



**Secretaría de Educación Pública**

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
Y CULTURA

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

**UNIDAD 25-A**



**La reflexión metalingüística y la  
construcción de la conciencia fonológica,  
como prerrequisito para el aprendizaje  
de la lecto-escritura en niños/as  
preescolares**

**PROYECTO DE INTERVENCION  
PEDAGOGICA**

Que para obtener el título de  
**LICENCIADO EN EDUCACION**

**Presentan**

**Martha Simona Martínez Tirado  
María de Jesús Mendoza Angulo  
Imelda Verdugo Astorga**

**Culiacán Rosales, Sin., Junio del 2000**

## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Culiacán Rosales, Sinaloa, junio 22 de 2000.

CC. **MARTHA SIMONA MARTÍNEZ TIRADO,  
MARÍA DE JESÚS MENDOZA ANGULO,  
IMELDA VERDUGO ASTORGA.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo **“La reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica, como prerrequisito para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños/as preescolares”**, opción: *Proyecto de Intervención Pedagógica*, a propuesta de los asesores, CC. María Librada Velázquez Paredes y Héctor Manuel Jacobo García, manifiesto a ustedes que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta institución.

Por lo anterior, se les dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

  
PROFR. J. GUADALUPE GARCÍA HERNÁNDEZ  
Presidente de la Comisión de Titulación  
de la Unidad 25 A.

  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA  
ESTADO DE SINALOA  
CULIACÁN, SINALOA  
MAY 23 2000  
155070002R

C.c.p. Archivo.  
JGGH/RC\*

## DEDICATORIAS

EL PRESENTE TRABAJO LO DEDICAMOS CON TODO CARIÑO, RESPETO Y AGRADECIMIENTO A NUESTRAS FAMILIAS POR SU INCONDICIONAL APOYO.

NUESTRO PROFUNDO AGRADECIMIENTO A TODOS/AS LOS/AS ASESORES/AS QUE PARTICIPARON EN NUESTRA PROFESIONALIZACIÓN.

DEDICAMOS TAMBIÉN EL PRESENTE DOCUMENTO, A TODOS/AS NUESTROS/AS COMPAÑEROS/AS DEL GRUPO 2, QUE CON SU ENTUSIASMO Y SOLIDARIDAD GENERARON UN AMBIENTE DE COMPAÑERISMO.

Y NUESTRO MAYOR AGRADECIMIENTO A LOS ASESORES: MARÍA LIBRADA VELÁZQUEZ PAREDES Y HÉCTOR MANUEL JACOBO GARCÍA, A QUIENES LES ESTAREMOS INFINITAMENTE AGRADECIDOS POR SU PACIENCIA Y APOYO DESINTERESADO.

A TODOS/AS LOS/AS NIÑOS/AS QUE HICIERON POSIBLE LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO, NUESTRO INFINITO AGRADECIMIENTO Y AMOR.

CON TODA GRATITUD A NUESTROS FAMILIARES Y AMIGOS QUE AYUDARON CON GRAN DISPOSICIÓN AL AUXILIARNOS EN EL MANEJO DE LA COMPUTADORA, PARA: JESÚS IVAN, ISABEL, VERÓNICA, EDGAR Y MARIELA.

## INDICE

<b>INTRODUCCION</b> .....	1
<b>CAPITULO I</b>	
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	5
1.1 Antecedentes .....	5
1.2 Delimitación .....	11
1.3 Justificación .....	14
1.4 Objetivos .....	17
<b>CAPITULO II</b>	
<b>ELEMENTOS DE DIAGNOSTICO</b> .....	19
2.1 Diagnóstico del contexto .....	20
2.2. Diagnóstico pedagógico .....	35
<b>CAPITULO III</b>	
<b>REFLEXION CRITICA SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	48
3.1 Novela escolar (Profra. Martha Simona Martínez Tirado) .....	48
3.2 Novela escolar (Profra. Imelda Verdugo Astorga) .....	53
3.3 Novela escolar (Profra. María de Jesús Mendoza Angulo) .....	60
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>EXPLICACIONES TEORICO METODOLOGICAS</b> .....	67
4.1 Método de Proyectos .....	67
4.2 Investigación Acción .....	74
4.3 El/la niño/a preescolar: desarrollo intelectual y construcción de la conciencia fonológica .....	80
4.4 Conciencia fonológica y adquisición de la lecto-escritura .....	84
4.5 Hipótesis .....	96



## **CAPITULO V**

### **ALTERNATIVA DE INTERVENCION PEDAGOGICA .....97**

5.1 Objetivos .....98

5.2 Los contenidos de enseñanza ..... 98

5.3 Estrategia metodológico-didáctica ..... 99

5.4 Plan de aplicación ..... 118

## **CAPITULO VI**

### **RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA ALTERNATIVA PEDAGOGICA .....121**

6.1 Nivel lexical .....123

6.2 Nivel silábico ..... 124

6.3 Nivel fonémico ..... 126

6.4 Seguimiento en escuelas primarias a alumnos/as intervenidos/as ...129

**CONCLUSIONES ..... 135**

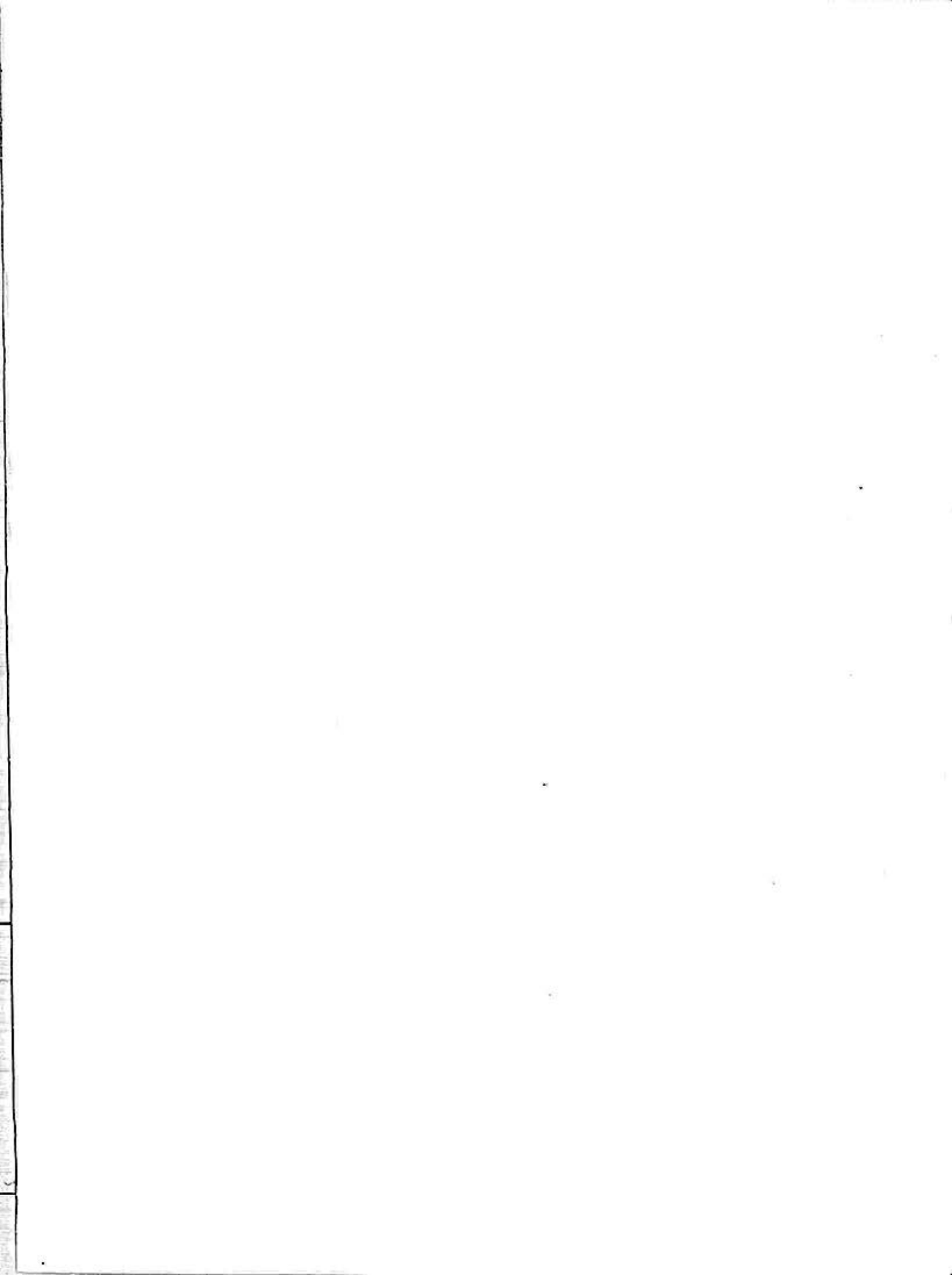
**BIBLIOGRAFIA .....139**

**APENDICES A Cuadros de resultados ..... 142**

**B Cuestionario .....155**

**C Diarios del profesor .....158**

**ANEXO Prueba de segmentación ..... 216**



## INTRODUCCION

El lenguaje es un sistema establecido convencionalmente cuyos signos tienen una raíz social de orden colectivo, es decir poseen una significación para todos los usuarios, por lo cual la adquisición de éste requiere de la transmisión social que se da a través de la comunicación.

El jardín de niños favorece situaciones que permiten al/la alumno/a ampliar su lenguaje oral, proporciona un ambiente alfabetizador y experiencias de aprendizaje para que los/as niños/as preescolares recorran el camino anterior a la adquisición de la convencionalidad de la lengua escrita con la finalidad de que este aprendizaje se dé en forma más sencilla.

Aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético, como el español, es un proceso muy complejo que requiere desarrollar múltiples capacidades. Durante mucho tiempo en el nivel preescolar se ha tenido la convicción de que los llamados prerrequisitos de madurez para la lectura son las habilidades neuro-perceptivo-motoras, como: lateralidad, esquema corporal, memoria visual coordinación visomotoras, entre otras. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que existen otras habilidades vistas desde el enfoque psicolingüístico que están más relacionadas en el aprendizaje anterior a la lecto-escritura

Por tal motivo este colectivo de profesoras consideró importante la reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Con el objetivo de que los/as niños/as preescolares puedan construir la conciencia fonológica en el desarrollo de este proyecto de innovación se ha elaborado una alternativa de intervención. Por medio de ella se pretende también favorecer a la dimensión intelectual del desarrollo, lo que no significa que no intervengan las otras tres que supone el programa de preescolar, la dimensión física, social y afectiva.

El proyecto de intervención pedagógica ha sido elaborado por el colectivo de preescolar con base en la reflexión que como profesoras, hemos venido realizando con respecto al ejercicio de nuestra práctica docente cotidiana.

Es necesario que el/la maestro/a se dé cuenta que los problemas de educación son de carácter social y como tal deben resolverse. Para lograr este propósito, este proyecto de innovación parte desde un enfoque crítico de investigación, concretamente bajo el método de investigación acción con la finalidad de transformar la práctica y lograr que ésta sea más eficaz y efectiva por medio de la participación y colaboración de las personas involucradas.

En este trabajo se propone un programa de instrucción con estrategias didácticas para mejorar la enseñanza e incidir en el desarrollo profesional del magisterio. Con su ejecución se intenta probar las hipótesis que han sido formuladas con conocimientos y prácticas de interés sólo para el ejercicio de la docencia como profesión. Puede decirse que en el planteamiento de las mismas influyeron muchos aspectos; entre otros: nuestra experiencia docente de tipo personal, las reflexiones colectivas que hemos hecho sobre ella, algunos de los conceptos que hemos aprendido en parte de las asignaturas de

la Licenciatura en Educación del plan 94, la experiencia profesional que otros/as profesores/as han escrito sobre el tema, e incluso, los resultados de algunas investigaciones educativas con interés teórico para la psicología, la sociología, etc., realizadas por investigadores/as profesionales.

Esta alternativa, se aplicó en el ciclo escolar 1997-1998 y se evaluó, en el ciclo 1998-1999, en tres grupos de tercer grado de educación preescolar de dos escuela distintas y contextos económicos, sociales y culturales diferentes.

Este trabajo consta de seis capítulos. El primero de ellos corresponde, al planteamiento del problema, donde se dan a conocer los motivos que acercaron al colectivo de educadoras a elegir y delimitar la problemática encontrada en la práctica docente.

El capítulo dos trata sobre los elementos de diagnóstico. En él se muestra el contexto socioeconómico y cultural en que están inmersos los sujetos intervenidos con la alternativa pedagógica diseñada y la situación cognitiva de los mismos. En el capítulo tres se presenta la reflexión crítica sobre el objeto de estudio: novela escolar, donde se dan a conocer las experiencias personales y educativas de las integrantes del colectivo. En el capítulo cuatro se recuperan algunas explicaciones teórico-metodológicas en relación con las características de la/el niña/o en la etapa preoperatoria según Piaget, el enfoque de enseñanza y el método de investigación utilizado. También se presentan algunas explicaciones teóricas de autores/as preocupados/as por el objeto de estudio aquí tratado.

En el capítulo cinco se presenta la alternativa pedagógica, las actividades y ejercicios del programa de intervención. Los resultados de la aplicación de la alternativa pedagógica se encuentran en el capítulo seis. En éste, se enuncian los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de la alternativa pedagógica, así como el seguimiento que se dio a los/as alumnos/as intervenidos/as para evaluar los efectos de la intervención en el aprendizaje de la lecto-escritura, en la escuela primaria.

Al final se presentan las conclusiones del proyecto de innovación, la bibliografía consultada y se incluyen los apéndices elaborados por el colectivo de educadoras durante la aplicación de este proyecto.

Con este trabajo de innovación de intervención pedagógica el colectivo escolar ha experimentado su primer trabajo de investigación. No se concibe como un trabajo acabado, por el contrario, está abierto; a la posibilidad de que continuemos indagando sobre este complejo e interesante problema que se nos presenta. Finalmente, vale la pena enfatizar que los resultados de nuestra investigación están a la consideración, análisis crítico y propositivo de los/as lectores/as interesados/as en el objeto de estudio aquí tratado.

# CAPITULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Antecedentes

La práctica docente en el nivel de preescolar responde, desde nuestro punto de vista, a un modelo pedagógico activo-espontaneísta. Los supuestos de los que se parte es que el/la niño/a aprende haciendo todo aquello que le es inherente a su naturaleza. Es decir, el/la niño/a aprende en cuanto que se le permita realizar todas las actividades identificadas con aquellos intereses que según J. Dewey, son representativos de su nivel de desarrollo intelectual.

Debe destacarse que en el curriculum formal se establece que el desarrollo de la/el niña/o se atiende de acuerdo a cuatro dimensiones; la afectiva, la física, la intelectual y la social. También se afirma que ninguna de ellas debe recibir atención preferente, sino que su desenvolvimiento ha de estimularse de acuerdo a acciones pedagógicas sostenidas por el principio globalizador de la enseñanza. Una afirmación de este tipo supone que la tarea más importante de las/os educadoras/es es pensar cómo facilitar los ambientes de interacción grupal en los cuales se puedan realizar actividades que empujen al desarrollo hacia adelante en sus distintas dimensiones.

Óptimamente, los bloques de juegos y actividades que contiene el Programa de Educación Preescolar (PEP'92) se han planteado con ese propósito, sugieren acciones que tienden a equilibrar el impacto de la acción pedagógica en los distintos aspectos del desarrollo infantil y buscan integrar el desarrollo de la/el niña/o en la práctica (SEP, 1992;35). Los bloques aparte de informarle a la/el educadora/es sobre los contenidos del aprendizaje también le hace sugerencias pedagógicas orientadas a asegurar el impacto global e integral en el desarrollo.

Los bloques a los que se refiere el PEP'92 son cinco y cada uno de ellos comprende los contenidos de aprendizaje y los juegos y actividades que atienden distintos aspectos del desarrollo, tales como: sensibilidad y expresión artística; psicomotricidad; naturaleza; matemáticas; y finalmente el bloque de juegos y actividades de la lengua que se refiere a la expresión oral, la lectura y la escritura.

¿Cómo lograr que los bloques de juegos y actividades logren efectivamente una conducta docente más consciente de sí, en el sentido de que la/el educadora/or pueda conocer con mayor precisión los efectos que ellos/as provocan en el desarrollo global y específico de los/as niños/as preescolares? ¿Qué hacer para llevar mayor precisión al trabajo pedagógico? ¿Cómo intervenir sin que la/el educadora/or cometa excesos de directividad o de



autoridad? ¿Qué estrategias utilizar para que todo cuanto realice el/la niño/a se corresponda con su nivel de desarrollo y espontaneidad? ¿Qué estrategias de intervención pedagógica deben utilizarse para que el desarrollo de la/el niña/o avance de forma global y específica a la vez? ¿Es posible pensar en un programa de intervención que tenga efectos específicos en una determinada dimensión del desarrollo infantil y al mismo tiempo en forma global o es algo que no se puede controlar?

El programa del nivel de educación preescolar prevé la respuesta. En él se plantea una hipótesis de tipo instrumental. Supone que el problema se resuelve si se centra la atención en el asunto de las estrategias de enseñanza y los procedimientos didácticos. En ese sentido, considera que el problema del desarrollo es un problema de método, y por eso cree que el método de proyectos es la mejor fórmula para traducir a la práctica los bloques de juegos y actividades al desarrollo hacia adelante en todas sus dimensiones.

Es de suponerse que la/el educadora/or define sus estrategias, procedimientos y medios de trabajo pedagógico, y los concreta en un proyecto sólo después de que ha explorado y ha conocido cuáles son los intereses que en ese momento predominan en los/as niños/as y que dan génesis al estado motivacional imperante en ellos/as. Los proyectos toman su objeto de los problemas sociales prevaletentes en el contexto, y de los que el/la niño/a se entera y otras veces por problemas que percibe en la naturaleza, por las tradiciones y costumbres, etc.

Sin embargo fuimos formadas/os con una cultura pedagógica centrada en la directividad y en el ejercicio de la autoridad de la/el maestra/o, por eso muchas veces seguimos induciendo a los/las niños/as para que hagan lo que de manera unilateral consideramos más conveniente; tenemos que reconocer que nos sigue costando trabajo resolver lo que ahora vemos como falsa contradicción entre la planeación de la enseñanza y lo que debe hacerse en el momento para atender los intereses infantiles.

Durante la jornada de trabajo seguimos tomando la iniciativa en la realización de las actividades, mientras que los/as niños/as nos observan. Como educadoras/es acostumbradas/os a tomar la iniciativa y a mandar, actuamos por la fuerza de la costumbre frente a unos/as niños/as que han aprendido a obedecer muy temprano.

La reflexión que se ha hecho nos ha permitido representarnos de manera general algunas de las contradicciones que se tienen en el ejercicio de nuestra profesión. Por ahora nos hemos propuesto seguir discutiendo y poniendo en cuestión nuestras concepciones relacionadas con el desarrollo infantil; sus aspectos y dimensiones, los distintos bloques de juegos y actividades, el papel que juegan el método de proyectos y las relaciones existentes entre cada uno de esos elementos, pero sobre todo analizar específicamente la pertinencia conceptual y metodológica de instruir al/la niño/a preescolar para que logre algunos prerrequisitos cognitivos en el aprendizaje de la lecto-escritura. ¿Qué hacemos para iniciar a los/as niños/as preescolares en su proceso de aprendizaje de la lecto-escritura?

Aunque el tratamiento pedagógico de la lectura y la escritura está previsto en uno de los cinco bloques de juegos y actividades de los que se integra el PEP'92, nos parece que su enseñanza es promovida con algún

desgano, de forma asistemática, ocasional e incluso, sin compromiso profesional por las/os educadoras/res.

Esto es así, básicamente por tres razones:

La primera de ellas, es que para poder trabajar con las actividades en las que se fomente el aprendizaje de la lectura y la escritura no siempre aparece de forma espontánea dentro de los intereses colectivos del grupo escolar como para ser considerado dentro de un proyecto de trabajo pedagógico.

La segunda, es que la/el educadora/or no siempre tiene claros los conocimientos del proceso infantil de apropiación de la lectura y la escritura, como para realizar una intervención pedagógica en todo aquello que formando parte del proceso de adquisición de la lecto-escritura, no es considerado como convencional.

La tercera, es que la/el educadora/or no se siente con la responsabilidad de hacerlo porque debe reconocerse que el PEP'92 no es muy explícito con respecto al nivel mínimo de aprendizaje en lectura y escritura con el cual el/la niño/a debe de concluir los estudios del preescolar.

El aprendizaje de la lecto-escritura inicia en el/la niño/a mucho antes de ingresar a la escuela primaria. Lo inicia con el apoyo de su propia inteligencia y los apoyos contextuales casuales que se encuentra en la interacción cotidiana establecida con los demás. Dependiendo del grado con los que éstos funcionen como ambientes alfabetizadores será, también, la importancia de su avance.

Creemos que es bueno concebir al/la niño/a como un teórico que está constantemente hipotetizando, intentando explicarse qué cosa es la lengua escrita y que por ser así, es importante advertir que el/la niño/a es alguien que realiza reflexiones metalingüísticas y que gracias a ellas hace análisis acerca de las unidades del habla. Por ejemplo, en nuestros grupos preescolares hemos observado que algunos/as niños/as ya empiezan a identificar espontáneamente las coincidencias fónicas existentes en la pronunciación de dos palabras diferentes. No solamente perciben la coincidencia cuando ésta se tiene en la primera sílaba, sino que también lo hacen cuando se dan dentro de la palabra o al finalizar.

Nosotras creemos que cuando el/la niño/a realiza este tipo de ejercicios mentales expresa su capacidad para realizar reflexiones metalingüísticas, y expresa la iniciación espontánea en la toma de conciencia de unidades del habla menores que la palabra.

Por eso es que nos preguntamos: ¿será posible que podamos consolidar este tipo de reflexión iniciada de manera espontánea en el/la niño/a? ¿Será cierto que cuando los/as niños/as aprenden a reflexionar de esta manera sobre la lengua, pueden tomar conciencia de la palabra, la sílaba y el fonema como unidades del habla? ¿Será cierto que cuando los/as niños/as preescolares toman conciencia del fonema como una unidad del habla aprenden a leer y a

escribir con más facilidad que aquellos que no lo han hecho? ¿Funcionará dicha conciencia como un prerrequisito para el aprendizaje de la lecto-escritura? ¿De ser así, qué tipo de trabajo pedagógico deberá realizarse para que los/as niños/as logren construirla?.

## 1.2. Delimitación del objeto de estudio

El proceso de delimitación del problema pedagógico a tratar, ha pasado por diferentes momentos, se ha ido poco a poco y en aproximación sucesiva .

En un primer momento, por ejemplo, se tuvo como punto de partida a un conjunto de problemas de la enseñanza y del aprendizaje de forma indiferenciado. En la medida que fuimos profundizando en nuestros análisis y en la reflexión colectiva, empezamos, simultáneamente el acotamiento y diferenciación del objeto de estudio. Con esto queremos decir que al principio se nos ocurrieron muchos problemas, pero nos fuimos dando cuenta que no podíamos trabajar con todos al mismo tiempo, hasta que nos convencimos de que hacerlo de esa manera nos iba a llevar a la realización de una tarea muy difícil y muy compleja, y por eso mismo, interminable.

Una de las razones que nos convenció fue reconocer que nuestra experiencia de trabajo en cooperación cognitiva y su realización en forma sistematizada no tenía antecedente, no obstante que supiéramos muchas cosas

sobre nuestro trabajo profesional y tuviésemos constituidas muchas rutinas correspondientes a nuestro trabajo pedagógico. Por eso, después, pensamos que si queríamos aprender a dar un trato sistemático, profesional y colectivo a nuestro trabajo, teníamos que empezar por seleccionar a uno de los tantos problemas que habíamos pensado. De esta manera se destacó sólo a uno de ellos sobre el cual, posteriormente, centramos toda nuestra atención e interés profesional.

