



**LOS RINCONES DE TRABAJO EN EL PROCESO
DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA**



Rosa Elena Ramírez Gurubel

**PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

**MERIDA, YUCATAN, MEXICO.
1997.**

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc., 23 de noviembre de 1996.

C. PROFR. (A) ROSA ELENA RAMIREZ GURUBEL.
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta
Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado:

"LOS RINCONES DE TRABAJO EN EL PROCESO DE ADQUISICION
DE LA LENGUA ESCRITA".

Opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del C. Profr. (a)
Ligia María Espadas Sosa Secretario (a) de esta Comi—
sión, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos es
tablecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se Dictamina favorablemente su trabajo y se le-
autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE,

MTRO. FREDDY JAVIER ESPADAS SOSA.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION.

FJES/LMES/mide*



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARIA DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MERIDA

INDICE

	Página
INTRODUCCION.	1
I. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LENGUA ESCRITA.	4
A. El logro de Aprendizajes Significativos en el - proceso de construcción de la Lengua Escrita.	14
B. Propósitos.	16
II. REFERENCIAS TEORICAS QUE SUSTENTAN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LENGUA ESCRITA.	17
A. El aprendizaje de la lengua escrita desde la - perspectiva Piagetiana.	18
B. La Psicolinguística y sociolingüística con- temporáneas en el proceso de adquisición de la lengua escrita.	25
III. EL CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL EN LA ADQUISI-- CION DE LA LENGUA ESCRITA.	37
IV. LOS RINCONES DE TRABAJO EN LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA.	48
A. La planificación docente desde la perspectiva - de la didáctica crítica.	48
B. La evaluación desde el enfoque de la didáctica crítica.	50
C. Los rincones de trabajo, un ambiente de aprendi- zaje.	53
D. Aplicación y evaluación de las estrategias meto- dológicas.	58

1. Realización de las actividades de la estrategia.	59
2. Evaluación de la Estrategia.	82
V. LA PROPUESTA PEDAGOGICA: SU CONSTRUCCION TEORICA Y METODOLOGIA.	85
A. Vinculación de la propuesta con otros campos del conocimiento.	85
B. Alcances y Limitaciones.	88
CONCLUSIONES.	90
BIBLIOGRAFIA.	93
ANEXOS.	94

INTRODUCCION

Los maestros que nos desempeñamos en el primer grado de Educación Primaria, sentimos la responsabilidad de alfabetizar a nuestros alumnos en un período determinado.

Las exigencias sociales y oficiales o administrativas restringen este período y provocan que el maestro realice este aprendizaje con "apresuramientos".

Por otro lado existen investigaciones que apoyan al docente para que vislumbre el proceso de adquisición de la lengua escrita, no como una cuestión de todo o nada, sino como un proceso que debe respetar la evolución natural del niño.

Para alcanzar esta noción es imprescindible que los docentes se involucren en las investigaciones que desglosan el proceso evolutivo que el niño requiere transitar en su afán por adquirir conocimientos.

En estas investigaciones se concibe a la escritura como un objeto de conocimiento y a la vez como un producto de naturaleza cultural y social.

Bajo esta perspectiva, la presente propuesta pedagógica aborda el proceso de la adquisición de la lengua escrita con el propósito de ayudar a los niños en su proceso evolutivo, respetando su tránsito natural por dicho proceso, así como dinamizando el quehacer docente.

Esto último, de alguna manera contribuye a reducir el índice de reprobación en el primer ciclo de educación primaria, e igualmente evita la deserción de los educandos, por falta de interés en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La estrategia metodológica seleccionada, titulada "Los rincones de trabajo en el proceso de adquisición de la lengua escrita" tiene como propósito fundamental aunar al proceso de lecto escritura esta alternativa didáctica con el fin de que los niños se comuniquen e interactúen con el objeto de conocimiento, en este caso: la lengua escrita.

De la misma manera, implica también la libertad para tomar parte en el trabajo de los demás, y así propiciar construcciones colectivas en el grupo, lo cual favorece el manejo de varios códigos en la construcción de la lengua escrita.

Este conocimiento integral y más completo del educando se ve favorecido porque en nuestro desempeño estaríamos reconociendo y valorando la importancia de su lengua materna entendida ésta como uno de los elementos que conforman la competencia lingüística del alumno.

La presente propuesta se constituye por cinco apartados, que en su correlación, desglosan el cauce lógico de su aplicación.

El primer capítulo expresa mis vivencias en el quehacer docente, específicamente mis experiencias en el primer grado con los métodos onomatopéyico y "Sarita" de corte sintético y analí-

tico respectivamente, así como los resultados obtenidos al respecto y por lo tanto mi búsqueda hacia enfoques que propiciaran aprendizajes significativos en la construcción de la lengua escrita.

El segundo capítulo contiene las referencias teóricas que hacen posible la comprensión de los procesos involucrados en la adquisición de la lengua escrita, la construcción del conocimiento y la utilización del lenguaje hablado y escrito desde perspectivas psicogenéticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas.

El tercer capítulo contempla el contexto social e institucional como marco referencial en donde se analiza esta alternativa del trabajo docente.

En el cuarto capítulo se detalla la planificación de las estrategias didácticas, su realización y evaluación desde la óptica de la didáctica crítica.

El quinto capítulo enfoca la vinculación de la propuesta con otros campos del conocimiento, así como los alcances y limitaciones que se evidenciaron en la elaboración del presente trabajo. Seguidamente se presentan las conclusiones a que llegué en referencia a la construcción y realización de la propuesta pedagógica.

Finalmente, enlisto las fuentes a las cuales accedí para sustentar el presente trabajo, así como los anexos que validan la acción pedagógica efectuada en el aula en relación con la aplicación de la alternativa metodológica.

CAPITULO I

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LENGUA ESCRITA

Ante los requerimientos de una sociedad que debe caminar hacia el futuro, dando prioridad a la formación sólida de su niñez, la Secretaría de Educación Pública desde su creación en el año de 1921 hasta la fecha, ha dado forma a estas demandas a través de la formulación de sus distintos planes y programas de estudios.

La educación pública nace con el liberalismo, pues antes de esta etapa histórica no se contaba con las bases ideológicas y jurídicas sobre las cuales habría de construirse el México moderno.

El proyecto de una educación pública gratuita, dependiente del Estado y destinada a toda la población queda definido, gracias a una generación liberal de mediados del siglo pasado, entre quienes sobresalen Juárez y Gómez Farías, como los constructores del México de hoy. Ese grupo de mexicanos grabó en nuestra historia los principios de la educación democrática que hemos defendido y disfrutado hasta nuestros días.

A pesar de que los avances han sido significativos en materia de cobertura educativa, existe rezago escolar y una deficiencia en la educación terminal; asimismo nuestro país en el ámbito internacional, está experimentando cambios en todos los órdenes que igualmente le demandan una educación básica más firme, pero

al mismo tiempo flexible para adaptarse a los nuevos conocimientos y lograr de ellos un uso creativo.

Dicha demanda dio como resultado la elaboración del Programa para la Modernización Educativa en el período 1989-1994, a través del cual se pretende la articulación de los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, con el fin de dar continuidad y congruencia a los estudios de educación básica. De la misma manera se renovaron contenidos y métodos de enseñanza con el propósito de que los alumnos logren una formación integral, acorde con los preceptos del Artículo 3o. Constitucional.

Con la finalidad de promover aprendizajes significativos y permanentes en los niños, el plan de estudios en vigor intenta asociar el proceso de adquisición de los conocimientos con el ejercicio de habilidades reflexivas en torno a los mismos.

Las notas distintivas que caracterizan al currículum vigente, con respecto al anterior, se centran en:

La preponderancia que se da a la lectoescritura y a la expresión oral, destinándole la mayor proporción del tiempo en el aula, con el propósito de garantizar una alfabetización más completa.

Una modificación característica en el enfoque del español, lo constituye el hecho de procurar el desarrollo de las capacidades para comunicarse en los niños, ya sea hablando o escribiendo.

do.

Por lo cual se hace necesario que éstos:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción - de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos - propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y se formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión de textos, así como la corrección de sus propias "producciones".
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje y autónomo. (1).

La realización de estos objetivos exige la aplicación de un enfoque congruente, y cuyos principales rasgos son: la integración estrecha entre contenidos y actividades, dar amplia libertad en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectoescritura, reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral o escrita; propiciar el desarrollo de las actividades escolares así como utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo.

La organización del programa de español articula los contenidos y actividades en torno a cuatro ejes temáticos, a saber:

(1) Secretaría de Educación Pública. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. México, 1993. p. 15.

- . Lengua hablada.
- . Lengua escrita.
- . Recreación literaria.
- . Reflexión sobre la lengua.

Estos ejes son líneas de organización del trabajo docente - que en su combinación, amalgaman contenidos y actividades de más de un eje. Asimismo, contemplan en su operatividad la inclusión de "situaciones comunicativas" que provocan el aprendizaje de la lengua escrita y la ejercitación de la lengua hablada en contextos reales que interesen a los niños.

Por lo tanto, el proceso de adquisición de la lengua escrita por el cual nuestros alumnos del primer grado transitan año con año, requiere de nuestra parte como docentes, una actitud reflexiva y anticipada al inicio de cada ciclo escolar. En este sentido, es prioritario valorar las alternativas metodológicas - que institucionalmente se nos han sugerido (en las cuales figuran enfoques diversos apoyados en múltiples consideraciones en su aplicación) tales como: El método complementario de la lectoescritura SARITA, el Global de Análisis Estructural, así como el PALEM (Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita), ahora PRONALEES (Programa Nacional de Lectoescritura), entre otros.

Igualmente cabe valorar los recursos que nuestra experien-cia docente nos ha permitido consolidar en el aula.

Mi experiencia como maestra de primaria antes federal y aho

ra transferida es a partir del año de 1980.

Durante mi desempeño docente frente a grupo en los dieciséis años que he laborado en diferentes centros educativos, concretamente tres han sido las oportunidades de trabajar ante grupos de primer grado. Y abarcan los ciclos escolares 1981-1982, 1991-1992 y 1995-1996.

En cada uno de esos momentos en que sentí el compromiso de alfabetizar a esos grupos, reconocí la importancia fundamental de optar por el método más adecuado.

Tomando en consideración que la pretensión institucional, avalada por el sentir de los padres, consiste en que el alumno aprenda a leer en el período de un ciclo escolar, elegí métodos que acorde con las circunstancias eran lo más confiable para ajustarse a dichas pretensiones.

Es del conocimiento de la mayoría de los maestros que los métodos de lecto-escritura se dividen en dos grandes clases: Analíticos y Sintéticos, ésta es la división fundamental y de ella se derivan todos los matices conocidos, que en caso de combinarse dan lugar a una diversidad de métodos. Así un método analítico puede ser de frases o de palabras, simultáneo o sucesivo, fonético o no y un método sintético, igualmente pueda transitar por esa misma diversidad.

Entre los métodos sintéticos que he utilizado, opté primeramente al inicio de mi carrera profesional en el ciclo escolar --

1981-1982 por el Onomatopéyico, creado por el Profr. Gregorio Torres Quintero; quien sustentaba que los sonidos de las letras se localizaban en algún ruido de la naturaleza, que a su vez formaban parte del entorno del niño.

Hallado el sonido se invitaba al niño a que lo encontrara en la pronunciación de las palabras. Este ejercicio de extracción e identificación de un sonido onomatopéyico es considerado analítico y con ello se sintetizaba formando sílabas y luego palabras.

En aquel momento consideré que empleaba un método completo pues a la vez que era analítico también sintetizaba.

Al término del curso no se obtuvieron los resultados esperados y en la práctica el aprendizaje de la lecto-escritura era puramente mecánica y se propiciaba el deletreo. Leer sólo equivalía a decodificar lo escrito en sonidos y de esta manera el proceso de aprendizaje, simplemente resultaba una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos.

Aunque el material visual contenido en los libros en referencia al método es llamativo y aparentemente interesante: en mis alumnos no propició aprendizajes significativos.

Quienes terminaron ese curso lo hicieron con deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura pues no comprendían lo que escribían ni mucho menos lo que leían.

Otra oportunidad llegó con el inicio del ciclo escolar 1991-1992 y volví a intentar con otro método ahora analítico; en esta ocasión fue el denominado Método complementario de Lectoescritura; promovido con el ideal de que es un método con el cual, los alumnos empiezan a leer en seis semanas y a los tres meses ya el 95% de los alumnos pueden leer y escribir correctamente, conocido -- ampliamente por el magisterio estatal como el método "SARITA".

Se ajustaba por lo tanto a los requerimientos institucionales por sus aparentes resultados "inmediatos", lo cual encaminaría el quehacer docente hacia la atención de una problemática educativa: La baja eficiencia en la enseñanza de la lecto-escritura.

Para el logro de tan importante objetivo se cuenta con una guía didáctica para el maestro y un libro de ejercicios de lectura para trabajar con los niños.

Sus autores: El maestro Carlos Carrillo Alonzo y Sarita Carrillo Vega, de quien adoptó su nombre, sustentan que éste es un método que se ajusta a la teoría globalizadora.

Según afirman es un método analítico que a primera vista parece ser sintético y podría convertirse en silábico si no se maneja adecuadamente.

La secuencia de los contenidos se organizan en un período de 90 días, que abarca la enseñanza de: Vocales, artículos y el proceso de lecto-escritura en torno a 13 palabras directrices, las

cuales al analizarlas en sílabas daban lugar a la composición de nuevas palabras, a través de un proceso mayormente visual.

Igualmente que en el caso anterior observé que el aprendizaje se caracterizaba nuevamente por el más puro mecanicismo y se alejaba totalmente de los intereses del niño, así como de sus competencias lingüísticas o capacidades cognoscitivas.

A través de los ejercicios de lectura que los niños deberían decodificar, aprecié que no guardaban ninguna relación con los aspectos antes mencionados.

A continuación transcribo algunos ejemplos al respecto:

- . EL GATO TOMA LA LIMA.
- . ELIO TOMA LA LIGA.
- . EMA ALISA LA COLILLA.
- . ESA OSA TOMA LIMA.
- . ELIA TOMA LA LLAVE.
- . GUSTAVO TOMA LA LIGA.

Y como estos ejemplos se conforman 36 ejercicios de lectura que deben ser aplicados durante todo un período escolar.

En relación con los ejemplos citados, fueron varios los niños que reflexionaron al leer la palabra: "toma"; que se repite insistentemente durante todo el proceso de lectura, y que para la concepción que traen los niños, tomar es beber y aunque les hacía las indicaciones pertinentes, ello les provocaba conflictos.

Asimismo no tuve respuesta cuando un niño me cuestionó al respecto diciéndome: Maestra, ¿Qué es, alisa la colilla?

Estos y otros eventos semejantes me llevaron a considerar que ninguno de los dos casos estaba tomando en cuenta la participación activa que los niños debieran tener en el proceso de construcción de significados, desde el inicio mismo del aprendizaje de la lengua, y como producto de una cotidiana ejercitación de la reflexión en torno a la lengua hablada y a la escritura.

Al ajustarme fidedignamente a los métodos descritos, condicioné a mis alumnos y por tanto enmarqué mi enseñanza bajo características mecánicas que obstaculizaban la reflexión en los niños, además que les impedían ser copartícipes en su proceso de aprender.

Estas metodologías vivenciadas durante dos ciclos escolares, con todas las implicaciones que generaron, produjeron en mí una inquietud latente hacia la búsqueda de otros enfoques.

Empezando el ciclo escolar 1992-1993, tomé por iniciativa propia el curso "PALE" (Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita) que se impartía a maestros de 1o. y 2o. grados de educación primaria. Esta propuesta se nos ofreció como una opción pedagógica para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Su sustento teórico se basa en investigaciones realizadas, por un grupo de personas interesadas en esta problemática, entre ellas podemos mencionar a Emilia Ferreiro, -

Ana Teberosky y Margarita Gómez Palacio, entre otros.

El producto de las referidas investigaciones se condensan en un documento que tuvimos oportunidad de analizar ampliamente en la Universidad Pedagógica en la asignatura de TRI II y que se denomina: "El niño preescolar y su comprensión del Sistema de Escritura".

El planteamiento de la propuesta PALE nos lleva a identificar que existe un proceso en el aprendizaje de la lengua escrita; que este proceso se inicia desde temprana edad en el niño y se desarrolla de acuerdo con las oportunidades que éste tenga para cuestionarse sobre las características del sistema de la lengua. De la misma manera hace notar que el ritmo de aprendizaje en el niño es variado y que el maestro tiene que ayudar a cada uno en su proceso de adquisición de la lengua escrita.

Para tal fin en el curso mencionado nos proporcionaron un tarjetero, así como una guía de evaluaciones, que nos apoyarían en nuestra práctica docente, al acompañar a nuestros alumnos en su proceso de construcción y confrontación del Sistema de la Lengua.

Durante este tránsito ellos podrían acceder en sus conceptualizaciones hacia la adquisición de la lengua escrita, por diferentes momentos evolutivos, llámense representaciones del tipo: Presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Esta última representación, marca el momento en que el niño ha

descubierto las características básicas de la lengua escrita, por lo que se puede decir que se ha apropiado de ésta.

Aunadas a estas concepciones, la Universidad Pedagógica me dió la oportunidad de incorporar elementos conceptuales en relación al análisis de mi práctica, que junto con los conocimientos adquiridos me dió la posibilidad de reconceptualizar mi quehacer docente.

