniones, criterios o enfoques acerca de la realidad del problema, los fenómenos y sujetos investigados.

d. Técnica de Análisis o comprobación

Consistió en estudiar las partes constitutivas del fenómeno y luego someterlo a su verificación respectiva.

e. Técnica de paráfrasis

Se utilizó para vincular las ideas del autor y los procesos intelectuales vertidos en libros, revistas o documentos y traducir algunas ideas de autores determinados.

f. Técnica de fichero

Se hizo síntesis conceptual en fichas de trabajo. Se utilizaron fichas de trabajo y textuales, para enriquecer el marco teórico.

g. Técnica de la estadística

Se utilizó estadística descriptiva para arribar al análisis de datos extraídos del instrumento de encuesta.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADO A PROFESORES.

PREGUNTA No. 1

¿Cuál es el porcentaje de alumnos por usted atendidos que no cursaron la Preprimaria?

Alternativa	No. De Maestros	%
1 a 25	20	15
25 a 50	15	12
50 a 75	15	12
75 a 100	80	61
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de alumnos de Primer Grado de Primaria atendidos no cursaron la Preprimaria. Esto supone un nivel de atraso en el manejo del vocabulario para la enseñanza de la lecto- escritura

PREGUNTA No. 2

¿Cuál fue la preparación en metodología de aprestamiento que recibió en la Escuela Normal?

Alternativa	No. De maestros	%
Deficiente	20	15
Limitada	80	62
Buena	25	19
Muy buena	5	4
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La mayor parte de docentes encuestados argumentaron no haber recibido una adecuada preparación en el campo del aprestamiento. Indican haber tenido una formación limitada y aislada, para atender este proceso educativo en el Nivel Primario.

PREGUNTA No. 3

¿Cómo considera usted la formación que se les ofrece a los profesores en materia de metodología en los primeros grados?

Alternativa	No. De maestros	%
Deficiente	17	13
Limitada	70	25
Buena	32	54
Muy buena	11	8
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La mayoría de profesores aducen haber recibido una limitada formación en el campo de la metodología de la lecto-escritura. Hay algunos rangos que demuestran que hay profesores quienes recibieron una deficiente formación metodológica (13%).

PREGUNTA No. 4

¿En su labor como profesor ha recibido preparación en metodología de aprestamiento?

Alternativa	No. De maestros	%
Nunca	10	8
Ocasionalmente	105	80
Siempre	15	12
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Según la encuesta, los profesores no reciben una permanente capacitación en materia de aprestamiento. Esta preparación en servicio no está prevista, según se observa, en la agenda educativa de los establecimientos.

PREGUNTA No. 5

¿Ha recibido preparación específica en metodología de aprestamiento?

Alternativa	No. De maestros	%
Nunca	30	23
Algunas veces	95	73
Siempre	5	4
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La preparación en el campo del aprestamiento es irregular, no se le da importancia a este aspecto necesario en la formación del vocabulario y en otras áreas necesarias para el ajuste del niño a la escuela y la preparación previa para la lectura, la escritura y el cálculo.

PREGUNTA No. 6

¿Qué tiempo dedica a la etapa de aprestamiento, previo a enseñarle al niño a leer y escribir?

Alternativa	No. De maestros	%
1 a 2 semanas	70	54
3 a 4 semanas	30	23
1 a 2 meses	20	15
2 a 3 meses	10	8
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Evidentemente el tiempo dedicado a la etapa del aprestamientos en la Educación Primaria es exiguo. Según se observa, no alcanza a cubrir todas las áreas y etapas del aprestamiento. De allí se deduce la poca experiencia que el niño lleva al primer grado de este nivel.

PREGUNTA No. 7

¿Cuáles son las actividades que se le ofrecen al niño en la etapa de aprestamiento?

Alternativa	No. De maestros	%/25
Planas en su cuaderno	50	38
Descripción de láminas	35	27
Desarrollo del lenguaje	10	8
Dramatizaciones	20	15
Psicomotricidad fina	15	12
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

No hay ninguna significación en el proceso de aprendizaje del Primer Grado. Las planas dejadas por el profesor constituye la rutina diaria, esto, sin ninguna finalidad que la mecánica y la repetición. Hacen falta acciones educadoras más significativas como la incorporación de la vivencia, el diálogo, las narraciones, las anécdotas y, desde luego, la discriminación, tanto auditiva como visual y el enriquecimiento del vocabulario.