Nuestro objeto de estudio está relacionado con el bloque de juegos y actividades relacionados con el lenguaje que comprende el aprendizaje de la lengua oral, lectura y escritura, aspectos que el PEP'92 integra a la dimensión intelectual del desarrollo. Fundamentándose en los descubrimientos de Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio, Eliseo Guajardo y otros, con respecto al proceso de adquisición infantil de la lengua escrita (SEP, 1993: 20).

El objeto de investigación de este proyecto se ubica en la lengua oral y se refiere al desarrollo de la conciencia metalingüística la cual consiste en la reflexión que se hace sobre el lenguaje. Hablar de conciencia metalingüística incluye a diversos tipos de reflexiones entre ellas se encuentran: la conciencia sintáctica, la conciencia semántica, la conciencia pragmática y la conciencia fonológica.

El estudio del desarrollo de la conciencia sintáctica en el/la niño/a principalmente ha tratado de la conciencia de la gramática de las oraciones. La conciencia pragmática se refiere a la conciencia de la/el niña/o de los procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales sobre el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las proposiciones lingüísticas de entrada. La conciencia semántica estudia el significado de la palabra y la conciencia fonológica trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje (Garton y Pratt, 1991;145 - 166 ).

En este trabajo nos centramos específicamente en las reflexiones metalingüísticas de tipo fonológico. Existen tres niveles de reflexión: conciencia lexical, conciencia silábica y conciencia fonémica. La lexical consiste en la toma de conciencia que la expresión oral está constituida por segmentos más pequeños denominados palabras. La silábica consiste en la toma de conciencia de que la palabra está constituida por elementos más pequeños denominados silabas y la fonémica es la conciencia de la unidad mínima del habla que es el fono.

Tomamos como base para esta investigación los estudios realizados por Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991), quienes llevaron a cabo un programa de intervención pedagógica en España para desarrollar la conciencia fonológica en niños/as preescolares.



Los ejercicios planteados por los autores anteriormente mencionados fueron retomados por las educadoras encargadas de este proyecto de intervención quienes laboran en tres grupos de tercer grado de dos jardines de niños distintos, uno está ubicado en una colonia de clase media y el otro en una colonia marginada de clase baja, de la ciudad de Culiacán.

La aplicación de la alternativa de intervención pedagógica se hizo en el ciclo escolar 1997-1998 y su seguimiento y evaluación se realizó en las distintas escuelas primarias a las que asistieron los/as niños/as intervenidos/as en preescolar, durante el ciclo escolar 1998-1999.

### 1.3 Justificación

El Programa de Educación Preescolar se ha planteado con el principio globalizador de la enseñanza.

Textualmente en él se afirma que los bloques de juegos y actividades (SEP, 1992:14) han sido diseñados para consolidar una organización de juegos y actividades que en forma globalizada y con cierta especificidad al mismo tiempo responda a los aspectos del desarrollo en las dimensiones; afectiva, física, intelectual y social. Se afirma además, que la organización de las actividades por bloques no contradice el principio de globalización porque no mantiene una relación exclusiva, aunque si predominante, con algún aspecto



del desarrollo en particular, sino que simultáneamente lo hace con todos los que le constituyen (SEP, 1992:34).

Uno de los cinco bloques a los que se refiere el PEP'92 es el de juegos y actividades relacionados con el lenguaje. Para desarrollar el trabajo relacionado con el aprendizaje de la lectura y escritura se fundamenta en los descubrimientos de Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio, Eliseo Guajardo y otros, con respecto al proceso de adquisición infantil de la lengua escrita (SEP, 1993: 20).

Se advierte que el/la niño/a es un sujeto activo que reconstruye el sistema de escritura: elabora hipótesis, y las prueba. En este proceso de adquisición las aproximaciones son sucesivas y se pasa por una serie de hipótesis progresivas; a decir, presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética. Nosotras, igual que estos/as autores/as, creemos que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura no empieza cuando el/la niño/a ingresa a la escuela primaria, sino que se inicia en él/la mucho antes y sin más ayuda que su propia inteligencia.

Nosotras no consideramos que deban sustraerse del programa las orientaciones teóricas y metodológicas que en él se sugieren para el tratamiento pedagógico de la lectura y escritura. Pensamos que el enfoque planteado por los/las autores/as antes mencionados es muy acertado, necesario

y fundamental, pero debe aclararse que no es suficiente. Creemos que el aprendizaje que se obtenga en el nivel que sea, va a ser más exitoso si se acompaña de una reflexión metalingüística con respecto a las unidades del habla.

Dado que el PEP'92 no se plantea instruir al/la niño/a preescolar para que logre la construcción de la conciencia fonológica como un prerrequisito del aprendizaje de la lecto-escritura, nosotras creemos que debe agregarse como parte de los contenidos del bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje integrado a la dimensión intelectual del desarrollo.

Se ha demostrado (Calero, et al, 1991) que el proceso de adquisición de la lectura y escritura se le facilita al/la niño/a cuando ha realizado ejercicios previos de reflexiones metalingüísticas para que construya la conciencia fonológica.

Nosotros vamos a darnos a la tarea de explorar en nuestro contexto, con niños/as mexicanos/as, y posteriormente hacer un análisis para comprobar si se obtienen los mismos resultados que en otros contextos.

Consideramos que los beneficiarios directos de la aplicación de la alternativa de intervención serán, principalmente los/as alumnos/as y los/as docentes que se interesen e involucren en la aplicación de la propuesta.

Una de las razones que justifica la realización de este estudio es la preocupación que tenemos de transformar nuestra práctica docente en el aula, en cuanto a la preparación de la/el niña/o para la adquisición de la lecto-escritura. Nos interesa aprender a tomar decisiones pedagógicas para orientar las reflexiones de tipo fonológico que el/la niño/a realiza de forma espontánea en el jardín de niños.

Realizar este trabajo también nos permite obtener el título de Licenciadas en Educación.

Otra justificación del trabajo consiste en poder socializar los resultados de la investigación, es decir, que vaya más allá de nuestros contextos y que pueda ser difundido en otras instituciones que muestren interés por mejorar su práctica docente.

#### 1.4 Objetivos

- Demostrar que cuando el/la profesor/a realiza la reflexión práctica, crítico-social y la tecnológica con respecto a su profesión, aprende a revalorar lo que sabe y que le resulta funcional; toma conciencia del compromiso social de su profesión y reconoce la importancia de los resultados que la investigación científica ha generado en el campo educativo. Aprende, además, cómo plantearse y cómo resolver problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

- Probar que es posible realizar la reflexión en y sobre la práctica docente de forma colectiva para aprender a diseñar y poner a prueba un proyecto de intervención pedagógica a través del cual se pretende que los/as niños/as preescolares desarrollen habilidades para la reflexión metalingüística y construyan la conciencia fonológica.

## CAPITULO II

### ELEMENTOS DE DIAGNOSTICO

Es importante analizar el contexto sociohistórico en el que se generan problemas docentes para llegar a la comprensión de los mismos.

Las autoras de este trabajo tenemos la convicción que es muy importante tener un conocimiento preciso de la realidad que están viviendo nuestros/as alumnos/as para saber cómo actuar desde el punto de vista pedagógico. Además de tener una información lo más completa posible de la comunidad, interesa conocer de los/as niños/as dos aspectos. El primero tiene que ver con las condiciones materiales y culturales en los que ellos/as se desenvuelven. Para obtener estos datos, se diseñó y aplicó un cuestionario a los padres de familia del total de los/as alumnos/as.

El segundo aspecto se refiere a la exploración de las capacidades que tienen los/as niños/as para hacer reflexiones metalingüísticas. Nos interesa específicamente conocer el nivel de conciencia fonológica que los/as niños/as preescolares tienen hasta este momento. Para ello se aplicaron a cada niño/a tres pruebas de segmentación que fueron retomadas de Antonio Maldonado

Rico, quién las utilizó en su trabajo de tesis doctoral denominado “El desarrollo de la lectura durante los primeros años de escolaridad”.

## 2.1 Diagnóstico del contexto

Un problema docente está determinado por diferentes factores del contexto que al ser estudiados, permiten encontrar una o varias explicaciones.

Tener una visión general de los problemas nos permite diseñar estrategias adecuadas de intervención que solucionen el problema o el mejoramiento del mismo. A continuación se describe el diagnóstico del contexto de dos jardines de niños que participaron en este proyecto; los cuales están ubicados en la ciudad de Culiacán, uno se encuentra en una colonia de la periferia marginada y el otro, en una colonia habitada por familias de clase media.

La colonia de la periferia en la que se aplicó la alternativa pedagógica es la CNOP, está ubicada al sur de la ciudad de Culiacán. Cuenta con los siguientes servicios; drenaje, energía eléctrica, agua potable, alumbrado público, el teléfono solo se cuenta en algunas áreas de la colonia, el transporte público lo constituyen tres rutas de camiones: “La Lima”, “las Huertas” y “Toledo”.

Las calles son de terracería y recientemente en algunas de ellas se construyeron banquetas. Cuenta, también, con una calle pavimentada que sirve como vía de rápido acceso hacia el centro de la ciudad.

Frente al jardín de Niños “Nicolás Bravo”, se encuentran las escuelas primarias con turno matutino y vespertino, “Vicente Suárez” y “Vicente Guerrero”. A ellas asiste la mayor parte de la población infantil que cuenta con edad apropiada para este nivel, y una mínima parte acude a otras escuelas.

Al no contar la comunidad con una escuela secundaria los/as alumnos/as de este nivel tienen que desplazarse a otros centros educativos de la ciudad donde sí se cuenta con este servicio educativo. Un alto porcentaje de nuestra población escolar en edad de recibir educación media, acude a la secundaria Federal No. 8, ubicada en la colonia “Lázaro Cárdenas” y a una escuela secundaria técnica de reciente fundación que se encuentra en la colonia “Huizaches”.

A un costado del jardín de niños se encuentra una iglesia en la cual aparte de ofrecer los servicios religiosos funciona en ella la asociación internacional denominada “Cáritas”. Ahí se atiende a niños/as de madres trabajadoras hasta la edad de 6 años. En ocasiones también se imparten cursos de diferente índole: manualidades, costura, primeros auxilios, entre otros.

Al noreste del jardín se encuentra un consultorio médico con servicio de farmacia. En él reciben atención médica las personas que no cuentan con estas prestaciones en instituciones de salud. Los servicios que ofrecen son privados y corren a cargo de un médico que reside ahí y cuenta con el reconocimiento de los habitantes del lugar.

Hacia el norte se encuentra un campo deportivo bastante grande que es utilizado por niños/as y adultos todos los días para realizar diversos deportes. También hacia el norte está un centro de salud ubicado en la colonia Lázaro Cárdenas y en su mayoría las personas de bajos recursos económicos asisten a recibir consultas médicas.

En cuanto al servicio de seguridad pública, los habitantes de la colonia CNOP acuden a la caseta de policía de la colonia Lázaro Cárdenas cuando se presentan problemas que necesitan de la intervención de la justicia.

El tipo de problemas más comunes que se presentan en la colonia son: vandalismo, drogadicción, diferencias personales, problemas familiares y contaminación del ambiente (ruidos que afectan la salud de las personas y la quema de basura).



La función que tiene la caseta de policía es actuar como autoridad inmediata y posteriormente orientar a las personas a acudir a las autoridades correspondientes, según el caso presentado.

En la colonia Lázaro Cárdenas se realizan algunos eventos culturales, políticos, deportivos y religiosos, a los cuales asisten muchas personas de diferentes edades de la colonia CNOP. Los eventos que más llaman la atención a las personas de este sector son la presentación de artistas de la localidad y festivales (como el 10 de mayo, 30 de abril, aniversario de la colonia Lázaro Cárdenas), competencias deportivas, entre otros. A los colonos les agrada asistir a estos eventos porque los consideran actividades recreativas, de convivencia social y cultural.

Hacia el lado oriente de la colonia CNOP se encuentra un supermercado, que es utilizado por la mayoría de las personas de ese lugar para la compra de algunos productos necesarios en el hogar. Esta empresa ha sido fuente de trabajo para los habitantes de la comunidad. Muchos de los/as empleados/as no gastan en transporte ya que esa empresa cuenta con ese servicio, lo que representa un ahorro económico considerable, que favorece al presupuesto familiar.

Cerca del lugar se encuentra también el mercado de abastos de la ciudad, que está considerado como el comercio más importante de la

localidad, en compra- venta de frutas y legumbres, lácteos, carnes y otros. Ahí mismo se da servicio de transporte de esos productos de una entidad federativa a otra, así como operaciones de importación y exportación de los mismos. De tal forma que esa gama de actividades permite que personas de diversas aptitudes, edad, sexo, puedan realizar diferentes ocupaciones inherentes al funcionamiento de esa fuente de trabajo. Al mercado de abastos acuden personas residentes de colonias aledañas al mismo, entre ellas/os algunos/as de la colonia CNOP y no precisamente en carácter de trabajadores/as, sino, como personas que se dedican a la recolección de frutas y legumbres que se desechan en las bodegas así como otros productos que utilizan para su consumo familiar y algunos/as para comercializarlos.

Esta colonia se encuentra en una zona privilegiada porque hacia el lado noroeste se encuentra uno de los parques más importantes del estado de Sinaloa (Parque 87) a donde los colonos asisten a presenciar eventos artísticos, deportivos y culturales. Muchos/as de ellos/as se trasladan caminando a dicho lugar, otros utilizan los transportes colectivos y algunos/as, sus vehículos particulares.

Algunas personas acuden a los lugares recreativos y culturales del centro de la ciudad como el Parque Constitución, bibliotecas, la Isla de Orabá y cines.

El jardín de niños de nombre “Nicolás Bravo” es de organización completa, cuenta con 6 aulas didácticas, una cocina, una aula de usos múltiples, la dirección, plaza cívica cubierta con tejabán, bodega, sanitarios para el personal y dos áreas de sanitarios para los/as niños/as.

En los patios se encuentran algunos juegos infantiles que son utilizados por los/as alumnos/as en distintos momentos, los cuales son insuficientes para todos/as los/as niños/as que asisten al jardín.

El aula que fue construida para cocina, nunca ha funcionado como tal. Ahora se utiliza para un grupo de tercer grado.

El personal docente de esta institución está integrado por un director, siete educadoras, un profesor de música, un profesor de educación física y dos intendentes.

El director de este jardín es licenciado en Educación, y las siete educadoras son egresadas de la Escuela Normal de Sinaloa; una de ellas ya es licenciada en Educación. Los profesores de música y educación física, cuentan con estudios elementales para impartir su clase y asisten al jardín dos días por semana.

Uno de los intendentes finalizó sus estudios en secundaria y el otro estudió la preparatoria, ellos son los encargados de la limpieza del jardín.

Por lo general se puede decir que las relaciones que existen entre el personal son de cordialidad y respeto aunque en ocasiones han surgido algunas diferencias que a través del diálogo se han resuelto.

En total hay 180 alumnos/as distribuidos de la siguiente manera:

Dos grupos de segundo grado con 51 niños/as y cinco terceros con 129.

El segundo jardín de niños que participa en este proyecto es el “Rosaura Zapata”, ubicado al noreste de la ciudad de Culiacán Rosales, Sinaloa, en la colonia Fovissste Chapultepec, calle Artículo 123.

Esta colonia de clase media cuenta con los servicios públicos, de energía eléctrica, drenaje, agua potable, alumbrado público, teléfono público y particular, cablevisión y correo. A la colonia se puede llegar mediante calles que cuentan con pavimentación hidráulica lo que permite una vía de acceso rápida. El servicio del transporte urbano cuenta con cinco rutas: “El circuito norte”, “Fovissste Chapultepec”, “Margarita”, “Nuevo Culiacán” y “La Lima”.

Se observa que la mayoría de las personas que viven en esta colonia son profesionistas o empleados/as de gobierno, con un nivel económico medio, de una edad promedio de cuarenta años por lo que la gran mayoría no tienen hijos/as de edad preescolar.

Al lado de nuestro plantel se encuentra otro jardín de niños, que pertenece a la Universidad Autónoma de Sinaloa y ha sido creado para que asistan los/as niños/as de los/as trabajadores/as de esa misma dependencia.

Hacia el noroeste de la colonia se encuentra la primaria “Profesor Marcos Mora Aguilera”, la mayoría de los/as alumnos/as que a ella asisten viven en las colonias que se encuentran alrededor y muy pocos/as son del mismo sector. Junto a esta escuela hay un área de canchas de basquet-bol, voleibol y juegos mecánicos que pertenecen a la colonia, estas instalaciones las utilizan los/as niños/as y los/as maestros/as para la clase de educación física y la hora del recreo, ya que la escuela no cuenta con suficiente espacio para atender estas necesidades.

Dentro de la colonia está una clínica del ISSSTE (CATRA) y en ese mismo edificio hay una biblioteca pública, una oficina de telégrafos, y una escuela de artes marciales.

En la misma colonia hay pequeños comercios como; abarrotes, tortillería, cerrajería, carpintería, dos tiendas de regalos, reparación de zapatos, carnicería y una cremería.

En la colonia se percibe un ambiente agradable, cuenta con bastantes áreas verdes, sus árboles son grandes y frondosos, el jardinero que cuida estas

áreas, es pagado por los integrantes de esta colonia, ellos/as dan una cuota mensualmente.

Al norte de la colonia se encuentra el jardín botánico y el Centro de Ciencias de Sinaloa, estos dos lugares son visitados, por todos los habitantes de Culiacán y del estado de Sinaloa.

Muy cerca del jardín “Rosaura Zapata” se encuentra la Ciudad Universitaria, de la U.A.S. y en ella las facultades de Derecho y Ciencias Sociales, Economía, Contabilidad y Administración, Ciencias Químicas Biológicas, Superior de Educación Física, entre otras. También se encuentra la biblioteca central, una embotelladora de agua purificada, un polideportivo que cuenta con canchas de beisbol, futbol, canchas de atletismo, dos escuelas de artes marciales, un gimnasio y una alberca olímpica.

Cerca de la colonia, Fovissste Chapultepec se encuentran dos supermercados, uno hacia el noroeste, y el otro al suroeste. En la misma dirección de este último supermercado, se encuentra el Centro Cívico Constitución, en este parque está un zoológico, una biblioteca, alberca, juegos mecánicos, canchas de voleibol, basquetbol.

Al sur de la colonia se encuentra el río Tamazula , aproximadamente a sesenta metros del jardín de niños. Y al oeste el puente Benito Juárez, que une

la calle Xicoténcatl y el boulevard de Las Américas, mismo que pasa a un costado de nuestro plantel educativo.

El jardín de niños de nombre “Rosaura Zapata” es de organización completa, cuenta con las siguientes instalaciones; seis aulas con refrigeración, con todos los recursos materiales para satisfacer las necesidades propias de la educación preescolar, una dirección, decorada con muy buen gusto y además refrigerada, una sala de ritmos cantos y juegos, tiene dibujos pintados en la pared, relacionados con la actividad musical, cuenta con instrumentos musicales para orquesta infantil, guitarra y órgano. Una plaza cívica, con dibujos pintados en el piso como; la peregrina, formas geométricas, niños/as, huellas de pies, caracol, los cuales sirven para desarrollar en el/la niño/a la coordinación motriz. Tiene tres áreas de sanitarios, dos para niños y niñas y uno para los adultos.

En dos áreas de los patios se encuentran juegos infantiles, uno en la entrada y otro al final del jardín de niños, a este último lo protege una malla sombra, estos juegos son utilizados por los niños/as en diversas horas de la mañana. También tenemos un arenero, en donde los/as niños/as a la hora de recreo hacen sus creaciones, como también nos es útil para hacer representaciones de hechos históricos. Otro lugar es la palapa, allí algunos/as niños/as toman sus alimentos a la hora de recreo, y también es utilizado como

un espacio didáctico para dar la clase al aire libre, ya sea de pintura o de modelado. Otro espacio que también es muy utilizado por niños/as y educadora son dos mesas de concreto bastante largas que se construyeron con la finalidad de que los/as niños/as realizaran sus creaciones, y además que tuvieran contacto con la naturaleza. El jardín genera un ambiente de tranquilidad y limpieza, por sus árboles y sus maceteros muy bien cuidados.

El jardín de niños “Rosaura Zapata” cuenta con el siguiente personal; una directora, seis educadoras, un profesor de educación física, uno de música, dos intendentes, todos estos, pagados por la Secretaría de Educación Pública. El siguiente personal que se menciona, son trabajadores/as que la sociedad de padres de familia ha solicitado sus servicios, para mayor seguridad de los/as niños/as y del plantel educativo, como: un auxiliar docente, ella es estudiante de la escuela de educación especial, y participa en las aulas cuando la educadora o el grupo lo requiere, un portero que controla la entrada y salida de todas las personas, un velador, y un jardinero que da mantenimiento constante al jardín.

El nivel máximo de estudios de la directora y de las seis educadoras es de profesoras de educación preescolar, todas egresadas del Instituto del Noroeste. El de los dos intendentes y el del profesor de música es el nivel de secundaria. El maestro de educación física, es Licenciado egresado de la



Escuela Superior de Educación Física, y el portero estudió hasta quinto año de primaria. Por último, el jardinero y el velador, estudiaron hasta tercer año de primaria y con dificultad saben leer y escribir.

El ambiente generado entre el personal, en cuanto a lo afectivo, por parte de la directora es agradable para con todo el personal; se preocupa por todo lo que sucede en el aula y en el plantel en general. Sin embargo, la parte técnica y la académica está abandonada. El consejo técnico no funciona, para dialogar y dar soluciones a nuestra práctica docente, las cosas que sí le funcionan de maravilla es lo material, por su buen gusto y la facilidad que le proporciona el medio. Como también la relación que existe entre las educadoras y profesores, se puede decir que es regular, en ocasiones platicamos de los problemas del grupo pero no sobre cómo solucionarlos, o de buscar estrategias que nos ayuden en nuestra labor educativa.

El maestro de música toca la guitarra muy bien, y aprendió empíricamente, no sabe leer por notas musicales, a veces es monótono y la educadora tiene que dirigir la clase por la falta de iniciativa del maestro. El maestro de educación física asiste dos veces por semana, es activo, dinámico y entusiasta con los/as niños/as y la educadora, es por esa razón que los/as niños/as esperan su clase con gusto, cada semana. Los dos intendentes, siempre están activos participando en todas las actividades del jardín, el

velador, el portero y el jardinero, son agradables y serviciales, ellos se dedican a hacer muy bien su trabajo.

El total de alumnos/as es de 191 y están distribuidos de la siguiente manera: la maestra de segundo "A" tiene 36 alumnos/as, la del segundo "B" 34 alumnos/as, la del segundo "C" 35 alumnos/as, la del tercero "A" 34 alumnos/as, tercero "B" 28 alumnos/as y la del tercero "C" 24 alumnos/as.

Como se ha mencionado, en este proyecto de innovación participaron dos jardines de niños de la ciudad de Culiacán, el "Nicolás Bravo" y el "Rosaura Zapata". En el primero de ellos intervinieron dos educadoras responsables de los grupos de tercer grado "B" y "D". En el segundo jardín intervino una educadora con un grupo de tercer grado.

El grupo de tercero "B" a cargo de la profesora Martha Simona Martínez Tirado está integrado por 16 niños y 12 niñas y su edad varía entre los 5 y 6 años.

Los padres de familia de este grupo cuentan con diversos empleos, una tercera parte de ellos se dedica a la albañilería, el resto presta sus servicios en pequeñas empresas por no contar con estudios profesionales ya que ellos solo estudiaron hasta secundaria y dos padres son profesores de tiempo completo. Las madres se desempeñan en labores de su propio hogar, cinco de ellas son

empleadas domésticas, tres madres laboran como secretarias en diferentes empresas comerciales. Hay cinco familias que están a cargo de las madres ya que el papá no vive con ellos, mucho menos los apoya económicamente. Con relación al ingreso familiar mensual se encontró que una familia percibe menos de un salario mínimo (98).