Todo lo anterior hizo factible que en este ciclo escolar que ahora culmina, 1995-1996, haya orientado el aprendizaje de mis alumnos de 1er. grado, que asisten a la escuela primaria transferida, turno vespertino "Rodolfo Alcocer Andrade" ubicada en la localidad de Seyé, municipio del mismo nombre, con el apoyo de la propuesta del PALEM, denominada ahora de esta forma, porque a últimas fechas incorporó igualmente el aprendizaje de las matemáticas. Este grupo se integró con 10 repetidores y 17 egresados de preescolar, de los cuales 13 eran niños y 14 niñas haciendo un total de 27 alumnos en el grupo.

A. El logro de Aprendizajes Significativos en el proceso de construcción de la Lengua Escrita.

El nuevo enfoque que vislumbré a través de las lecturas y análisis de las antologías, a lo largo de la licenciatura en esta Universidad Pedagógica, me sirvieron como apoyo para obtener los elementos conceptuales, anteriormente mencionados, que me permitieron reconocer la importancia de entender los procesos involucrados en el modo de aprender, que los niños traen.

Asimismo obtuve mayor información, para valorar a la escuela en sus concepciones actuales, como una institución, activa y dinámica, con la capacidad suficiente de crear espacios, organizados bajo criterios diversos que permiten al alumno: elegir, explorar, crear, experimentar; en una palabra, problematizar relacionando sus conocimientos previos de la lengua escrita, con el proceso de construcción que se debe generar en el aula.

Lo que me ha permitido concebir el aprendizaje desde una óptica constructivista, y darme cuenta de que la etapa de adquisición de la lectoescritura, es parte de todo un proceso de formulación y verificación de hipótesis sobre el significado de los textos; esto hará posible que en la presente propuesta pueda diseñar situaciones de aprendizaje que tengan en cuenta las referidas concepciones.

Ante las deficiencias que percibí en los anteriores procesos de aprendizaje en los niños de primer grado, consideré necesario modificar mi labor docente. En contraposición a los enfoques anteriores a los que consideré poco propicios para generar conocimientos, puesto que colocaba a mis alumnos como receptores pasivos de los mismos; el nuevo enfoque de corte constructivista, me pareció el más adecuado para que los niños interactúen con el objeto de conocimiento, en este caso de la lecto-escritura.

Por lo tanto, ahora considero de primordial importancia, que éstos hagan uso de diversas estrategias que les permitan ha

llar significados en la lengua escrita. Pues sólo de esta manera los niños han de aprender a decodificar en un marco de lecturas significativas, aunque estén aún iniciando su proceso de -- aprendizaje.

B. Propósitos.

Uno de los propósitos fundamentales de la presente propuesta, consiste en incorporar al proceso de adquisición de la lengua escrita, medios idóneos para que los niños se comuniquen, lo cual implica también la libertad para participar en el trabajo "de los otros" y así propiciar construcciones colectivas en este sentido.

Otro de los propósitos, lo constituye el hecho de que el niño se reconozca a sí mismo, como un sujeto productor de conocimientos e ideas que comunicar, haciendo uso de la lengua hablada y escrita.

Un propósito más es fomentar la participación del niño en actividades colectivas como parte de las estrategias que enriquezcan la experiencia del grupo, y propicien la elaboración de "productos" que expresen los niveles de conceptualización alcanzados.

Por último contribuir, con estas nuevas conceptualizaciones, a que mi práctica logre alfabetizar a los escolares de primer - grado y que éstos puedan ser individuos críticos y reflexivos de su propio aprendizaje.

CAPITULO II

REFERENCIAS TEORICAS QUE SUSTENTAN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO - DE LA LENGUA ESCRITA

Según se menciona en el planteamiento del problema, la presente propuesta pedagógica se enfoca a que los niños de primer grado logren aprendizajes significativos utilizando la lengua escrita.

En la consideración de que leer es ante todo comprender, en consecuencia, la lectoescritura implica el aprendizaje y uso de diversas estrategias para hallar significados en los textos. Como he podido apreciar en este nuevo enfoque, leer es mucho más que descodificar un escrito, pero la descodificación es necesaria y el aprendizaje de esta habilidad se centra en el primer grado. Sin embargo como pude observar cuando utilicé métodos mecánicos: Enseñar la descodificación alfabética o relación entre las letras y sus sonidos fuera de contextos reales de lectura, pone en peligro la comprensión de la misma.

Este aprendizaje se constituye pues en el objeto de estudio, el cual debe sustentarse dentro de los límites de un marco de referencia teórico acorde con la presente propuesta, en términos que delimite; ¿Cómo se da la evolución de la escritura en el niño durante el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Qué conocimientos previos sobre el sistema de escritura tiene el niño, antes de acceder de manera formal a su enseñanza?, ¿Cuáles son las ca-

racterísticas psico-sociales que el niño presenta al ingresar a la escuela?. Estas y otras preguntas más en relación a este proceso, fundamentan la importancia de conocer el desarrollo cognoscitivo del educando y reconocer la relación desarrollo-aprendizaje dentro de la psicología genética, así como consolidar la concepción del sujeto activo dentro de esa misma corriente psicológica.

Partiendo de estas consideraciones teóricas, estaré en la perspectiva adecuada para propiciar el acercamiento consciente de los niños al Español y fundamentalmente al sistema de escritura, promoviendo su aprendizaje y estimulando su habilidad como lector y escritor; se procurará que los alumnos se apropien del sistema de escritura en contextos reales que garanticen el descubrimiento y uso de la escritura como medios de representación y comunicación. Así también se tomará en cuenta la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas.

Para la conformación del presente marco teórico, he recurrido a la literatura que contempla concepciones diversas sobre -- constructivismo, así como a las que contienen nociones acerca de la psicolingüística contemporánea, complementadas con perspectivas sociolingüísticas que permiten distinguir la funcionalidad de la lengua escrita.

A. El aprendizaje de la lengua escrita desde la perspectiva Piagetiana.

Según las distintas épocas y corrientes pedagógicas, han

surgido ideas diversas acerca del aprendizaje de la lectoescritura.

Algunos han postulado que el rasgo de "madurez" es determinante para la adquisición de este conocimiento ante cualquier método que la primaria proponga, en el primer grado.

Otras posturas, proponen que dicho aprendizaje, se aborde - desde preescolar a través de actividades de trazado y descifrado de letras y palabras, ignorando la actividad cognitiva del niño, y por lo tanto los procesos mentales que le permitirían llegar - al descubrimiento del Sistema alfabético.

En ambas formas de concebir el aprendizaje de la lectoescritura, se desconoce al niño como sujeto cognoscente que trata activamente de comprender el mundo que le rodea, aprendiendo básicamente a través de sus propias acciones.

Igualmente se ignora la importancia que tiene el medio --- ambiente, en su influencia alfabetizadora, y por otro lado se - fortalece la idea de que los actos de lectura y escritura deben concebirse como hechos monótonos, repetitivos, ajenos al contexto y por lo tanto carentes de significado para el niño.

Sin embargo existen otros planteamientos que proporcionan - elementos de juicio para concebir que el aprendizaje de la lectoescritura implica que: en tanto el niño interactúa con ésta, elabora todo un Sistema de representación mental de la misma.

"La Psicología genética plantea que la intervención activa del sujeto sobre los objetos o materiales o sobre las relaciones conceptuales, es la base de toda adquisición cognoscitiva, coherente, significativa y duradera". (2).

Aunque Piaget mismo no haya realizado una reflexión teórica, ni trabajos experimentales acerca de los problemas de adquisición de la lengua escrita, es a partir de su teoría que se rechaza la concepción de la mente como almacén o depósito de fragmentos aislados de información que se acumulan indefinidamente. Con este enfoque, se debe de considerar a este proceso de aprendizaje, ajeno a los métodos tradicionalistas y vislumbrar en él, la adquisición de un conocimiento de naturaleza cultural y social.

Bajo esta perspectiva, debe entenderse el aprendizaje, como un proceso activo de construcción de estructuras de pensamiento ligada a contenidos específicos. Durante este proceso el niño pone a prueba las hipótesis que se va planteando, y construye otras o las modifica cuando resultan insuficientes ante el objeto de conocimientos.

Esta concepción de aprendizaje se puede comparar con el concepto de desarrollo. Entre los factores que Piaget considera que intervienen en la adquisición de conocimientos, se puede mencionar: la maduración, la experiencia, la transmisión social y el proceso de equilibración.

(2) Secretaría de Educación Pública. Recursos para el aprendizaje. Documento del Docente. Dirección General de Educación Primaria. México, p. 29.

El desarrollo psicológico se explica a través de la interrelación entre los tres primeros factores, pero es el factor de la equilibración el que lo fundamenta y regula, ya que desde que existen tres factores; es necesario que se equilibren entre ellos, señala Piaget; por lo que se requiere de todo un juego de regulaciones y compensaciones que tengan coherencia, asimismo se dice que al igual que el crecimiento orgánico, el desarrollo psíquico consiste en una marcha hacia el equilibrio.

Según sus estudios, distingue varios estadios en la construcción del conocimiento: el sensorio-motor, el preoperatorio, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. Las distintas construcciones de las estructuras indican el paso del desarrollo del conocimiento de niveles simples a niveles más complejos, y así éste se concibe como un asunto de equilibrio una tendencia a organizaciones más coherentes y adaptaciones más estables.

Esta interrelación entre desarrollo y aprendizaje es uno de los puntos más debatidos dentro de la Psicología, aunque desde la perspectiva de la psicogenética el aprendizaje organizado se transforma en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían lograrse ajenos al aprendizaje.

Diversos autores piagetianos postulan que el niño es el principal generador de su propia educación y desarrollo mental; por lo cual debe inventar y reinventar activamente lo que quiere comprender.

Cuando se habla de un niño activo, se hace en dos sentidos: uno, actuando sobre cosas y materiales relevantes; otro, en colaboración social de esfuerzo en grupo.

Dependiendo del estadio de desarrollo, podría darse cierta preponderancia a uno u otro aspecto. Por ejemplo, en el estadio preoperacional, el alumno aún no está plenamente capacitado para el trabajo en equipo muy elaborado, pero sí es muy activo en sus intercambios con el material.

En los estadios subsecuentes, de operaciones concretas y formales, los alumnos gradualmente adquieren la habilidad de comunicarse entre sí, en relación con los aspectos conceptuales y del conocimiento físico de los objetos, y el material didáctico es a la vez objeto e intercambio de tal cooperación, que en los términos piagetianos, también es cooperación.

Para los psicólogos genéticos, el manejo de materiales es fundamental, pues para poder pensar, los niños del período de las operaciones concretas necesitan tener objetos que sean fáciles de manejar, o en su lugar, visualizar aquéllos que se pueden imaginar con poco esfuerzo. Para que los alumnos sean activos y aprendan a descubrir por sí mismos, se necesita, por una parte, propiciar la actividad espontánea, y, por otra, preparar objetos y materiales didácticos para ellos.

Con base en los lineamientos de la psicología genética, el material didáctico debe ser aquél que se conforma con los obje--

tos o elementos del medio ambiente físico y social habitual del sujeto.

Es deseable que el niño pueda hacer las cosas a su propio ritmo, por lo cual el ambiente del aula debería permitírsele, proporcionando a los alumnos abundante material didáctico concreto que puedan explorar, manipular, experimentar, etcétera.

Los materiales deben estar a disposición del niño de forma accesible, y que permitan actuar en ellos, con fines de aprendizaje. Un aula podría estar llena de materiales y permanecer intelectual y emocionalmente estéril. Los materiales son útiles sólo en el grado que se empleen con el intelecto, tanto como con las manos. El aprendizaje ocurrirá, cuando los educandos usen los materiales como un instrumento de aprendizaje.

Los niños, con la cooperación de sus compañeros y la guía del maestro, son quienes les dan significado a través de una participación intelectual activa y creadora.

No es suficiente crear un área de trabajo en el aula, debe vincularse dicha área con los objetivos del programa de estudios además de decidir qué tipos de experiencias son apropiadas y considerar las características particulares de los alumnos ante una situación específica. Se deben enfatizar aquellas actividades de interés y relevancia para los alumnos, el diseño y selección de los tipos de materiales apropiados a dichas actividades y la mejor forma de presentarlos y trabajarlos. Es recomendable que

los materiales didácticos sean adecuados no sólo a una actividad, sino a una diversidad de éstas.

Considerando los planteamientos piagetianos, debe inducirse al niño a reflexionar en sí mismo, en sus propios juicios y pensamiento, para que pueda formular y responder a cuestionamientos propios. Esto será posible si se le permite ser flexible, --- empleando materiales convencionales en forma completamente libre para propiciar el uso creativo, novedoso y personalizado de los objetos.

Un medio ambiente escolar favorecedor, rico en experiencias y materiales accesibles al niño, permitirá lograr aprendizajes no sólo en cantidad, sino en calidad. Esta riqueza y diversidad - en el medio ambiente escolar estará determinada, en gran medida, por los materiales de que se dispongan, las actividades en que - éstos se inserten y de la habilidad del maestro para involucrar y guiar al educando.

Se propiciará aprendizajes significativos, siempre y cuando haya algún grado de vinculación con la problemática real de la vida del educando. Asimismo esto permitirá que el alumno logre una adecuada comprensión del objeto de estudio.

Las funciones del educador, bajo los lineamientos de una pedagogía basada en la psicología genética son fundamentales, por lo tanto es deseable que sea un individuo que tenga sobre todo - un panorama claro de las características del desarrollo psicoló-

gico del niño en diferentes edades. Que a fin de cuentas es -- quien interesa, y de quien se debe partir en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

B. La Psicolingüística y sociolingüística contemporáneas en el - proceso de adquisición de la lengua escrita.

La capacidad simbólica frente a los hechos es la característica esencial del lenguaje humano, pues sólo mediante este proceso ha logrado el hombre formular una representación lingüística a través de la cual capta los objetos, los conceptualiza y los nombra.

Por lo tanto, los signos y las palabras sirven a los niños, como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad de los seres humanos, distinguiéndose de los animales, como acertadamente apuntaba Vigotski.

Asimismo Frank Smith nos indica que "los niños no aprenden el lenguaje para darle sentido a las palabras y a las oraciones, ellos le dan sentido a las palabras y oraciones para aprender el lenguaje". (3).

Por lo cual es importante que desde que éstos inicien su -

(3) Frank Smith. "Comprensión de la Lectura" en: Antología De-
sarrollo Lingüístico y currículum escolar". México, UPN. -
p. 8.

aprendizaje, reconozcan la lengua como el medio fundamental de comunicación. Aprendemos primero a hablar y luego a leer y escri--bir, en este orden aparecieron el habla y la escritura en la his-toria de la humanidad, y aunque ninguna de las dos formas de comunicación, oral y escrita, es superior a la otra, las dos cumplen finalidades diferentes.

La lengua hablada constituye un instrumento comunicativo por excelencia. Se afirma esto en la consideración de que el niño va aprendiendo con la experiencia cotidiana del lenguaje y acorde a su creatividad estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él. El lenguaje oral es para el niño un objeto más de conocimiento, forma parte de la realidad que él tiene que construir. En ese sentido la lengua hablada sirve de preparación para la lengua escrita y de alguna manera se puede decir que propicia su estructuración. En la medida que el niño maneja ambas lenguas va distinguiendo los rasgos que caracterizan a cada una de estas formas de expresión.

Por lo que se puede considerar que la lengua oral y la escrita son dos realidades heterogéneas, aunque la lengua hablada pueda aportar la forma escrita y la lengua escrita pueda ser hablada, no por ello dejan de estar presentes los atributos que las distinguen; puesto que están constituidas con elementos de diferente género. En esta idea queda implícito que para que el niño logre generar y acrecentar sus ideas es indispensable enriquecer sus vivencias, de manera tal, que si favorecemos su lengua hablada, entonces su lengua escrita también será beneficiada.

A pesar de sus diferencias y de las formas en que se adquieren; los procesos de lenguaje hablado y escrito se dan paralelamente en la alfabetización. Quienes utilizan el lenguaje pueden elegir el proceso - que más conviene a sus fines. Los lectores pueden ir de lo impreso al significado, de la misma manera que van del habla al significado. (4).

La expresión oral y la escritura deben plantearse desde la perspectiva de los diversos usos sociales que tienen, con el fin de que los educandos conozcan sus funciones y partan de ellas - hacia la construcción y comprensión de su significado.

Son las asociaciones entre los contenidos de pensamiento y las estructuras de la lengua escrita las que permiten comprender los textos. Los niños aprenden el lenguaje, porque es parte de su entorno. La escritura existe contenida en el ambiente que rodea al niño, quien a su manera y según sus posibilidades intenta comprender la relación entre las marcas gráficas que percibe en su cotidianidad, y en relación a ellas pretende descubrir, qué clase de actos son aquellos en los cuales los usuarios las utilizan.

Parafraseando a Emilia Ferreiro nos estaremos refiriendo a un sujeto que piensa, que asimila para comprender, que debe crear para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo y que construye su propio conocimiento para luego relacionarlo con el conocimiento de los demás.

(4) Kenneth y Yetta Goodman. "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta" en Antología Desarrollo lingüístico y currículum escolar. México, UPN. p. 154.

El período que antecede a la escritura convencional y al - que se llama "La prehistoria del lenguaje escrito en el niño" es el menos reconocido por la institución social, llámese a ésta fa milia o escuela; pero es a través del cual se reflejan los proce sos constructivos que tienen lugar en el sujeto que intenta apro piarse del conocimiento de quienes le rodean.