PREGUNTA No. 8

¿Qué áreas de aprestamiento son atendidas en la etapa de aprestamiento?

Alternativa	No. De maestros	%
Discriminación visual	30	23
Discriminación auditiva	35	27
Memoria visual	40	31
Memoria auditiva	15	11
Manejo de lenguaje	10	8
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Las áreas del aprestamiento más atendidas en el primer grado es la discriminación visual. Se dejan aorilladas las áreas de la discriminación visual y auditiva, la memoria visual y auditiva y el manejo del lenguaje.

PREGUNTA No. 9

¿Con qué frecuencia dedica tiempo para la etapa del desarrollo del vocabulario?

Alternativa	No. De maestros	%
Nunca	25	19
Incidentalmente	65	50
Siempre	40	31
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La frecuencia con que se sistematizan los procesos del lenguaje es incidental. La entrega pedagógica del profesor se marca en la lección tradicional, en la repetición mecánica, en el dictado y en la fijación de la letra, sin un soporte lingüístico.

PREGUNTA No. 10

¿Cómo fue su formación en la Escuela Normal, en cuanto a la preparación que recibió en metodología del lenguaje?

Alternativa	No. De maestros	%
Deficiente	65	50
Buena	40	31
Muy Buena	25	19
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Según respuestas, la preparación de los docentes en la Escuela Normal fue deficiente en cuanto a la metodología del lenguaje. La didáctica del Lenguaje fue marginal, según se deduce.

PREGUNTA No. 11

¿En su labor como profesor en servicio ha recibido preparación en métodos de enseñanza de la lecto-escritura en cuanto a desarrollo del vocabulario?

Alternativa	No. De maestros	%
Nunca	30	23
Algunas veces	90	69
Siempre	10	8
TOTAL	130	100

INTERPRETACIÓN

La capacitación de los profesores en los procesos de lecto-escritura es incidental. Se deduce que las capacitaciones giran en torno a otros intereses, en los cuales no figuran las capacitaciones de educación inicial

PREGUNTA No. 12

¿Ha recibido preparación en lenguaje dirigida a la composición ?

Alternativa	No. De maestros	%
Nunca	30	23
Algunas veces	70	54
Siempre	30	23
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La composición, dirigida al desarrollo y al enriquecimiento del vocabulario, no se sistematizan en capacitaciones docentes impartidas por el Ministerio de Educación Esta práctica se hace en forma accidental, porque no está priorizada por las instancias de formación ministerial.

PREGUNTA No. 13

¿Cuál de los métodos ha recibido para enriquecer el vocabulario?

Alternativa	No. De maestros	%
Fonético	25	19
Silábico	50	38
Global	8	6
Alfabético	15	8
Ecléctico	10	5
Fonético funcional	5	4
Palabra generadora	5	4
Oraciones completas	5	4
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Los métodos utilizados por los profesores en el Primer Grado son, en orden de importancia: el método silábico, el alfabético, el fonético, el ecléctico. Los otros métodos no tienen la significación debida en la agenda metodológica de los profesores. El método ecléctico y de palabras generadores, que orientan acciones del lenguaje, no aparecen en los primeros lugares.

PREGUNTA No. 14

¿Cuál es el método que brinda más posibilidades para desarrollar vocabulario?

No. De métodos	No. De maestros	%
Método Silábico	5	4
Método alfabético	5	4
Método Fónico funcional	10	7
Método de palabras generadoras	65	50
Método Ecléctico	45	35
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Los profesores sostienen que los métodos que más orientan y desarrollan aspectos del vocabulario son, en primer lugar, el método de palabras generadoras y el método ecléctico.

PREGUNTA No. 15

¿Cuáles son las formas que usted utiliza para incrementar el vocabulario del niño?

Alternativa	No. De maestros	%
Planas	25	19
Ejercicios escritos	45	35
Ejercicios orales	25	19
Diálogos	15	11
Narraciones	10	8
Descripciones	10	8
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Los profesores utilizan los ejercicios escritos para desarrollar el vocabulario básico de los niños del Primer Grado, le siguen los ejercicios orales y los diálogos. Sin embargo, aún persisten las planas tradicionales y esto denota la persistencia de la mecanización en la lectura y la escritura, que no se ha logrado descartar.