También se observó que 9 familias reciben de 1.23 hasta 1.97 salarios mínimos, otras perciben entre 2.46 hasta 2.96 salarios mínimos; 3 familias reciben de 3.45 a 3.70 salarios mínimos, otras 3 tienen de 4.44 salarios mínimos, una cuenta con 6.17 salarios mínimos y una más percibe 7.40 salarios mínimos.

En cuanto a las condiciones materiales de la vivienda, los/as niños/as viven en casa propia que cuenta con las instalaciones básicas con excepción de cuatro familias que rentan vivienda con lo más indispensable.

El nivel socioeconómico de estas familias varía en función de la preparación de los padres, su ocupación y el medio social en el que se ubican.

Por lo que se refiere a los hábitos intelectuales y culturales de las familias de los/as alumnos/as de este grupo de preescolar, éstos/as viven con personas que rara vez leen y cuando lo hacen, la lectura es poco compartida con los/as niños/as. No cuentan con materiales de lectura apropiados para

niños/as, por lo regular los padres leen cuatro veces por semana el periódico y las madres leen textos religiosos, revistas, libros de primaria y seis de ellas leen libros de diversos temas.

Son pocas las familias que asisten a festivales culturales que se presentan en la comunidad.

Cuando se les preguntó que si asisten a algún evento que se presenta o hay en el centro de la ciudad, respondieron que no pueden salir porque no cuentan con el dinero suficiente, ya que se prefiere invertir en alimentación, vestido y educación.

Se estudió el tipo de interacción social que los/as niños/as establecen con su familia. En este aspecto se encuentra “que los/as niños/as pasan la mayor parte del tiempo con las madres y hermanos/as, por lo tanto hay más comunicación con ellos/as, ya que por lo general el padre se encuentra ausente debido a su trabajo. En esta edad manifiestan inquietudes acerca de acontecimientos que suceden tanto en el jardín como en su casa, estas dudas las comparten con las personas que tienen a su alrededor quienes dan respuestas a las preguntas que los/as niños/as formulan.

Los/as niños/as se relacionan con el medio social y disfrutan de juegos variados, con niños/as de diferentes edades. Al parecer, la conciencia

fonológica no es una habilidad que se desarrolla de manera espontánea en el sujeto, sino que es necesario participar en eventos donde se tome a la lengua en sí misma como objeto de reflexión, tal es el caso de el “juego de la escuelita.”

De acuerdo con las respuestas dadas al cuestionario, los padres dicen que a la mayoría de sus hijos/as les gusta participar en este juego, se interesan por conocer cómo se escriben y leen las palabras pero en la generalidad de los/as alumnos/as no se presentan reflexiones espontáneas de la lengua oral.

## 2.2 Diagnóstico pedagógico

El segundo aspecto a tomar en consideración y ya anteriormente mencionado, consiste en diagnosticar las capacidades que tienen los/as niños/as para hacer reflexiones metalingüísticas acerca del nivel de conciencia fonológica. Se aplicaron 3 pruebas de segmentación a cada niño/a. Esta acción se llevó a cabo en algunos casos en la casa de los/as niños/as y en otros, en el jardín antes de iniciar la jornada escolar, con una duración de 30 minutos y en algunos/as alumnos/as de 45 ya que a veces no querían contestar o simplemente decían no saber, mostrando poca disponibilidad y esfuerzo en responder a las preguntas que se les hacían.

Los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de segmentación están concentrados en el siguiente cuadro, (tabla 1).

Jardín de niños “Nicolás Bravo” 3ero. “B”

Componentes	Lexical				Silábica				Fonémica			
	NC	CI	C	Total	NC	CI	C	Total	NC	CI	C	Total
Inicio	8	16	4	28	20	8	0	28	27	1	0	28
Medio	13	12	3	28	25	3	0	28	28	0	0	28
Final	13	12	3	28	21	7	0	28	28	0	0	28
Total	34	40	10	84	66	18	0	84	83	1	0	84

Tabla 1

Como se puede observar en la tabla 1; en el grupo de 3° “B” del jardín de niños “Nicolás Bravo” en el nivel lexical se obtuvo un total de 34 niños/as en el nivel de no conciencia (NC) distribuidos según sus tres componentes: inicio 8, Medio 13, final 13. En la conciencia intuitiva (CI) en este mismo nivel se obtuvo un total de 40 niños/as distribuidos en sus siguientes componentes: inicio 16, medio 12, final 12. También en el nivel lexical hubo un total de 10 niños/as que si tienen conciencia (C) distribuidos de la siguiente manera inicio 4, medio 3, final 3.

En el nivel silábico al observar los resultados de la prueba en el nivel de comprensión de la no conciencia (NC) se obtuvo un total de 66 niños/as en sus

diferentes componentes: inicio 20, medio 25, final 21. En la conciencia intuitiva (CI) de este nivel se obtuvo un total de 18 niños/as distribuidos de la siguiente forma: inicio 8, medio 3, final 7.

En este mismo nivel no tengo ningún/a niño/a contemplado en ningún aspecto de conciencia (C).

En el nivel fonémico, en el nivel de comprensión de la no conciencia (NC) hubo un total de 83 niños/as distribuidos de la siguiente manera: inicial 27, medio 28, final 28. En la conciencia intuitiva (CI) de este nivel hay un total de 1 sujeto en su parte inicial, en el medio y final no se considera a ninguno/a también en este mismo nivel pero a nivel de comprensión de conciencia (C) no se tiene a ningún/a alumno/a.

El grupo de tercer año "D" del jardín de niños "Nicolás Bravo" a cargo de la profesora Imelda Verdugo Astorga está integrado por 17 niñas/os y 10 niños, su edad varía entre los 5 y 6 años .

En el cuestionario que se aplicó a los padres de familia de los niños/as de este grupo para conocer las condiciones materiales, sociales y culturales en las que ellos se desenvuelven, se encontró que el nivel de preparación de los/as padres está entre primaria y secundaria y una mínima parte hizo la

preparatoria o una carrera corta. Los padres de familia son empleados de diversa índole, las madres en su mayoría se dedican al hogar.

En cuanto al ingreso familiar se encontró que siete familias perciben entre 2.22 hasta 2.96 salarios mínimos, doce entre 1.23 salarios mínimos hasta 1.97, otras 3 perciben 3.95 salarios mínimos y 2 entre 4.32 hasta 4.44. Únicamente se encontró una familia con un ingreso de 5.18 salarios mínimos y otra de 9.87 y solamente una de. 98 salarios mínimos.

En cuanto a las condiciones materiales de sus viviendas se puede decir que cuentan con las instalaciones básicas y en algunos casos sin lo mínimo indispensable. La mayoría de las casas son propias, solamente tres de ellas son rentadas o prestadas.

Se consideró importante conocer también los hábitos intelectuales y culturales de las familias de los/as niños/as. Las personas que viven con ellos/as rara vez leen y cuando lo hacen, pocas veces comparten la lectura con los/as niños, no cuentan con materiales apropiados para ser leídos por los/as niños/as. En las familias se leen textos religiosos, revistas y libros de texto de primaria. A los eventos culturales que asisten son únicamente los que se presentan en las escuelas o en los parques públicos.



Se encontró que los/as niños/as pasan la mayor parte del tiempo con las madres y hermanos/as, y con ellos/as establecen mayor comunicación ya que por motivo de trabajo el padre se encuentra ausente. Los/as niños/as se relacionan con el medio social de su entorno y disfrutan de juegos variados, con niños/as de diferentes edades y a la mayoría les gusta jugar a la escuelita.

Manifiestan muchas inquietudes acerca de acontecimientos que suceden tanto en el jardín como en sus casas, estas dudas las comparten con las personas que tienen a su alrededor quienes dan respuestas a las preguntas que los/as niños/as formulan.

La mayoría de los/as niños/as se interesan por conocer cómo se escriben y leen las palabras. La generalidad de los/as alumnos/as no presentan una reflexión espontánea de la lengua oral.

A continuación se muestran los resultados encontrados en la aplicación de la prueba de segmentación del grupo 3 ° “D” del jardín de niños “Nicolás Bravo” (tabla 2).

Jardín de Niños “Nicolás Bravo” 3ero. “D”

Componentes	Lexical				Silábica				Fonémica			
	NC	CI	C	Total	NC	CI	C	Total	NC	CI	C	Total
Inicio	15	6	6	27	18	8	1	27	23	4	0	27
Medio	12	9	6	27	23	4	0	27	27	0	0	27
Final	11	8	8	27	16	10	1	27	25	2	0	27
Total	38	23	20	81	57	22	2	81	75	6	0	81

Tabla 2

En los resultados de la prueba de segmentación se encontraron 38 niños/as con no conciencia (NC) en el nivel lexical distribuido en 3 componentes: inicial 15, medio 12 y final 11. En este mismo nivel, en la conciencia intuitiva (CI) se encontraron 23 niños/as distribuidos en los tres componentes: inicial 6, medio 9 y final 8. En el nivel de comprensión de la conciencia (C) mostró un total de 20 niños/as distribuidos: 6 en la inicial, 6 en el medio y 8 en la final.

En el nivel silábico en la no conciencia (NC) se encontraron 57 niños/as que no habían adquirido este nivel de comprensión: 18 en el componente de análisis inicial 23 en el medio 0 y 16 en la final. En la conciencia intuitiva (CI) del mismo nivel se encontraron 22 niños/as distribuidos en sus componentes: 8 en la inicial, 4 en el medio y 10 en la final. Dentro de la conciencia (C) del nivel silábico se encontraron en total dos

sujetos dentro de este nivel de comprensión, 1 en el componente inicial, 0 en el medio y uno en el final.

En cuanto a la no conciencia (NC) del nivel fonémico se encontraron 75 niños/as distribuidos: 23 en el componente inicial, 27 en el medio y 25 al final. En la conciencia intuitiva (CI) de este mismo nivel se encontraron 6 niños/as: 4 en el componente inicial, 0 en el componente medio y 2 en el final. En el nivel de comprensión de conciencia (C) del nivel fonémico no se encontró a ninguno/a niño/a.

El grupo de tercer año "B" del jardín de niños "Rosaura Zapata" a cargo de la profesora, María de Jesús Mendoza Angulo, está integrado por 26 niños/as, 15 son niñas y 12 son niños su edad promedio es de 5 años 5 meses a 5-10 meses.

El cuestionario que se aplicó a los padres de familia de los/as niños/as de este grupo, se realizó en el plantel, antes de iniciar, y al finalizar la jornada de trabajo. Fueron en su mayoría las madres quienes dieron las respuestas, y se observó en todas, buena disposición para la participación.

Los/as alumnos/as de este grupo viven en diversas colonias, como las Quintas, Gabriel Leyva, Lomas del sol, Lomas del Pedregal, Universitarios, Monte Sierra, Nueva Vizcaya, y sólo cuatro familias son de la colonia

Fovissste Chapultepec, ya que hay una baja población de niños/as en edad preescolar.

En lo que se refiere a la preparación de los padres de familia se encontró que la mayoría estudiaron hasta el nivel profesional, y el resto hicieron carreras técnicas o alcanzaron a terminar la preparatoria.

En relación con la ocupación de los padres, es el papá quien se encuentra aplicando su preparación profesional, solamente nueve madres se dedican a las labores propias del hogar, aun cuando algunas de éstas tienen estudios de nivel profesional o técnico y semiprofesional.

Se encontró que 6 familias perciben entre 3.20 hasta 4.69 salarios mínimos, 7 familias 4.93 hasta 6.17 salarios mínimos, 4 familias 7.40 hasta 8.64 salarios mínimos, 4 familias 9.87 hasta 11.11 salarios mínimos, y 3 familias 12.34 hasta 13.58 salarios mínimos y 2 familias 18.51 salarios mínimos.

En lo que se refiere a las condiciones materiales de la vivienda, 20 familias la están pagando mensualmente, que en un futuro será propia, 3 familias viven en casas de renta y otras 3 en casas prestadas. Todas las viviendas cuentan con las instalaciones necesarias y además gozan de otras comodidades.

En cuanto a la integración familiar 22 de ellas están formadas por Mamá, Papá y hermanos/as, 3 de ellas están desintegradas porque fueron abandonadas por el padre, y en una de ellas el papá falleció.

En general, podemos concluir que el nivel socioeconómico de estas familias de los/as niños/as de este grupo a quienes se aplicó la propuesta de intervención pedagógica, se encuentran en un nivel medio.

También se consideró importante indagar los hábitos intelectuales y culturales de las familias de los/as niños/as. La mayoría acostumbra leer, pero no de manera constante. Además de ser esporádica la lectura es poco compartida con el/la niño/a. Los hogares cuentan con diversos materiales de lectura y entre ellos, aquellos que son adecuados para la edad de los/as niños/as de jardín.

La mayoría de los/as niños/as asisten a eventos culturales como: cine, circo, teatro, y son acompañados/as por su mamá y algunas veces por su papá.

En cuanto a la interacción que los/as niños/as establecen con su familia, se encontró que catorce familias se reúnen regularmente para tomar sus alimentos, nueve familias lo hacen ya sea con la mamá o con el papá y cuatro alumnos/as lo hacen con la señora que ayuda en casa o con los/as abuelos/as. Los/as niños/as pasan la mayor parte del tiempo en casa y comparten su

estancia con su mamá y hermanos/as. La oportunidad de compartir con sus papás es escasa ya que salen a realizar su trabajo y permanecen la mayor parte del día fuera de casa.

En lo que se relaciona con los juegos que estos/as niños/as practican fuera del jardín se encontró que casi todos juegan a la escuelita, los/as niños juegan a los carros, y las niñas a las muñecas y ambos juegan con patines, bicicletas y pelotas.

Según las respuestas dadas por los padres de familia, los temas principales de conversación de los/as niños/as fuera de la escuela son: acerca de lo que sucede en el jardín de niños y los programas de la televisión y las caricaturas. En general, las personas con las que conversan los/as niños/as son la mamá y hermanos/as. Todos/as muestran inquietud por conocer su medio y a las preguntas que hacen, quien se encarga de dar respuesta es la mamá y en algunas ocasiones el papá. Los padres y madres de familia dijeron que sus hijos/as muestran interés por conocer cómo se escribe y se leen las palabras, pero en relación con la reflexión metalingüística, ninguna comenta algún caso que se haya dado espontáneamente.

En el siguiente apartado se muestran los resultados encontrados en la aplicación de la prueba de segmentación aplicada a los/as alumnos/as del jardín de niños “Rosaura Zapata”, (tabla 3).

## Jardín de Niños “Rosaura Zapata” 3ero “B”

Componentes	Lexical				Silábica				Fonémica			
	NC	CI	C	Total	NC	CI	C	Total	NC	CI	C	Total
Inicio	6	0	20	26	6	12	8	26	13	12	1	26
Medio	7	5	14	26	14	11	1	26	26	0	0	26
Final	6	1	19	26	14	8	4	26	22	3	1	26
Total	19	6	53	78	34	31	13	78	61	15	2	78

Tabla 3

En el nivel lexical se encontraron 19 niños/as con no conciencia (NC) distribuidos en 3 componentes inicial 6 medio 7 y final 6. En este mismo nivel en la conciencia intuitiva (CI) se encontraron 6 niños/as distribuidos en los tres componentes: inicial 0, medio 5 y final 1. En el nivel de comprensión de la conciencia (C) mostró un total de 53 niños/as distribuidos: 20 en la inicial, 14 en el medio y 19 al final.

En el nivel silábico en la no conciencia (NC) se encontraron 34 niños/as que no habían adquirido este nivel de comprensión: 6 en el componente de análisis inicial, 14 en el medio y 14 en el final. En la conciencia intuitiva (CI) del mismo nivel se encontraron 31 niños/as distribuidos en sus 3 componentes: 12 en la inicial, 11 en el medio y 8 al final. Dentro de la conciencia (C) del nivel silábico se encontraron en total 13

niños/as dentro de este nivel de comprensión, 8 en el componente inicial, 1 en el medio y 4 al final de la palabra.

En cuanto a la no conciencia (NC) del nivel fonémico se encontraron 61 niños/as distribuidos en los tres componentes: 13 inicial, 26 en el medio y 22 al final. En la conciencia intuitiva (CI) de este mismo nivel se encontraron 61 niños/as, 12 en el componente inicial, 0 en el componente medio y 3 en el final. En el nivel de comprensión de conciencia (C) del nivel fonémico solamente 2 sujetos se encontraron distribuidos en sus componentes, 1 en la inicial o en la del medio y 1 en el componente final.

Después de haber analizado estos resultados las integrantes de este colectivo de investigación hemos considerado necesario implementar estrategias pedagógicas que nos ayuden a lograr que todos/as los/as niños/as adquieran este nivel de reflexiones para que se facilite y favorezca el aprendizaje de la lecto-escritura.

Como se observa, las reflexiones metalingüísticas de tipo fonológico en los/as niños/as de estos grupos no se presentan de manera espontánea en el hogar; ni en el jardín. Estamos seguras que este tipo de reflexiones son un prerrequisito para el posterior aprendizaje de la lectura, entonces estamos de acuerdo que el jardín debe propiciar situaciones estimulantes y guiadas para que los/as niños/as tomen como objeto de reflexión a su lengua oral.



Todo esto nos ayudará a mejorar nuestra labor educativa para beneficio de los/as alumnos/as ya que el/la docente debe de conocer las influencias sociales que afectan o inciden en los hechos educativos así como conocer teorías desde donde pueda “ver”este trabajo cotidiano, de este modo se establecerá una actitud crítica hacia su práctica docente y tratar de modificarla constantemente para propiciar el interés de los/as alumnos/as, estimulando con ello, la curiosidad y el deseo de contribuir en la elaboración de los conocimientos y así lograr y desarrollar de la mejor manera el proyecto de investigación.

## CAPITULO III

### REFLEXION CRITICA SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

#### 3.1 Novela Escolar : Martha Simona Martínez Tirado

En mi infancia yo no fui a un jardín de niños cuando tuve la edad para hacerlo por dos razones muy importantes: la primera fue que no había un jardín cercano a nuestra casa; así me lo dijo mi mamá. La segunda fue que en ese tiempo al nivel preescolar no se le daba la importancia que actualmente se le otorga.

Mis primeros contactos que tuve con la lectura y escritura se dieron en la escuela Primaria General Antonio B. Ortega, turno vespertino. Ahora no recuerdo qué método utilizó mi profesora de primer año para impartir su clase, solo sé que tenía una voz muy fuerte y con tono autoritario dirigía todo el trabajo a realizar sin darnos la libertad y confianza para participar. Recuerdo que si nos levantábamos de nuestro lugar nos gritaba muy fuerte para que no lo hiciéramos. Eso hizo que yo aprendiera con temor a obedecer sus órdenes en todo momento y sobre todo cuando nos enseñó a leer y escribir. La primera actividad que nos indicó que hiciéramos, fueron planas de caligrafía a

manera de ejercicios musculares para soltar la mano y escribir más rápido y fácilmente. Después nos enseñó las vocales y consonantes, así como su sonido, después hacíamos coro y planas completas de las mismas. Recuerdo que formábamos sílabas y con éstas, luego formábamos palabras. Por ejemplo la **s** con la **a**, (cómo dice) **sa** y la **p** con la **o** dice **po** entonces se forma **sapo**. Todo esto lo iba explicando la maestra y al mismo tiempo lo iba escribiendo en el pizarrón.

Los/as maestros/as que tuve a partir de segundo grado sentí que no fueron tan estrictos como la primera profesora que tuve en primero. Pero de alguna manera tenía que adaptarme a la metodología que ellos/as llevaban, así como a la actitud autoritaria que mostraban.

Cuando los/as maestros/as nos impartían clases de español se limitaban a indicar que escribiéramos una lección para corregirnos la ortografía y ver si teníamos la letra fea o bonita; en ningún momento se pensaba que si escribíamos mal alguna palabra podría ser porque así hablábamos, por ejemplo, al escribir güebo por “huevo”, güele por huele, entre otros.

También no se le daba importancia a la segmentación de palabras y a la formación de otras, analizando el lenguaje oral. Los/as profesores/as se preocupaban más por la escritura.

Lo anteriormente descrito lo comenté con algunas compañeras de trabajo y coincidimos en la mayoría de los aspectos con excepción de una compañera que recuerda a su maestra de primer año con gran cariño.

Mi secundaria la cursé en la escuela Federal No. 1, recuerdo que para algunos/as maestros/as que ahí impartían clases era muy importante la participación de los/as alumnos/as. Cuando se dejaba alguna tarea, como leer un texto para comentarlo al siguiente día, en mi caso yo no razonaba, solo me aprendía de memoria y de forma mecánica lo que se indicaba ya que mi propósito era tener más puntos y aumentar la calificación. Recuerdo que en la materia de español se analizaban mucho las lecturas y había algunas poesías con versos que rimaban en donde se subrayaban las sílabas de las palabras que terminaban igual reflexionando también principalmente en la escritura.

Mis estudios de profesora de educación primaria los realicé en la Escuela Normal de Sinaloa (1978-1982) transcurrieron de la misma forma que la secundaria. En este centro educativo se le daba más importancia a la teoría que a la práctica. En mis cuatro años de estudio sólo recuerdo que realicé tres prácticas. Una la hice en Guamúchil con cuarto grado y dos aquí en Culiacán con primeros grados, en las cuales llevaba mi plan bien establecido de acuerdo al programa vigente en esa época sin tomar en

cuenta el interés, necesidades, experiencias y formas de expresarse de la/el alumna/o. Así fue pasando el tiempo y logré terminar mis estudios profesionales esperando me asignaran una plaza. Grande fue mi sorpresa cuando me enteré que a las mujeres nos iban a dar plazas de preescolar, para lo cual nos impartieron en julio y agosto un curso piloto para prepararnos como educadoras, oportunidad que acepté debido a la necesidad de incorporarme al trabajo. Al enfrentarme a la responsabilidad de trabajar un programa como responsable de un grupo de preescolar, me quedó claro que dos meses de capacitación fueron insuficientes.

Ahora considero que mis primeros años de labor educativa fueron de una profesora tradicionalista y conductista porque el método de enseñanza así lo exigía y siempre traté de realizarlo según se indicaba en el programa, yo planeaba y dirigía las actividades sin tomar en cuenta a mis alumnos/as.

A partir del año 1992 hubo cambios de programación en preescolar que fueron muy drásticos y diferentes al anterior (1981); con este nuevo método por proyectos, el plan de trabajo se va haciendo más flexible, se parte de las necesidades que los/as niño/a va presentando con relación al contexto en que se desenvuelven.

Fue en ese momento cuando tomé conciencia de lo importante que es conocer todo lo que el/la niño/a expresa a través de sus juegos, porque por

medio de éstos se puede saber qué es lo que está pasando en la vida cotidiana del infante.

Después de estos cambios surgen nuevas dudas en mi práctica docente porque escuché comentarios negativos acerca de la enseñanza que se imparte en preescolar, principalmente por parte de los/as profesores/as de primer año de la escuela que se encuentra en la comunidad donde está el jardín de niños en el que trabajo. Siempre me preocupé, porque me sentía insegura al realizar mi labor educativa, primordialmente en llevar al/la niño/a de forma espontánea hacia el proceso de adquisición de la lectura y escritura

Durante años he observado que a finales del ciclo escolar algunos/as niños/as ya hacen análisis sobre las palabras que escuchan, por ejemplo, dicen que casa y mesa se parecen pero no distinguen qué parte de la sílaba es igual. Hacen comparaciones con sus nombres, por ejemplo Yazmín y Yancarlos, saben que hay una parte que empieza igual, pero no pueden identificar cuál es esa parte.