Nos permite comprender cuánto existe de creatividad en la búsqueda de regularidades, de principios generales, de hipótesis generativas, en ese período que a primera vista aparece como con fuso y desordenado.

Bajo esta perspectiva, las nociones psicolingüísticas actuales, señalan que aprender a leer y escribir es el resultado de un proceso evolutivo, por medio del cual los niños ensayan diferen tes formas de hacerlo, de manera similar a como realizan otros aprendizajes: Elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba en diversas situaciones de uso, así como confir mándolas o modificándo las según lo adecuadas o inadecuadas que les resulten.

El sistema de escritura, en toda su complejidad y totalidad, debe aparecer desde el inicio mismo del aprendizaje de este objeto de estudio, tanto en las actividades de lectura como en la ejercit ación de la expresión oral y escrita, a través de diver sos tipos de textos y múltiples contextos de uso.

El niño, en su aprendizaje de este sistema, necesita dis tinguir las letras de otras formas convencionales de representa-

ción gráfica (comas, puntos, números, etc.) y descubrir la relación entre los aspectos sonoros del lenguaje y su representación por medio de las letras, como corresponde a la escritura alfabética del español.

A medida que desarrollan su sistema de escritura, los niños descubren y aprenden principios: funcionales, lingüísticos y relacionales; que les permiten involucrarse en sus propias experiencias de lecto-escritura y darles la significación correspondiente.

Cada evento de lecto-escritura en que participan nuestros alumnos desde edad temprana, les proporciona no sólo la información utilitaria de ésta en la sociedad, sino además los orienta acerca de cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura, y es en la medida en que los niños perciban este mensaje de quienes les rodean, cómo construirán su noción propia en relación al principio FUNCIONAL de la misma. Con lo cual haciendo uso de ella al plasmar sus vivencias y comunicar sus ideas, descubre el ¿para qué escribir?

Con respecto al principio LINGUISTICO, el niño puede desarrollarlo en proporción a como vaya accediendo a la convencionalidad del lenguaje escrito, y progresivamente pueda ir entendiendo la forma de cómo se organiza éste al comunicar lo que representa la cultura. Incluye aspectos convencionales de ortografía, puntuación, direccionalidad; así como los relacionados con el desarrollo de los campos semántico y sintáctico.

A partir de que los niños utilizan el lenguaje escrito para simbolizar o representar sus ideas, expresan con ello todo lo que su dominio de la lengua oral les ha permitido alcanzar; y por lo tanto reflejan la concepción o significación que han desarrollado al relacionar la lengua escrita con la hablada. Es necesario reconocer que el avance en la relación entre el lenguaje oral y escrito es muy complejo, y va más allá de la asociación entre las grafías y los sonidos que representan.

El principio RELACIONAL además de que busca la significación de la lengua escrita, es incluyente y por lo tanto progresa como resultado del avance de los otros dos principios, tanto el lingüístico como el funcional.

Partiendo del análisis de estos aspectos que caracterizan el sistema de escritura, se pone en duda la efectividad de los métodos que se generan con la idea de que para escribir solamente es necesario conocer las letras y atribuirles el sonido que les corresponde. Este tipo de aprendizaje sólo puede ser alcanzado por niños que ingresan a la escuela con un conocimiento avanzado del sistema de escritura, los más, memorizan las letras o sílabas y únicamente pueden reproducirlas en situaciones de dictado (limitado a los elementos memorizados) o de copia.

Por lo que se puede suponer, que el aprendizaje del código, sin los demás elementos que caracterizan al lenguaje escrito, dificultan el uso funcional de la escritura.

En relación con los principios de naturaleza lingüística -- que caracterizan a la lengua escrita, y la delimitación de su organización convencional, se distinguen en ella aspectos tales como: Su representación en ciertas formas, su lectura y escritura en determinada dirección, que tiene convenciones ortográficas y de puntuación, así como sus reglas sintácticas y semánticas -- que en ocasiones se asemejan al lenguaje oral y en otras no.

En la medida en que al niño se le da oportunidad de participar en diversos actos de lectura y escritura, podrá ir descubriendo gradualmente estas características del lenguaje escrito, y a través del análisis y reflexión que haga sobre el mismo, podrá generar a partir de los referidos eventos de lectoescritura, estrategias para acceder reflexivamente a este aprendizaje de la lengua.

Emilia Ferreiro, en conjunto con un grupo de investigadores, llevaron a cabo estudios dirigidos a entender con un nuevo enfoque el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Los estudios realizados sobre dicho proceso, demuestran que existe un trabajo de reflexión acerca de la lengua escrita previo al ingreso de los niños a la escuela. Este conocimiento que tienen los niños de la lengua escrita varía según los niveles de representación de la misma, que expresan los niños y por lo tanto algunos avanzan más que otros en este proceso.

A pesar de la desigualdad que hay entre unos y otros, el ca

mino hacia la adquisición de la lengua escrita es semejante para todos, aunque diferente en su evolución por las razones descritas.

En su proceso de construcción, el niño a través de sus "producciones" o interpretaciones de la lengua escrita, revela su nivel de conceptualización alcanzado; éstas son indicadores que permiten al docente vislumbrar los diferentes momentos evolutivos que constituyen el tránsito por los diversos niveles de representación de la lengua escrita.

Los niños son unos permanentes creadores de hipótesis, hasta que en su evolución llegan al logro de la hipótesis alfabética y es cuando ingresan al sistema convencional del lenguaje escrito.

Previo a este logro han de pasar por etapas necesarias de representación, que se inician desde que los niños escriben -- acompañando, en ocasiones, dichas escrituras con dibujos. En otros casos sus producciones iniciales pueden ser: Unigráficas, (cuando hacen corresponder una grafía a cada palabra); escrituras sin control de calidad (cuando repiten de una hasta tres grafías alternadamente); escrituras fijas (cuando llegan a la consideración de que con menos de tres grafías las escrituras no tienen significado, aunque sin buscar la diferenciación cualitativa en la escritura). Todas estas representaciones son ubicadas como presilábicas.

El descubrimiento inicial que los alumnos hacen de cierta correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, señalan un momento fundamental en su conceptualización del sistema de escritura. Cuando llegan a este hallazgo podrían ser ubicados en el nivel de las representaciones silábicas puesto que ya establecen la correspondencia entre cada grafía, como partes de la emisión escrita, en relación a ciertas partes de la representación oral. Al inicio esta correspondencia no es exacta, pero en su evolución, los niños van realizando los ajustes necesarios hasta llegar a la correspondencia grafía-silábica, dándole a cada sílaba de la emisión oral la correspondencia con una grafía.

En otro momento los niños manifiestan la coexistencia de las conceptualizaciones silábicas y alfabética al tratar de establecer la correspondencia grafofonética, a esta etapa de transición entre los niveles silábico y alfabético se le señala precisamente como silábico-alfabético.

En las representaciones de tipo alfabético el niño se da cuenta de que hay asimismo correspondencia entre fonos y letras, por lo cual en sus "producciones" lo va reflejando, luego de ir recabando la información necesaria con relación al valor sonoro estable de las mismas. De esta manera los alumnos llegan a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema representado por una letra, aunque esto es sólo el inicio de un largo recorrido hacia la convencionalidad de la lengua escrita.

La correspondencia grafofonética es la categoría primaria - en la convencionalidad del sistema lingüístico, la cual necesita de un proceso complicado para su logro.

Por lo tanto, para que a los niños se les facilite la -- comprensión del principio alfabético del sistema de escritura, - es de fundamental importancia que nuestra acción pedagógica pro- picie el análisis de la relación entre la escritura y el lengua- je oral que cada alumno trae, para ayudarlos, según sus concep- tualizaciones, a través de situaciones didácticas favorables a ese fin. A continuación se presenta un cuadro esquemático que contiene los rasgos fundamentales de los niveles de representa- ción que los niños transitan antes de acceder al nivel de la re- presentación alfabética, según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

NIVELES DE DESARROLLO DE LA ESCRITURA

(Tabla elaborada según criterios de Ferreiro y Teberosky)

NIVEL	CARACTERISTICAS
1	El niño escribe ciertos grafismos que cree representan letras. Existe confusión entre escritura y dibujo. Tiene el pensamiento - de que cada letra vale por un todo y expre- sa una idea.
2	Los grafismos se parecen más a las letras, tienen variedad en forma y cantidad. El ni- ño expresa las diferencias de significado por medio de variedades en la posición de los grafismos. Las letras valen por un to- do.
3	Se intenta dar un valor sonoro a cada le- tra; aparece la hipótesis silábica en la - que cada letra vale por una sílaba. Al en-

contrar grafismos excedentes, el niño los interpreta de una manera diferente.

- 4 Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. El niño en ocasiones dará un valor silábico a una letra y en otras las considerará un fonema aislado.
- 5 Escritura alfabética, el niño ha comprendido que cada letra corresponde a valores sonoros menores que la sílaba. (5).

En los tiempos actuales la teoría sociolingüística ha ejercido gran influencia en el estudio del lenguaje como objeto de conocimiento. Sus aportaciones están encaminadas a replantear la enseñanza escolar en términos que hagan posible vislumbrarla con un enfoque hacia los actos del habla que el niño posee por el dominio de su lengua materna, y sobre esas bases facilitarle la comprensión de los principios del sistema lingüístico.

Las nociones sociolingüísticas dejan entrever, que si propiciamos que el alumno reflexione y valore su lengua materna, y en ese sentido se le induce a descubrir las funciones y uso de la misma, en su cotidianeidad en el aula; estaríamos estableciendo los vínculos adecuados hacia la comprensión de la lengua escrita.

Si los docentes somos capaces de reconocer y valorar la importancia de la lengua materna, en el proceso de adquisición de la lengua escrita estaríamos vislumbrando en ese momento la competencia lingüística que nuestros alumnos presentan.

Superando a los teóricos que sustentan la hipótesis del dé

(5) Citado por Adrián Poblano, en "El desarrollo de grafemas en preescolares" Pedagogía No. 6. México, 1996. p. 36-41.

ficit, la cual atribuye la "deficiencia lingüística" a la situación social del individuo y enmarca su desarrollo en relación a códigos amplios o restringidos: el análisis sociolingüístico se apoya en la hipótesis de la diferencia o de la heterogeneidad y sostiene que los alumnos son diferentes y que no manejan ni deben manejar un solo código, sino varios; que su lengua materna refleja su propia visión cultural y social; y que la escuela únicamente debe de organizar todo lo que vivencialmente de enriquecedor trae cada uno de nuestros alumnos.

El docente debe abordar dicha heterogeneidad que se produce en el aula, y que proporciona a los alumnos elementos suficientes para comunicarse eficazmente en su grupo de iguales, y generar a partir de estas condiciones situaciones comunicativas que favorezcan el aprendizaje significativo de la lengua escrita, a través del reconocimiento de las competencias lingüísticas de los alumnos así como de sus capacidades cognoscitivas.

CAPITULO III
EL CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL
EN LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA

El contexto social como marco de referencia en el cual se desarrollan los niños, constituye la fuente por la que éstos captan conocimientos sociales y culturales en su entorno y es el vínculo que les permite conformar sus conceptualizaciones acerca del mundo y de la vida, los cuales a su vez generan los elementos necesarios para su participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La presente propuesta fue desarrollada en el 1er. grado, grupo "A" de la escuela primaria "Rodolfo Alcocer Andrade" ubicada en la localidad de Seyé, municipio del mismo nombre; el cual comprende además las comisarías de San Bernardino y Holactún y se integra igualmente con las haciendas de: Bacalar, X'queux, Santa María González, Chabukú, Nockchán y X'backock, estas últimas constituyeron en un tiempo aproximado de dos a tres décadas Unidades ejidales para el trabajo.

En el aspecto socio-demográfico, según el último censo, cuenta la población con 6,594 habitantes, de los cuales 3,428 son hombres y 3,166 son mujeres. (6).

(6) INEGI. Anuario Estadístico del estado de Yucatán. Ed. 1994. Gobierno del Estado. p. 384.

Geográficamente se ubica a Seyé de la siguiente manera: limita al norte con las comunidades de Tixkokob y Tixpeual, al sur y sureste con las poblaciones de Cuzamá y Homún, al suroeste y poniente con el municipio de Acanceh y al oriente con Tahmek.

Por su posición geográfica se le sitúa en la Región Económica Centro en unión de otros 37 municipios, en la que se identificán otras tres subregiones: henequenera, costera y agrícola, -- siendo la henequenera la subregión en la cual se asienta la población de Seyé, (7) que por su etimología maya es designada como "punta del pedernal afilada" según el INEGI y como "escalera pequeña" según la monografía estatal de Yucatán.

Por consiguiente y dada la circunstancia del derrumbe de la actividad henequenera, las actividades económicas se han organizado en torno a las Unidades citrícolas (a pesar de no estar clasificada la región para ello, como se describe líneas arriba) entre las que figuran: "El bebé", "Cinco pencas" y "la número nueve" I y II, de las cuales se sostienen algunas familias de la región.

Cuando la producción en las Unidades citrícolas es escasa o se encuentran fuera de la temporada de recolección y comercialización de sus productos, naranjas específicamente, los padres y madres de familia se trasladan a la ciudad de Mérida. Este es

(7) Secretaría de Educación Pública. Yucatán monografía estatal. 2a. Edición, 1994. p. 12.

el centro urbano más próximo (35 kms) donde pueden ofrecer su fuerza de trabajo como albañiles, empleadas domésticas, vendedores ambulantes, entre una variedad de empleos eventuales que les permiten subsanar de algún modo las necesidades familiares.

Contrarrestando en parte lo anteriormente descrito, a últimas fechas se inauguró en la localidad una fábrica maquiladora de ropa financiada por inversionistas de Tijuana en la cual fueron contratadas algunas madres de familia cuyos hijos asisten a nuestra escuela, lo que se espera repercuta en el mejoramiento del bienestar familiar y económico de los niños.

La referida fábrica ocupa el edificio que albergaba la Casa de la Cultura en la localidad, misma que integraba entre sus instalaciones el funcionamiento de una biblioteca pública.

Ante los hechos actuales, la biblioteca funciona de manera provisional en la sede del palacio municipal, donde igualmente se imparten cursos de alfabetización y educación para adultos en los que a la fecha han logrado certificar a 33 alumnos del nivel primaria y tres de secundaria; ambos servicios comunitarios constituyen los principales medios culturales con los que cuenta la comunidad, además de la atención a la población en las instituciones educativas del nivel básico.

En este nivel la localidad se beneficia por la atención que prestan en el turno matutino; tres primarias transferidas y una estatal, un jardín de niños ex-federal y otro perteneciente al

INI, así como la secundaria técnica Número 34. En el turno vespertino constituimos el único plantel que ejerce sus funciones - en ese horario y es uno de los motivos por lo cual los grupos lo gran completar su cupo sin mayor dificultad.

En otro aspecto, la comunidad cuenta con las prestaciones - asistenciales de la clínica de campo del IMSS, como única fuente de seguridad social para 1,294 afiliados que constituye su población derechohabiente. Tomando en cuenta que su población se conforma por 6,594 habitantes, es muy reducido el porcentaje de quienes disfrutan de este beneficio en contraposición a quienes carecen de él.

Debido a que esta clínica sólo presta atención de consulta externa, los demás casos son canalizados al centro asistencial - de la misma institución que se ubica en Acanceh.

Asimismo, existen otros servicios en la población tales como: luz eléctrica y alumbrado público, agua entubada generada - por tres pozos profundos como fuente de abastecimiento y canalizada a través de 1,305 tomas domiciliarias en las localidades de Holactún y Seyé. Igualmente se proporciona el servicio telefónico por medio de una caseta pública de TELMEX y se cuenta también con los beneficios que ofrece el correo (éste último, un tanto - desorganizado en su funcionalidad).

Entre sus caminos rurales o vecinales existen 16.8 km. de vías revestidas así como 17 km. de carreteras troncales o princi

pales, estas últimas como caminos primarios pavimentados que tienen como objetivo específico servir al tránsito de larga distancia, haciendo un total de 33. 8 kms. (8).

El transporte público se efectúa a través de camionetas que realizan su recorrido hacia la ciudad de Mérida, así como los autobuses de la ruta de oriente que cubren el mismo trayecto. El ferrocarril presta a los usuarios varios servicios entre ellos - los de carga y pasajeros entre otros, atendiendo el tránsito de Mérida a Sotuta y en cuyo camino se ubica como punto intermedio Seyé.

A pesar de su proximidad a la ciudad de Mérida la comunidad conserva aún algunas costumbres y creencias, entre ellas se puede mencionar la celebración de sus fiestas y ferias tradicionales, en honor a su santo patrono San Bartolomé, en los meses de mayo y agosto. Este evento, en el mes de agosto principalmente, nos aporta elementos sustanciales para la participación de los niños en el aula, quienes enriquecidos con estas experiencias - promueven de común acuerdo conmigo el diseño de actividades educativas de interés para el grupo, al inicio del ciclo escolar.

Según señala Citlali Aguilar "Cada escuela precisa en mayor o menor grado para su existencia material de las relaciones con la comunidad, dado que de ellas depende desde la cantidad de po

(8) INEGI. Op. cit. p. 384.

blación escolar hasta su mantenimiento. (9).

Con la idea anterior se concibe que la escuela no debe aislarse del contexto en que se desenvuelve. Ella misma es una verdadera sociedad y como tal debe convertirse en un pequeño mundo, donde las actividades que desarrollan los educandos se practiquen en el marco de una sincera y franca comunicación que les permita expresar abiertamente su competencia lingüística. Es también el área donde se convive como en una gran familia, por lo que en ella no sólo debe atenderse el aprendizaje y currículum formal, que en este caso lo constituye la adquisición de la lengua escrita entre otros contenidos, sino que además se han de fortalecer los vínculos afectivos que se mantienen como factores de enlace hacia la comunidad.