PREGUNTA No. 16

¿Con que frecuencia ha enseñado métodos que enriquezcan el vocabulario del niño?

Alternativa	No. De maestros	%
Nunca	10	8
Ocasionalmente	15	11
Siempre	105	81
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La mayor parte de docentes investigados argumentaron utilizar un solo método en forma permanente. La idea es que al utilizarse dos o más, se les dificulta, desde el punto de vista de la sistematización de los procesos.

PREGUNTA No. 17

¿Por qué los niños no aprenden a leer y a escribir en el primer grado?

Alternativa	No. De maestros	%
Por el método utilizado	18	14
Por los dictados diarios en clase	76	58
NO hay incorporación de palabras nuevas.	36	28
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La mayor parte de la población docente encuestada señala que los estudiantes no aprenden a leer y a escribir por los dictados realizados diariamente, porque no hay nuevas formas de aprendizaje incorporado y porque el método utilizado es inadecuado para enriquecer la capacidad expresiva del niño.

PREGUNTA No. 18

¿En que le gustaría capacitarse como profesor (a) de los primeros grados?

Alternativa	No. De maestros	%
Aprestamiento	35	27
Metodología de la lectura y escritura	35	27
Desarrollo del lenguaje	30	23
Compresión lectora	20	15
Calculo inicial	10	8
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

La mayor parte de los docentes encuestados expresan que la capacitación en servicio debería estar enfocada en aspectos de aprestamiento, en metodología de la lectura y escritura y desarrollo del lenguaje. Los procesos de comprensión lectora y cálculo inicial son elementos marginales, los cuales no aparecen en sus demandas.

PREGUNTA No. 19

¿Por qué le gustaría capacitarse en Metodología de la Lectura y Escritura Inicial?

Alternativa	No. De maestros	%
Por cultura general	25	19
Por facilitarle el aprendizaje al niño	65	50
Para desarrollar nuevas formas de aprendizaje	40	31
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

A los profesores les gustaría capacitarse fundamentalmente por facilitar el aprendizaje del niño, por especializarse en los primeros grados y por cultura general.

PREGUNTA No. 20

¿Cuál es la forma más eficaz para enriquecer la capacidad expresiva del niño?

Alternativa	No. De maestros	%
Por correspondencia	5	4
Cursillos	50	38
Seminarios	15	12
Talleres	60	46
T O T A L	130	100

INTERPRETACIÓN

Los profesores prefieren los talleres de inducción para el aprendizaje global de los procesos iniciales de lectura y escritura. Los cursillos también son importantes así como los seminarios, para evaluar los avances en esta materia.

CONCLUSIONES

1. La preparación de los docentes en cuanto a la sistematización de un vocabulario inicial es pobre, lo que dificulta enriquecer el caudal lingüístico que el niño trae de su hogar.
2. La preparación de los profesores en metodología del lenguaje es insuficiente para incorporar nuevas formas de aprendizaje como vocalizaciones, diálogos, conversaciones, narraciones, descripciones y dramatizaciones, entre otras.
3. La baja formación que los profesores traen de las Escuelas Normales en cuanto a metodología de la lectura y escritura limita la incorporación a los primeros grados de contenidos fundamentales en lenguaje.
4. Las actitudes y comportamientos manifestados por los profesores en contra de nuevas formas de enfrentamiento, la poca apertura al cambio que manifiestan y el tradicionalismo metodológico, limitan la posibilidad de mejorar niveles de logro en los procesos de lecto-escritura.
5. La inexistencia de una agenda educativa por parte de las autoridades del Ministerio de Educación en materia de formación inicial para profesores en primero y segundo grado incide en problemas de reprobación y movilidad escolar.
6. La poca orientación en el desarrollo del lenguaje incide mayoritariamente en el aprendizaje de la lectura y escritura en vista de que no se hace uso del vocabulario básico del niño.
7. La mayoría de profesores únicamente promueven actividades memorísticas porque piensan que las ejercitaciones prácticas como el juego, el cuento el canto, etc., sólo sirven para que el niño pierda el tiempo que puede utilizar en la elaboración de una plana,
8. El desarrollo de bancos de vocabulario promueven la ejercitación de la discriminación y memoria visual y auditiva, facilitan el aprendizaje del niño y disminuyen el índice de repitencia en los primeros grados.