Esas reflexiones que yo observaba en los/as niños/as sobre su lenguaje oral no les daba la importancia que tienen, ya que no contaba con una teoría que me permitiera entender, que ese proceso de reflexión conduce más tarde, al aprendizaje de la lecto-escritura.

En el año de 1995, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual me ha permitido reflexionar sobre lo que estoy haciendo en mi práctica docente y tomar medidas para mejorarla.

Es preciso aclarar que esto no ha sido fácil para mí, debido a la experiencia que he adquirido durante años de formación profesional.

Como alumna de dicha universidad he tomado conciencia de algunos problemas que se me han presentado en mi labor docente para los que es necesario buscar una solución adecuada.

### 3.2 Novela Escolar : Imelda Verdugo Astorga.

Para poder elaborar este escrito hubo necesidad de hacer diferentes borradores en donde se pudieran plasmar las ideas más significativas de mi vida escolar y mi experiencia como educadora que tuvieran relación con el proyecto de la reflexión metalingüística.

Siempre que se me ha pedido la elaboración de algún escrito se me presenta el mismo problema, esto se debe quizás a la experiencia escolar que tuve en donde poco se nos dio oportunidad de expresar nuestras ideas por escrito; lo cual considero muy importante, porque por medio de la escritura podemos reflexionar sobre diferentes aspectos en los que

cometemos errores por ejemplo, ortográficos, mala organización de ideas, segmentación o escritura de palabras de forma inadecuada, entre otros.

Ahora que conozco un poco sobre la importancia de la reflexión del habla para aprender a leer o para hacer escritos como éste, recuerdo varias palabras que escribía sin tener conciencia de ellas. Por ejemplo, guaraches (huaraches), la palabra “porque” la escribía igual para hacer una pregunta o para responder a algo (¿por qué?, porque), cirgüelas (ciruelas), entre otros.

Considero que esto se debió a la forma mecanizada en que aprendí a leer y a escribir donde se nos enseñaba las letras una por una y la formación de palabras con consonantes y vocales, a partir de la reflexión de cada una de ellas.

De los pocos recuerdos que vienen a mi mente sobre el proceso que viví en la adquisición de la lecto-escritura es que fui una de las últimas niñas del grupo al que pertenecía que aprendió a leer, pero recuerdo que tuve una maestra muy dedicada que me ayudó a lograrlo.

Como no asistí a un Jardín de niños no llevaba una preparación adecuada para el aprendizaje de la lecto-escritura y además mi familia no propiciaba espacios de aprendizaje, ya que no contábamos con libros, revistas, ni momentos para desarrollar el lenguaje a través de la



conversación. Mis padres se dedicaban a trabajar y a mandarnos a la escuela. Era en esa institución donde se consideraba el lugar para el aprendizaje de esos contenidos.

En la escuela secundaria Federal No. 2 donde cursé mis estudios, recuerdo que elaboré un álbum del taller que llevaba, el cual correspondía a cocina, ahí la maestra dictaba recetas que vendrían a formar parte del trabajo final. En algunas ocasiones he tomado ese álbum para leerlo y descubro algunos errores que tiene, por ejemplo, la palabra ala (a la) que considero está mal escrita porque en ningún momento me estoy refiriendo a la ala de algún ave o algún avión. Hoy puedo percatarme de ese error, pero no en el momento en que lo escribí.

Mi preparación como profesora la realicé en la escuela Normal de Sinaloa, de la cual egresé con el título de profesora de educación primaria.

Al terminar los estudios en la escuela anteriormente mencionada, asistimos a un curso todas las egresadas donde se nos prepararía para poder trabajar en el nivel preescolar.

El curso tuvo una duración de casi dos meses los cuales considero que no fue suficiente para lograr reconocer el trabajo con niños/as de edad preescolar.

Cuando comencé la labor educativa en el medio rural frente a un grupo me sentía muy desorientada tanto en el ámbito educativo como administrativo. Para mí en ese momento mi mayor preocupación fue conocer la forma en que se venía planeando, para lo cual pedí ayuda a educadoras que ya tenían varios años trabajando; observaba cómo tenían decoradas sus aulas, los materiales que ahí se encontraban, su organización y así me daba idea de lo que yo podía hacer en mi aula, ubicándome en el contexto donde yo trabajaba.

El hecho de haber egresado de la escuela Normal de Sinaloa (1978-1982) y como maestra de Educación primaria, era suficiente para que cada vez me preocupara más por conocer cómo desempeñar de la mejor manera el trabajo frente a un grupo de preescolar.

Recuerdo que tuve que hacer un álbum de dibujos, aprender canciones, juegos, utilizar diferentes técnicas de trabajo y seguir las instrucciones de las actividades del Programa de Educación Preescolar. Este nos presentaba una serie de actividades las cuales eran susceptibles a cambios pero que regularmente se seguían al pie de la letra. En el aula casi todas las actividades eran dirigidas por la educadora, los materiales, técnicas de trabajo y la organización.

En los primeros tres años de trabajo recuerdo que me preocupaban mucho los/as niños/as que eran muy tímidos o que se aislaban de sus compañeros/as. Para conocer las causas de este comportamiento y para corregirlo realicé visitas domiciliarias y poder así explicar el ambiente que le rodeaba al/la niño/a.

Cuando me tocó trabajar en un jardín de niños que también pertenecía al medio rural pero un poco más cerca de la ciudad y de organización completa, mi forma de trabajar cambió un poco; me preocupaba por realizar mi trabajo con más responsabilidad y trataba de descubrir qué cosas habían favorecido a algunos/as niños/as que se mostraban dinámicos y que expresaban muy buenas ideas y comentarios.

En ese tiempo observaba también que había compañeras que únicamente hacían un trabajito utilizando técnicas muy bonitas, pero los/as niños/as no sabían para qué lo hacían o por qué. Otra de las cosas que recuerdo es que no respetábamos la forma de trabajar de los/as niños/as, porque cuando un/a niño/a no hacía bien las cosas a como se le había indicado, se le llamaba la atención y no se valoraba lo que realizaba.

Fue en este mismo tiempo, que venía siendo el cuarto año de trabajo como educadora, que comenzaron a llamarme la atención algunas

reflexiones que hacían los/as niños/as dentro y fuera del aula, de los juegos, en la elección de materiales, o en la lectura de un cuento.

Lo que más me llamaba la atención era descubrir cómo aprendía el/la niño/a a hacer algunas reflexiones de las palabras que utilizaban, o escuchaban asociando algunos sonidos entre una palabra y otra por ejemplo: “maestra verdad que mi nombre Mario se parece al de Marcos”.

Este tipo de reflexiones que hacían dos o tres niños/as de un grupo me hacían pensar que debía ser muy importante que lo adquirieran todos/as los/as niños/as antes de ingresar a la escuela primaria para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura.

Esto no había pasado en ser una simple preocupación, puesto que consideraba que el hecho de cumplir con lo que se me pedía, mi labor docente ya estaba cumplida, y no pretendía llegar más allá de lo que los programas indicaban en relación con el aprendizaje de la lecto-escritura.

Haber ingresado a la Universidad Pedagógica Nacional me ha permitido trabajar con el proyecto sobre la reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica en el/la niño/a preescolar.

La invitación que se me hizo en la escuela para formar parte del colectivo escolar me ayudó a reflexionar sobre mi práctica docente. En las

reuniones a las que asistíamos las integrantes del colectivo de preescolar se comentaban diferentes problemas a los que nos hemos venido enfrentando.

Hoy sé la importancia que tiene la reflexión del lenguaje oral antes de ingresar a la escuela primaria. Esto como madre de familia me ha ayudado a valorar las reflexiones que hace mi hija desde que estaba en el jardín de niños. Cuando conversaba con ella o le leía cuentos, identificaba espontáneamente palabras similares en algunos sonidos de las mismas.

Cuando mi hija menor aprendió a escribir y tenía la oportunidad de revisarle sus escritos, si encontraba algunas palabras mal segmentadas me preocupaba por cuestionarla si creía que estaba bien como lo había escrito, entonces ella reflexionaba oralizando las palabras y separándolas con palmadas y descubría por ella misma dónde estaba el error.

También tuve la oportunidad de comenzar a valorar algunas reflexiones metalingüísticas espontáneas de los/as niños/as de mi grupo, por ejemplo en una ocasión en que se estaba tomando lista Christian me preguntó, maestra, ¿y usted, cómo se llama? Le contesté me llamo Imelda Verdugo Astorga, el niño se extrañó con Astorga y me dijo en forma de broma ¿zorra?. Otra reflexión sobre el lenguaje que tuve la oportunidad de escuchar, fue cuando cada niño/a se estaba presentando ante el grupo de

compañeros/as, una niña dijo “yo me llamo Verónica Zazueta.” Antonio le dijo “cacueta” y todos/as los/as niños/as se rieron.

Estas son algunas de las reflexiones metalingüísticas del lenguaje oral que recuerdo se presentaron de manera espontánea en mi grupo, a partir de que yo como educadora tuve conciencia de la importancia que éstas tienen en la adquisición de la lecto-escritura.

### 3.3 Novela Escolar: María de Jesús Mendoza Angulo

Mis estudios formales empezaron en el Jardín de niños Brígida García de Juárez, donde ingresé a la edad de 3 años, recuerdo que mi profesora Tere, era poco cariñosa y nos leía cuentos en voz muy baja. Pocos recuerdos se me vienen a la mente, relacionados con la forma de cómo conducía su clase. Me agradaban los espacios tan grandes, que hay en ese jardín y me gustaba mucho el área de música, el piano, contar, y seguir las instrucciones de la maestra de música.

Luego nos cambiamos de domicilio, y tuve que asistir al Jardín de Niños Profra. Concepción Ocaranza a la edad de cuatro años y medio, de ese jardín, tengo muy bonitos recuerdos de la Profra. María de los Angeles, a la que quise mucho. En los dos años que estuve con ella, acostumbraba a leernos cuentos y seguíamos una serie de actividades que ella proponía, jamás olvidaré, el arenero mojado en donde me fascinaba ver lo que las

maestras representaban como; castillos, la Revolución Mexicana, entre otros. Me quedé con los deseos de tocar y jugar con la arena pero en esa época no se permitía, era una pedagogía muy directiva sujeta a lo que la profesora dijera.

Antes de ingresar a la escuela primaria, en casa mis papás me exigían hacer planas de letras y sílabas, decían que para que tuviera menos dificultad al ingresar a la primaria, ellos lo hacían de buena voluntad, aunque a mí me desagradaba.

Ingresé a la escuela Primaria Gral. Venustiano Carranza, en el año de 1966, mi profesora era la maestra Chayito, era muy buena, paciente y cariñosa, siempre que la recuerdo lo hago con mucho gusto. Al desarrollar su clase ella ponía en el pizarrón, sílabas o palabras y nosotros las copiábamos haciendo planas enteras repitiendo, sin reflexionar lo que leíamos. Cuando ya aprendí a leer, recuerdo que la maestra nos leía y luego cuestionaba, cuando me tocaba hablar, yo decía cualquier cosa de la lección, que había escuchado retenía muy poco, y cuando era yo la que leía me pasaba lo mismo. Tenía dificultades para pronunciar algunas palabras, recuerdo el caso de Mazacián por Mazatlán.

Recuerdo que era lenta para leer y me equivocaba constantemente, no acentuaba las palabras o decía unas por otras, porque no reflexionaba lo que en ese momento estaba leyendo.

Al llegar a la secundaria Federal #1 Moisés Sáenz en el año de 1972, jamás le encontré sentido a la Historia de México, para mí era muy complicado comprender, los hechos históricos, leía y retenía muy poco. Igualmente me pasaba en la clase de matemáticas, al no comprender las ecuaciones, y los problemas que el maestro/a nos ponía a resolver.

Cuando llegó el momento de ingresar a estudiar una carrera profesional no fue difícil la elección, pues a mí me gustaban mucho los/as niños/as e ingresé al Instituto del Noroeste, en el año de 1976. Sin embargo, no era del agrado de mi padre, quien ya me había inscrito en la carrera de contador privado. Mi predisposición a las matemáticas y mi afán de ser educadora convencieron a mi padre de que yo ingresara a ese Instituto. Fue un reto para mí demostrarle a mi papá quien con tanto sacrificio pagaba mi carrera, que era mi verdadera vocación.

Cuando empecé a ejercer la profesión de educadora, fuí testigo de la polémica que se vivía entre enseñar o no enseñar a leer a los/as alumnos/as de preescolar. En las reuniones de zona, algunos/as maestros/as partidarios de la idea de enseñar a leer desde el jardín de niños expresaban su angustia,



indignados, y enojados porque habían tenido supervisión, por parte de la Secretaría de Educación Pública, y les arrancaban las láminas, móviles o algún friso donde se encontraban letras o escritura, ya fuera de la educadora, o de los/as mismos/as niños/as, porque se veía claramente que en ese grupo la maestra estaba enseñando a los/as niños/as a leer y escribir y eso estaba prohibido. Estas experiencias me hicieron sentir temor, ya que me estaba iniciando como educadora.

Después, con el paso del tiempo, se hizo válida la idea de que el/la niño/a trae de su entorno bastante información sobre la lecto-escritura, porque vive rodeado de referencias contextuales y portadores de texto y en ocasiones los mismos padres se encargan de adelantar este proceso de lectura y escritura, enseñándoles de la manera que ellos/as piensan es la mejor. Y entonces hay que partir de esos conocimientos previos para hacer avanzar al/la niño/a en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Al llegar los/as niños/as al jardín, con toda esa información, producto de su experiencia, de este proceso que ya viene encaminado, hay algunos/as niños/as que ya escriben letras, preguntan cómo dice en las láminas, del salón, en los letreros, en los cuentos, en el periódico y muestran interés por conocer cómo se leen y se escriben las palabras o las letras, porque saben que lo que se dice se puede escribir.

Al estar observando constantemente el interés de la/el niña/o por aprender la lecto- escritura, me puse a revisar, folletos que nos han proporcionado en los cursos de actualización sobre este proceso ya mencionado. Al leerlos, observé que no alcanzaba a comprender o interpretar estos documentos y no me quedaba claro el proceso que debe de desarrollar la/el educadora/or, para orientar a sus alumnos/as en la adquisición de la lectura y escritura.

Al finalizar un ciclo escolar, me daba cuenta que algunos/as niños/as desarrollaban la habilidad para analizar las palabras que escuchaban dentro de las actividades cotidianas del aula. Recuerdo expresiones como las siguientes: “verdad maestra que Manuel y Marcela empiezan igual con ma y ma” o descubrían que alguna palabra rimaba con la última sílaba de otra palabra como melón y pantalón, y decían que se escuchaba igual, aunque no distinguían qué sílaba era la de la rima. También es común observar que los/as niños señalan con el dedo cuando ven letras y dicen, “esta letra es de mí nombre”, o “esa es la de mi papá”.

Estas experiencias han despertado mi interés profesional por saber más acerca del proceso que sigue el/la niño/a para adquirir la lecto-escritura.

El ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional, me ha permitido trabajar con profesores/as que tenemos las mismas necesidades, y

preocupaciones profesionales. Decidimos trabajar un grupo de cinco educadoras, con el proyecto sobre la reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica.

La invitación que se me hizo, para formar parte del colectivo escolar permitió encauzar mis preocupaciones hacia un proyecto de investigación. Las primeras reuniones fueron abriendo paso a paso, y con dificultad un espacio de discusión para entender el proceso que se debe seguir para la adquisición de la lectura y escritura. En donde llegamos a la conclusión, por la experiencia propia y el estudio de algunas investigaciones, que la reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica son prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y escritura. Los resultados de esas investigaciones muestran que cuando el/la niño/a realiza este tipo de ejercicios expresa su capacidad para realizar reflexiones metalingüísticas y que de manera espontánea toma conciencia de unidades del habla menores que la palabra.

Este proyecto de la reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica, me ha ayudado a comprender que el nivel de educación preescolar debe de iniciar al/la niño/a en el aprendizaje de la lecto-escritura bajo un programa de actividades orientado a la reflexión de las unidades del habla a fin de preparar al/la niño/a para que ingrese a

educación primaria con conocimientos previos que le permitan acceder más fácilmente a la lecto-escritura.

## CAPITULO IV

### EXPLICACIONES TEORICO METODOLOGICAS

Este apartado es producto de la reflexión técnica. Consiste en hacer una revisión a la bibliografía de la que se dispone para enterarse con respecto a las explicaciones que otras personas han dado al mismo problema que ahora nos planteamos resolver, en hacer un recuento de la experiencia pedagógica que se destaca por ser funcional y eficiente en la enseñanza, en este caso relacionado con la construcción de la conciencia fonológica. Se refiere, también, a las formas de intervención empleadas por otros/as profesores/as en otros contextos o sugeridas por investigadores/as de la educación que son afines a las preocupaciones pedagógicas que en este momento tiene el colectivo escolar.

#### 4.1 Método de proyectos

Entre los principios que fundamentan el programa de preescolar, el de globalización es uno de los más importantes y constituye la base de la práctica docente.

La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognitivos y sociales ), dependen uno del otro.

Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral de la/el niña/o.

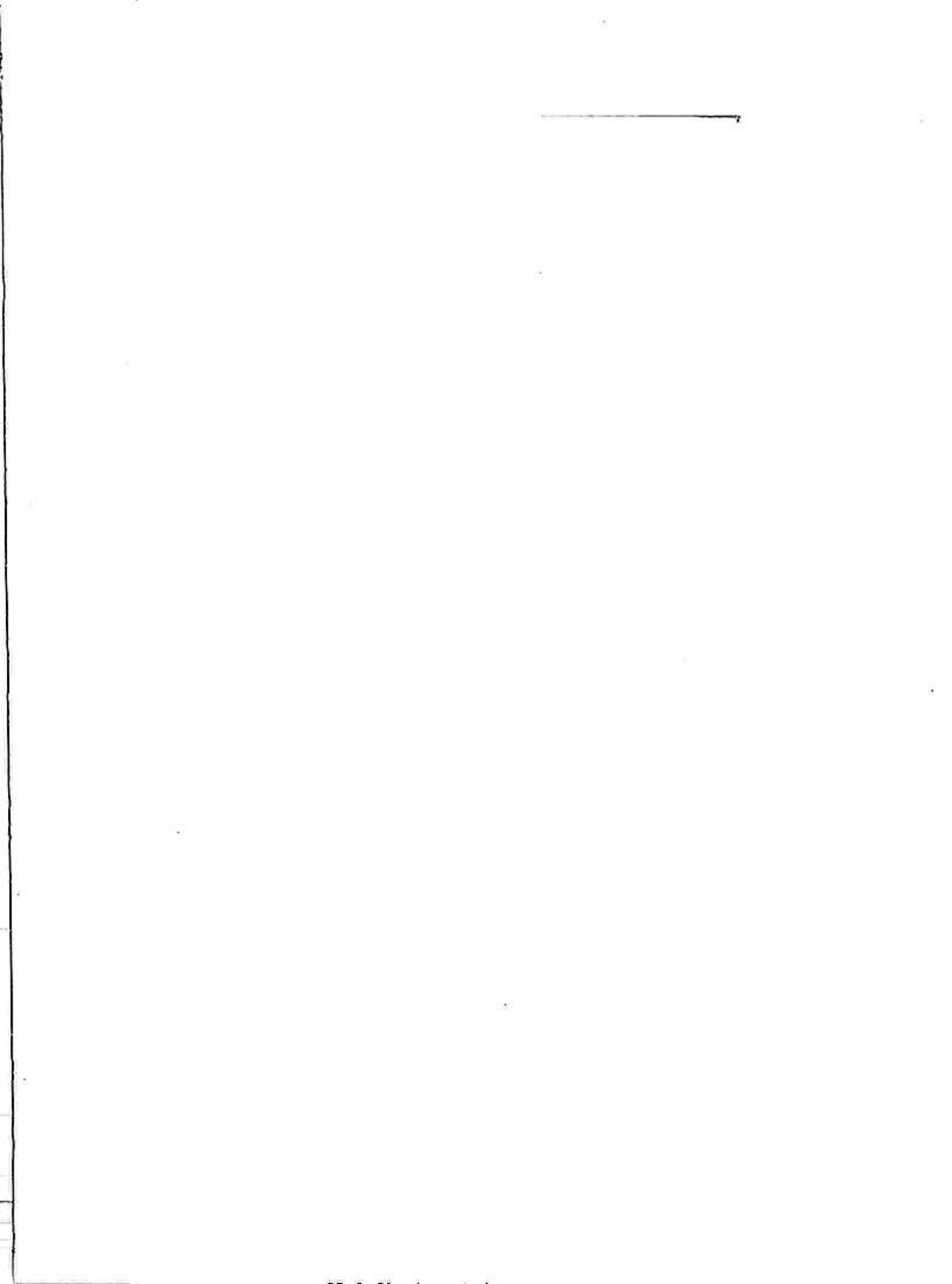
La propuesta del método de proyectos como tal, fue originalmente pensada por Kilpatrick bajo la influencia de J. Dewey. Para trabajar exitosamente con el método de proyectos es importante que las/los educadoras/es exploren previamente la experiencia y el conocimiento previo infantiles pues a través de ellos se entera de algunos elementos significativos relacionados con el medio natural y social del que proviene ( SEP,1993: 13). También es fundamental que el/la profesor/a tenga conocimiento de los intereses actuales de la/el niña/o, puesto que son indicadores del nivel de desarrollo en el que se encuentra en ese momento.

Cuando un método para el trabajo pedagógico, como el de proyectos, se realiza con base en los intereses expresados espontáneamente por los/as niños/as y las necesidades que presentan; damos por supuesto que el autoritarismo cede, la directividad de las/los educadoras/es se reduce a su mínima expresión y se hace de los espacios escolares los escenarios socioculturales en los que se funciona de manera democrática. Lo deseable

sería que funcionara como una prolongación de la vida cotidiana para que los/as niños/as actuaran tan espontáneamente como lo hacen en algunos contextos sociales donde los regímenes disciplinarios a los que se someten los asumen con el nivel de acuerdo y comprensión que su propio desarrollo les permite. El grupos de pares, los amigos/as del barrio, etc., son un buen ejemplo de esos contextos sociales porque funcionan con la estructura de la interacción que el método de proyectos necesita para poder funcionar en los grupos escolares.

El método por proyectos consiste en una serie de actividades propuestas por los/as mismos/as niños/as. Se cree que puede funcionar porque toma en cuenta las necesidades e intereses de un/a niño/a que se concibe como un ser inteligente, sensible y quien desde muy temprano establece una relación con el conocimiento como deseo. Se forma en la interacción que establece con los adultos y niños/as, y que vive un proceso de socialización que le permite pasar a un nivel intrapsicológico los significados sociales que definen al “otro generalizado” que según H. Mead, flota en el ambiente social.

El/la niño/a es un ser que para convertirse en persona, transita por un proceso en el que poco a poco va pasando de un estado moral de heteronomía; es decir de total dependencia de la generación adulta; a otro estado moral de autonomía, donde el/a niño/a empieza a actuar de forma independiente en





cuanto que ya cuenta con la experiencia, las herramientas intelectuales y los conceptos necesarios para hacerlo. Debe aclararse que es un proceso que nunca concluye. Se puede ser autónomo en muchos aspectos, pero en otros no y en este tránsito siempre va a estar presente la amenaza de la anomia.

Hay que destacar que otro supuesto del PEP'92 es que el/a niño/a actúa como una totalidad. En la vida cotidiana se compromete con todo lo que es. Así se ha formado en ella y no puede comportarse de otra manera. Se constituye en persona gracias a la relación que establece con los/as otros/as niños/as y adultos; que en esa relación, como cualquier otro sujeto, disfrutan, sufren, agreden y aprenden, lo que les hace inteligentes en el sentido de que quieren saber más sobre el mundo, por eso preguntan, exploran, y dan respuesta a sus preguntas (SEP, 1992:17).