La escuela primaria "Rodolfo Alcocer Andrade", donde me desempeño como maestra de grupo en el primer grado "A", junto con otros nueve maestros de grupo, conformamos un plantel de organización completa. Desde su fundación hace aproximadamente 40 años ha ocupado varias sedes hasta su establecimiento actual, que la ubica en el ángulo suroeste de la población.

Por su situación la escuela se localiza en un sector periférico de la localidad, aledaño a la ex-estación ferrocarrilera, zona constituida por un conglomerado de familias sumamente desprotegidas social y económicamente con respecto al promedio de

(9) Citlali, Aguillar. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros" en Antología Análisis de la Práctica Docente. U.P.N. p.4.

vida en la población, lo cual se evidencia a través del registro de inscripción tanto general como del grupo en referencia. En este mismo documento es clara la necesidad de padres y madres de familia en mi grupo de trasladarse a la ciudad de Mérida por motivos económicos, aunque con ello se desliguen de su responsabilidad en la vigilancia de los niños. Dadas estas condiciones, es común la falta de apoyo en el avance escolar de los alumnos, así como sus inasistencias a veces justificadas y en otros casos sin motivo que lo amerite.

Las edades de este grupo de niños de primer grado, a quienes atendí en el período escolar 1995-1996, fluctuaba entre los 6 y 13 años, por consiguiente era un grupo heterogéneo tanto en el desarrollo cognitivo como en sus capacidades lingüísticas.

Al inicio del año escolar apliqué una prueba de diagnóstico y obtuve los siguientes indicadores que me permitieron valorar al grupo: Los niños egresados de preescolar, colorean sin salirse de la figura, conocen algunos colores (tres o cuatro), dominan en su mayoría la direccionalidad de la escritura y con respecto a su nivel de representación de la lengua escrita, algunos son silábicos y los demás pueden ser ubicados en presilábicos.

Los repetidores se sitúan en su mayoría en el nivel de representación silábica con excepción de dos o tres que transitan por la etapa silábico-alfabético y dos que son presilábicos; la mayoría de éstos domina las habilidades señaladas en los egresados de preescolar. Igualmente son 12 o 15 del total del grupo -

que pueden copiar figuras sencillas y son capaces de reproducir - su nombre.

Con los elementos que me proporcionó esta prueba pude conocer las condiciones en que se encontraba el grupo y así favorecer su enfrentamiento con el sistema de la lengua.

Asimismo, percibí que la participación de los niños evangélicos y presbiterianos en el aula, no era el mismo ritmo que sus compañeros, pues individualmente trabajaban, pero cuando la actividad era grupal se negaban en un principio a realizarla, y si tenían que llevarla a la práctica por presión del grupo, lo hacían con poco entusiasmo.

Considerando que la escuela y la comunidad influyen recíprocamente, nuestra escuela intenta estrechar estas relaciones con la comunidad y así conocer más de cerca la problemática social y familiar de nuestros alumnos. En ese sentido y apoyada en una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública integró su Consejo Escolar de participación Social.

Esta asamblea involucra a maestros, padres de familia, -- miembros de la comunidad, alumnos y ex-alumnos quienes a partir de su integración sesionan cada mes, constituyendo un valioso canal de comunicación entre la institución y la comunidad y que atiende tanto a las expectativas de los padres, respecto a la funcionalidad y normatividad de la institución, como a las perspectivas de los docentes en relación, a la participación de los

padres en la problemática que se genera en la escuela.

Reconociendo los propósitos en que fue concebido e integrado dicho consejo, la escuela pretende la introducción en los Planes y programas de estudio; de elementos culturales en el entorno del niño, así como el conocimiento de costumbres comunitarias que pudieran generar elementos favorables a los contenidos programáticos en todos los grados.

Específicamente en el primer grado se han planteado situaciones de aprendizaje a partir de elementos comunitarios que se han integrado al aula en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Cabe hacer mención que la escuela se conforma por 10 maestros de grupo y uno encargado de educación física; así como una directora efectiva sin grupo y dos conserjes.

Asimismo, nuestra escuela cuenta con ciertas condiciones ambientales adecuadas para el desenvolvimiento del educando, aunque con los inconvenientes de la falta de terrazas, cancha, así como áreas verdes lo cual de alguna forma obstaculiza el desarrollo de prácticas escolares en espacios abiertos, tales como las actividades de educación física, y precisamente porque el horario de la escuela es vespertino, se convierte en un lugar un tanto "soleado".

El edificio se integra por once aulas tipo CAPFCE una de ellas adaptada como salón para la computadora, además de la dirección y un espacio que funciona como bodega.

Con respecto a la iluminación y ventilación en las aulas, - éstas son favorables, sobre todo en el aspecto de la ventilación, pues se han estado equipando con ventiladores de techo, casi en su totalidad, quedando pendientes por instalar únicamente tres - para el próximo ciclo escolar; todo lo anterior con el fin de - que se favorezca el proceso enseñanza-aprendizaje durante la estancia de los niños en las aulas.

Asimismo se cuenta entre las instalaciones del edificio, - con sanitarios para niños y niñas los cuales funcionan con agua corriente, gracias a la reciente instalación de una bomba de agua, pues a pesar de que la comunidad cuenta con buen mecanismo para el abastecimiento de agua; por el hecho de que la escuela labora en el turno vespertino no alcanza a recibir los beneficios de este servicio, oportunamente.

Quiero hacer énfasis que debido a que las relaciones que se dan al interior de la escuela y por lo que me ha tocado desempeñar durante este ciclo escolar, que es el primero de mi estancia en esta escuela, puedo apreciar entre los docentes enfoques marcadamente pluralistas, en los cuales se toman en consideración todos los puntos de vista, y las iniciativas son bienvenidas en un marco de respeto y compromiso colectivo; por consiguiente, - los trabajos que se pretendan realizar se socializan primero para una mejor coordinación.

En diversos apartados de este marco contextual se han men--
cionado algunas circunstancias desfavorables en relación a aspec

tos económicos y de salud que se reflejan en la comunidad, aunque existen asimismo otras situaciones que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura y que merecen ser tomadas en consideración - dentro de la planeación docente.

Aunadas a las aportaciones del Consejo, he podido observar, - entre las familias que he visitado por inasistencia de los niños, las costumbres y tradiciones que conservan en sus prácticas familiares y que provocan la expresión genuina de los alumnos en el aula, lo cual refleja su competencia lingüística.

Me he permitido generar desde esta instancia la relación con los contenidos de la asignatura de Español y que conllevan al proceso de construcción de la lengua escrita en el primer grado, lo cual constituye la base de la presente propuesta.

CAPITULO IV
LOS RINCONES DE TRABAJO EN LA ADQUISICION
DE LA LENGUA ESCRITA

En la medida en que he tratado de entender los aportes de la psicolingüística y sociolingüística así como de la psicogenética, reconozco que mi práctica docente debe apoyarse en estos conocimientos al planificar las estrategias metodológicas que se llevarán a cabo en el aula.

Como alternativa metodológica ha surgido un nuevo enfoque que es el de la didáctica crítica, como una óptica que contempla a todos los elementos que integran la labor docente. Este enfoque, contrario a las prácticas tradicionalistas, lo he tomado como parte esencial para la planificación de mis actividades docentes con el propósito de que se favorezca la participación reflexiva de los niños en su propio proceso de aprendizaje.

A. La planificación docente desde la perspectiva de la didáctica crítica.

Abordar la construcción de los conocimientos en el aula desde este enfoque es vincular el trabajo docente con los intereses concretos de los niños, impulsando en ellos una actitud, reflexiva, crítica y de libertad que les permite expresar sus capacidades lingüísticas.

Desde este punto de vista el docente debe plantear y replan

tear su labor atendiendo a estos intereses de sus alumnos, pues únicamente de esta manera obtendrá aprendizajes más firmes; considerando los fines de la educación y no tan sólo la manera técnica de abordar los contenidos.

Según señala Porfirio Morán Oviedo: "La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello". (10).

Con lo cual la didáctica crítica promueve que, en su conjunto, todos los que participan en una situación de aprendizaje salgan beneficiados; aprendiendo unos de otros en un marco de análisis y reflexión. Asimismo, en este contexto educativo no se pueden aislar las relaciones interpersonales, la conducción en situaciones de conflicto, y por consiguiente vislumbrar a los alumnos como sujetos de aprendizaje.

Azucena Rodríguez afirma que: "El concepto de aprendizaje que se formula, se da a partir de un proceso dialéctico a través de un movimiento - que recorre el sujeto al aprender, que no es lineal, sino que implica crisis, paralización, retrocesos y resistencias al cambio". (11). Con esto se entiende que aprender no es cuestión de todo o nada en el sentido estricto de la palabra y por lo tanto el proceso de construcción -

(10) Porfirio Morán Oviedo. "Propuesta de Evaluación en la Perspectiva de la didáctica crítica" Antología U.P.N. Planificación de las actividades docentes, p. 274.

(11) Ibidem. p. 275.

de la lengua escrita queda planteada en estos mismos términos.

En contraposición a los planteamientos mecanicistas, la didáctica crítica concibe el aprendizaje como un proceso en el cual se identifican constantes momentos de ruptura y reconstrucción, - así como se da mayor prioridad al proceso que a los resultados - que se pueda obtener.

En ese sentido las situaciones de aprendizaje inmersas en - ese proceso son de gran validez, como generadoras de experiencias que impulsan la intervención del niño en la construcción del objeto de conocimiento, en este caso, la adquisición de la lengua escrita.

La didáctica crítica propone que las actividades de aprendizaje se organicen en torno a tres momentos básicos que deben estar contenidos en la planificación docente, éstos son los momentos de apertura, desarrollo y culminación.

Las actividades de apertura son las que representan una primera aproximación al objeto de estudio; las que orientan a un análisis del mismo con el propósito de identificar sus elementos e interrelaciones con las actividades de desarrollo y por último, las actividades de culminación que conducen hasta la reconstrucción del conocimiento.

B. La evaluación desde el enfoque de la didáctica crítica.

El papel fundamental que ha ejercido la evaluación en el -

proceso enseñanza-aprendizaje, se ha limitado a la asignación numérica o cuantitativa para la acreditación de los conocimientos. Esta concepción que de alguna manera reconoce la importancia de la evaluación en cualquier acción educativa durante el proceso enseñanza-aprendizaje, coexiste igualmente con otras concepciones que corresponden a diversos enfoques.

La evaluación contemplada desde la óptica de la didáctica crítica nos revela la necesidad de analizar el proceso de aprendizaje en toda su complejidad, tomando en cuenta todos los elementos que se interrelacionan en él para consolidarlo o dificultarlo. Estos elementos apuntan hacia las condiciones predominantes durante el proceso grupal y con ello las situaciones que se plantean en el aula tanto favorables como adversas en el momento en que se accede a la tarea en el grupo. Asimismo abarca las situaciones de toda índole manifiestas a través de actitudes individuales de rechazo, indiferencia o ansiedad durante la dinámica.

Todos los elementos descritos que se involucran en esta concepción de evaluación en la didáctica crítica, le imprimen un enfoque opuesto a los planteamientos mecanicistas, los cuales únicamente buscan la acreditación y certificación de los conocimientos, pero sin ocuparse de la construcción de los mismos durante la actividad en el aula.

El planteamiento de la didáctica crítica en este sentido, favorece prioritariamente el aspecto de la reflexión en el suje-

to que aprende y por consiguiente propicia que éste pueda advertir sus propios avances y retrocesos.

Conforme a estas concepciones debo desarrollar una labor docente sin "apresuramientos" hacia el dominio de la lengua escrita por medios memorísticos de descifrado de grafías, y sí encaminar a los niños hacia la reflexión y "descubrimiento" del sistema de escritura por sí mismos.

La planificación del trabajo docente debo desarrollarla de acuerdo a las nociones constructivistas, sociolingüísticas, psicolingüísticas y de didáctica crítica que ahora son motivo de reflexión por mi parte, durante la planificación y evaluación del quehacer cotidiano en el aula.

Estos conocimientos me han permitido diseñar y poner a prueba diversas situaciones en la construcción de la lengua escrita, así como hacer transformaciones en mi acción pedagógica, considerando y respetando las diferentes conceptualizaciones que expresan mis alumnos como producto de sus reflexiones.

Considerando a cada uno de los niños como sujetos cognocentes así como constructores de sus propios conocimientos, estoy en la posibilidad de respetar sus competencias lingüísticas y de esa manera propiciar la evolución de sus conceptualizaciones durante el proceso de la acción educativa.

Este respeto hacia las manifestaciones de los alumnos, debo acompañarlo creando las condiciones adecuadas que propicien la

confrotación de sus opiniones, y en esa diversidad y heterogeneidad manifiestas en el grupo, proponer experiencias que además que favorezcan el contacto con la lengua escrita, fomenten el gozo por aprender.

Aprovechando ese afán del niño por investigar y rescatando - con ello la espontaneidad que lo caracteriza, debo permitir que interactúe con la lengua escrita y que utilice distintas acciones en su aprendizaje, ya sea en forma individual o grupal.

C. Los rincones de trabajo, un ambiente de aprendizaje.

La obra educativa ahora contemplada desde la perspectiva del "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994" establece entre una de sus prioridades articular los diferentes niveles que conforman la educación básica.

Los docentes ubicados en el nivel de primaria, atendiendo a los requerimientos en cuestión, hemos de enfocar nuestros esfuerzos para el logro de este vínculo con preescolar, con el fin de favorecer el proceso de construcción de la lengua escrita, en los niños que ingresan al primer grado.

En el nivel de preescolar, desde sus orígenes y con mayor énfasis en los tiempos actuales, se ha sustentado la tesis de que - el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y de sentir, para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños a través de situaciones de aprendizaje que respeten sus ritmos de desarrollo individual; recono--

ciendo que el ambiente escolar debe facilitar la participación del niño en actividades colectivas, pues ellas enriquecerán las experiencias de todos, alumnos y maestros.

Todo lo anteriormente referido pone de relevancia el hecho de que las educadoras en este nivel, organicen sus actividades en el aula a través de "áreas de trabajo" acordes con los contenidos curriculares propuestos por los programas oficiales.

En el nivel de primaria es una exigencia que el verbalismo desaparezca. La escuela en sus concepciones actuales se concibe como una institución activa y dinámica acorde con su tiempo; por consiguiente el ambiente escolar que se genere en ella ha de ser propicio para la participación del niño.

Los docentes del primer grado de primaria, atentos a las características que traen nuestros niños en su modo de aprender, y en la búsqueda de una mayor participación de los mismos en el aula, debemos darle una nueva modalidad a la forma en que organizamos nuestro quehacer educativo.

Si consideramos que el alumno sólo aprende cuando interactúa con el objeto de conocimiento, entonces es muy importante que los alumnos hagan uso de diversas estrategias para hallar significados en la lengua escrita.

Los significados contruidos por los alumnos son siempre incompletos, de tal manera que, a través de las reestructuraciones sucesivas que se producen en el transcurso de otras tantas situa-

ciones de enseñanza-aprendizaje, dichos significados se enriquecen con lo que se aumenta su valor explicativo y funcional.

Por lo tanto, más que intentar que los alumnos realicen -- aprendizajes significativos, se trata de poner las condiciones - para que los aprendizajes que realicen sean tan significativos - como sea posible, aceptando de este modo que es conveniente y a menudo incluso necesario volver sobre un mismo contenido con un enfoque distinto, poniéndolo a prueba en una amplia gama de si tuaciones.

La tarea de construcción de significados compartidos, como verdadero núcleo de la acción educativa, es posible y adquiere - sentido con relación a referentes culturales y sociales que se hallan en el ámbito contextual de los niños.

Una nueva modalidad como recurso metodológico para la adqui sición de la lengua escrita, la constituyen los RINCONES DE TRABAJO, como espacios educativos determinados bajo criterios de - los mismos niños de acuerdo con su maestro, donde pueden desarro llar libremente cualquier proyecto educativo. de manera grupal o individual.

Los rincones de trabajo son espacios interactivos en los que se puede organizar a los alumnos, quienes con una diversidad de materiales que se van conjuntando desde el inicio y durante todo el ciclo escolar, pueden vivir estas experiencias, que les permi tirán adquirir aprendizajes significativos en la construcción de

la lengua escrita.

Un rasgo fundamental que se puede vislumbrar en esta alternativa metodológica, es que propicia la interacción de los niños con los diversos recursos para el aprendizaje, favoreciendo así en ellos su creatividad, autonomía y el respeto hacia las conceptualizaciones de los demás.

Estos espacios educativos que son adaptados al aula, están fundamentados básicamente en la teoría psicogenética, en la cual el niño es considerado un ser individual-social, con características propias que le permiten su desenvolvimiento en un entorno determinado, además de que en él coinciden aspectos tanto biológicos como sociales que se manifiestan en el aula.

Como vínculo necesario con el nivel de preescolar, el primer ciclo de educación primaria debe partir, para el desarrollo de sus actividades en el aula, de las interacciones que el niño establezca con su medio y las traslade a la cotidianidad del grupo, a través de la manipulación de objetos concretos. Así los elementos del entorno pasar a ser objetos de conocimiento, - en la medida en que el niño interactúa con ellos y los hace suyos.