RECOMENDACIONES

1. Que el maestro promueva actividades de aprestamiento, antes de enfrentar al niño al proceso de la lectura y escritura iniciales, para garantizar niveles de aprendizaje en los primeros grados.
2. Que se utilicen métodos apropiados que incentiven el desarrollo del vocabulario inicial del niño, basados fundamentalmente en su experiencia hogareña y comunitaria.
3. Que se desarrollen actividades vivenciales, formas específicas de lenguaje como narraciones, descripciones, dramatizaciones, cantos, para enriquecer permanentemente el vocabulario del niño.
4. Que se oriente periódicamente a los maestros en técnicas y procedimiento que hagan su trabajo más atractivo, eficaz e incentivador para el niño de los primeros grados.
5. Que los sistemas de formación de maestros promueva la elaboración de textos escritos por niños y para niños utilizando las experiencias inmediatas del medio, las tradiciones y costumbres del pueblo, así como sus expectativas de mejoramiento.
6. Que los sistemas de formación de maestros, capaciten sobre la base de nuevas metodologías de lenguaje integrado e integrador propio para el desarrollo de los procesos formativos del niño en el nivel primario.
7. Crear expectativas de gestión para la incorporación de medios y recursos sobre todo en las escuelas rurales indígenas del país sobre la base de metodologías que integren la cultura materna del niño.

V. PROPUESTA METODOLÓGICA

5.1 PRESENTACIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura en un entorno social

La propuesta se basa en la idea de que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción personal de conocimiento, que, asimismo, no se puede realizar solo. En este proceso, la interacción, la ayuda, es muy relevante. Sin esta ayuda no habría aprendizaje, al menos como lo entendemos en el entorno escolar formal y respecto al conjunto de contenidos que integran el currículum de lengua.

Es un hecho bastante conocido que los niños y las niñas inician el aprendizaje de un nuevo contenido basándose en sus ideas y representaciones previas. La información que reciben la hacen suya, la apropian, basándose en sus propios esquemas de conocimientos. Así pues, según sus esquemas previos, construirán sus conocimientos que saben los niños sobre leer y escribir y qué actividades de razonamiento hay detrás de sus conocimientos.

Evidentemente, los conocimientos previos que tienen los alumnos y las alumnas sobre el código y sobre la lengua son muy diferentes según las que hayan sido sus exigencias al respecto y su contacto con los diferentes conocimientos lingüísticos. Esto también requiere que la maestra y el maestro se planteen seriamente una enseñanza respetuosa con esta diversidad.

De esta forma, también en el área de lengua, el aprendizaje escolar nunca empieza desde cero, tiene una prehistoria que está definida por la interacción que el niño o la niña hayan vivido con el mundo físico y social que les rodea.

Es necesario, pues, conocer y respetar el momento en que se encuentran los niños para poder movernos a su lado acompañándoles en su proceso de construcción. Mediante la interacción el alumnado podrá construir significados. A pesar del papel importante de la persona docente como mediadora, no debemos olvidar que nuestro objetivo final es conseguir transferencia de control, de modo que el escolar, al final del proceso, pueda construir de forma autónoma los aprendizajes.

Para ayudar al escolar en este proceso, pensamos que es interesante que, como maestros, consideremos los dos tipos de ayuda, y que facilitan la creación de zonas de desarrollo próximo. Por un lado, tenemos aquellas formas de ayuda llamadas distales, que no se establecen en la interacción directa, sino basándose en la forma como el enseñante estructura, selecciona los recursos a la altura del niño: organización, materiales, etc.

La otra forma de ayuda sería la proximal. Se trata de aquellas ayudas que se hacen en la interacción directa: entre enseñante y escolar o entre escolar y escolar. Éstas se dan mediante el ofrecimiento de modelos, la retroalimentación, las directrices de acción, el planteamiento de preguntas.

Así, empezaremos por donde se encuentra el niño a la hora de leer y escribir e enteraremos ofrecerle los medios necesarios para ayudarlo a avanzar. Esto supone intentar movernos siempre dentro la zona de desarrollo próximo, sin olvidar lo que el niño y la niña pueden hacer por sí solos y lo que realizarán con la ayuda de otras personas.

A lo largo de este trabajo intentaremos concretar lo que queremos en cada modalidad y en cada nivel, a pesar de que, evidentemente, en último término, cada escuela es quien tiene que concretar sus contenidos y objetivos específicos según su realidad.