El Método por proyectos se integra por tres grandes etapas;

La planeación que consta del surgimiento, elección, denominación del proyecto, elaboración del friso de manera conjunta y la elaboración del plan de trabajo como actividad exclusiva del docente.

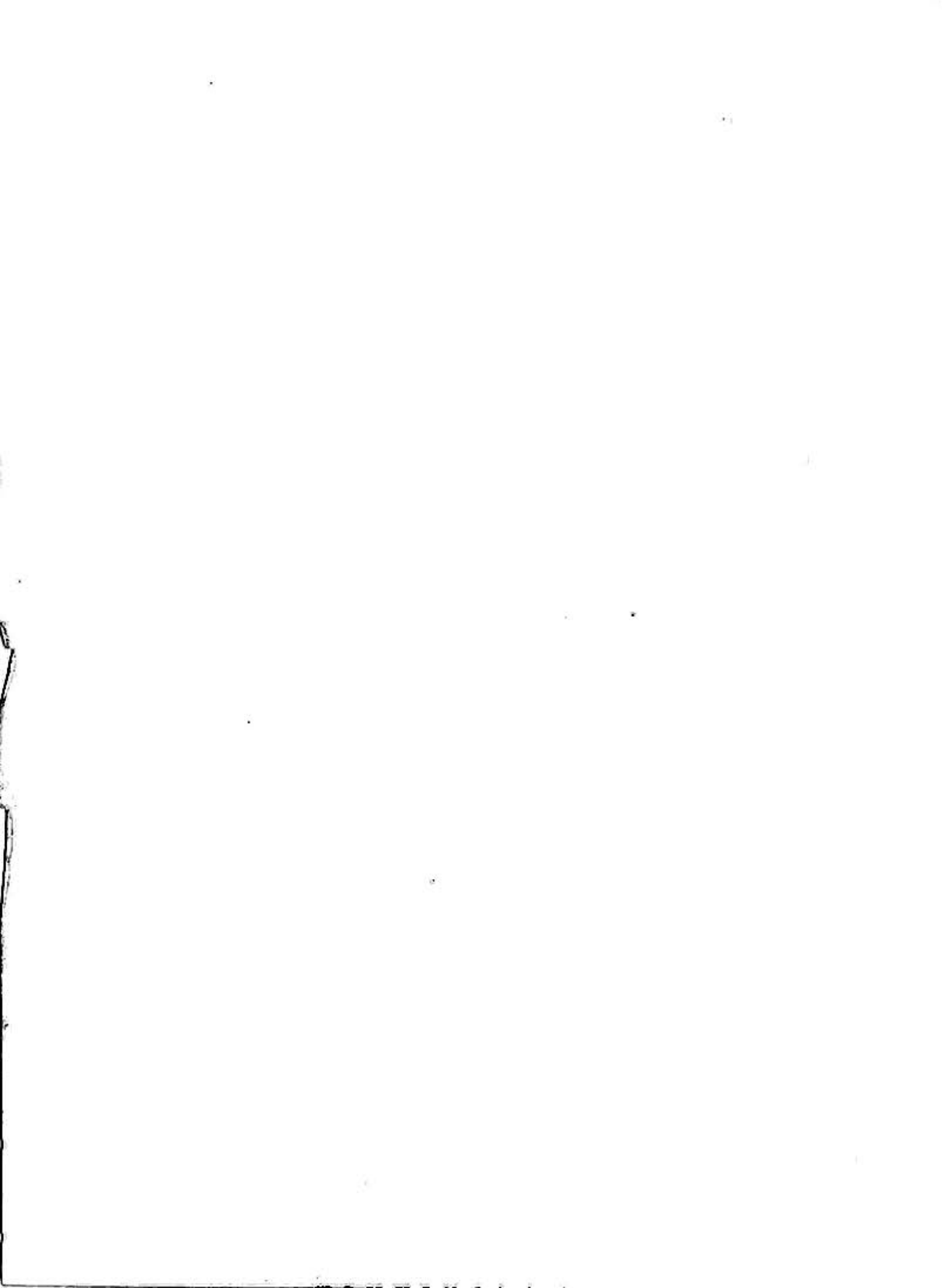
La etapa de realización se refiere a la ejecución de lo planeado; los/as niños/as trabajan de forma individual y por equipo procurando generar la más amplia interacción; se reflexiona sobre lo realizado con la finalidad de

autorregular el proceso de ejecución; para tomar medidas ante lo imprevisto y cuidar, en el grado máximo, de no cambiar el objeto del proyecto, y poder llevar a término el que originalmente eligió.

La evaluación se refiere a la culminación del proyecto. Se trata de saber bajo qué circunstancias se ha concluido. Si no se mantuvo hasta el final del proyecto el interés de la/el niña/o qué causas le atribuye; en esta etapa participan alumnos/as y educadoras/es; realizan una autoevaluación donde confrontan lo planeado con lo realizado; esto mismo hace el profesor/a pero con respecto a la realización del plan general del proyecto.

De cualquier manera cuando se enseña con base al método por proyectos implica dar cinco pasos concretos; a decir: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación (SEP, 1992:19).

El surgimiento, se refiere a la génesis del proyecto y tiene su origen en el reconocimiento o exploración de las inquietudes y necesidades de los/as niños/as. Aquí se exponen algunas iniciativas infantiles o inquietudes en las que se expresan las necesidades por tratar algún tema o problema específico que, posteriormente, son puestos a consideración de los/as demás mediante la discusión colectiva (SEPB, 1993:49). Se trata con ello de llegar a un acuerdo. Solamente después de que éste se ha tomado, se puede decir que es cuando se ha pasado a la segunda etapa denominada elección. En esta etapa se construye



la intersubjetividad es decir la relación con los otros, entre sujetos, que estará en la base de las acciones posteriores. Es aquí donde el proyecto adquiere objeto y donde se define el nombre del mismo, que por cierto, debe procurarse que sea lo suficientemente sugerente de aquello que debe el/la niño/a realizar; de tal manera que con su sola evocación, el/la niño/a pueda representarse mentalmente la tarea central que habrá de ejecutarse en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Poner el nombre al proyecto es, por supuesto, resultado de la acción orientadora o mediadora de la/el educadora/es y de las acciones protagónicas de cada uno de los/as niños/as.

Definido el proyecto y su actividad central se procede ahora a la planeación como etapa siguiente. En ésta surgen las propuestas de actividades y las primeras previsiones; las cuales se representan gráficamente en un friso elaborado por los/as niños/as, siendo éste una referencia constante con respecto al trabajo futuro. A partir de ahí, se presenta la realización del proyecto consistente en la aplicación de juegos y actividades propuestos por niños/as y educadora, dependiendo de ellos/as la duración del mismo.

La culminación del proyecto está basada en la autoevaluación grupal donde se mencionan las experiencias, conflictos, logros y dificultades, nombrando aquéllas que no fue posible realizarlas al mismo tiempo que se describen las causas que lo impidieron.

El diseño y planeación de un proyecto tipo ideal se caracteriza por su no directividad, el/la profesor/a no impone, solo sugiere. Prefiere interpretar los intereses y las necesidades de los/as niños/as, generándoles sentido en el marco de sus necesidades e intereses propiamente profesionales; sólo en aquellos casos en los que los/as niños/as no sugieren espontáneamente aquellos contenidos y valores que para el curriculum escolar resulta fundamental hacerlos intersubjetivos en la mente infantil; entonces, la/el educadora/or sugiere y vuelve colectivo el interés curricular. Actúa dirigiendo al grupo al mismo tiempo que se deja dirigir por los/as niños/as. En este caso la/el educadora/or hace de la docencia un campo profesional de intervención clínica. Nunca decide nada, sólo escucha, interpreta y genera el mejor ambiente para la interacción social, los intercambios simbólicos y el aprendizaje con los otros. Su voz nunca vale más que la de los demás. Cuando interviene lo hace como otro del grupo. Debe reconocerse que algunas veces participa para dar a conocer un punto vista más; otras, quizá para sugerir aspectos que durante el momento de la reflexión infantil, no se pudieron advertir y que son importantes para el programa escolar, y solamente en casos de atención dispersa, o intereses irreconciliables, la/el educadora/or actúa para legitimar o validar el punto de vista infantil que tenga aceptación mayoritaria entre los grupos discrepantes.

## 4.2 Investigación acción

Cuando el/la profesor/ra siente la necesidad de cambiar e innovar algunos aspectos que se le presentan en su práctica docente y desea mejorarla, es importante que inicie una reflexión consciente de lo que está haciendo para que formule objetivos de acuerdo a la realidad que le rodea. Por lo cual John Elliott señala que “ la investigación acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio” (UPNc,1997;38).

Para Peter McLaren realizar un trabajo bajo el método de la investigación acción requiere que el/la educador/a sea un crítico el cual aprueba teorías que son ante todo dialécticas; teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad.

El pensamiento dialéctico es una forma abierta y cuestionadora, que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función (Ibid. pp. 61-64).

La práctica social contiene diversas prácticas específicas de acuerdo a las actividades que realicemos. Estas prácticas dentro de la práctica social son la materia prima, la fuente, el punto de partida de nuestra reflexión, de nuestra teoría (Ibid. pp. 65-67).

Utilizar el paradigma crítico en una investigación educativa tiene el propósito de transformar la educación mediante un carácter participativo colaborativo, siendo sus participantes, los/las profesores/as, estudiantes y otros. Este enfoque exige a los docentes se conviertan en investigadores/as dentro de sus propias prácticas, que desarrollen formas de trabajo que constituyan una práctica reformada de la investigación. Tendrá que impulsar la participación de los estudiantes, los padres y la comunidad en la toma de decisiones para la condición de las actividades educativas (Ibid. pp. 26-27).

En este paradigma no sólo se descubren los problemas o hechos que se presentan e interpretan y dan a conocer los valores e ideas que se estudian sino que el investigador crítico debe de reconocer de qué medio social surgen los problemas y quiénes intervienen en este contexto y como tal debe ser capaz de reflexionar y transformar la realidad partiendo de una fundamentación teórica y metodológica, buscando la participación activa de todos sus miembros.

Al realizar una investigación sobre una problemática es necesario utilizar algunas técnicas que permitan tener información acerca del contexto

donde se ubica dicha problemática y si se trata de elaborar un proyecto de innovación de intervención pedagógica; entonces se requiere también indagar el pensamiento de la/el niña/o que será intervenido/a.

La primer técnica que se utilizó en este proyecto de innovación fue un cuestionario; éste consiste en una lista de preguntas escritas que se le presentan a un sujeto y se utilizan primordialmente para conocer datos personales, opiniones, intereses, comportamientos diversos y sentimientos (UPNa, 1994; 181). En el diagnóstico del trabajo se diseñó un cuestionario para ser aplicado a los padres de familia y tener información acerca de las condiciones materiales y culturales en la que se desenvuelven los/las niños/as.

Con el propósito de indagar el contenido del pensamiento de los/as niños/as preescolares en relación con su nivel de conciencia fonológica, se aplicaron pruebas de segmentación retomadas como se señaló anteriormente, de Antonio Maldonado Rico. Estas pretenden explorar las capacidades que tienen los/as niños/as para hacer reflexiones metalingüísticas. Esta técnica se realizó antes y después de la aplicación de la alternativa pedagógica.

Por otro lado, la entrevista es una técnica de investigación, en la que se deben de tener unos objetivos y una idea clara de lo que se está buscando, es decir, hipótesis que guíen el trabajo que se esté realizando y que se dan a



través de conversaciones o discusiones entre las personas involucradas (UPN d, 1996; 223). Esta técnica se desarrolló paralelamente a la aplicación de las pruebas de segmentación.

Las educadoras preguntaban al/la niño/a sobre la segmentación de su nombre, la justificación de algunas respuestas dadas por ellos/as y algunas expresiones espontáneas que podían interpretarse como reflexiones metalingüísticas pero que también podría darse el caso de reflexiones sobre los objetos y no sobre las palabras.

La observación fue otra técnica que se utilizó en este proyecto de innovación, específicamente, en la etapa de aplicación de la alternativa pedagógica. Esta técnica se divide en dos tipos, la observación científica y la observación pedagógica.

La primera se define como “etapa del método científico que posee un campo específico de actuación y unas técnicas apropiadas de control para lograr el máximo grado posible de objetividad en el conocimiento de la realidad” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1997; 1026).

La observación pedagógica es el “procedimiento básico de obtención de datos referidos al comportamiento exterior de los sujetos, es decir, al análisis de los productos del comportamiento” (Ibid, p. 1027).

A los dos tipos de observación les es común la condición necesaria de tener definidas claramente las unidades de observación, es decir, “los elementos o manifestaciones del objeto, fenómeno o comportamiento sobre el que se realiza la observación” (Ibid, p. 1026).

Las autoras de este proyecto de indagación aplicaron la observación de tipo pedagógico y las unidades de observación fueron, las actitudes de los/as alumnos/as, las reflexiones de carácter metalingüístico y las dificultades presentadas en la aplicación de los juegos de palabras. Estas unidades de observación orientaron la elaboración de los diarios del profesor que se utilizaron como instrumento para registrar las observaciones.

La observación se realizó principalmente durante la aplicación de la alternativa pedagógica, en el momento donde hay una participación directa entre profesor/a y alumno/a. La observación nos permitió examinar cuidadosamente la actitud que presentaba el/la niño/a antes y durante la aplicación de las actividades, así como conocer el nivel de reflexión que hacía cada uno de los/as niños/as que fueron intervenidos/as. Además la observación indicaba a la educadora hasta dónde ampliar o reducir los tiempos de aplicación de los juegos de palabras.

El método clínico se realiza a través de conversaciones con el/la niño/a a partir del planteamiento de un problema con un material concreto, es decir,

sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas (UPNb, 1994; 76-77).

Esta técnica se tomó en cuenta para registrar cada ejercicio o juego de palabras que se realizó con los/as niños/as durante las actividades de enseñanza, es decir, en el campo de trabajo.

#### 4.3 El/la niño/a preescolar: desarrollo intelectual y construcción de la conciencia fonológica.

En la reflexión teórica se incluye, invariablemente, un análisis con respecto al nivel de desarrollo intelectual de los/as niños/as preescolares de cinco a seis años de edad y de la capacidad que tienen estos para construir la conciencia fonológica.

Para Jean Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento: El proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel; algún cambio externo o instrucciones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio; la persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual; de todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas; una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto; en una palabra, un estado de nuevo equilibrio (Ed. Labinowicz, 1980;36).

En la transición al período preoperacional el/la niño/a descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas y se interioriza. Las representaciones internas proporcionan un vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia (Ibid. p. 86).

Un logro importante del desarrollo infantil en el inicio de este período es la habilidad de la/el niña/o para separar su pensamiento de la acción física. El/la niño/a es ahora cada vez más capaz de representar objetos, acciones y eventos por sí mismos, mediante imágenes mentales y palabras. La adquisición infantil del lenguaje está íntimamente ligada a otras formas de representación-imitación, juego simbólico y fantasía mental que emergen simultáneamente en su desarrollo (Ibid. p.113).

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual, además el/la niño/a adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Ello tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: el inicio de la socialización de la acción, una interiorización de la palabra y por último una interiorización de la acción (Piaget, 1985; 31-32).

Cuando interviene la aparición del lenguaje el/la niño/a se ve enfrentado, no ya sólo con el universo físico como antes sino con dos mundos nuevos y por otra parte solidarios: el mundo social y el mundo de las representaciones interiores a lo cual el/la niño/a reaccionará con un egocentrismo inconsciente, que es una prolongación de la actitud del bebé, y sólo progresivamente conseguirá adaptarse según unas leyes de equilibrio análogas, si bien traspuestas en función de las nuevas realidades (Ibid. pp.32-33).

Es preciso decir que de los dos a los siete años se dan todas las transiciones entre dos formas extremas de pensamiento, representadas en cada una de las etapas recorridas en ese período, la segunda de las cuales va poco a poco imponiéndose a la primera. La primera de dichas formas es la del pensamiento por mera incorporación o asimilación, cuyo egocentrismo excluye por consiguiente toda objetividad. La segunda es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando así el pensamiento lógico (Ibid. p. 39).

El pensamiento egocéntrico puro se presenta en esa especie de juego que cabe llamar juego simbólico por ejemplo, el juego de muñecas, comiditas entre otros; estos juegos constituyen una actividad real del pensamiento. Su función consiste, en satisfacer al yo merced a una transformación de lo real en

función de los deseos. El juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real sino por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al yo (Ibid. pp. 39-40).

Para saber cómo piensa espontáneamente el/la niño/a pequeño/a, no hay método tan instructivo como el de inventariar y analizar las preguntas que hace, a veces profusamente, casi siempre que habla. Todo parece indicar que los porqué de la primera infancia presentan una significación indiferenciada, a mitad de camino entre la finalidad y la causa aunque siempre implican las dos cosas a la vez. El animismo infantil es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones (Ibid. pp. 41-42).

En el desarrollo del lenguaje se encuentra primeramente el período prelingüístico, que inicia desde el nacimiento, las capacidades semánticas en el/la niño/a se van desarrollando en forma conjunta con el aspecto cognoscitivo basándose en la experiencia. Antes de la emisión de las primeras palabras el/la niño/a manifiesta intenciones comunicativas por medio de actos verbales. Posteriormente, en forma gradual, esas intenciones comunicativas hasta ahora motrices, se van asociando al balbuceo hasta llegar a verbalizarse.

Después entra en el desarrollo del período lingüístico, que empieza a la edad de 2 años, que, al dar inicio parece que el/la niño/a empezara a aprender los signos de la lengua, antes de poder expresarlos, pero se trata de una

comprensión general. Las unidades significativas adquieren parte de su valor de la situación extralingüística de la entonación y la melodía de la emisión verbal.

Se toma en consideración los niveles fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos, ya que de ellos deriva el apoyo adecuado en la estimulación del lenguaje.

Los/las niños/as inician la adquisición fonológica a través de los rasgos suprasegmentales y aprenden a expresarse y a comprender los cambios de voz, manifiestan situaciones que por si solas no podrían darle el significado adecuado.

El desarrollo fonológico sigue un proceso, el cual termina aproximadamente entre los 3 y los 5 años, cuando los/las niños/as tienen la capacidad de producir correctamente todos los fonemas.

En un intento por llegar a dominar los fonemas, los/las niños/as utilizan una serie de características y estrategias sistemáticas que hacen de su habla muy particular, figurando omisiones, sustituciones, asimilaciones, reducciones, entre otros ( SEP,1995;30).

#### 4.4 Conciencia fonológica y adquisición de la lecto-escritura

Algunos/as autores/as como (Pratt y Grive, 1984) señalan esencialmente el desarrollo de la conciencia metalingüística para que los/las niños/as tengan éxito en la escuela, tomando en cuenta que el lenguaje es el instrumento utilizado en la edad escolar en su forma escrita y hablada. Señalan que cuando se hacen reflexiones sobre el lenguaje para que se pueda considerar conciencia metalingüística tienen que ser en un nivel en que el individuo esté centrándose explícitamente en el lenguaje (Garton y Pratt, 1991; 146).

Para tener la certeza de que una habilidad pueda ser considerada metalingüística, “el sujeto no solamente debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar su atención sobre él, también debe tener alguna apreciación de que es sobre el lenguaje sobre lo que esté reflexionando” (Idem).

La conciencia fonológica deriva de las reflexiones espontáneas o dirigidas que los/as niños/as realizan de las unidades del habla. Esta se expresa en la capacidad que tienen los sujetos de segmentar las palabras o las sílabas en unidades menores como son los fonemas.

Se le ha dado mucha importancia al desarrollo de la conciencia fonológica porque trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje. Se afirma que si los/as niños/as han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben de ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y los grafemas, para



lo cual es necesario que en primer lugar el/la niño/a centre su atención sobre los sonidos (Ibid. pp. 154-155).

Los sonidos son las unidades más básicas del lenguaje, éstos se combinan para formar palabras. El análisis de la palabra en sonidos, es una tarea muy difícil para el/la niño/as ya que aun cuando los fonemas se perciben, éstos no existen como unidades separadas en la cadena hablada.

I.Y. Liberman ha denominado a esta situación la coarticulación del habla y expone que aunque en la cadena hablada se puedan percibir fonemas no existe una división entre el final de un fonema y el principio del siguiente (Ibid. p. 155).

Queda claro entonces que para el/la niño/a de edad preescolar es difícil identificar los sonidos individuales del habla y combinarlos para formar palabras. Entonces, surge la pregunta ¿cómo desarrolla el/la niño/ña esa capacidad?

Desde bebé el sujeto empieza a oír en los cantos y rimas que sus padres le dicen, similitudes y diferencias de los sonidos de las palabras empieza a manipular y comprender los sonidos del lenguaje hablado y el bebé pone en práctica esta comprensión elaborando rimas y palabras nuevas de su creación. Empieza a reconocer palabras familiares fácil y rápidamente y posteriormente sabrá los ciclos de deletreo que aparecen en las palabras. Y los modelos de

palabras como aparecen en las oraciones, en las letras y las palabras, sino en significado que representan. Para todos los estudiantes, los procesos de conciencia fonológica, incluyendo la conciencia fonémica, deben ser explícitamente enseñados. (ERIC, 1995; 1).

Es importante que en el jardín de niños se favorezca el desarrollo de la conciencia fonológica, tal como lo mencionan Maclean, Bryant y Bradley, 1987. Bryant y otros (en prensa) lo cual se puede iniciar a través de una experiencia temprana con las rimas, especialmente, sería más fácil para el/la niño/a presentarle palabras monosilábicas basados en el fonema inicial que en los fonemas intermedios o finales (Garton y Pratt, 1991; 157).

Cuando el/la niño/a se da cuenta de que algunas palabras suenan de manera similar, es decir, riman, puede presentarse una reflexión espontánea sobre los sonidos de la palabra, lo cual llevará a éste/a a centrarse en la similitud y diferencia de las palabras.

La importancia crítica de las habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lectura son de tipo correlacional. Esta correlación puede ser interpretada, en varios sentidos: uno, que el conocimiento fonológico sea un prerrequisito del aprendizaje de la lectura; dos, que el conocimiento fonológico sea un producto del aprendizaje de la lectura; y tres, que el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura estén relacionados bidireccionalmente, es decir

que el conocimiento fonológico pueda desarrollarse antes del aprendizaje de la lectura y así facilitar este aprendizaje y que el conocimiento fonológico se desarrolle y amplíe cuando se aprende a leer y escribir (Domínguez, 1996;84).

Muchos estudios muestran que es posible enseñar a niños/as de preescolar a segmentar palabras en fonemas fuera del contexto de la enseñanza de la lectura. Tal entrenamiento facilita el posterior aprendizaje de la lectura y provoca diferencias en los niveles lectores alcanzados por los/as niños/as dentro de los dos primeros cursos escolares (Idem ).

Los resultados obtenidos de la investigación de Ana Belén Domínguez mostraron que es posible desarrollar habilidades metalingüísticas en los/as niños/as de educación infantil a través de la enseñanza. Y que la enseñanza de habilidades metalingüísticas tiene un efecto inmediato en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura y de la escritura, observándose mayores efectos si en esta enseñanza se emplean tareas que requieran manipular fonemas (Idem).

La enseñanza de habilidades metalingüísticas en combinación con el conocimiento de las correspondencias letra- sonido tiene un efecto interactivo en la lectura y escritura y que por tanto facilitan su aprendizaje.

La conciencia fonológica tiene que ver con el conocimiento consciente de la composición fonética de las palabras, Vygotsky sin aludir explícitamente a este concepto, afirma que los/as niños/as difícilmente producen, dos sonidos de la lengua. Pedir al/la niño/a, por ejemplo, que combine “mp” de manera aislada le resulta más complicado que producirlo en la palabra “campana” (Pedagógica, 4,1992; 7).