La intención participativa del niño se ha de enfocar a que sus acciones y reflexiones sean el resultado de las relaciones - que establezca con el objeto de conocimiento en este caso la lengua escrita.

Además de esta actitud participativa por parte del niño, -

concurrer además otros dos elementos fundamentales que caracterizan esta alternativa metodológica, ellos son: La actitud facilitadora del docente, aunada a la organización especial de los recursos materiales y del espacio.

En ese sentido se reconoce al docente en una actitud facilitadora, cuando provoca en los niños; la creatividad, la búsqueda de alternativas, así como el fomento de la cooperación en un marco de respeto y libertad.

Asimismo, la organización especial del material y del espacio se determina de común acuerdo entre el docente y los niños, de manera que tengan fácil acceso a él, así como se establecen las normas en común, para una adecuada utilización del mismo, y la creación con ello de un favorable ambiente alfabetizador. La interrelación de estos elementos fundamentan esta alternativa metodológica, de tal manera que el cambio o ausencia de alguna de sus características daría lugar a una forma de trabajo diferente.

Los beneficios que se obtienen en los rincones de trabajo son múltiples: Al utilizar el juego en esta opción didáctica, el niño tiene la oportunidad de crear y recrear su propia visión del entorno, en el aula.

Igualmente fomenta en él su creatividad, o sea una original forma de pensar y actuar en la cual, éste desarrolla su potencial de pensamiento.

En ese mismo sentido promueve también en el niño la auto-

mía, al sentirse libre para tomar decisiones y llevarlas a la práctica de común acuerdo con sus compañeros, así como elegir las condiciones y tiempo que le dedicarán.

Esta modalidad para el trabajo docente, requiere de una planeación y evaluación permanentes, en las que participen los niños, el docente y en caso dado, directivos, padres de familia - así como todo aquel que se encuentre involucrado con el trabajo en el aula.

Las siguientes estrategias metodológicas que aquí se presentan son únicamente una muestra de la forma en que debe proceder el docente para que el niño acceda al conocimiento de la lengua escrita, de acuerdo a los propósitos de la presente propuesta.

D. Aplicación y evaluación de las estrategias metodológicas.

Al planificar las situaciones de aprendizaje, rescaté los aportes teóricos de la didáctica crítica, en los cuales prioritariamente vislumbré el aprendizaje en un proceso frecuente de ruptura y reconstrucción; las situaciones de aprendizaje los organicé a través de los tres momentos metódicos de apertura, desarrollo y culminación, los cuales fundamentan la presente planificación de la estrategia metodológica.

Como primer paso procedí a socializar los contenidos con el propósito de que los intereses de los niños sean tomados en cuenta, a través de las diversas situaciones comunicativas que se generan en el aula.

Planeación didáctica.

Asignatura: Español.

Eje temático: Lengua escrita.

Contenido: Reconocimiento de la escritura como una forma de comu
nicación.

Propósito general de la estrategia: Por medio de la utilización de los rincones de trabajo, propiciar en los niños el conocimiento del sistema alfabético.

Duración: 6 sesiones.

1. Realización de las actividades de la estrategia.

Apertura.

Desde el inicio del ciclo escolar traté de fomentar en todo momento la participación de los niños durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de las actividades que sugiere la propuesta de - PALEM, desde el inicio de las actividades del ciclo escolar 95-96 fuimos colocando letreros por todo el salón de clases, previo conocimiento de los nombres de los alumnos, con el fin de propiciar en los niños la noción de palabra.(Ver anexo 1)

De forma paralela al trabajar los contenidos de los dos primeros bloques y con el mismo propósito de alcanzar la noción de palabra se realizaron actividades de: correspondencia imagen tex

to, palabras cortas y largas, así como también que visualizaran los letreros colocados en el aula.

La oportunidad para enfocar esta estrategia surgió por la experiencia que nos tocó vivir en el mes de noviembre con motivo de la conmemoración del día de muertos.

Según expreso en el marco institucional la relación entre los docentes fomenta actitudes propositivas en bien de la educación, una de las cuales generó la idea de un concurso de altares con motivo de la fecha referida, cada quien con su grupo.

Al promover la idea entre los niños, éstos se mostraron entusiasmados y ello nos encaminó hacia la organización de la actividad en un clima de regocijo y animación en el grupo.

En estas condiciones, les cuestioné acerca del tema y fecha en alusión, para saber hasta qué punto tenían conocimiento de ello. La mayoría participó involucrándose de lleno en él, - así como demostrando amplio conocimiento del mismo, con excepción de tres niños que profesan la religión evangélica presbiteriana.

Mis preguntas se orientaron en torno a las siguientes interrogantes:

¿Qué son los altares?

¿Sólo así se llaman?

¿Qué se pone en ellos?

¿En dónde se instalan?

¿Para qué se ponen?

¿Han puesto ustedes algún altar en su casa?

Por sus respuestas supe que entre los nombres como se conoce a esta ofrenda, están: "mesa de muertos" o "mesa de difuntos" por lo tanto altar es un término aislado a su contexto, sin embargo relacionándolo con la actividad progresivamente algunos fueron llamándole así.

Por sus comentarios, me informé de que se ponen velitas de colores para las ánimas chicas y velas grandes blancas o negras para los difuntos mayores; una vela por cada familiar que haya muerto. En ese sentido dijeron también que estas velas se ponen en "filita" sobre una varilla al frente del altar.

Asimismo me dijeron que se colocan los altares o "mesas de muertos", cuando se hacen los "pibes" porque los muertitos sólo ese día "comen".

También mencionaron que cuando se aproximan estos días, los patios y la ropa deben estar limpios para que cuando lleguen los difuntos de visita encuentren todo bien.

En cuanto al lugar en el que se instalan, algunos dijeron - que los colocan en los patios y otros que los disponen adentro - de sus casas. En el primer caso, trazan un caminito con piedras que guía a los finados hacia el altar, así éstos no se pierden -

en su recorrido de visita a la casa; el caminito inicia desde la puerta de entrada a la casa y termina en la "mesa de muertos".

Con respecto a las cosas que se ponen en los altares, mencionaron desde: "chinas", mandarinas, atole nuevo, "coca", pozo le y chocolate con pan; hasta comida (pavo en relleno, por lo re gular) con tortillas calientes, para que los difuntitos vengan a tomar la "gracia" (o esencia de la comida).

Igualmente mencionaron que colocan fotos de los difuntos, - crucifijos, rosarios o algunas pertenencias de ellos en vida como sombreros preferidos o hipiles. Delimitado todo esto por - flores en guías o floreros así como ramas de huano o "xiat", to do dispuesto sobre un mantel blanco o bordado.

De la misma manera comentaron acerca de la costumbre de colocar en la entrada de la casa una jícara o vaso con agua para - "el ánima sola" (alguien de quien no se acuerdan sus familiares).

Luego de rescatar tan valiosa información, procedí, junta- mente con los niños, a su organización en el aula. Al conversar en el grupo, algunos alumnos afirmaron que habían ayudado a dis poner las mesas o altares en sus casas, por lo cual participaron activamente en el aula, proponiendo su disposición en el salón. Luego de diversas propuestas, se tomó el acuerdo de instalarlo - en el ángulo suroeste del salón, donde ciertamente existe mayor espacio para ese fin.

Con base en los comentarios de los alumnos en esta fase, - procedimos a organizarnos para saber con qué elementos contaríamos para la conformación de nuestro altar. Al tomar los acuerdos anoté en la pizarra lo que los niños podrían traer y ellos escribían en sus cuadernos lo que les correspondía, anotándolo - en forma de aviso.

De la misma manera convenimos en que yo les llevaría dulces de la época, así como jícamas.

PRIMERA SESION DE DESARROLLO

Instalación del altar.

Conforme acordamos en la sesión de apertura la mayor parte de los niños cumplió llevando lo que necesitábamos para la instalación del altar.

Según refiero en el marco contextual, y de lo cual tuve conocimiento durante mis visitas domiciliarias, existe entre las familias, la costumbre de cultivar hortalizas y huertos familiares, lo cual favoreció para que los niños pudieran aportar al evento: atole nuevo, naranjas, mandarinas y chile. Igualmente - llevaron flores silvestres y cultivadas, manteles, jícaras y "potes" para agua, fotografías de sus difuntos, así como velas blancas y de colores.

Al momento de instalarlo, dispusimos del escritorio y dos bancas binarias para darle altura. (Ver anexo 2)

Eduardo comentó:

- Vamos a pelar las mandarinas y chinas y hacemos un "xec".
- Sí, unos las pelamos y otros las "rompen" para hacer el "xec"-dijo Luisita.

Mientras tanto otros llenaban frascos para flores, y unos más armaban el camino de piedritas hacia el altar.

Deysi que acomodaba las jícaras con "coca" dijo:

- Maestra, se caen las jícaras, ¿Qué hacemos?

Pablo Vidal que nos escuchaba, agregó:

- Hagan un... periódico torcido como ruedita y se pone abajo de la "jícara".
- Sí es cierto, así no se cae-dijo Leti.

Mientras unos preparaban el "xec" y otros acondicionaban el altar, tres niñas me ayudaban a acomodar los panes y dulces que me había tocado llevar. Los dulces les llamaron mucho la atención. Algunos de ellos tenían forma de frutas y eran totalmente desconocidos para algunos de ellos. Esto último les motivó para cuestionarme.

- Maestra, ¿Son dulces? -decía Sandi.
- ¿Por qué son así? -completa Jesusita-(se refería a la forma que tenían, de fruta).
- Sí, son dulces y también tienen nombre -les contestaba.
- Ajá, ya lo vimos en esas "muertes" (haciendo referencia a los

nombres que traen las calaveritas) -dijo Adriana.

- Es cierto- comentaron varios niños que se encontraban acondi--
cionando el altar.
- Se refieren a las "calaveritas" -comenté.

Ante la afirmación de los niños otros se animaron a participar e igualmente me preguntaban:

- Maestra, ¿todas se llaman "calaveritas" -dijo José.
- Pero no todas sus letras son iguales -dijo Alberto-, (Este ni-
ño se encuentra en la transición silábico-alfabética y sus -
conceptualizaciones le permiten percatarse de estas diferencias
en los caracteres de la lengua escrita).

Esta intervención de Alberto dio pie a que analizáramos los nombres escritos en las calaveras y oralmente les mencioné y se ñalé cada uno de los nombres que contenían.

Tere que acomodaba las jícaras intervino diciendo:

- Si esas son "calaveras", ¿Estos otros tienen nombre? (refiriéndo
dose a los "coquitos y mazapanes").

Pregunté a los demás si sabían cómo se les llamaba, y al no obtener respuesta, les pregunté si querían saber sus nombres.

Varios niños se interesaron y dejaron de hacer en ese momento la parte que les tocaba realizar para la conformación del altar. Uno de los niños que participaba con otros armando el camino de piedritas que conduciría desde la entrada del salón hasta

el altar, se acercó desde que les cuestioné acerca de los nombres de los dulces. Luego de proporcionarlos oralmente estos nombres, el niño intervino diciendo:

- Oigan, ¿por qué no les ponemos sus nombres así como están las "calaveritas?".

David que se encontraba cerca dijo:

- Mejor los escribimos en unos cartoncitos.
- Sí, como hicimos cuando le pusimos nombre a las cosas del salón -agregó Luisita-.

En ese momento hicieron referencia a los letreros que hicimos a principio del curso para darle nombre a cada uno de los elementos del aula con el fin de que alcanzaran la noción de palabra, pegando su nombre a: bote, silla, pizarrón, escritorio, entre otros.

Pregunté al grupo para saber qué les parecía la idea de sus compañeros y la respuesta fue afirmativa. De la misma manera les cuestioné al respecto, preguntándoles a qué le íbamos a poner nombre. Casi al unísono contestaron que a todo.

Comenzamos a ponernos de acuerdo acerca de cuántos cartoncitos necesitábamos para los letreros, así como de sus dimensiones. Luego de ponernos de acuerdo procedieron los niños a su elaboración. (Ver anexo 3).

Previamente Leti comentó:

- Maestra, ¿por qué no lo escribe en la pizarra y nosotros lo vamos copiando en los letreritos?

Todos estuvieron de acuerdo e iniciaron la tarea de elaborar los letreros. Debido a que se encuentran en diferentes niveles, en sus etapas de representación de la lengua escrita algunos copiaban fielmente, mientras que a otros les faltaban grafías. Cuando los confrontaba con la palabra escrita en el pizarrón, ellos mismos hacían sus correcciones.

Cuando terminaron sus letreritos, los colocaron en el altar y así quedó conformada la "mesa de muertos" según se había planeado en la sesión de apertura.

Al final del evento les pregunté que si no querían tener algún recuerdo del altar, la mayoría contestó afirmativamente, entonces yo les dije que cómo le haríamos porque yo no tenía cámara fotográfica.

- Preste una, maestra -dijo Jesusita-.

Deysi agregó:

- Claro, les podemos preguntar a los maestros -dijo Eduardo-.
- Y si no nos prestan, ¿qué hacemos? -agregó Adriana.

Entonces Alberto intervino diciendo:

- Oigan, por qué no usamos nuestras "cámaras" que nos sirvieron el otro día.

Alberto se refería a las cámaras fotográficas del material

recortable que nos había servido para desarrollar el contenido - de un tema de la asignatura "Conocimiento del medio". Con este material, salimos a la comunidad y sacamos "fotos" en relación a imágenes que observamos en relación al buen uso o desperdicio del agua. (Ver anexo 4).

El grupo se entusiasmó con la idea y acordamos sacar todas las "tomas" posibles del altar con estas "cámaras" que permanecían en el salón, (desde su utilización en el tema referido).

Luego de sacar las "tomas" acordamos "revelarlas" hasta el día siguiente porque varios niños habían faltado ese día.

SEGUNDA SESION DE DESARROLLO

Organización del rincón fotográfico.

Los niños llegaron a clases entusiasmados por "sacar" sus "fotografías", algunos que habían faltado el día anterior ya es taban enterados de lo que se hizo y se acercaron a mí para preguntarme si igualmente podían sacar sus "fotos". Les hice la aclaración de que sí se podía, sólo que iban a salir incompletas, porque el día anterior ya se habían quitado varios de los comp nentes del altar.

Como se acordó en la sesión anterior, la mayoría ya había sacado sus "fotos" y únicamente faltaba "revelarlas".

Pablo Vidal me preguntó al respecto:

- ¿No vamos a sacar las fotos que nos dijo?

La intervención de Pablo fue reforzada por el grupo.

Seguidamente procedí a proporcionarles a los niños, hojas - en blanco para que pudieran "revelar" sus "tomas" y las colorearan a su gusto igualmente.

Al mencionar varios niños que no contaban con colores para iluminar sus "fotos", pregunté al grupo:

- ¿Cómo podríamos hacerle para que todas las fotos salieran bonitas?

Adrianita agregó en ese sentido:

- ¿por qué no nos formamos en equipo?, así podemos prestarle los colores a los niños que no tienen, (usualmente procedemos de esta manera, a falta de material como tijeras o libros).

Luego de organizarnos de esta manera, dieron inicio a la - realización de la actividad. Conforme iban haciendo sus dibujos me dí cuenta de que algunos se esmeraban en expresar los detalles que les pareció más significativos en tanto otros realizaban - trazos más elementales, de acuerdo a sus conceptualizaciones y nivel de representación de la lengua escrita.

Varios alumnos se acercaron a preguntarme si tenían que poner los letreritos también al dibujo. Les contesté, cuestionándoles al respecto:

- Si son "fotos" lo que estamos sacando, ¿Debe salir en ellas todo lo que vimos, o no?.

Al reflexionar sobre lo que les había dicho, la mayoría se acercó al altar, tratando de establecer la correspondencia entre los letreritos y los componentes del altar, y así poder expresarlo en sus dibujos. (Ver anexo 5).

Cuando algún niño se equivocaba al tratar de establecer esta correspondencia entonces intervenía en los equipos tratando de que entre ellos mismos confrontaran sus trabajos.

Al concluir con esta actividad, algunos niños se acercaron a preguntarme:

- ¿Y ahora qué vamos a hacer con las "fotos"?

Mario preguntó también:

- ¿Los va a calificar maestra?

Deysi dijo:

- No maestra, mejor que no las califique, si son fotos, vamos a ponerlas en algún lugar para que las vean todos.

La idea de Deysi fue bien recibida por el grupo, entonces - aproveché para sugerirles:

- ¿Lo que quieren es un "rinconcito" para sus fotografías?

Como la respuesta fue afirmativa, procedimos a elegir el lugar adecuado para acondicionar nuestro primer rincón de trabajo, en el aula.

Algunos niños propusieron que se colocaran las "fotos" a la

entrada del salón, para que las viesen todos los niños de la escuela, aunque otros alegaron que de esta manera no iban a durar mucho porque los niños los romperían o se los llevarían. Algunos más propusieron que se instalara dentro del salón.

Luego de múltiples sugerencias, acordamos que como en el salón habían dos pizarras, una al frente de los niños y otra al fondo del salón, ésta fuese la que sirviera como marco para el "rincón fotográfico". Nombre que decidimos otorgarle a ese espacio a partir de ese momento.

Seguidamente los niños fueron acomodando sus "fotos" y procuramos que todos los trabajos tuviesen espacio ahí.

Asimismo convínimos en utilizar esa área para el aprovechamiento de otros contenidos de lengua escrita, así como de otras asignaturas que lo requirieran.

Leti, que es una alumna que se le puede ubicar en el nivel silábico-alfabético, se ofreció a elaborar el letrero del rincón. Este ofrecimiento de Leti animó a varios de sus compañeros que se brindaron para ayudarlo a colorearlo.