5.2 RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA DE TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS

En este texto se han incluido recomendaciones generales que, evidentemente, se tendrán que adaptar a las características y particularidades de cada grupo-clase. Teniendo esto en cuenta, creemos que las siguientes cuestiones son los aspectos clave que hace falta recordar para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura:

- Propiciar la participación del alumnado. Los niños deben sentirse protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado debe participar en la elección de determinadas actividades: selección de cuentos, proyecto que se quiere desarrollar, posibilidades que se pueden realizar en el rincón de lengua. No es bueno siempre darlo todo hecho, porque propiciamos actitudes pasivas. Cuando el niño colabora en las decisiones que se toma, se siente mucho más motivado para aprender.
- Facilitar la opcionalidad de elección, la diversificación curricular y la ayuda pedagógica. De las diferentes modalidades organizativas con las que contamos para conseguir esta opcionalidad y diversificación, otorgamos importancia a los rincones, porque muchas de las actividades de lengua que proponemos se adaptan a esta estructura. Al mismo tiempo, podemos asegurar que los rincones se adaptan a los principios psicopedagógicos en los que nos hemos situado.

Para dar autonomía a los niños y a las niñas sugerimos que en las actividades para los rincones se permita opcionalidad de elección en el trabajo. En cada espacio podemos ofrecer material muy diverso para que cada escolar piense qué puede hacer. Por ejemplo, los cuentos: pueden servir para mirarlos, para escucharlos si van con casete y auriculares. Se pueden inventar cuentos con títeres, o se pueden componer palabras con

diferentes tipos de letras (magnéticas, adhesivas, recortadas de revistas o de periódicos) No todos los niños y niñas tienen que hacer lo mismo en el mismo momento. El trabajo para los rincones facilita la transparencia por parte del enseñante, quien puede ir al rincón que crea más necesario, los otros pueden funcionar automáticamente.

- Tener en cuenta los conocimientos los previos de los niños y las niñas. Empezar por donde se encuentran. Como hemos dicho antes, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura por parte del niño empieza antes de entrar en la escuela. La presencia de la escritura es constante en el entorno físico y social que nos rodea (calle, familia) y nuestro trabajo debe posibilitar un marco comunicativo donde el alumnado dé a conocer lo que sabe.
- Negociar significados con ellos.
- Comunicar y consensuar los objetivos y los criterios de evaluación.
- Anticipar a los niños y las niñas el tema que se trabajará. Detrás de cualquier actividad de lengua que se lleve a cabo existe un objetivo. Es importante que el enseñante lo comunique y lo anticipe, por ejemplo, sobre qué asunto se escribirá y en qué aspectos se incidirá.
Los niños y las niñas deben tener muy claro que siempre se les valora lo que hacen y no deben olvidar lo que se les pide, por este motivo es necesario tener muy claro el objetivo que se pretende en cada momento, y la consigna que se da al alumnado.
- Tener en cuenta la motivación, los intereses del alumnado.
- Vigilar que el aprendizaje de la lectoescritura sea funcional, significativo. Debemos intentar que las actividades de lectura y escritura sean lo más

cercanas posibles a situaciones reales para que el niño y a niña encuentren sentido en lo que hacen.

- Establecer relaciones constantes entre lo que el escolar sabe y el nuevo contenido. Atribuimos significado a un nuevo aprendizaje basándonos en lo que ya sabemos. Cuando no podemos relacionar el contenido de lengua que tenemos que aprender utilizamos la memorización, por esta razón es muy importante que las actividades de lectura y de escritura que planteamos al alumnado sean cercanas y posibiliten la interacción entre lo que saben, el nuevo contenido y la disponibilidad (actitud) del niño y de la niña.
- Facilitar la interacción. El intercambio de información entre los niños.
- Plantear actividades de lectura y de escritura con sentido, facilitando la interacción, el trabajo cooperativo: actividades en gran grupo, en pequeño grupo, por parejas, individuales.
- Recoger las aportaciones de los alumnos y de las alumnas más desfavorecidos. Es importante el diálogo que se establece entre los niños y entre ellos y el enseñante. Por otro lado, cuando se escribe en pequeño grupo, por ejemplo, generalmente el resultado de los textos que se realizan corresponde al nivel de los niños y de las niñas de nivel más alto.
- Facilitar el intercambio de alumnos de una misma zona de desarrollo próximo a pesar de cuando se distribuyen las mesas, los grupos, se tenga en cuenta el criterio de heterogeneidad, los niños y las niñas con más dificultades deberían tener las máximas posibilidades de interacción y de ayuda.