Sin embargo, esto no quiere decir que el/la niño/a no conoce los sonidos, el problema es que el/la niño/a no sabe que los sabe; es un conocimiento no-consciente y la función que debe cumplir la escuela es promover en el/la niño/a la toma de conciencia de ese conocimiento. Esta es una buena razón para pensar y poner a prueba estrategias didácticas que se orienten a volver consciente un conocimiento que aun teniéndolo, el/la niño/a no sabe que lo tiene (Ibid. p.8).

Liberman (1976) en Norteamérica es uno de los primeros investigadores que aplica tareas de segmentación fonética y silábica a niños/as de edad preescolar y encuentra la realización de este tipo de tareas previas al aprendizaje de la lectura correlacionada significativamente con el desarrollo posterior de la habilidad lectora (Idem).

Morais, Cluytents y Alegria (1985) en Francia y Bélgica a través de sus estudios experimentales, demuestran que los/as niños/as con dificultades

serias de lectura tienen al mismo tiempo dificultades de segmentación específicamente a nivel fonético. En este mismo sentido, Bradley y Bryant (1984) son los primeros en afirmar que existe una relación casual entre las habilidades de segmentación silábica y fonémica de palabras y el aprendizaje de la lectura (Idem).

Alison Garton y Chris Pratt afirman que cuando los/as niños/as hacen la correspondencia grafema-fonema se vuelven lectores independientes. Para algunos/as niños/as es un problema porque no encuentran la relación entre grafema y fonema. No lo logran porque no son capaces de reconocer los fonemas como unidades del lenguaje. Para que el/la niño/a pueda recibir instrucción fonética debe de haber tenido antes algún grado de conciencia fonológica y principalmente de los sonidos individuales de las palabras (Garton y Pratt, 1991; 222).

La mayoría de los/as niños/as que ingresan a la escuela primaria no sabe leer y escribir, es necesario ofrecerles, programas, para que desarrollen habilidades en contextos significativos. Algunos/as niños/as tienen poco contacto con la lectura y pocas experiencias de reflexión sobre el lenguaje y sus componentes. Se debe dar el tiempo para desarrollar una conciencia de las unidades de lenguaje, como los sonidos y las palabras (Ibid. p. 235).

Antonio Maldonado, María Eugenia Sebastian, Andrés Calero y Raquel Pérez realizaron un primer estudio en lengua castellana en España. Los resultados confirman esa relación causal considerando a la construcción de la conciencia fonológica en el/la niño/a preescolar como un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. Estos trabajos experimentales en entrenamiento de habilidades metalingüísticas se aplicaron a niños/as de edad preescolar.

Los resultados muestran que dicho entrenamiento genera una mejora significativa en la construcción de la conciencia fonológica de los/as niños/as preescolares de tal manera que estos se sitúan en un nivel similar al que corresponde a los/as niños/as de primer grado de educación primaria (Calero, et al, 1991; 29-30).

En este mismo sentido, Hulme Ch. sostiene que la conciencia analítica de los sonidos del habla en el/la niño/a parece tener mucho más trascendencia para el aprendizaje de la lectura que para aprender a hablar, pues argumenta que existe una cantidad importante de evidencias que indican que la toma de conciencia de los sonidos del habla (awareness of speech sounds) está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la lectura (Pedagógica, 4, 1992; 8-9).

También María José González está de acuerdo con Andrés Calero, et al en que el entrenamiento anticipado sobre conocimiento fonológico en los

niveles silábico y fonémico antes de los seis años o a los seis años favorecerá su desarrollo y el aprendizaje de la lectura. El contacto con el lenguaje escrito favorece al conocimiento fonémico, pero no hay que esperar a este entrenamiento porque con las tareas de lenguaje oral que se propone se consigue igualmente la adquisición de estas habilidades o destrezas, favoreciéndose así el futuro aprendizaje lector (González, 1996; p. 105).

Por varias décadas, la enseñanza de la lecto-escritura ha estado basada en el modelo clásico neuro-perceptivo-motor, el cual llama como prerequisites de madurez para la lectura de habilidades como: lateralidad, esquema corporal, memoria visual, coordinación visomotora, etc. Los psicopedagogos someten al/la niño/a a tareas de dar golpes rítmicamente, reproducir figuras iguales al modelo o de completar los segmentos corporales de un muñeco, mediante este tipo de actividades se elaboran informes donde se deducen el logro o falta de madurez previa a la lectura de la/el niña/o (Calero, et al. 1991; 11).

Estos/as autores/as señalan que no solo no existen pruebas, que indiquen una mejora en lectura a partir de dicho entrenamiento si no que, probablemente los movimientos oculares de los/as lectores/as retrasados/as son incorrectos debido a que no, saben leer (Ibid. p. 12).



Una de las pruebas que más incidencia ha tenido en nuestro país generadas de este enfoque y aplicadas en el nivel preescolar es la A. B. C. de Lorenzo Filho que pretende medir el nivel de desarrollo de las habilidades neuroperceptivo-motoras.

Los trabajos que presentan Calero, et, al. aportan un nuevo planteamiento desde un enfoque psicolingüístico sobre la madurez lectora apoyado en estudios experimentales que vienen a cuestionar el modelo clásico neuro-perceptivo motor e incide en que “para preparar al/la niño/a para leer es necesario desarrollar en el/ella habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura. Y, si algo tiene relación con la lectura es la competencia lingüística y metalingüística de la/el alumna/o” (Ibid. p. 27).

Andrés Calero et, al. plantean la definición de lo que debe ser un prerrequisito de la lectura. Establecen cinco condiciones que debería reunir este concepto: -Tiene que ser algo relacionado con la lectura; - tiene que seguir un desarrollo predecible; - tiene que ser una adquisición plenamente consolidada en buenos lectores y debe estar relacionada con el nivel lector de la/el niña/o - esta habilidad no puede estar plenamente consolidada en los/as niños/a que no saben leer correctamente, es decir los retrasados/as lectores/as; - el entrenamiento y la mejora en dichas habilidades o prerrequisitos tiene que llevar consigo un aumento en el nivel lector (Calero, et al, 1991; 29-30).



Para el trabajo experimental de Andrés Calero, et al, diseñaron un material curricular que consiste en cien ejercicios para favorecer el acceso a la lectura en la educación infantil (jardines de niños) en el cual se sugiere que para provocar la construcción de la conciencia fonológica es importante estimular, previamente, la construcción de la conciencia léxica y la silábica.

En el programa de cien ejercicios se busca que el/la niño/a reflexione sobre la lengua. “No se trata de enseñar a escribir al/la niño/a; lo que se busca es que haga un análisis estructural de las unidades de diferente nivel de los que se integra su habla” (Ibid, p. 67). Algunos de estos ejercicios son retomados en el diseño de la alternativa de intervención de este proyecto de innovación.

Antes de iniciar la instrucción de la lectura, el/la niño/a ya tiene capacidad de reflexionar acerca del lenguaje, esta reflexión normalmente aparece de manera espontánea y no proviene de un control deliberado, pero sí de un medio cultural alfabetizado.

Cuando los/as niños/as proceden de familias las cuales no le dan mucha importancia a la lectura toda reflexión que se presente antes de la entrada a la escuela es por lo general espontánea (Garton y Pratt, 1991; 169).

“La habilidad metalingüística para reflexionar sobre el lenguaje podría ser un prerrequisito importante para poder leer ya que sin esta habilidad el/la

niño/a no sería capaz de descubrir las propiedades del lenguaje hablado que son centrales para las correspondencias entre sus formas habladas y escritas” (Idem.169).

Es necesario que el/la niño/a centre su atención sobre las palabras y los sonidos para decodificar textos. Los/as niños/as no podrán realizar las correspondencias letra-sonido si no pueden centrar la atención sobre los fonemas (Idem).

Para que un/a niño/a aprenda a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética, es importante que esté consciente de que la palabra hablada está integrada de sonidos pequeños o fonemas y que cada fonema se representa con una letra diferente.

Es necesario distinguir las unidades en las que se descompone el habla esto es, en oraciones, palabras, sílabas y, muy especialmente, fonemas. La participación de la/el maestra/o en el aula desde el nivel de educación preescolar para centrar la atención de los/as niños/as en las palabras, sonidos y otras unidades lingüísticas es importante ya que el/la niño/a requiere mayores niveles de control para identificar los diferentes sonidos de cada palabra.

#### 4.5 Hipotésis

Nosotras creemos que los/as niños/as preescolares pueden construir la conciencia fonológica si se les da el tratamiento pedagógico adecuado, es decir un entrenamiento en habilidades de reflexión metalingüística de forma intencionada.

Los/as niños/as preescolares que han construido la conciencia fonológica al concluir sus estudios correspondientes, tienen más facilidad para aprender de forma convencional la lectura y la escritura en el primer grado de la escuela primaria.

## CAPITULO V

### ALTERNATIVA DE INTERVENCION PEDAGOGICA

Esta alternativa está constituida por cuatro partes. En las dos primeras se da a conocer el objetivo, los contenidos de enseñanza y se explica la importancia de éstos en la educación preescolar y primaria; en la tercera parte se describe la estrategia metodológico-didáctica y se enumeran las actividades pedagógicas que habrán de realizarse para lograr el aprendizaje de los contenidos de enseñanza y se hace referencia a los mecanismos e instrumentos de evaluación que permitirán, por un lado, reconocer los logros de tipo cognitivo en los/as niños/as preescolares y por el otro, determinar si la alternativa aplicada tuvo el resultado esperado. En la cuarta, se presenta el plan de aplicación en el que se precisan los ritmos de trabajo y materiales que habrán de utilizarse al momento de poner a prueba la presente alternativa pedagógica.

## 5.1 Objetivos

Probar que las/os educadoras/es pueden realizar un trabajo pedagógico profesional y con calidad si se aprende a reflexionar en y sobre la práctica docente.

Demostrar que los/as niños/as pueden aprender a leer y a escribir con más facilidad en la escuela primaria, si en el jardín de niños, las/os educadoras/es, los enseñan a reflexionar sobre las unidades del habla para que construyan la conciencia fonológica, lexical, silábica y fonémica.

## 5.2 Los contenidos de enseñanza

Esta parte de la alternativa se refiere a los contenidos de enseñanza. En este proyecto no se tiene como objetivo que el/la niño/a incluya en su mente información correspondiente a alguna asignatura específica. Toma por objeto, en cambio, la estimulación del desarrollo lingüístico infantil.

De manera general se pretende promover el aprendizaje de la reflexión metalingüística infantil para estimular el desarrollo de la construcción de la conciencia lexical, silábica y fonémica, pues como se ha dicho, en el marco teórico de este proyecto, este tipo de desarrollo es un prerrequisito para el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela primaria. No se está afirmando

que le determine pero si ayuda a que el/la niño/a construya ese conocimiento con más facilidad o con menos dificultades, si se quiere.

Que los/as niños/as logren tomar conciencia de las unidades lexicales en el habla o de las silábicas o fonémicas a una edad más temprana, depende de que reciban un entrenamiento en reflexión metalingüística de forma intencionada.

### 5.3. Estrategia metodológico-didáctica

La estrategia está integrada por actividades de carácter preactivo, interactivo y postactivo. Las preactivas son aquéllas que se realizan no sólo para explorar el nivel del desarrollo intelectual o estado conceptual en el que se encuentra cada uno de los/as niños/as del grupo escolar, sino, también, para generar el ambiente o la ecología que motive al/la niño/a y que favorezca el aprendizaje y el desarrollo de los contenidos de enseñanza propuestos en la alternativa. Las de carácter interactivo se integran por cinco momentos y comprenden a todo aquello que hacen los/as alumnos/as y el/la maestro/a durante la enseñanza o interacción didáctica - propiciar el interés, modelado, trabajo pedagógico grupal, trabajo pedagógico individual y modelado de los/as alumnos/as ante el grupo o ante grupos pequeños. Por último, las actividades de tipo postactivo se refieren a la aplicación de instrumentos de evaluación

que a manera de posttest, permitan verificar si el proceso de la enseñanza seguido tuvo el efecto esperado.

### 5.3.1. Actividades Preactivas

Entendemos que las actividades preactivas son todas las que los/as profesores/as realizan antes de que la interacción didáctica tome lugar en el aula escolar. Todas ellas están asociadas a la planificación de la enseñanza. Suponen momentos de reflexión profesional para diseñar y trazar de forma deliberada y racional todo el trabajo docente.

El desarrollo de la presente alternativa contempla dos actividades de este tipo. Una de ellas es de exploración y tiene por objeto indagar el nivel de desarrollo real de los/as niños/as preescolares para hacer la reflexión metalingüística; la otra, se refiere al acondicionamiento material y simbólico del aula escolar para generar el espacio ecológicamente más adecuado para el aprendizaje y desarrollo de las capacidades que se pretenden lograr en el/la niño/a.

### 5.3.1.1. Actividad de exploración

Para conocer las capacidades de reflexión metalingüística adquiridas espontáneamente por los/as niños/as en edad preescolar, se aplicará una prueba de segmentación. Esta prueba ha sido diseñada por Andrés Calero, Raquel Pérez, Antonio Maldonado y María Eugenia Sebastián, (Calero, et. al; 1988) para saber si los/as niños/as ya han construido la conciencia lexical, la silábica y la fonémica.

La prueba de segmentación está organizada en 5 secciones:

PRUEBA DE SEGMENTACIÓN PRIMERA SECCION	
Nombre _____	Escuela _____
¿Si a (se dice el nombre y los dos apellidos) le quitamos (uno de los nombres) ¿qué queda?	

SEGUNDA SECCION		
¿Si a la palabra _____ le quitamos _____ qué queda?		
Transcripción	Repetición	Observación
Sonora / so.....		
tomado / tor.....		
escapa / es.....		
hermano / her.....		
cometa / ta.....		
botella / lla.....		
caracol / col.....		
golpe / pe.....		
cuchara / cha.....		
molino / li.....		
gallina / lli.....		
dejado / ja.....		

TERCERA SECCION	
mesa / r.....	
mesa / m.....	
pañó / p.....	
crema / c.....	

En la primera de ellas se anotan datos de identificación de la/el niña/o como son su nombre y el de su escuela. En el Colectivo de Investigación de este proyecto se determinó utilizar el nombre de cada niño/a para explorar si tiene o no la capacidad para segmentar el flujo oral en unidades lexicales.



En la segunda sección se explora la capacidad infantil para segmentar las palabras en sílabas, y en la siguiente (tercera), la capacidad para segmentar la palabra en fonemas. En ambas secciones de la prueba, los/as niños/as muestran su capacidad para segmentar silábica y fonémicamente, ejecutando tareas de supresión en las palabras sugeridas por el/la entrevistador/a.

CUARTA SECCIÓN

¿Empiezan igual estas dos palabras? ¿En qué? ¿Algo más? Observaciones

cabeza / caracol.....

número / nublado.....

pájaro / paleta.....

plancha / plancha.....

sábana / silla.....

moto / mujer.....

palo / peso.....

tela / torta.....

¿Terminan igual estas dos palabras? ¿En qué? ¿Algo más? Observaciones

pescado / sonido.....

reina / rana.....

cabeza / laza.....

palabra / sombra.....

caracol / tamal.....

comer / llorar.....

camión / bien.....

miedo / pueblo.....

En la cuarta parte, el/la niño/a ejecuta una tarea en la que compara palabras que empiezan o terminan de forma similar, para saber si tiene la capacidad para identificar las coincidencias fonémicas o silábicas.

QUINTA SECCIÓN

Dime una palabra que empiece igual que ...

¿En qué empiezan igual estas dos palabras? ¿En algo más? Observaciones

balón.....

nada.....

tiene.....

precio.....

sábana / silla.....

moto / mujer.....

palo / peso.....

tela / torta.....

¿En qué terminan igual estas dos palabras? ¿En algo más? Observaciones

carra.....

camión.....

sepiete.....

también.....

Dime una palabra que sea igual en medio (centro) que la palabra...

¿En qué son iguales estas dos palabras? ¿En algo más? Observaciones

pelota.....

hermano.....

libreta.....

camello.....

En la quinta sección el/la niño/a expresa una palabra que empiece, termine o que coincida en el medio (sílabas o fonemas) con la que le dice el experimentador/a.

Con excepción de la primera sección, en las demás se sugiere la consigna en la que se describe la tarea al/la niño/a y se ofrecen, además, los espacios necesarios para que los/as profesores/as hagan las anotaciones surgidas en el

proceso de aplicación de todo aquello que sea relevante para el análisis e interpretación de los datos.

### **Categorías y criterios utilizados**

Las categorías que permitirán clasificar los datos obtenidos en la aplicación de la prueba son las siguientes: no conciencia (NC), conciencia intuitiva (CI) y conciencia (C). Estas representan los distintos niveles de comprensión a los que los/as niños/as pueden llegar con respecto a la reflexión metalingüística de las unidades del habla (palabra, sílaba y fonema).

### **Análisis lexical**

Un/a niño/a podrá ser clasificado en la categoría:

*Conciencia Lexical* siempre y cuando diga claramente qué nombres le quedan cuando ejecuta una tarea de omisión de palabras en el inicio, medio o final de un enunciado. Un ejemplo es “*Si a Luis Pérez Angulo, le quitamos Luis (Angulo o Pérez), ¿Qué nos queda?* Y si el/la niño/a contesta, sin error, *Pérez Angulo*, (Luis Pérez y Luis Angulo, según la pregunta) puede decirse que tiene la conciencia lexical.

*Conciencia lexical intuitiva* cuando en un ejercicio de omisión el/la niño/a da respuestas parciales y que bajo ninguna circunstancia expresa la palabra que se ha pedido suprima. Por ejemplo, si a un/a niño/a se le pregunta

*“si a María Dávalos Carrillo se le quita Dávalos, ¿qué nos queda?”* y si el/la niño/a contesta sólo *“María”* o *“Carrillo”*, omitiendo, por supuesto, la parte que se le ha pedido que suprima, se considera que el/la niño/a tiene conciencia intuitiva, dado que todavía no puede decir, explícitamente, cada una de las palabras que le quedan.

*No conciencia lexical* cuando por más que se le diga al/la niño/a que debe omitir una palabra, no lo hace y vuelve a decir todo el enunciado o parte de él, mencionando la parte inicial, del medio o final que se le ha dicho que suprima.

### **Análisis silábico**

Un/a niño/a deberá ser clasificado en la categoría:

*Conciencia silábica* cuando en una tarea de reflexión metalingüística es capaz de suprimir en forma intencionada la sílaba inicial, de en medio o la última de una palabra dada. Por ejemplo, si a un/a niño/a se le dice *“si a la palabra sonora se le quita “so” (“no” o “ra”), ¿qué le queda?”* Si el/la niño/a contesta *“nora”, “sora” o “sono”*, según la pregunta, se dice que ha construido la conciencia silábica.

Otros/as niños/as que pueden ser clasificados en esta categoría son aquellos que tienen capacidad para distinguir con precisión cuando dos

palabras empiezan con la misma sílaba (*cabeza-caracol*), cuando la tienen en medio (*pelota-paloma*) o que terminan con ella (*casa-masa*).

*Conciencia silábica intuitiva* cuando los/as niños/as son incapaces para suprimir segmentos a pedido. No omiten las partes que pide el/la profesor/a, sino que expresan las que pueden. De cualquier manera, la segmentación silábica que hacen es correcta, aunque no proceda a como se le ha pedido. En estos casos, lo importante es que el/la niño/a empiece a darse cuenta o a tomar conciencia que las palabras están hechas por partes más pequeñas. Los/as niños/as clasificados en este nivel, por ejemplo, ante una tarea de segmentación, responderían expresando cualquier parte de la palabra sin importar si han suprimido o no el segmento que se pide en el ejercicio. Una pregunta y una respuesta típica son: Si a la palabra *Sonora*, le quitamos “/so/”, ¿qué queda? “*sono*”. En este nivel de conciencia los/as niños/as pueden identificar que dos palabras inician o terminan con la misma sílaba, pero no pueden decir de qué segmento se trata.

*No conciencia silábica* se clasifican aquellos/as niños/as que no se han dado cuenta que la palabra está constituida por unidades menores y que por este hecho todavía no tienen capacidad para segmentar la palabra. Cuando se les invita a reflexionar sobre ella, por lo regular asocian la palabra con el objeto y creen que el/la profesor/a, al plantear el ejercicio, se está refiriendo al

significado. Por ejemplo si a la palabra “cabeza” le quitamos “ca”, ¿Qué queda?. Niño/a “Queda sin cabeza” (Clara: alumna del 3º D del jardín de Niños “Nicolás Bravo”).

### **Análisis fonémico**

Un/a niño/a deberá ser clasificado en la categoría:

*Conciencia fonémica* cuando en una tarea de reflexión metalingüística es capaz de suprimir en forma intencionada el fonema inicial o el último de una palabra dada. Por ejemplo, si a un/a niño/a se le dice “*si a la palabra “rana” se le quita “/r/” o a la palabra “caracol” se le quita /l/, ¿qué le queda?*” Si en el primer caso, el/la niño/a contesta “*ana*” y en el segundo “*caraco*” se dice que el/la niño/a ha construido la conciencia fonémica. Esta categoría clasifica, también, a aquellos/as niños/as que son capaces de reconocer que dos palabras empiezan (sábana-silla) o terminan (comer-llorar) con el mismo fonema.

*Conciencia fonémica* intuitiva cuando los/as niños/as empiezan a darse cuenta que dos palabras pueden pronunciarse igual al principio o al final. Son clasificados, por ejemplo, con esta categoría, aquéllos/as que dicen que “*sábana*” y “*silla*” empiezan igual con /sa/ y /si/. Puede ser considerado dentro de esta categoría, también, aquél/lla niño/a que cuando escucha algunas palabras inventa otras, con uno o más fonemas en común en la parte inicial,

media o final de la palabra escuchada. Un ejemplo es la palabra *serpiente-servilleta ; serpiente-sirviente*.

*No conciencia fonémica* se utiliza para clasificar aquellos/as niños/as que no se han dado cuenta que las palabras están hechas de unidades fónicas menores que las sílabas. Son niños/as que no han desarrollado la reflexión metalingüística en este nivel.

#### 5.3.1.2. Actividad de ambientación en el aula escolar

El marco teórico del libro *Áreas de trabajo* (SEP, 1992) señala que una parte de los aprendizajes de los/as niños/as preescolares se desarrolla a través de las interacciones que establecen con las demás personas que forman parte de su vida cotidiana y con los objetos concretos. Así, los elementos del entorno pasan a ser objetos de conocimiento en la medida en que el/la niño/a interactúa con ellos y los hace suyos.

Con base en este supuesto la presente alternativa ha considerado como actividad preactiva el acondicionamiento material del aula escolar, pues quiere hacer de ella un espacio simbólico rico que apoye el desarrollo lingüístico suficiente, y en este caso, el lexicológico y metalingüístico necesarios que ayuden a construir la conciencia fonológica infantil.

El trabajo de ambientación consiste en decorar el aula escolar con una serie de imágenes agrupadas de acuerdo a las características del nombre del

objeto, animal o cosa que representan. Estas se utilizarán para confeccionar móviles que se suspenderán del techo de las distintas aulas que ocupan los grupos de niños/as preescolares cuyas profesoras participan en el *colectivo de investigación de este proyecto*.

Los objetos, animales o cosas agrupados en los móviles se distinguirán entre sí porque reúnen imágenes cuyos nombres, al pronunciarlos, deberán tener en común una sílaba o fonema al principio, en medio o al final. Esto quiere decir que al momento de integrarlos se tendrá el cuidado suficiente para que queden en ellos objetos que al decir su nombre, tengan una determinada sílaba con el mismo sonido en la misma posición. No deberá escribirse en ellos ninguna palabra, menos el nombre del objeto que representan. Estas imágenes servirán a el/la educador/a para que haga con ellos ejercicios diversos, pero sobretodo que pueda emplearlos cuando los/as niños/as lo requieran espontáneamente en el momento de trabajar y poner a prueba la alternativa que se describe.