Dadas las condiciones en que se encontraba el altar, procedimos a su desmantelamiento, así como a la devolución de algunas cosas que los niños habían aportado para su conformación.

Quienes no se ocupaban apoyando a Leti con el letrero, se acercaron a ayudarnos a desarmar el altar. Los desechos se llevaban a los botes y eran pocos los elementos que se pudieran re

utilizar ahí.

Adrianita se acercó con unos letreros en la mano y dijo:

- ¿Los letreritos también se van a tirar?

Los niños que habían participado haciéndolos no estuvieron de acuerdo en que se tiraran y dijeron que mejor se los diéramos para que los llevaran a sus casas.

Intervine haciéndoles ver que ciertamente no podíamos tirar los porque ahí estaba el esfuerzo de sus compañeros que lo habían elaborado, pero que si los niños se los llevaban a sus casas, entonces tampoco tendríamos oportunidad de utilizarlos en otros actos de lectura o al escribir, como fuente de consulta.

Mari intervino diciendo:

- ¿Por qué no los guardamos en la cajita donde ponemos nuestros nombres?.

Se refería a los letreros de sus nombres que elaboramos desde el inicio del ciclo escolar, y que usualmente utilizábamos como motivo de reflexión en actividades de lectoescritura.

En ese mismo sentido, Deysi hizo mención de que ahí no iba a haber espacio para los nombres y además los letreritos.

David agregó también:

- ¿Y si hacemos más cosas escritas, menos van a caber en la cajita?

Finalmente, concluimos en que era necesario destinar un área

para tal fin, que incluyera todas las cosas "especiales" que se escribieran durante el transcurso del año. (Ver anexo 6)

En cuanto a su disposición en el aula se tomó el acuerdo de que se instalara en el mismo lugar que desocupamos al retirar el altar.

Antes de retirarnos consideramos la posibilidad de llevar - al día siguiente cajas de diferentes tamaños para guardar el material que se fuera juntando así como todo papel escrito que en contraran.

Gustavo que vive en una tienda dijo:

- Yo voy a traer muchos cartones con letras de la tienda -luego agregó:
- ¿Puedo traer las envolturas que tiran?

Les respondí que sí, que podrían traer todo lo que encontrarán que tuviera letras.

TERCERA SESION DE DESARROLLO

Instalación de un rincón para leer y escribir.

Como se determinó en la sesión anterior, los niños llegaron al salón de clases con los diferentes portadores de textos que habían recolectado. Al sacarlos iban curioseando entre ellos - mismos y se daban cuenta que en algunos casos habían traído las mismas cosas.

Según acordamos, yo también había recolectado material para llevarles, de manera que contribuí llevando revistas, cuentos y periódicos, estos últimos son muy escasos en la comunidad, por lo cual se entusiasmaron al hojearlos.

Igualmente yo me interesé por lo que los niños habían recolectado.

Eunice le dijo a Jesusista:

- Mira yo traje novelas igual que tú.

Y Jesusita le contestó:

- Sí, pero no son las mismas novelas.

Los demás también iban confrontando con otros compañeros lo que habían recolectado. Algunos traían recetas del Seguro social, otros cajitas de medicinas y algunos más envolturas de dulces y golosinas. Gustavo trajo de su casa carteles de la tienda, cajas vacías de galletas, etiquetas de varios productos, entre otros. Janet que es la hija del pastor trajo propaganda del templo al que asisten.

Ya reunido el material empezamos a organizarnos para su clasificación y disposición en el rincón. (Ver anexo 7)

Acordaron organizarse por equipos para ordenarlo según su semejanza.

En esta situación de aprendizaje, los niños estaban aprendiendo a clasificar los objetos, según sus semejanzas o diferencias.

Aprovechando que estaban ocupados en esta actividad, les - pregunté:

- ¿Les gustaría que yo fuese a recoger a la biblioteca los libros del rincón de lectura que nos ofreció la directora?

Los niños estuvieron de acuerdo en aprovechar este material disponible, e igualmente fue incorporado al rincón.

Al interactuar con este material algunos niños preguntaban si podrían leerlos cuando no tuviesen algún trabajo pendiente, a lo cual les respondí que hasta podrían llevarlo a sus casas; únicamente tendrían que recortar las credenciales que aparecían en sus libros recortables para organizar el préstamo domiciliario - de los libros del rincón. (Ver anexo 8)

Ester mencionó, mientras organizaba las revistas y cuentos: y las metía junto con Rosalía a unas cajas:

- Así como ya están en las cajas, muchos no van a saber que hay adentro.

Acordamos etiquetar las cajas de la siguiente manera: libros de lectura, nombres, revistas y cuentos, periódicos, letreros - (todos los que surgieran) y recetas y medicinas así como etiquetas y envases para los productos de la tienda.

Por último les pregunté cómo querían que se llamara ese rincón y los niños dijeron que de lectura, (haciendo alusión a la - forma como se les llama a la colección de libros que llevé al salón). En ese momento traté de hacerles reflexionar acerca del

uso que le daríamos a ese espacio, preguntándoles:

- ¿Sólo para leer nos va a servir este espacio?
- No, también para escribir -dijo Alberto-.

Luego de varias sugerencias y propuestas, acordamos en llamarle: "Un rincón para leer y escribir".

Durante la organización y clasificación del material tuvieron oportunidad de explorarlo y hojearlo, por lo tanto se dieron cuenta de que podríamos utilizarlo de diversas maneras.

Cuando el rincón estuvo listo se acercaron a preguntarme - que cuando empezarían a trabajar con él y les dije que desde la próxima sesión, pero que igualmente no olvidaran recortar sus credenciales del material recortable de Español.

CUARTA SESION DE DESARROLLO

Adivinan un nombre escrito.

Al llegar los niños al aula recibí sus credenciales, según habíamos convenido la sesión anterior y me fijé que algunos aún no alcanzaban a escribirlos con las grafías completas, por lo tanto consideré apropiado iniciar los trabajos en el rincón reforzando ese conocimiento. En ese sentido, les propuse que jugaríamos con las tarjetas de sus nombres.

Desde el inicio del curso he tratado de que los niños reflexionen acerca de sus nombres, estableciendo la diferencia de cuáles son cortos y cuales son largos, con qué letra inician y con

cual terminan, así como fijándose en el grupo de grafías que contienen.

Para llevar a cabo la actividad que les propuse, acordamos reunirnos en un círculo próximo al rincón. La dinámica consistía en depositar al centro del círculo las tarjetas con los nombres de los niños de todo el grupo (con los nombres hacia abajo para que no se supiera cual se tomaría).

Como todos querían participar al mismo tiempo, convinimos en que se rifara usando una fórmula que ellos utilizan en sus juegos libres y que dice así: "zapatito blanco, zapatito azul, dime cuántos años tienes tú". Al ir silabeando esta fórmula igualmente señalaba a cada uno de los niños. Al resultar un ganador éste pasaba al centro y escogía una tarjeta al azar, sin mostrarla a sus compañeros, éstos tenían que adivinar cuál era el nombre, preguntando a través de detalles que pudieran conducirlos al descubrimiento del nombre oculto.(Ver anexo 9)

Alberto fue el niño ganador y los demás empezaron a cuestionarle para descubrir el nombre oculto:

Juan Carlos preguntaba:

- ¿Es niño o niña?
- Es niña -señalaba Alberto-.
- ¿Con qué letra empieza su nombre? -decía David-.
- Con E -contestaba Alberto-.
- ¿Y con cual termina? -mencionaba Luisita-.
- Con e -señalaba Alberto-.

- ¿Es corta o larga? -decía Sandi, cuando le tocó su turno.
- Es larga -afirmaba Alberto-

Por último Mari agregó:

- ¿Cuántas letras tiene?
- Seis -dijo Alberto al grupo.

Fue Eduardo el primero que adivinó diciendo:

- Ya sé, es Eunice.

Por consiguiente Eduardo ganó el derecho de pasar al centro y escoger otro nombre al azar y continuar el juego.

Al término de la actividad los niños dijeron que les había gustado ese juego en el rincón y comenzaron a proponerme otros - que podríamos realizar; aproveché esos comentarios para decirles que la siguiente sesión no faltara nadie, porque íbamos a platicar de todo lo que habíamos hecho desde que instalamos el altar, además de que podrían mencionar los juegos que se les ocurra hacer en el rincón para leer y escribir.

SESION DE CULMINACION

Según lo convenido el día anterior, los niños llegaron entusiasmados de poder expresar las vivencias que habían acontecido - en las últimas sesiones.

Les pregunté cuántas cosas recordaban desde que nos animamos a instalar la "mesa de muertos" en el salón hasta este momento.

Varios niños recordaron que fue el día que comimos "xec" en

el salón y que todos trajeron cosas para el altar.

- Sí -dijo Tere- hasta Usted trajo dulces, estaban muy buenos -
¿cómo se llamaban maestra?
- Ya se les olvidó -les dije- no se acuerdan que hasta sus nombres
escribimos.
- Yo escribí el de las jfcamas -dijo Luisita-.
- Sí, pero yo los traje -dijo Sandi-.
- ¿Quién más escribió letreros? -pregunté-.

David dijo:

- Yo escribí su nombre a las "chinas", pero traje atole nuevo.

Alberto mencionó:

- Traje velas y también les puse su nombre.

Jesusita dijo:

- Me tocó poner el nombre a los dulces, y traje flores.

Le pregunté a qué dulces les había puesto nombre, como no se acordaba; le pedí que fuésemos al rincón y trajéramos las tarjetitas.

Leti dijo:

- Qué bueno que los tenemos guardados maestra, si no íbamos a tener que hacerlos otra vez.

Luego que se trajeron las tarjetitas cada niño que había tomado parte en su elaboración tomaba la tarjeta que había hecho y me la iba señalando.

Les pregunté que si les había gustado poner el altar.

Tere tomó la palabra y dijo:

- Las "fotos" también salieron muy bonitas, sólo Mario no quiso hacer la suya.

(Mario es un niño pre-silábico y por sus conceptualizaciones no alcanza aún el nivel de expresión gráfica que sus compañeros). Les aclaré que Mario sí entendía su foto, y en ese momento éso - era importante, y que poco a poco irían ellos también entendiendo sus dibujos posteriores.

- Maestra, -preguntó Carlos- hasta cuando van a estar las "fotos" en el rincón.

A lo cual les contesté que ellos eran quienes decidían el tiempo de permanencia en el rincón fotográfico.

Alberto mencionó:

- Ya que tenemos un rincón para guardar lo que escribimos, podemos aprender más rápido.
- Yo ya sé mi nombre -dijo David-.

Varios niños dijeron que igualmente los habían aprendido.

Intervine para decirles:

- Y si quisiéramos contar todo lo que hicimos desde el altar ¿Cómo lo haríamos?
- Ya se lo dijimos -dijo Rosalía.
- Sí, dijimos qué trajimos -señaló José-.
- Yo hice el caminito -dijo Pablo Vidal- porque no pude traer nada.

- Yo puse la jícara del ánima sola -aclaró Tere-.
- Bueno, -les comenté- y cómo vamos a contar todo esto.
- Lo dibujamos -agregó Tere-.
- ¿Y podemos escribir algo a nuestros dibujos? -mencioné-.
- Pero, yo no sé escribir-dijo Wendy-
- ¿Nada sabemos escribir? -les cuestioné-.
- Mi nombre si lo sé -dijo Sandi-.

Varios secundaron a Sandi, e igualmente afirmaron que ya sa bían escribir sus nombres.

Entonces les pregunté nuevamente, ¿Alguna otra cosa más aprendimos a escribir?

- Sí los nombres de las cosas de las mesas de finados.
- Bien -les mencioné-entonces ¿cómo le hacemos para poner letras a nuestros dibujos?

Mario dijo:

- Puedo dibujar el atole, cuando lo estoy trayendo.
- ¿Y qué le escribirías? -le pregunté-

Luisita contestó:

- Podría escribir: Mario trae el atole.
- ¿Qué les parece la idea de Luisita -les cuestioné al respecto-
- Sí está bien maestra, que cada quien escriba y dibuje lo que hizo -dijo Eduardo-. (Ver anexo 10)
- ¿Nos va a ayudar si algo no podemos escribir? -preguntó Rosa--
lía.
- Claro -les contesté-.

Alberto, Deysi, Leti y otros niños que son silábico-alfabéticos y alfabéticos, se ofrecieron también a ayudar.

Cuando los trabajos estuvieron concluidos, los niños acordaron que pegáramos hoja con hoja hasta hacer una tira, muy larga que enrollaríamos con unos palos a los extremos para luego "pasar" como "cinito" a semejanza de una actividad realizada, como sugerencia de la asignatura: Conocimiento del medio, en relación al tema: "El día y la noche", y en el cual se utilizó esta modalidad del cine.

Con respecto a la utilización del rincón para leer y escribir surgieron varias propuestas, entre ellas:

- armar una tiendita,
- jugar a los doctores,

y otras más que no fueron contempladas en estas sesiones de desarrollo debido a que esta propuesta se constituye tan solo por una muestra de la forma en que se organiza el aprendizaje en esta alternativa metodológica.

2. Evaluación de la Estrategia.

Al actuar los alumnos en espacios que propiciaron el uso y manejo de materiales fomentaron su creatividad, dinamismo y la reflexión en sus acciones además de que descubrieron nuevas situaciones de aprendizaje, algunos otros pudieron encontrar alguna relación en la forma como se les organiza para el aprendizaje en preescolar, nivel por el cual transitaban recientemente.

Asimismo al ser copartícipes en la planeación, realización y evaluación de la estrategia "Rincones de trabajo" pudieron vislumbrar que sus acciones y conocimientos son tomados en cuenta valorándolos e insertándolos en el proceso enseñanza-aprendizaje, - lo cual enriqueció su autoestima y favoreció la integración y socialización del grupo.

Al ser consideradas las expresiones de los alumnos en la planificación de las actividades se recrearon vivencias de los alumnos, asimismo la flexibilidad estuvo presente en todo momento admitiendo la construcción y reconstrucción de proyectos ideados - por los mismos niños. Lo cual propició una incipiente actitud - crítica y valorativa de sus propias potencialidades, así como de sus opciones para solucionar los impedimentos que surgieron en el trabajo con el grupo.

Se procuró la participación del grupo en general, de manera tal que todas las "fotos" eran tomadas en cuenta para el "Rincón de las fotos"; asimismo cuando se organizó el "Rincón para leer y escribir" todos se involucraron activamente en su conformación, - fueron ellos los que eligieron los espacios, aportaron los mate--riales que estaban a su alcance.

Por lo tanto considero que se alcanzaron los propósitos de - la propuesta, tanto en el sentido de obtener aprendizajes significativos; así como la de llegar a ellos a través de procesos de - construcción en el marco de la metodología propuesta "Rincones de trabajo, un ambiente de aprendizaje".

Asimismo se logró el propósito fundamental de incorporar al proceso de adquisición de la lengua escrita, los medios propicios para la construcción colectiva del aprendizaje, en donde los -- alumnos toman de los trabajos de los demás, lo que requieren para mejorar el suyo.

De igual manera aprendieron a valorar la funcionalidad de -- la escritura como un medio para comunicar sus ideas, al darse -- cuenta de que lo que hablan, puede ser escrito también.

Con esta perspectiva se logró la alfabetización incipiente en los escolares del primer ciclo, desde una óptica de apertura que permite a los educandos ser individuos críticos y reflexivos de su propio aprendizaje. Lo cual se revela en los anexos a -- través de fotografías y "producciones" de los niños en las sesiones de apertura, desarrollo y culminación.

CAPITULO V

LA PROPUESTA PEDAGOGICA:

SU CONSTRUCCION TEORICA Y METODOLOGICA

A. Vinculación de la propuesta con otros campos del conocimiento.

Desde el inicio mismo de la construcción de este trabajo, - precisamente en el momento de la apertura se vincularon los propósitos de esta propuesta de la lengua escrita; con contenidos del bloque IV "La Localidad" de la asignatura Conocimiento del medio, a través de un planteamiento de naturaleza cultural y social constituido por la instalación de los altares de muertos.

Al permitirles a los niños la organización y orden de los espacios y materiales de acuerdo a criterios comunes determinados en el grupo, así como en la clasificación de los objetos de conocimiento con los cuales interactuaron estableciendo semejanzas o diferencias durante el desarrollo de las sesiones, se favoreció en ellos la asimilación de nociones lógico-matemáticas.

Igualmente los alumnos tuvieron la libertad de expresar ideas y opiniones, favoreciendo el desarrollo de la lengua hablada al reconocerles sus competencias lingüísticas. Este reconocimiento a su capacidad para expresarse, de la misma manera fue aprovechado para la realización de actividades en otras asignaturas del Programa.

Cuando los niños se agruparon o al trabajar de manera indivi--

dual, usaron material de su propio contexto. Al interactuar con él, vislumbraron otras formas de uso del mismo, con lo cual su trabajo se transformó en una acción creativa y reflexiva.

Al aplicar esta estrategia didáctica de los rincones de trabajo, se benefició la capacidad psicomotora del niño al interactuar con los materiales, tanto en su psicomotricidad fina como gruesa.

Asimismo, se fomentó el trabajo cooperativo como dinámica frecuente para abordar los contenidos de aprendizaje. Con esta mecánica de trabajo se manifestaron actitudes de solidaridad en los momentos en que el material fue insuficiente; así como cuando algunos de conceptualizaciones más avanzadas se ofrecieron a construir letreros o apoyar a compañeros que se encuentran ascendiendo a los primeros niveles en la representación de la lengua escrita.