Valoramos positivamente la existencia de espacios de intercambio entre los niños de una misma zona de desarrollo próximo. Por este motivo será necesario planificar la realización de alguna actividad de lectura y escritura juntando a los niños y las niñas por niveles de maduración, de manera homogénea, según los conocimientos que tengamos respecto a la

lectoescritura para poder organizar el aula, a la hora de lengua, de forma comprensiva, favoreciendo el aprendizaje significativo y potenciando interacciones adecuadas, nos puede ayudar a considerar los factores de diversidad psicopedagógica.

- Propiciar la participación del alumnado en la evaluación.
- Evaluar a cada escolar teniendo en cuenta sus esfuerzos.
- Crear espacios de síntesis. Es necesario ayudar a que los alumnos y las alumnas vean su progreso. Es bueno que comparen sus primeros trabajos de escritura con los últimos y vean los cambios.

Teniendo en cuenta que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son tres procesos entrelazados, pensamos que merece la pena buscar espacios interactivos para revisar y reflexionar sobre el desarrollo, el proceso implicado en la resolución de las actividades de la lengua que se realicen. Una propuesta que consideramos interesante en este sentido es lo que nosotras llamamos coro. Se realiza después de una actividad de lectoescritura, y consiste en organizar un encuentro conjunto con todos los alumnos y las alumnas para revisar cómo ha ido la sesión, la actividad. Es interesante escuchar las intervenciones y las propuestas de los niños y de las niñas, son ellos los primeros que exigen a los otros algunas mejoras. Esta actividad es un instrumento útil, que mediante la interacción social que se desarrolla, facilita la regulación continua de los aprendizajes.

Otro instrumento que queremos comentar es la observación. Pese a que el papel de observador del enseñante es importante, permite ver el nivel del escolar, las estrategias que utiliza, si sabe ayudar o no a los otros niños y niñas, y al mismo tiempo permite a la persona adulta intervenir donde la necesiten más. Pero para que tenga lugar esta transparencia por parte del maestro o de la maestra, es necesario que haya una organización del aula que lo permita. Como hemos comentado en otros apartados, las

actividades colectivas son interesantes: parejas, pequeño grupo, gran grupo, ya que éstas permiten realizar un trabajo cooperativo.

Otro aspecto que también queremos mencionar es el de la corrección. Es importante que ésta tenga lugar cuando el niño o la niña pregunta si lo hace bien, como se prescribe una palabra determinada..., es decir, para que la corrección sea eficaz la respuesta tiene que ser inmediata y adecuada a cada escolar.

Las actividades de corrección colectivas son interesantes. Algunas se pueden realizar utilizando la pizarra. Por ejemplo, con la corrección de un texto, se elige un modelo de un nivel mediano del aula y se corrige hasta el nivel más alto de las clases (hasta que las alumnas y los alumnos no encuentren nada más para corregir). La corrección en grupo permite que se hagan evidentes y se puedan intercambiar las estrategias de los niños. Las que utilizan los más avanzados, las aprenden los otros, ven que existe una forma de ir completando una primera información. En estos tipos de actividades es muy importante el saber hacer del enseñante.

- Interpretar continuamente lo que hacen.
- Aprovechar los errores. Ofrecer modelos. Las distintas respuestas de los alumnos no las tenemos que considerar errores, sino etapas aproximadas y progresivas que lleven a la formación del conocimiento.

Recordamos que, ante las dudas, no se trata de dar directamente las respuestas, sino de poner al escolar en conflicto. Por ejemplo, se le puede pedir: ¿Tu que pondrías? ¿Y quién, qué pone? ¿Cómo podemos saber si lo estamos haciendo bien? ¿A quién lo podemos preguntar?

- Favorecer la transferencia de control del enseñante hacia el escolar para facilitar su autonomía.
- Facilitar la opcionalidad de elección, la diversificación curricular y la ayuda pedagógica.