Al ubicar los móviles o grupos de dibujos en el aula, primeramente servirán como decoración, pero se pretende que después, al llevar a cabo los ejercicios de reflexión sobre las unidades del habla, sirvan para que el/la niño/a descubra espontáneamente las semejanzas y diferencias existentes entre unas palabras y otras. Los/as educadores/as deberán estar atentas a las



reflexiones y/o cuestionamientos que hagan los/as niños/as en todo este proceso de descubrimiento y toma de conciencia.

### 5.3.2 Actividades interactivas

En esta parte se pretende describir los momentos por los que atraviesa la interacción didáctica. Las actividades propuestas se refieren a todo lo que hace el/la profesor/a al momento de estar en situación de enseñanza. Consta de cinco momentos metodológicos que pasan por la participación de el/la profesor/a para motivar y modelar. Después de estos momentos viene el trabajo grupal, el individual y el modelado por los/as alumnos/as frente a grupos pequeños. A continuación se describe cada uno de ellos.

5.3.2.1 Primer momento (propiciar el interés). Supone una serie de actividades que pueden ser programadas del día anterior o que surjan del interés de la/el niña/o en ese momento, en conjunto con el/la educador/a. El/la profesor/a propicia como actividad “el juego de palabras”. Se procura que la realización del ejercicio planeado para ese día o mañana de trabajo tenga como tema el mismo que le da sentido y coherencia al proyecto de trabajo pedagógico que en ese momento realizan los/as niños/as.

Dada una actividad del proyecto que se está trabajando, se programará el ejercicio sobre la reflexión metalingüística adaptándolo al contexto y al interés de los/as niños/as.



Ejemplo: propiciar una conversación grupal sobre el “Día de las Madres” y cuestionar al/la niño/a sobre las actividades que realizan cada una de las mamás, así ellos dirán expresiones: *“mamá trabaja”, “mamá barre”, “mamá es alegre”, “mamá ríe”, entre otras.*

5.3.2.2. Segundo momento (modelado). El/la educador/a propone la realización de la actividad. Se la presenta a sus alumnos/as, se las describe, después la modela para mostrar en términos prácticos cómo se realiza el juego de palabras. Esto significa que al mismo tiempo que lo va ejecutando, el/la educador/a va describiendo paso a paso. Ejemplo: con la misma actividad del proyecto, sobre el día de las madres inicia el juego de palabras y el/la educador/a dice: *“vamos a dar una palmada por cada palabra que yo diga”*. El/la educador/a dice *“mamá trabaja”* y pregunta a los/as niños/as: *“¿Cuántas palabras tiene lo que dije?”* Y el/la niño/a dice *“dos”*. Ahora, el/la educador/a dice: *“vamos a dar tantas palmadas como palabras se escuchen”*. *“Mamá trabaja”*, dicen los/as niños/as, al mismo tiempo que dan las palmadas.

Al/la profesor/a preguntará al/la niño/a *“con qué otro material se puede golpear, poner o si desean brincar?”*, para señalar cada palabra que se vaya diciendo.

Después del ejercicio del modelado por el/la educador/a, se provoca una reflexión e interés colectivo infantil, sobre la acción que acaba de realizar.

5.3.2.3. Tercer momento (grupal). Aquí se trata de que el/la educador/a, en forma grupal, realice el juego de palabras, propiciando que los/as mismos/as niños/as propongan las actividades a realizar. Ejemplo: El/la educador/a: “ahora qué les parece, si ustedes dicen las actividades que hacen las mamás”, y todos/as en grupo, hacemos el juego (y el grupo decide con qué material). Los/as niños/as dirán: “*mamá canta*”, “*mamá baila*”, “*mamá llora*”, etc., y el/la educador/a preguntará, en cada una de las acciones que los/as niños/as proponen ¿*Cuántas palmadas darán con “mamá canta”*? y los/as niños/as dirán “*dos*” y palmean por cada palabra que se diga.

5.3.2.4. Cuarto momento (individual). En este momento se pedirá a los/as niños/as que pasen al frente para que tomen el papel de el/la educador/a. Explicarán a sus compañeros/as cómo se realiza el juego de palabras, similar a los anteriores, hechos por el/la educador/a. El/la niño/a deberá pensarlo por sí mismo/a para su explicación y ejecución inmediata. Sólo en el caso de que el/la niño/a no encuentre el ejemplo adecuado, el/la educador/a le deberá facilitar el proceso de reflexión para encontrar el ejemplo, si no lo logra ni con la asistencia de el/la educador/a, entonces ella o cualquier niño/a del grupo procederán a sugerir el ejemplo, que le facilite la comprensión del ejercicio.

En este momento todo lo que hace el/la niño/a es importante, pero es más que el/la niño/a no se quede sin explicar el ejercicio y que lo modele frente al grupo. Todos/as los/as niños/as deberán de vivir esta experiencia y preferentemente, aquellos/as niños/as que se les dificulte hacer la reflexión metalingüística.

5.3.2.5. Quinto momento. En este momento se trata de que los/as niños/as formen pequeños grupos o equipos donde se nombrará a uno/a de ellos/as para que le dé seguimiento al juego de palabras, y que en el momento propicio se cambie el papel de el/la moderador/a.

Ejemplo: el/la niño/a dice o propone una acción *“mamá juega”* y el/la niño/a pregunta *“¿cuántas palabras dice”* y el equipo dice *“dos”* y lo hacen dando palmadas. Después se propone otro/a niño/a y hace lo mismo, hasta que todos los integrantes del equipo modelen.

### **La interacción didáctica y los ejercicios de reflexión metalingüística o juegos de palabras**

A continuación se presentan algunos ejercicios de reflexión metalingüística para estimular el desarrollo de la conciencia lexical, silábica y fonémica en niños/as preescolares.

#### 5.3.2.1.1 Nivel lexical

Contar segmentos en enunciados de dos, tres o más palabras. Ejemplo: hacer sonidos por cada palabra de un enunciado.

Omitir palabras en enunciados de dos y tres palabras. Ejemplo: Hacer un gesto de silencio cuando se vaya a omitir una palabra de un enunciado.

Reconocimiento de palabras monosílabas dentro de una frase. Ejemplo: identificar qué es lo que suena diferente en dos enunciados. “el niño juega”, “niño juega”.

Cambio de palabras dentro de una frase. Ejemplo: el grupo tiene que identificar la palabra cambiada en una frase: “Karely come manzanas” y el otro: “Karely come naranjas”

Agregar palabras en una frase. Ejemplo: “mamá canta” y el otro “la mamá canta”

Suprimir palabras dentro de una frase después de haber mencionado anteriormente otra: “La manzana roja”. El otro “Manzana roja”.

#### 5.3.2.1.2 Nivel silábico

Segmentación de la primera sílaba de una palabra. Ejemplo: contar los trocitos que tiene una palabra y después hacer el gesto de silencio cuando se vaya a decir la primera parte de esa palabra.

Segmentación de la última sílaba de una palabra. Ejemplo: contar las partes de una palabra y hacer un gesto de silencio cuando se vaya a decir la última sílaba.

Palabras que rimen o que terminen igual.

Tren de palabras: buscar palabras que empiecen por la última sílaba de la palabra propuesta. Ejemplo: casa-saco-corbata.

Añadir sílabas al principio de una palabra. Ejemplo: misa-camisa.

Añadir sílabas al final de una palabra. Ejemplo: pelo-pelo(ta).

Omitir la sílaba del medio. Ejemplo: Se cuentan las partecitas de una palabra se cuestiona a los/as niños/as : ¿Si a la palabra calzado le quitamos “za” que nos queda. Respuesta: “caldo”.

Inversión de sílabas de una palabra. Ejemplo: malo-loma, pipa-papi.

Comparación de segmentos silábicas al comienzo, en el medio y al final de una palabra. Ejemplo: encontrar palabras que tengan la misma sílaba al empezar, en el medio y al final; peso-pera; ventana-guitarra; mesa-casa.

### 5.3.2.1.3. Nivel fonémico

Juego de onomatopeyas.- Presentar sonidos de campanas, flautas, bomberos, ambulancia y animales.

Juego con los nombres de los/as niños/as. Se hace o alargar el sonido final del nombre de la/el niña/o.

Reconocimientos de sonidos al principio de la palabra. Se prolonga el sonido inicial del nombre de los/as niños/as, animales y cosas.

Aislar el fonema inicial. Identificar cual es el sonido con el que empiezan los nombres de los/as niños/as, animales y cosas.

Segmentación fonémica en posición inicial. Hacer gesto del silencio en el primer sonido que se escucha.

Comparación de segmentos fonémicos y segmentación fonémica en sonido inicial. Los/as niños/as identifican el sonido inicial de dos palabras así como identificar si se le quita el primer sonido que queda.

Unir segmentos fonémicos a la palabra, jugar diferentes sonidos, para después juntarlos y preguntar que es lo que se formó.

Comparación de sonidos al final de la palabra. Identificar el sonido final de dos palabras que terminen igual.

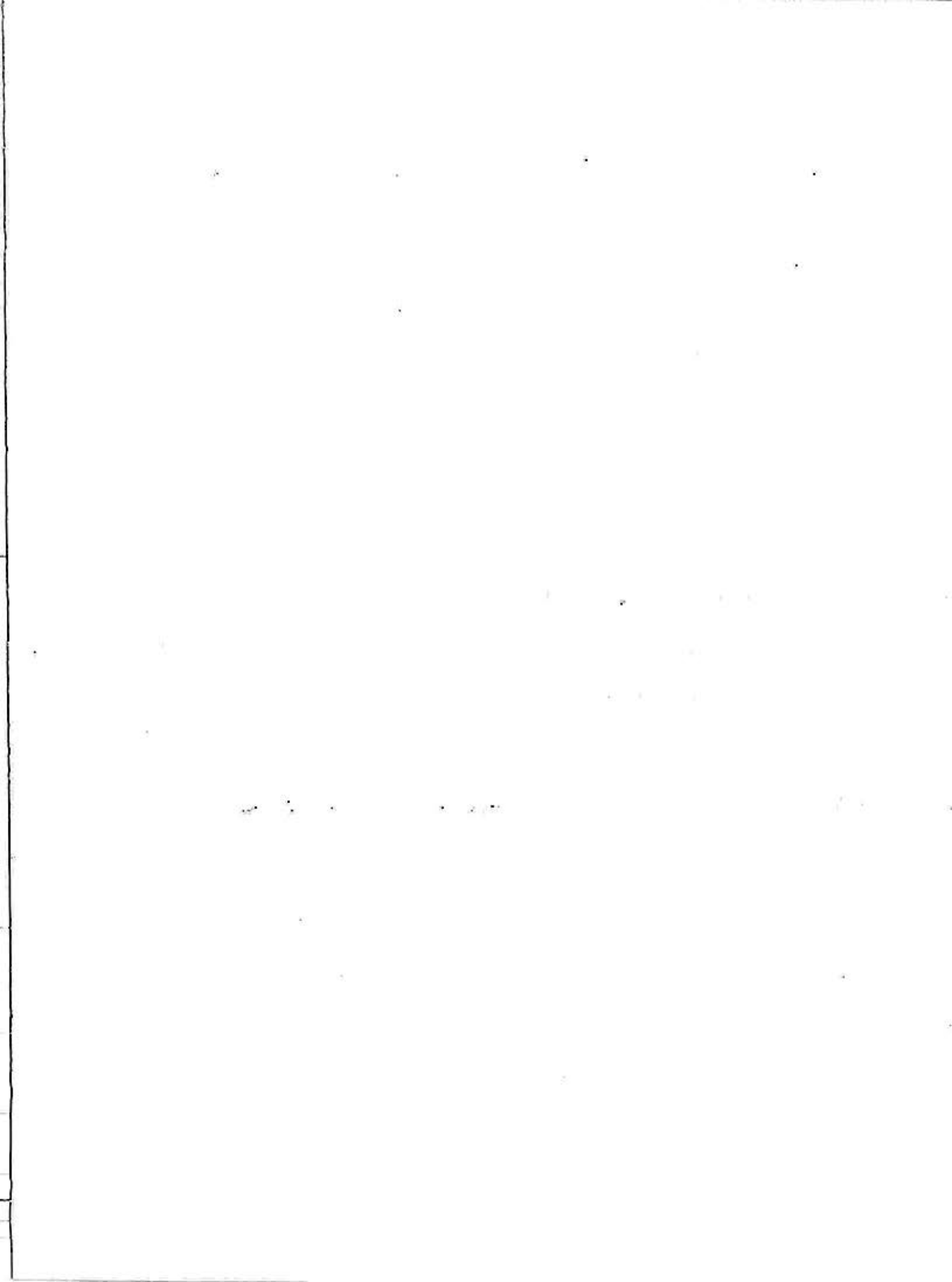
### 5.3.3 Actividades postactivas

#### 5.3.3.1 Evaluación y seguimiento

Para evaluar la efectividad de la alternativa pedagógica se tiene previsto aplicar una prueba de segmentación lexical, silábica y fonémica y elaborar el Diario del Profesor.

La prueba de segmentación se aplicará antes y después de poner a prueba la alternativa pedagógica. El objetivo es conocer el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica que tienen los/as niños/as preescolares, así como su capacidad de reflexión metalingüística. Con la primera aplicación se pretende que el/la profesor/a conozca el nivel de desarrollo que tienen los/as niños/as con respecto a la conciencia fonológica. Después de haber aplicado la alternativa pedagógica, se aplica, de nuevo, la prueba de segmentación, con el objetivo de evaluar si la alternativa sirve para estimular el desarrollo de las capacidades infantiles de reflexión metalingüística y en qué grado se logra que los/as niños/as construyan la conciencia lexical, silábica y fonémica.

La elaboración del diario del profesor, permitirá registrar los acontecimientos más relevantes con respecto a las actividades realizadas en la interacción didáctica. Se trata de que el/la profesor/a cuente con los datos que utilizará para reflexionar sobre el proceso seguido en la enseñanza. Que





localice las zonas críticas para reflexionar sobre ellas y superarlas en la experiencia docente futura.

Durante el primer semestre del próximo ciclo escolar 1998-1999, se tiene previsto asistir una vez cada quince días, a la escuela primaria en la que ingresen los/as niños/as preescolares que participaron en el programa de reflexión metalingüística con la finalidad de registrar la fecha en la que aprendieron a leer y a escribir los/as niños/as que finalmente lo consiguieron y para saber también la cantidad que no lo logró.

## 5.4. Plan de aplicación

Error! Marcador no definido. ETAPAS DE LA ENSEÑANZA	FASES DE TRABAJO	ACTIVIDADES	FECHA	Recursos materiales y humanos	OBSERVACIONES
PRE ACTIVA	-Exploración inicial	-Aplicación de la prueba de segmentación.	De diciembre de 1997 a Enero de 1998	- Hojas, Lápiz, Niños/as y educadora.	- Conocer en qué nivel de conciencia se encuentran los/as niños/as a los/as que se aplicará el programa para poder comparar resultados al final del mismo.
	Ambientación	- Elaboración de móviles para el salón.	Marzo de 1998	- Peyón, crayolas, pintura, plumones y colgador.	- Facilitar palabras que permitan enriquecer el léxico infantil.  - Que existan en el ambiente los objetos que sugieran al/la niño/a las palabras con las cuales habrá de realizar la reflexión metalingüística.
INTER ACTIVA	LEXICAL	1. Contar segmentos de enunciados de 2 y 3 palabras	6-05-98	- Manos, pies y lámina	- Al/la niño/a se le facilitó inventar enunciados pero sin tomar en cuenta la cantidad de palabras.
		2. Omitir palabras en enunciados de 2 y 3 palabras	7-05-98		- Al/la niño/a se le dificultó omitir en un enunciado de 3 palabras la parte del medio.
		3. Reconocimiento de palabras monosílabas.	19-05-98	- Manos, pies y lámina	- Algunos/as niños/as no pudieron segmentar la palabra monosílaba del enunciado.
		4. Cambio de palabras	20-05-98	- Dedos y fichas.	- La mayoría de los/as niños/as lograron comprender esta actividad.
		5. Agregar palabras	21-05-98		- La educadora tenía que proponer el segundo enunciado para cumplir con la actividad.
		6. Suprimir palabras	22-05-98	- Lámina de recortes alusivos al proyecto.	- El/la niño/a tuvo dificultad al suprimir palabras.
	SILABICO	1. Segmentación de la primera sílaba	02-06-98	- Láminas de recortes y fichas	- El inicio de la actividad el/la niño/a segmentaba a nivel léxico.
		2. Segmentación de la última sílaba.	28-05-98	- Láminas de recortes y fichas	- Algunos/as niños/as confundían a veces la última sílaba con la primera.
			04-06-98	- Láminas y fichas	- La mayoría de los/as niños/as comprendieron la actividad.
			08-06-98	- Láminas y fichas	- Algunos/as niños/as confundieron la última sílaba con la primera.
	09-06-98	- Manos, pies, dedos y láminas del proyecto.	- La educadora tenía que cuestionar a los/as niños/as para que identificaran la última sílaba porque por sí solos algunos/as niños/as no lo lograban.		
			- Algunos/as niños/as no lograron añadir la sílaba al principio de una palabra para formar otra nueva palabra.		

		<p>3. Ejercicio de rimas con la primera silaba</p> <p>4. Ejercicios de rimas con la última silaba</p> <p>5. Tren de palabras</p> <p>6. Añadir sílabas al inicio de la palabra</p>	10-06-98	<p>- Manos, pies y frizo.</p> <p>- Manos, pies y frizos.</p> <p>- Gis, pizarrón mat. de naturaleza.</p> <p>- Observar objetos del salón</p> <p>- Observar el material del frizo.</p>	
ETAPAS DE LA ENSEÑANZA	FASES DE TRABAJO	ACTIVIDADES	FECHA	MATERIAL	OBSERVACION
	SILABICO	<p>7. Añadir sílabas al final de una palabra</p> <p>8. Segmentación de sílaba en medio de una palabra.</p>	<p>17-06-98</p> <p>17-06-98</p>	<p>- Observar el material del frizo.</p> <p>- Dedos, manos y coritos.</p>	<p>- La educadora tenía que cuestionar a los/as niños/as para que formara una palabra con la última sílaba porque por sí solos algunos/as niños/as no lo lograban.</p> <p>- En su mayoría los/as niños/as no lograron segmentar la sílaba del medio para unir la primera y la última sílaba para formar otra palabra.</p> <p>- Hubo dificultad en la realización de este ejercicio.</p>
	FONEMICO	<p>9. Inversión de sílabas</p> <p>10. Comparación de segmentos al inicio, medio y final de la palabra.</p> <p>1- Juego de onomatopeyas</p>	<p>22-06-98</p> <p>24-06-98</p> <p>25-06-98</p> <p>26-06-98</p>	<p>- Frizos y observación de objetos.</p> <p>- Cartas de lotería, juego veo, veo y manos.</p> <p>- Coritos, nombre de los/as</p>	<p>- Se presentó más dificultad en la comparación de segmentos silábicos en medio de la palabra.</p> <p>- Este juego fue divertido. Al inicio de la actividad el/la niño/a no podía separar el fono de la sílaba.</p> <p>- El/la niño/a identificó fácilmente el fono inicial de su nombre cuando empezaba con vocal pero se le dificultó en los sonidos consonánticos.</p> <p>- Algunos/as niños/as lograron segmentar el fono inicial de una palabra más no lograron decir las partes que quedan.</p>

		<p>y juego con los nombres de los/as niños/as.</p> <p>2. Reconocimiento de sonidos al principio de palabra.</p> <p>3. Segmentación fonémica en posición inicial.</p>	29-06-98	<p>niños/as.</p> <p>- Niños/as y su nombre</p>	
ETAPAS DE LA ENSEÑANZA	FASES DE TRABAJO	ACTIVIDADES	FECHA	MATERIAL	OBSERVACION
POST ACTIVAS	<p>Exploración final</p> <p>Diarios de Campo</p>	<p>- Aplicación, de nuevo, de la prueba de segmentación.</p> <p>- Logros y dificultades más relevantes de las actividades que se realizaron.</p>	Del 6-05-98 Al 29-06-98	<p>- Hojas, lápiz, niños/as, educadora.</p> <p>- Cuaderno, lápiz, observación a los/as niños/as.</p> <p>- Plan de actividades.</p>	<p>- Para hacer un análisis de los resultados entre los/as niños/as a los que se les aplicó el programa .</p> <p>- Para conocer los logros y dificultades encontradas en la enseñanza, y la aplicación de la alternativa.</p>

## CAPITULO VI

### RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA ALTERNATIVA PEDAGOGICA

Antes de iniciar el diseño y aplicación de la alternativa pedagógica se hizo una prueba de segmentación para conocer el nivel de conciencia sobre las unidades del habla que tenían los/as niños/as que serían sujetos de intervención por parte de esta alternativa pedagógica. Una vez diseñada y aplicada la alternativa pedagógica se procedió a realizar, de nuevo, la misma prueba de segmentación.

#### RESULTADOS OBTENIDOS DEL GRUPO 3º "D" EN EL JARDÍN DE NIÑOS DE CLASE BAJA.

U. del habla	Lexical						Silábico						Fonémico					
	N. C.		C. I.		C.		N. C.		C. I.		C.		N. C.		C. I.		C.	
N. de comprensión	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Evalución	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Inicial	15	02	06	05	06	20	18	04	08	11	01	12	23	12	04	15	00	00
Media	12	02	09	11	06	14	23	06	04	21	00	00	00	00	00	00	00	00
Final	11	02	08	10	08	15	16	05	10	15	01	07	25	16	02	11	00	00
Total absoluto	38	06	23	26	20	49	57	15	22	47	02	19	48	28	06	26	00	00
Promedio	12.66	02	7.6	8.6	6.6	16.3	19	05	7.3	15.66	.66	6.3	24	14	03	13	00	00

Donde: N. C. es no conciencia; C.I., conciencia intuitiva y C. conciencia. Inicial, Medio y Final representan el lugar que ocupa en las unidades del habla segmento o componente en cuestión; 1, representa los valores de la aplicación de primera prueba de segmentación y el 2, los valores de la segunda.

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL GRUPO 3ºB DEL JARDIN DE NIÑOS DE CLASE BAJA

U. del habla	Lexical						Silábico						Fonémico					
	N. C.		C. I.		C.		N. C.		C. I.		C.		N. C.		C. I.		C.	
N. de comprensión																		
Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Inicial	8	03	16	07	04	18	20	03	08	14	00	11	27	11	01	17	00	00
Media	13	02	12	07	03	19	25	09	03	19	00	00	00	00	00	00	00	00
Final	13	01	12	10	03	17	21	09	07	18	00	01	28	25	00	03	00	00
Total absoluto	34	06	40	24	10	54	66	21	18	51	00	12	55	36	01	20	00	00
Promedio	11.33	02	13.33	08	3.33	18	22	07	06	17	00	04	18.33	12	0.66	6.66	00	00

RESULTADOS OBTENIDOS EN UN JARDÍN DE NIÑOS DE CLASE MEDIA-ALTA.

U. del habla	Lexical						Silábico						Fonémico					
	N. C.		C. I.		C.		N. C.		C. I.		C.		N. C.		C. I.		C.	
N. de comprensión																		
Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Inicial	06	00	00	00	20	26	06	00	12	04	08	22	17	10	08	09	01	07
Media	07	00	05	00	14	26	14	03	11	06	01	17	00	00	00	00	00	00
Final	06	00	01	00	19	26	14	01	08	03	04	22	23	07	02	12	01	07
Total absoluto	19	00	06	00	53	78	34	04	31	13	13	61	40	17	10	21	02	14
Promedio	6.33	00	02	00	17.6	26	11.33	1.33	10.33	4.33	4.33	20.33	13.33	5.6	3.33	07	0.6	4.6

Donde: N. C. es no conciencia; C.I., conciencia intuitiva y C. conciencia. Inicial, Medio y Final representan el lugar que ocupa en las unidades del habla segmento o componente en cuestión; 1, representa los valores de la aplicación de primera prueba de segmentación y el 2, los valores de la segunda.