De esta manera, los alumnos se dieron cuenta de que los docentes no somos la única fuente de enseñanza en el grupo; con lo cual aprendieron a valorar las sugerencias o explicaciones que sus compañeros les brindaron, y entendieron que son tan útiles o válidas como algunas observaciones que el maestro expresa al grupo o de manera individual.

En la perspectiva de que los alumnos se ubican en diferentes niveles en la representación de la lengua escrita, esta heterogeneidad les dio la oportunidad de confrontar sus "producciones"

con la finalidad de que, entre ellos mismos, pudieran refrendar - o desechar sus propias hipótesis; y así comprendieron el ¿Cómo - aprendo?, desde otra óptica, diferente al enfoque de la escuela - tradicionalista.

Las observaciones y sugerencias que los niños aportaron fueron motivo de reflexión en el grupo y ampliaron las perspectivas en relación a situaciones de aprendizaje que no se habían contemplado en las sesiones de desarrollo.

Al proporcionar los alumnos las ideas que posteriormente se integraron al trabajo en el aula durante las sesiones de apertura, desarrollo y culminación, su autoestima se fortaleció, pues se dieron cuenta de que sus reflexiones y vivencias, así como sus acciones son valoradas como elementos fundamentales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este reconocimiento a sus capacidades, les proporcionó seguridad en sí mismos, lo cual favoreció su autonomía y desempeño en el grupo.

Los momentos de ruptura y reconstrucción que acontecieron durante el proceso enseñanza-aprendizaje fueron provechosos para la asimilación de los contenidos, en este sentido, se procuró que los niños no se quedaran confundidos con respecto a las hipótesis que se habían planteado al inicio y de esta forma cada sesión -- cumpliera su cometido.

B. Alcances y Limitaciones.

Esta alternativa de trabajo que planteo, permite al niño - construir su propio conocimiento del sistema de la lengua, de - acuerdo al alcance de sus conceptualizaciones y capacidades mo- trices y psicoafectivas.

Asimismo, las estrategias diseñadas de común acuerdo con - los niños, se puedan ampliar según la creatividad de los niños, del maestro y aun con las aportaciones de algunos padres o compa ñeros de trabajo; de acuerdo a las dimensiones que alcance el - planteamiento y aplicación de esta alternativa didáctica: "Los - rincones de trabajo en el proceso de adquisición de la lengua es crita". Adecuándose o rediseñando las estrategias descritas, de acuerdo a las necesidades y características del grupo con el -- cual se desempeñen funciones docentes.

Esta es una forma de trabajo dinámica, que hace posible que el educando se involucre en la construcción de su propio aprendi zaje y que adquiera la noción de que la lengua escrita es signi- ficativa y puede relacionarla con sus intereses y necesidades; - esto último implica el hecho fundamental de tomar en cuenta al sujeto que aprende, a diferencia de los métodos tradicionalistas.

El mayor alcance que puedo percibir en la aplicación de es- ta estrategia didáctica, es que constituye una modalidad de tra bajo actual, sugerida ampliamente a los docentes, a través de do cumentos oficiales y contenido igualmente en algunas lecciones -

de los libros de texto.

Igualmente se puede correlacionar con otros contenidos de aprendizaje, como ejemplo, se puede consultar el libro de texto del alumno del 2o. grado, en la asignatura de Matemáticas; donde se sugiere establecer en el grupo un rincón de matemáticas.

Estos y varios motivos más, antes citados, refuerzan la difusión del presente trabajo, como una alternativa didáctica que permita el logro de la alfabetización de nuestros alumnos de una manera significativa.

Entre las limitaciones que surgen al inicio de su aplicación es la desconfianza que se genera entre maestros y padres de los alumnos que consideran como una forma de entretener a los niños sin ningún beneficio.

El avance en las conceptualizaciones de los niños, su desempeño entusiasta y la evolución de sus producciones valida su aplicación, como un medio valioso de apoyar a los niños para acceder al aprendizaje en el aula.

CONCLUSIONES

Al darme cuenta, durante mis dieciséis años de servicio docente, de que los alumnos no alcanzaban el dominio del sistema alfabético en los ciclos iniciales, lo cual retrasaba su desempeño en los grados posteriores y aún más, ser el origen de reiteradas reprobaciones; sentí la necesidad de abordar esta problemática, con el fin de confrontar mi propia práctica educativa en el marco de la situación educativa que pretendía analizar.

En esta confrontación, reconocí que no estaba propiciando aprendizajes reflexivos ni significativos en mi quehacer docente.

Este descubrimiento me llevó a la búsqueda de alternativas metodológicas que favorecieran el proceso de adquisición de la lengua.

Con base en los aportes teóricos que tuve oportunidad de enfocar durante el desarrollo de esta licenciatura en educación primaria, pude modificar mi práctica docente y planificar de igual manera las estrategias didácticas acordes con estas concepciones; lo cual benefició el proceso de construcción de la lengua escrita en los niños.

Este nuevo enfoque me ofreció la oportunidad de reconocer la importancia que reviste el hecho de conocer más a fondo los procesos involucrados en el modo de aprender que los niños traen.

La corriente constructivista sustenta que los métodos pueden ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero nunca crear un aprendizaje, ya que la obtención de un conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto.

Para que nuestros alumnos del primer grado aprendan pudiendo atribuirle significado al material objeto de aprendizaje, supuse la posibilidad de que el niño aprenda a partir de lo que ya conoce.

En esta perspectiva se justifica y es deseable que las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje persigan la realización de aprendizajes tan significativos como sea posible.

Las estrategias de aprendizaje planteadas en los rincones de trabajo promovieron la construcción de este tipo de aprendizaje - en un marco de creatividad, autonomía y respeto.

A diferencia de los métodos tradicionalistas de lecto-escritura, el niño interactúa con el objeto de conocimiento en este caso la lengua escrita; a través de una actividad facilitadora del docente.

Según se asienta al inicio del Capítulo V, la aplicación de la presente, tiene más alcances que los que se plantean con respecto a la asignatura de Español ya que es posible correlacionarla con otros contenidos de aprendizaje de Matemáticas y Conocimiento del medio.

Al realizar estos trabajos pude constatar que mi desempeño -

en el aula se dinamizó, además de que obtuve resultados más satisfactorios que cuando empleé métodos tradicionalistas ajenos a las expectativas de mis alumnos en su modo de aprender.

La metodología de los rincones de trabajo es una metodología muy flexible que puede ser aplicada en cualquier campo del conocimiento. Incluso los libros y programas oficiales han capturado esta idea y se apoyan en ella para la realización del trabajo docente.

De manera tal, que los libros de 2º grado de Matemáticas establecen esta relación con el primer grado, al sugerir en su libro de ejercicios, al inicio del ciclo escolar, la formación de un rincón de las Matemáticas.

Los docentes tenemos en nuestras manos esta nueva modalidad de organización en el aula, la presente propuesta evidencia sus resultados satisfactorios en el proceso de adquisición de la lengua escrita; en su aplicación en diversos contextos sociales se ratificarán o rectificarán sus alcances.

BIBLIOGRAFIA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA, GEOGRAFIA E INFORMATICA. Anuario del Estado de Yucatán. Gobierno del Estado. Edición - 1994. 982 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Areas de trabajo. Educación Pre-escolar. México, 1992. 47 pp.

-----, La atención preventiva en la educación Primaria. Documento de apoyo para el docente. México, 1995. 151 pp.

-----, Planes y Programas de Estudio. - 1993. Educación Básica Primaria. México, 1993 264 pp.

-----, Recursos para el aprendizaje. Documento de apoyo al docente. México, 1992. 179 pp.

-----, Yucatán, Monografía Estatal. 2a. edición, 1994. 273 pp.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Análisis de la Práctica Docente. Antología. México, 1988. 223 pp.

-----, Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. Antología. México, 1988. 366 pp.

-----, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. Antología. México, 1993 264 pp.

-----, El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología. México, 1993 409 pp.

-----, Evaluación en la práctica docente. Antología. México, 1988. 335 pp.

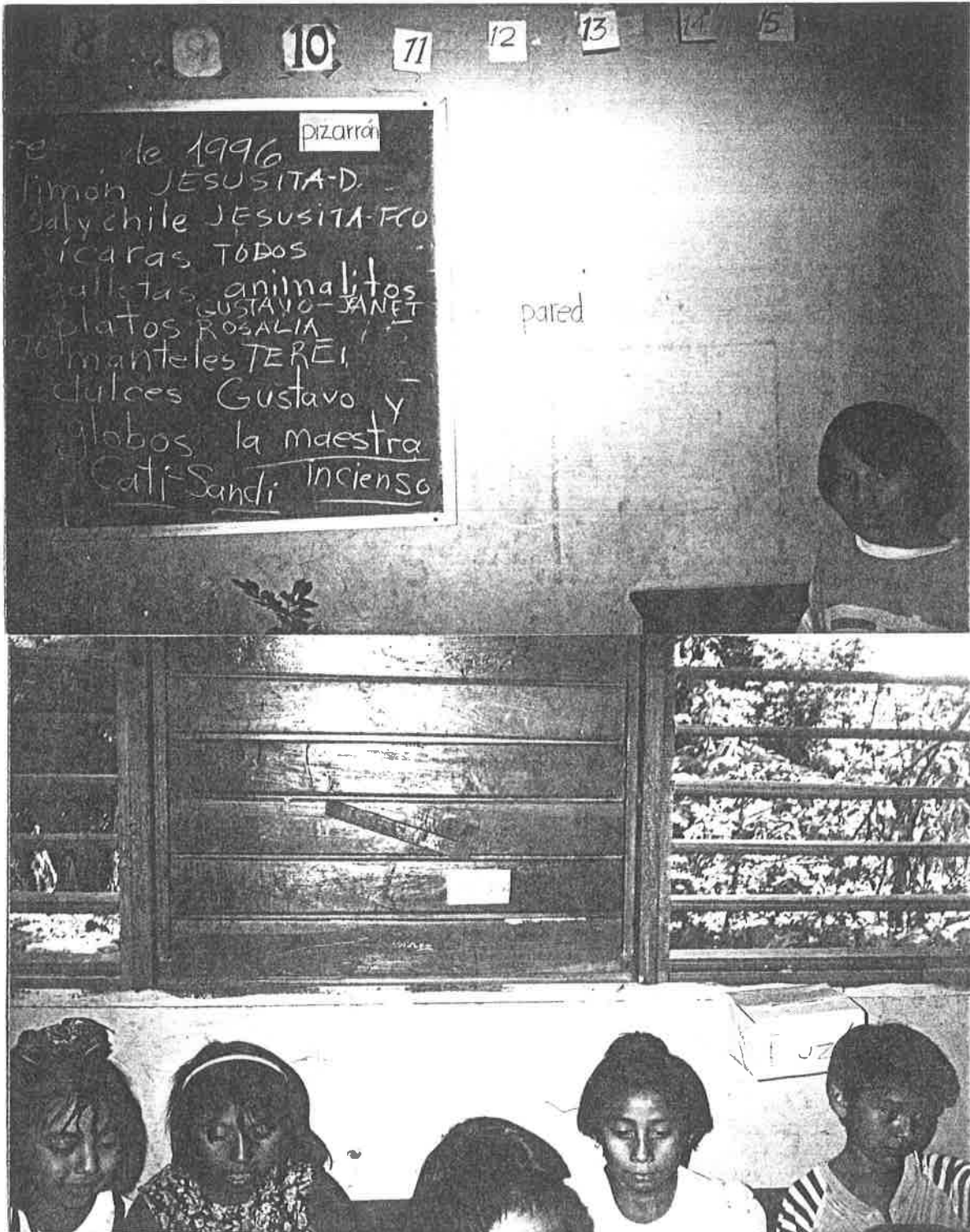
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Medios para la Enseñanza. Antología. México, 1988. 321 pp.

-----, Planificación de las actividades docentes. Antología. México, 1986. 286 pp.

-----, Pedagogía. Revista Especializada en Educación. NO. 6. México, 1996.

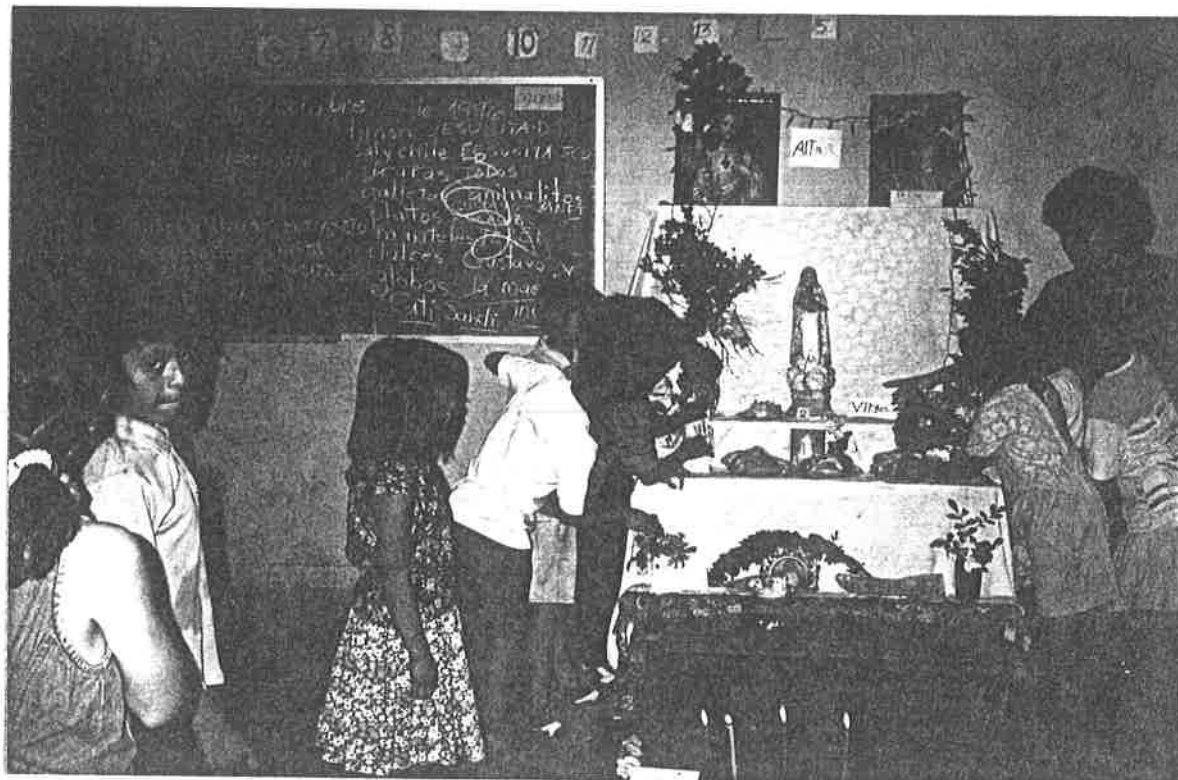
A N E X O S

ANEXO 1



Partiendo de las actividades de la propuesta PALEM, se colocaron letreros en el aula, con el fin de propiciar en los niños la noción de palabra.

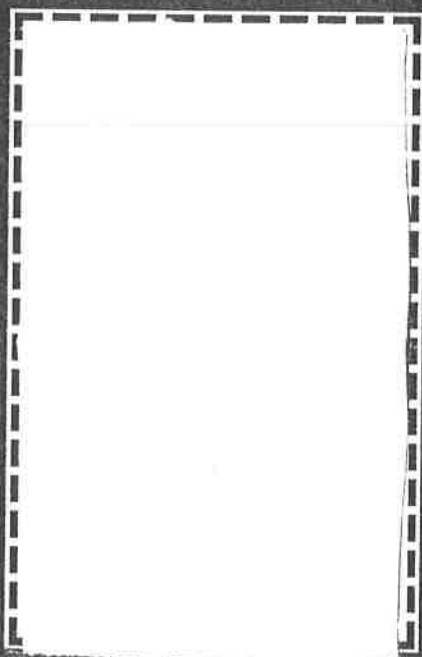
ANEXO 2



Los niños instalando el altar en el salón.