- Facilitar actividades de lengua suficientemente amplias para que todo el alumnado pueda participar en ellas. Por ejemplo, todos los niños deben poder colaborar en la escritura de un texto.
- Propiciar la autoestima.
- Favorecer el clima de clase. Algunas herramientas que se pueden utilizar en este sentido, se encuentran en el libro de Díez de Ulzurrun.

BIBLIOGRAFIA

1. ARCE, Manuel. **La enseñanza de la lectura por el método de oraciones completas** SCIDE. 1961. Guatemala.
2. BERJARANO, Gloria. **Juegos de comunicación verbal.** Hablar de una circunstancia. UNICEF. 1978. Guatemala.
3. BAENA PAZ, Guillermina. **Manual para elaborar trabajos de investigación documental.** Colección técnica No. 7. 1980 Guatemala.
4. DÍEZ DE ULZURRUN Ascen y otros. PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO EN GUATEMALA. **El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista.** Vol. I Serie Lengua. 1ª. Edición Colombia. 1999
5. FERNÁNDEZ VIELMAN, Irma. **Guía para redactar asientos bibliográficos.** (Folletos). 1979.
6. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Siglo XXI. México 1979
7. GARCIA HOZ, Víctor. **Diccionario Pedagógico.** Tomos I y II. 1971.
8. GARCIA MANZANO, Emilia, Jesús del Rosario Rodríguez y otros. **Biología, Psicología y Sociología del niño pre-escolar.** Ediciones CEAC. 1980. Guatemala.
9. HURLOCK, Elizabeth. **Desarrollo Psicológico del niño.** Libros McGraw-Hill. México. 1979.
10. HIDALGO, Antonio Domínguez. **La globalización de la enseñanza en el Primer Grado de la escuela primaria.** CECSA. 1982.
11. ILLICH, Ivan. **En América Latina ¿Para qué sirve la escuela.** Ediciones Búsqueda. 1974.
12. KEMP, Jerrold. E. **Planeamiento didáctico.** Editorial Diana. 1979. Guatemala.
13. LUZURIAGA, Lorenzo. **Historia de la Educación y de la Pedagogía.** Editorial Lozada. S.A. Buenos Aires. 1999.
14. (Mc. KEE, Paul. **El Maestro de lectura en la escuela elemental.** Cambridge, Massachussets. Houghten Mifflin Company. 1948
15. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección de Desarrollo socioeducativo rural. Programa Nacional de Educación Bilingüe. **Agencia Internacional de Desarrollo. Capacitación a distancia.** Modulo No. 2. Guatemala, Febrero de 1992.

16. MORENO, C. (coord); CASTELLO, M. y otros. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje.** Graó, Barcelona. 1994.
17. NARANJO, Carmen. **Mi niño de 0 a 6 años.** UNICEF. 1981. Guatemala.
18. PAIZ DE PALMA, Ofelia. **Desarrollo del lenguaje.** UNESCO. Guatemala.
19. PARDINAS, Felipe. **Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales.** 1990. Guatemala.
20. PESO, M.T.; Vilarrubias, P. **La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.** Cuadernos de Pedagogía , 1989
21. (PNUD –UNESCO- MINEDUC- **Enseñanza de la lectura y escritura inicial.** Documento. Guatemala, diciembre de 1987
22. SÁNCHEZ, Benjamín. **Lectura.** Editorial Kapeluz. 1971. Argentina, Buenos Aires.
23. SÁNCHEZ, Benjamín. **Lenguaje Oral.** Editorial Kapeluz. 1971.
24. SHIRLEY, M.M. **Los primeros años.** Volumen 3. Minneapolis. Universidad de Minnessota . 1993
25. SIRENSEN, Herbert. **La psicología de la Educación.** El Ateneo. 1971.
26. TEBEROSKY, Ana. **Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir.** Vicens Vives. PROASE. Barcelona. Año 2006.
27. VERNEN M. D. **El estudio de un experimento de lectura.** Londres. 1931. (Capítulo V Y VI)
28. VIGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Crítica. Barcelona. 1979.
29. ZELDON, Cristina. **La desinstitucionalización del menor abandona.** Costa Rica. 1982.
30. ZANCHEZ JUÁREZ, Adoración, et.al. **Estimulación del lenguaje oral.** Un modelo interactivo para niños con dificultades. Aula XXI Santillana. Segunda edición actualizada. Año 2004.
31. ZAZZO, Renue. **Los débiles mentales.** Editorial Collins. París 1969.