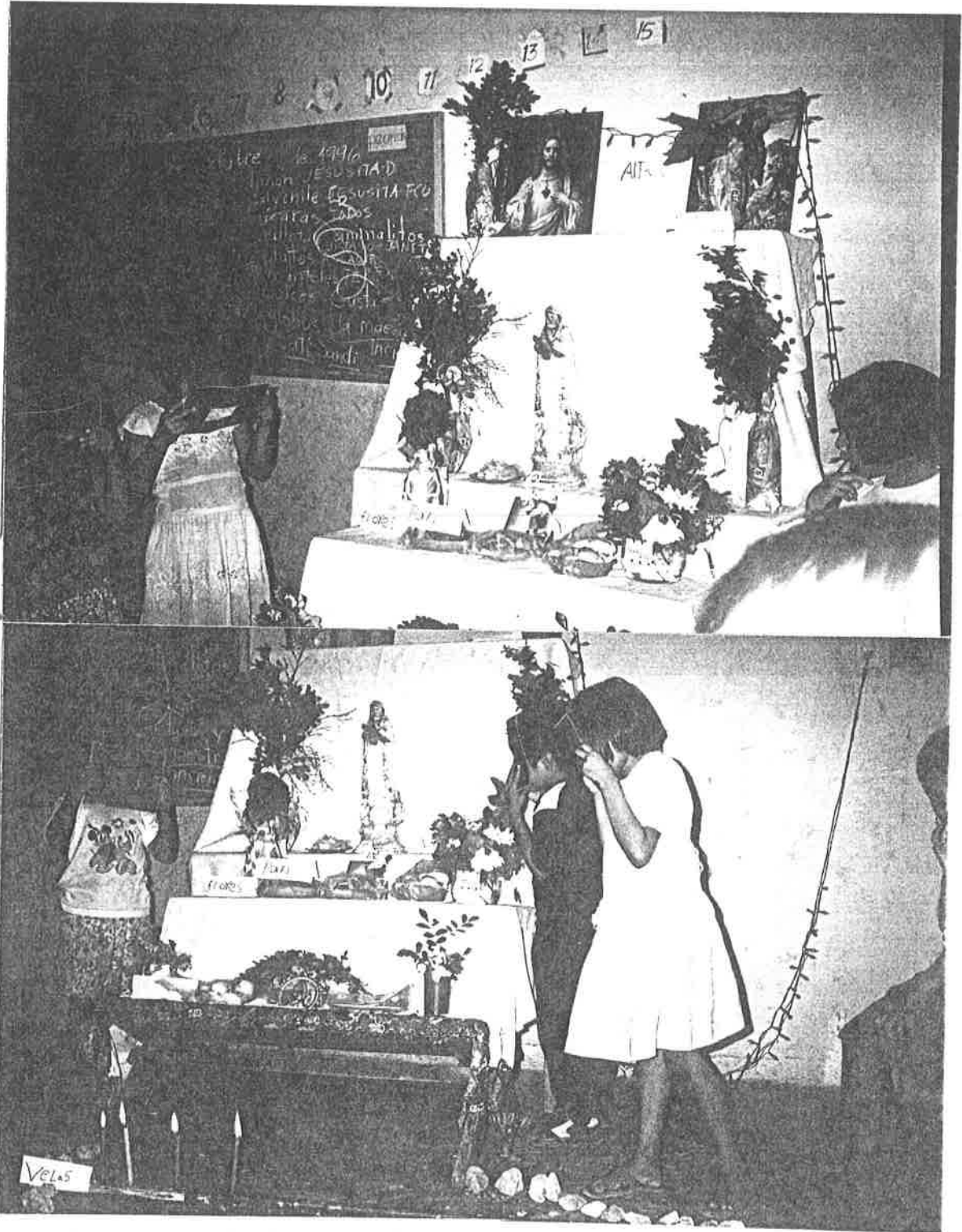


Colocando los letreros al altar.



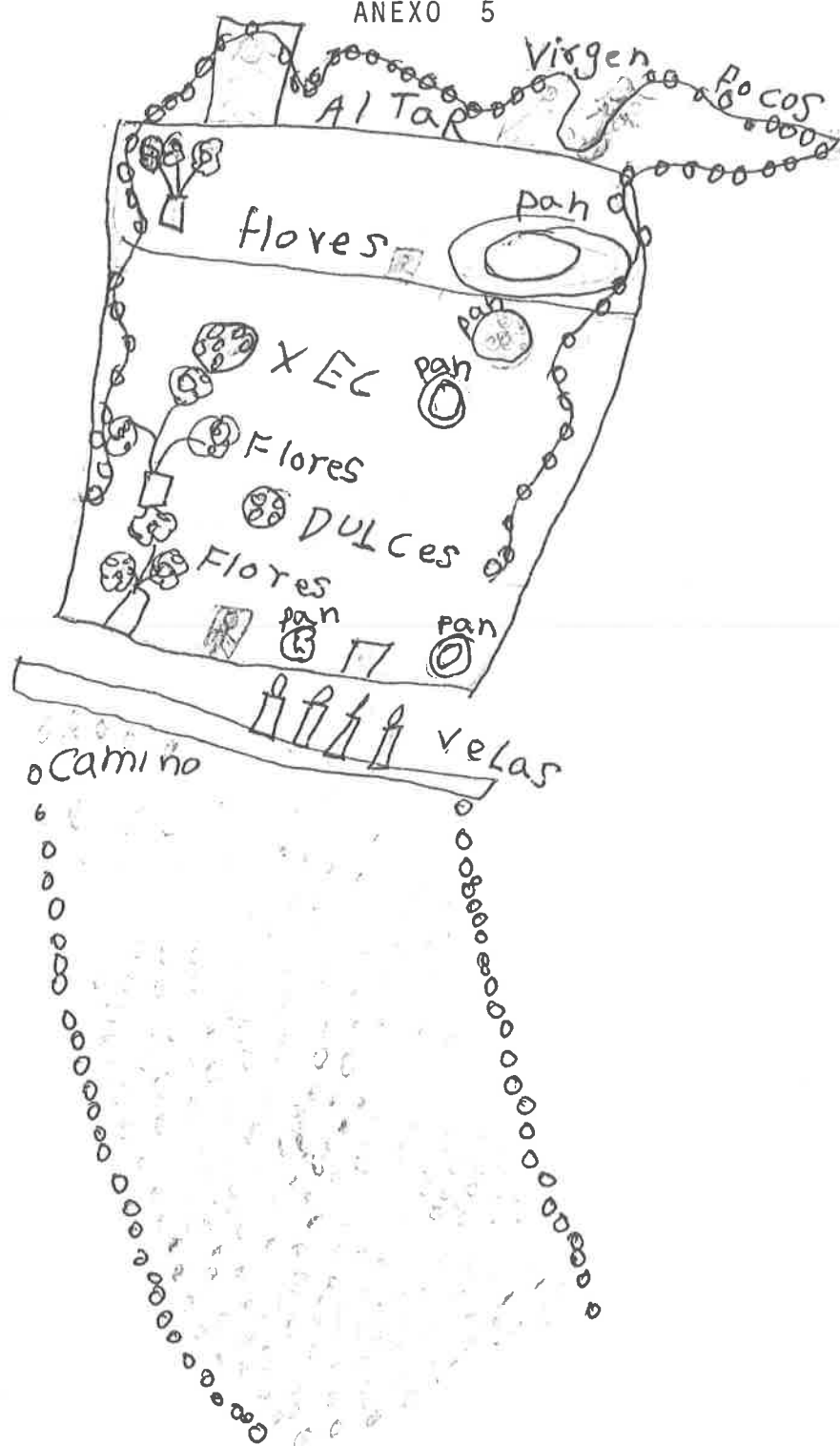
"Cámara fotogrâfica"del material recortable del libro integrado de primer grado.

ANEXO 4 A



Los niños sacando tomas fotográficas al altar.

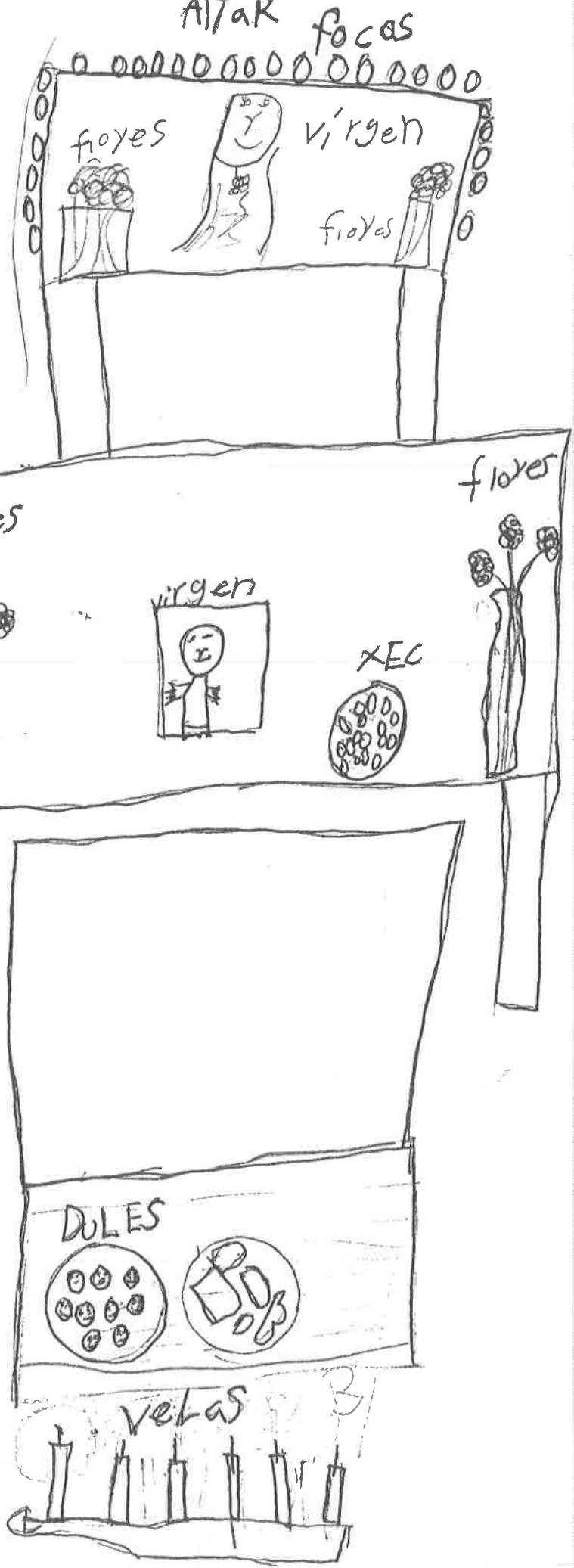
ANEXO 5



"Tomas fotográficas" realizadas por los niños, en relación al -
evento de los altares.

Continuación...

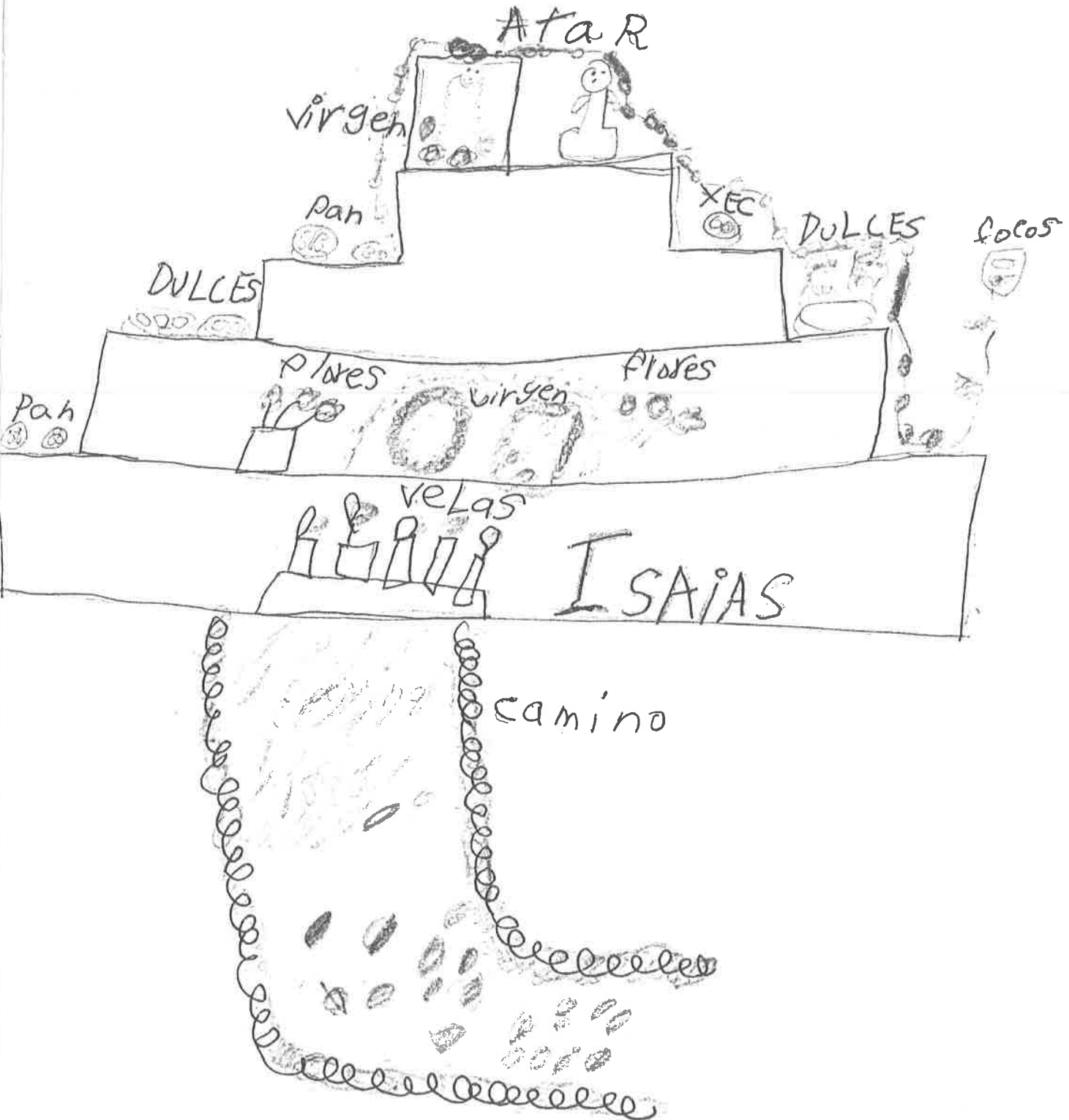
ANEXO 5



Sahd,

Continuación...

ANEXO 5



fo Cos

VELAS

flores

Letreros con las palabras que los niños escribieron y que representan los objetos del altar.

Continuación...

ANEXO 6

DULCES

Camihó

XECC

Pan

ANEXO 7



Clasificación del material escrito que los niños trajeron (portadores de textos)

ANEXO 8

Soy

JOSÉ

Soy

FRANCISCO

Credenciales para organizar el préstamo domiciliario de los libros del rincón.

Continuación...

Soy
mario

Soy
Juan Carlos Millán



Jugando a adivinar el nombre oculto.



Neti

trae dulce

Dibujos realizados en la sesión de culminación.

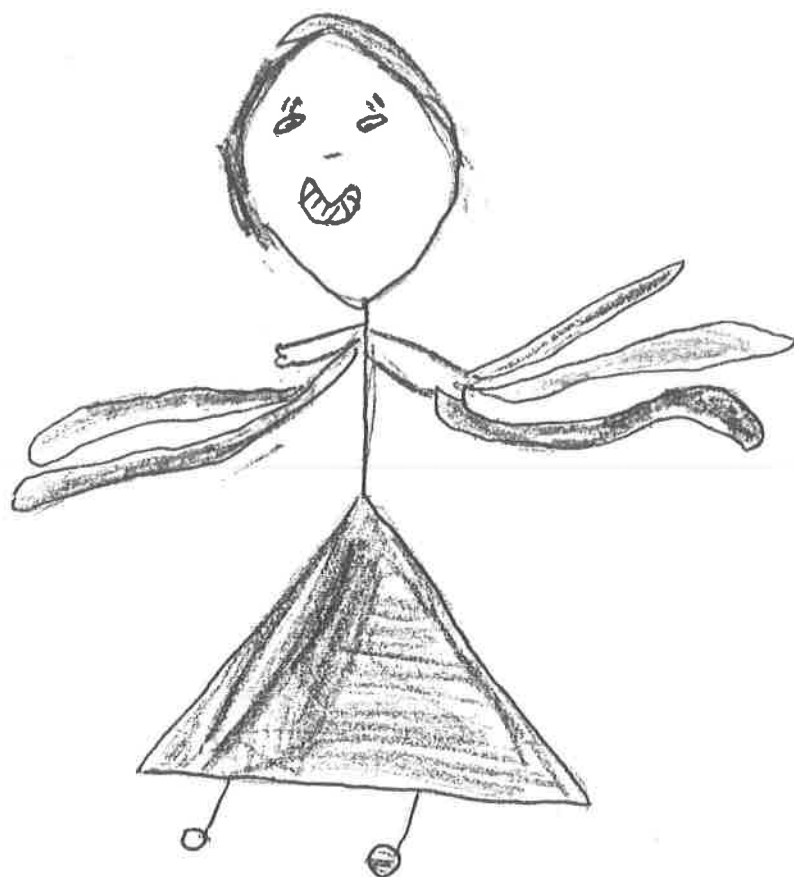
Continuación...



ESTHER trae a TOLE

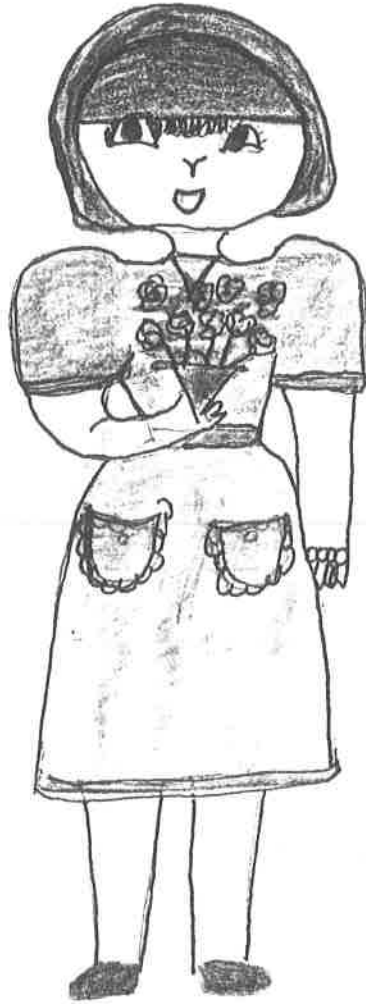
Continuación...

ANEXO 10



Cati Tra e globos

Continuación...



DeySi Trae Flores