ANEXOS

INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADO A PROFESORES

Instrucciones: Por favor sírvase marcar con una X su respuesta

1. ¿Cuál es el porcentaje de alumnos por usted atendidos que no cursaron la Preprimaria?

Alternativa	
1 a 25%	
25 a 50%	
50 a 75%	
75 a 100%	

2. ¿Cuál fue la preparación en metodología de aprestamiento que recibió en la Escuela Normal?

Alternativa	
Deficiente	
Limitada	
Buena	
Muy buena	

3. ¿Cómo considera usted la formación que se les ofrece a los profesores en materia de metodología en los primeros grados?

Alternativa	
Deficiente	
Limitada	
Buena	
Muy buena	

4. ¿En su labor como profesor ha recibido preparación en metodología de aprestamiento?

Alternativa	
Nunca	
Ocasionalmente	
Siempre	

5. ¿Ha recibido preparación específica en metodología de aprestamiento?

Alternativa	
Nunca	
Algunas veces	
Siempre	

6. ¿Qué tiempo dedica a la etapa de aprestamiento, previo a enseñarle al niño a leer y escribir?

Alternativa	
1 a 2 semanas	
3 a 4 semanas	
1 a 2 meses	
2 a 3 meses	

7. ¿Cuáles son las actividades que se le ofrecen al niño en la etapa de aprestamiento?

Alternativa	
Planas en su cuaderno	
Descripción de láminas	
Desarrollo del lenguaje	
Dramatizaciones	
Psicomotricidad fina	

8. ¿Qué áreas de aprestamiento son atendidas en la etapa de aprestamiento?

Alternativa	
Discriminación visual	
Discriminación auditiva	
Memoria visual	
Memoria auditiva	
Manejo de lenguaje	

9. ¿Con qué frecuencia dedica tiempo para la etapa del desarrollo del vocabulario?

Alternativa	
Nunca	
Incidentalmente	
Siempre	

10. ¿Cómo fue su formación en la Escuela Normal, en cuanto a la preparación que recibió en metodología del lenguaje?

Alternativa	
Deficiente	
Buena	
Muy Buena	

11. ¿En su labor como profesor en servicio ha recibido preparación en métodos de enseñanza de la lecto-escritura en cuanto a desarrollo del vocabulario?

Alternativa	
Nunca	
Algunas veces	
Siempre	

12. ¿Ha recibido preparación en lenguaje dirigida a la composición?

Alternativa	
Nunca	
Algunas veces	
Siempre	

13. ¿Cuál de los métodos ha recibido para enriquecer el vocabulario?

Alternativa	
Fonético	
Silábico	
Global	
Alfabético	
Ecléctico	
Fonético funcional	
Palabra generadora	
Oraciones completas	

14. ¿Cuál es el método que brinda más posibilidades para desarrollar vocabulario?

Alternativa	
Método Silábico	
Método alfabético	
Método Fónico funcional	
Método de palabras generadoras	
Método Ecléctico	

15. ¿Cuáles son las formas que usted utiliza para incrementar el vocabulario del niño?

Alternativa	
Planas	
Ejercicios escritos	
Ejercicios orales	
Diálogos	
Narraciones	
Descripciones	

16. ¿Con que frecuencia ha enseñado métodos que enriquezcan el vocabulario del niño?

Alternativa	
Nunca	
Ocasionalmente	
Siempre	

17. ¿Por qué los niños no aprenden a leer y a escribir en el primer grado?

Alternativa	
Por el método utilizado	
Por los dictados diarios en clase	
NO hay incorporación de palabras nuevas.	

18. ¿En que le gustaría capacitarse como profesor (a) de los primeros grados?

Alternativa	
Aprestamiento	
Metodología de la lectura y escritura	
Desarrollo del lenguaje	
Comprensión lectora	
Calculo inicial	

19. ¿Por qué le gustaría capacitarse en Metodología de la Lectura y Escritura Inicial?

Alternativa	
Por cultura general	
Por facilitarle el aprendizaje al niño	
Para desarrollar nuevas formas de aprendizaje	

20. ¿Cuál es la forma más eficaz para enriquecer la capacidad expresiva del niño?

Alternativa	
Por correspondencia	
Cursillos	
Seminarios	
Talleres	