A continuación se presentan algunos análisis de acuerdo a los niveles de reflexión metalingüística (lexical, silábico y fonémico) y de comprensión de los mismos (inicial, medio y final).

## 6.1. Nivel Lexical

Este nivel se refiere a la capacidad infantil de darse cuenta que la expresión oral esta constituida por unidades menores denominadas palabras. Tomar conciencia de ello representa el primer nivel de reflexión metalingüística y una condición necesaria para que el/la niño/as pueda descomponer, posteriormente, esta unidad del habla en otras menores como la sílaba, por ejemplo.

Los resultados obtenidos en la aplicación de esta alternativa del grupo 3ero "D" del jardín de niños "Nicolás Bravo" de clase baja, indican que el lexical es el nivel de reflexión metalingüística que tiene menor demanda cognitiva para ser construida. El descenso de 38 niños/as con no conciencia en la primera aplicación de la prueba de segmentación contra los 6 que se mantuvieron en él en la segunda; y el ascenso significativo en la cantidad de niños/as con conciencia lexical (20 en la primera evaluación y 49 en la segunda) prueban la afirmación que este es el nivel de reflexión metalingüística de más fácil acceso.

En la aplicación de <sup>esta</sup> alternativa los resultados obtenidos en el grupo de 3ero. "B" del mismo jardín señalan también que es más fácil construir la conciencia léxical. El descenso de 34 niños/as con no conciencia en la primera prueba de segmentación contra los 6 que se mantuvieron en la

segunda; y el ascenso significativo en la cantidad de niños/as con conciencia léxical (10 en la primera evaluación y 54 en la segunda).

En el jardín de niños “Rosaura Zapata” de clase media-alta, los resultados obtenidos, vienen a reafirmar la facilidad en la adquisición del nivel de reflexión léxical. En la primera prueba que se aplicó resultaron 19 niños/as con no conciencia y en la segunda prueba de segmentación los 19 niños/as pasaron al nivel de conciencia léxical. El descenso fue muy significativo en la cantidad de niños/as con no conciencia (26 en la primera y 0 en la segunda) estos resultados prueban la afirmación que este es el nivel de reflexión metalingüística de más fácil acceso para el/la niño/a.

Los resultados obtenidos en los tres grupos donde se aplicó la alternativa pedagógica nos señalan esa relativa facilidad infantil para construir la conciencia léxical, explica por qué en la primera aplicación de la prueba de segmentación, existía, ya, una cantidad importante de niños/as que la habían construido espontáneamente.

## 6.2. Nivel silábico

Segmentar en este nivel es de complejidad intermedia. Los resultados obtenidos en este nivel de reflexión en el grupo 3ero. “D” del jardín de niños “Nicolás bravo”, muestra que en la primera evaluación sólo hubo dos sujetos



que la habían construido sin necesidad de un entrenamiento previo. Sin embargo, los datos muestran que es en este nivel de reflexión metalingüística en el que más movilidad provocó la alternativa pedagógica. En primer lugar, del total absoluto de 57 no conciencias silábicas existentes en la primera evaluación, bajó drásticamente a 15; la conciencia intuitiva aumentó de 22 a 47 y la conciencia plena de 2 sujetos que la habían construido espontáneamente aumentó a 19 niños/as.

En cuanto los resultados del grupo 3ero. "B" del mismo jardín muestran que en la primera evaluación no se contempló a ningún/a niño/a en este nivel de conciencia. En primer lugar del total absoluto de 66 no conciencias silábicas existentes en la primera evaluación, bajó drásticamente a 21; la conciencia intuitiva aumentó de 18 a 51 y al no tener ningún/a niño/a contemplado en la conciencia en la primer prueba, aumentó a 12 niños/as en la segunda evaluación.

En este mismo nivel de reflexión se encontró en el grupo del jardín de niños "Rosaura Zapata", que en la primera evaluación sólo hubo 13 niños/as que habían construido sin necesidad de un entrenamiento previo, este nivel de reflexión metalingüística fue el que tuvo más movilidad en la alternativa pedagógica. En primer lugar, del total absoluto de 34 no conciencia silábica existentes en la primera evaluación, bajó notablemente a 4, la conciencia

intuitiva bajó de 31 a 13 y la conciencia plena de 13 niños/as que la habían construido espontáneamente aumentó a 61 niños/as.

La conciencia silábica tiene un nivel intermedio, de dificultad en su construcción. El nivel fonémico es una cantidad considerable que no la adquirieron mientras que en el nivel léxical existe una cantidad menor.

### 6.3. Nivel Fonémico

Este nivel es el que registra menos cambios en los/as niños/as. Por los resultados obtenidos parece que este es el nivel de reflexión metalingüística más complejo. En primer lugar, la primera evaluación aplicada a los/as niños/as de 3ero. "D" del jardín de niños "Nicolás Bravo" no registra ningún/a niño/a con capacidades para hacer la segmentación en este nivel, tampoco se registra en la segunda evaluación que alguien la haya construido. En este nivel se percibe que el total absoluto de niños/as clasificados/as en la categoría de no conciencia fonémica 48 descendió en la segunda evaluación 28 y que 20 de ellos avanzaron a la conciencia intuitiva fonémica. En esta categoría, en la conciencia intuitiva, existe un total absoluto de 26 niños/as, 6 de los cuales fueron ubicados/as en la conciencia intuitiva en la primera evaluación. Sin embargo, estos/as niños/as no pudieron avanzar al nivel de conciencia, lo que expresa la dificultad que trae consigo reflexionar en este nivel metalingüístico y para llegar a construir la conciencia fonémica.

Los resultados obtenidos en el grupo de 3ero. "B" también muestran que la conciencia fonémica es más complicada para que el/la niño/a la adquiriera, puesto que tanto en la primera como en la segunda evaluación no se registró ningún/a niño/a para hacer la segmentación en este nivel. También se percibe que el total absoluto de niños/as clasificados/as en la categoría de no conciencia fonémica 55 descendió en la segunda evaluación a 36 y que 19 de ellos/as avanzaron a la conciencia intuitiva fonémica. En esta categoría, en la conciencia intuitiva, existe un total absoluto de 20 niños/as, 1 fue ubicado en la conciencia intuitiva en la primera evaluación, sin embargo estos/as niños/as no pudieron avanzar a nivel de conciencia.

En el grupo del jardín de niños "Rosaura Zapata" también se encontró que este nivel fue el menos promovido en los/as niños/as. Los resultados que se obtuvieron demuestran que este nivel de reflexión metalingüística es más complejo. En la primera evaluación solamente 2 sujetos se registran con capacidad para hacer la segmentación en este nivel. En la segunda evaluación se registran 14 niños/as que construyeron la conciencia fonémica. En el total absoluto de no conciencia fonémica, de la primera evaluación, hubo un total de 40 niños/as con no conciencia bajó a 17 que la habían construido, y en la conciencia intuitiva de 10 niños/as que se encontraban en ese nivel de reflexión, hubo un ascenso a 21, y de la conciencia plena de 2 sujetos que la

construyeron sin necesidad de un entrenamiento, en la segunda evaluación aumentó a 14 niños/as que construyeron la conciencia fonémica.

Con respecto al nivel de toma de conciencia que desarrollan los/as niños/as de acuerdo a los componentes o segmentos de las unidades del habla, puede afirmarse que los que presentan mayor dificultad para su manipulación y toma de conciencia son los de la parte media en el nivel silábico y fonémico. En el caso de los lexicales parece que no presentan diferencias significativas con los componentes inicial y final. Su segmentación es relativamente fácil.

El contexto socioeconómico y cultural en el que se inscribe la escuela y del que provienen los/as niños/as preescolares parecer ser un factor importante que influye en el desarrollo de la capacidad para la reflexión metalingüística y el desarrollo de las capacidades de segmentación y toma de conciencia de las unidades del habla. Hubo diferencias en las capacidades de segmentación entre los/as niños/as que asisten a un jardín típico y representativo de clase media-alta y los de otro también típico y representativo de la clase baja de una colonia urbano-marginal en la que habitan trabajadores/as eventuales como albañiles, jornaleros agrícolas, entre otros. De acuerdo con los datos recogidos se aprecia que en la primera evaluación los/as niños/as del jardín de clase media-alta tuvieron un total de 19 niños/as clasificados/as en la categoría no conciencia lexical, mientras que los/as niños/as del jardín de clase baja

hubo 34. Otra diferencia en este mismo nivel es que después de aplicar la alternativa pedagógica, en los resultados de la segunda evaluación se registra que ningún/a de los/as niños/as de clase media permaneció en este nivel, a diferencia de 6 niños/as de clase baja que no tuvieron el desarrollo suficiente en sus capacidades de reflexión metalingüística como para haber sido clasificados/as en otro nivel. Hay diferencias notables, también, en la cantidad de niños/as que fueron clasificados/as de acuerdo con las categorías conciencia silábica y conciencia fonémica. En el primer caso hubo 12 niños/as de clase baja y 61 de clase media-alta; en el segundo caso no se clasificó a ningún/a niño/a de clase baja, mientras que de clase media-alta se clasificaron 14 niños/as.

#### 6.4 Seguimiento en escuelas primarias a alumnos/as intervenidos/as

Dentro de la evaluación y seguimiento de la aplicación de la alternativa se tenía previsto visitar cada 15 días las escuelas primarias donde se encontraban inscritos/as los/as niños/as de los grupos que fueron intervenidos/as. Únicamente fue posible realizar cuatro visitas durante el ciclo escolar 1998-1999 con la finalidad de conocer el proceso de adquisición de la lecto-escritura en los/as niños/as.

Los resultados que a continuación se exponen son una confrontación entre los datos de la segunda prueba de segmentación y el avance que tuvieron

Otro niño que logró llegar al nivel de conciencia fonológica con conciencia intuitiva, alcanzó el nivel silábico, alfabético pero en transición al alfabético de adquisición de la lecto-escritura según la profesora encargada del grupo.

De los 2 sujetos, que no se ubicaron en algún nivel de reflexión fonológica no fueron promovidos al segundo grado de educación primaria.

A continuación se describen los resultados del grupo de 3° “B” del jardín de niños “Nicolás Bravo”.

Se encontró que de 17 niños/as que estaban ubicados/as en el nivel fonémico con conciencia intuitiva, 5 de ellos/as aprendieron a leer y escribir en el mes de noviembre, 3 lo hicieron en diciembre, 3 en enero y 5 en febrero, más un niño que no se le dio seguimiento porque se fue a estudiar a otra ciudad.

En el nivel silábico con conciencia sólo hubo 1 sujeto, que aprendió a leer y escribir en el mes de febrero, en este mismo nivel pero con conciencia intuitiva lograron avanzar 7 niños/as, de los/as cuales 1 sujeto llegó al nivel de adquisición de la lecto-escritura en el mes de enero, 4 niños/as lo hicieron en febrero, 1 lo realizó hasta el mes de abril y hubo 1 sujeto que estaba en este

mismo nivel pero que no fue promovido de año escolar, cabe aclarar que ésta niña tiene problemas auditivos.

Por último avanzaron 2 sujetos al nivel lexical, 1 de ellos con conciencia y 1 mas con conciencia intuitiva, a quienes no se les dio seguimiento por los motivos ya descritos anteriormente, sólo se presentó el caso de 1 sujeto que no logró avanzar a ningún nivel de conciencia fonológica y que no estudió su educación primaria por motivos de salud.

Los resultados que a continuación se dan a conocer son del grupo del jardín de niños “Rosaura Zapata” el cual contaba con 26 niños/as.

Se encontró que los/as niños/as que lograron avanzar al nivel fonémico fueron 20 de los/as cuales 12 alcanzaron el nivel fonémico con conciencia y 8 se ubicaron en el nivel fonémico intuitivo. Los 12 que llegaron al nivel fonémico con conciencia aprendieron a leer y escribir, 2 en septiembre, 1 en octubre, 3 en noviembre, 4 en diciembre, 1 en enero y el último hasta marzo. Y de los 8 que alcanzaron el nivel fonémico intuitivo, aprendieron a leer y escribir, 1 en octubre, 2 en noviembre, 1 en diciembre y cuatro en enero.

Al nivel silábico lograron avanzar, 6 niños/as, de los/as cuales 3 niños alcanzaron el nivel silábico con conciencia y los/as otros/as 3 con conciencia intuitiva. Los/as niños/as que llegaron al nivel silábico con conciencia, 2 fueron ubicados en el nivel alfabético 1 en el mes de noviembre y el otro en



marzo. Y los/as 3 niños/as que llegaron al nivel con conciencia intuitiva aprendieron la lecto escritura, 2 en el mes de marzo y 1 hasta mayo.

Al hacer un análisis en los grupos de los dos jardines de niños acerca del las confrontaciones que hubo entre los resultados de la segunda prueba de segmentación y los datos proporcionados por los/as profesores/as de primer grado de las escuela visitadas, imponen el razonamiento de la hipótesis, de que los/as niños/as que tienen mayor nivel de conciencia fonémica son de los primeros en leer y escribir.

Quizá los/as niños/as que salieron en el nivel de reflexión silábica intuitiva, y silábica con conciencia en el componente final que aprendieron a leer y escribir igual que los/as niños/as con conciencia fonémica intuitiva en el componente final, fue porque pudieron haber avanzado ya al fonémico sin haberlo percibido en los resultados de la prueba, o en el transcurso de los meses de julio y agosto.

En los dos grupos del jardín de niños Nicolás Bravo se encontró una similitud en los resultados. De los/as niños/as que aprendieron a leer y escribir para los meses de noviembre y diciembre la mayoría se encontraba en el nivel fonémico intuitivo, aunque hubo algunos/as que aprendieron a leer hasta febrero. Únicamente se presentaron dos casos entre los dos jardines en



que 2 sujetos que se encontraban en este nivel de reflexión aprendieron hasta marzo.

De los/as alumnos/as que aprendieron en los meses de marzo, abril y mayo fueron niños/as que estaban ubicados en el nivel silábico lexical.

En el jardín de niños “Rosaura Zapata” se presentó el caso de un niño que avanzó hasta el nivel fonémico en el componente final con conciencia intuitiva y aprendió a leer y escribir a finales del mes de septiembre. Otro niño que llegó a este mismo nivel de reflexión y del mismo componente, pero con conciencia alcanzó en nivel alfabético en el mes de agosto.

Ningún/a niño/a de este mismo jardín se quedó en primer año porque todos/as tuvieron algún nivel de reflexión fonológica.

## CONCLUSIONES

Para la aplicación de la alternativa pedagógica que se realizó en tres grupos de preescolar con un total de 81 niños/as; se consideró necesario que fueran evaluados/as con una prueba de segmentación para conocer la capacidad de reflexión metalingüística de tipo fonológico que hasta ese momento tenían los/as niños/as que serían intervenidos/as.

Durante la alternativa pedagógica se llevaron a cabo también diferentes actividades para lograr que los/as niños/as reflexionaran en los diferentes niveles que constituyen la conciencia fonológica: nivel lexical, nivel silábico y nivel fonémico, en total se aplicaron 19 ejercicios, en los meses de mayo y junio.

Al término de la aplicación de la alternativa pedagógica se consideró necesario aplicar nuevamente la prueba de segmentación para conocer el avance que se tuvo en los/as niños/as en cuanto a las reflexiones metalingüísticas.

En la aplicación de la primera prueba de segmentación se encontró que de los 81 niños/as intervenidos/as 62 no tenían conciencia fonémica en ninguno de sus componentes. Después de la aplicación de la alternativa pedagógica

únicamente se encontraron 29 niños/as que no lograron avanzar a este nivel de reflexión.

En el nivel silábico, en la primera prueba de segmentación resultaron 38 niños/as que no tenían esta conciencia en ninguno de sus componentes. En los resultados encontrados en la segunda prueba de segmentación la cantidad de niños/as disminuyó a 8 que no alcanzaron este nivel de reflexión.

Por último en el nivel lexical los resultados registrados de la primera prueba de segmentación presentaron únicamente 22 niños/as sin este nivel de conciencia fonológica. Al término de la alternativa pedagógica y después de haber aplicado la segunda prueba de segmentación se ubicaron solamente a 3 niños/as que no llegaron a ningún nivel de reflexión fonológica.

Al analizar los resultados de esta segunda prueba de segmentación se prueba la afirmación que la conciencia lexical es el nivel de reflexión metalingüística de más fácil acceso, ya que al aplicar la primera prueba de segmentación, los resultados demostraron que en este nivel de reflexión fue mayor el número de niños/as que la habían adquirido espontáneamente.

También se demostró que la conciencia silábica tiene un nivel intermedio de dificultad en su construcción.

Con respecto al nivel fonémico parece que su reflexión metalingüística es más complejo, porque se encontró una cantidad considerable de niños/as que no la adquirieron.

Estos resultados y los que se encontraron en las escuelas primarias a donde asistieron los 81 niños/as intervenidos/as, muestran que de los tres grupos de preescolar hubo 52 niños/as ubicados/as en el nivel fonémico, algunos/as con conciencia y otros/as con conciencia intuitiva, 2 de ellos/as aprendieron a leer y escribir durante los meses de agosto y septiembre, el resto lo lograron en los meses de octubre, noviembre, diciembre, enero y febrero.

Los/as 22 niños/as que avanzaron al nivel silábico con conciencia intuitiva, aprendieron a leer y escribir durante los meses de noviembre a mayo, y se presentó el caso de 1 niño que no asistió a ninguna escuela y 1 niña que no fue promovida y que presenta problemas auditivos.

De los/as 5 alumnos/as que se encontraron en el nivel lexical 1 sujeto aprendió a leer y escribir en mayo, 1 no fue promovido, a 1 no se le dio seguimiento porque salió de la ciudad y 2 sujetos no estudiaron.

Se presentó el caso de 2 sujetos que no avanzaron a ningún nivel de reflexión fonológica; quienes no fueron promovidos/as para el siguiente grado de educación primaria.

Los resultados demuestran que los/as niños/as que avanzaron a un nivel más alto de reflexiones fonológicas accedieron más fácilmente al aprendizaje de la lecto-escritura, mientras que los/as niños/as que egresaron en un nivel más bajo de reflexión, aprendieron más tarde a leer y escribir. Se comprobó también que los/as niños/as que egresan sin ningún nivel de reflexión difícilmente acceden al aprendizaje de la lectura y escritura.

Después de haber aplicado la estrategia de intervención pedagógica, diseñada por el colectivo de educadoras, prueba la hipótesis de que los/as niños/as que tienen mayor nivel de conciencia fonológica son los/as primeros/as en adquirir la lectura y escritura en educación primaria.

Con la realización de este trabajo, las autoras aprendimos a trabajar en colectivo. Esta es una cultura que se debe promover en los/as maestros/as, porque de esta forma se pueden resolver problemas que son comunes en el ejercicio de la profesión.

## BIBLIOGRAFIA

### LIBROS

CALERO, A; PEREZ. R., MALDONADO, A. y E. SEBASTIAN (1988). Entrenamiento en habilidades metalingüísticas y rendimiento en lectura. Una investigación en curso. En: El profesor y la experimentación curricular. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, España. 95 p.

\_\_\_\_\_ (1991). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil. Madrid, Editorial Escuela Española, S.A. 145 p.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION. (1995) México, Fernández, Editores. 1431 p.

GARTON, A; PRATT. CH; (1991) Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Editorial Paidós, 266 p.

LABINOWICZ, Ed. (1980) Introducción a Piaget. Pensamiento-aprendizaje-enseñanza. Fondo Educativo Interamericano. 309 p.

PIAGET, Jean. (1985) Seis estudios de psicología. Editorial Artemisa, México. D.F. 226 p.

SECRETARÍA DE EDUCACION PÚBLICA a (1993) Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México D.F., 152p.

\_\_\_\_\_ b (1993) Bloques y juegos de actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México. D.F. 125 p.

\_\_\_\_\_ (1992) Programa de Educación Preescolar México. D.F. Fernández Editores. 90p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL a (1994) Análisis de la práctica docente propia: Antología Básica. México, SEP-UPN. 232 p.

\_\_\_\_\_ b (1994) El maestro y su práctica docente: Antología Básica. México, SEP-UPN. 154 p.

\_\_\_\_\_ c (1997) Investigación de la práctica docente propia: Antología Básica. México, SEP-UPN. 109 p.

\_\_\_\_\_ d (1996) Proyectos de Innovación: Antología Básica: México, SEP-UPN. 251 p.

## REVISTAS

DOMINGUEZ, Ana Belén (1996) “Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura”. En: Infancia y Aprendizaje. 107 p.

.GONZALEZ, María José (1996) “Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas”. En: Infancia y Aprendizaje. Málaga España, 107 p.

JACOBO, García, Héctor M. Y María L. Velázquez Paredes (1992) "El proceso de comprensión de la lengua escrita y la construcción de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lecto-escritura. En Pedagógica N. 4, Culiacán Rosales, Sinaloa. México Unidad UPN-25-A.

## FOLLETOS

SECRETARÍA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA (1995) "Curso taller lengua oral y escrita. México. 77 p.

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (1995). Beginning Reading and Phonologica Awareness for Students with Learning Disabilities Digest # E540. ERIC-USA. 3 P.



**APENDICE A**  
**CUADROS DE RESULTADOS**

RESULTADOS DE LA PRIMERA PRUEBA DE SEGMENTACION DEL JARDIN DE NIÑOS "NICOLAS BRAVO" DEL GRUPO " 3 ° B " DE LA PROFESORA MARTHA SIMONA MARTINEZ TIRADO

0 = NO CONCIENCIA 1 = INTUITIVO 2 = SI CONCIENCIA

NIÑOS	CONCIENCIA LEXICAL		CONCIENCIA SILABICA		CONCIENCIA FONEMICA			
	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL
JESUS JONATHAN	1	0	0	1	1	0		0
KEVIN AGUIRRE	2	2	1	1	1	0		0
FRANCISCO U.	1	1	0	0	1	0		0
EDGAR JOVANNY	1	1	1	0	0	0		0
ISAAC MISSAEL	0	0	0	0	0	0		0
CHRISTIAN GUILL	0	0	0	0	1	0		0
LUIS ALBERTO	0	0	0	0	0	0		0
CARLOS ADRIAN	1	1	0	0	0	0		0
JOSE LUIS	1	1	1	0	1	0		0
JESUS DESIDERIO	0	1	0	0	0	0		0
ROGELIO ROJAS	0	0	0	0	0	0		0
LULLY GUADALUPE	1	1	0	0	0	0		0
SAMUEL BELTRAN	0	1	0	0	0	0		0
DAVID GIOVANNY	0	0	0	0	0	0		0
REYES ENRIQUE	0	1	0	0	0	0		0
LUIS MANUEL	1	1	0	0	0	0		0
ANA BEATRIZ	0	0	0	1	1	0		0
BIANCA VIANEY	0	0	0	0	0	0		0
PATRICIA ANELIHER	1	1	1	0	0	0		0
ROSA GUADALUPE	2	0	1	0	0	0		0
HEIDI KARELY	0	0	1	0	0	0		0
NIXIA CITLALIK	2	2	1	0	1	1		0
KAREN RAQUEL	1	1	0	0	0	0		0
LOURDES JOHANA	1	1	1	0	0	0		0
GLORIA LETICIA	1	2	0	0	0	0		0
WENDY DANIELA	1	0	0	0	0	0		0
YARELY GUADALUPE	0	0	0	0	0	0		0
NEREYDA	0	0	0	0	0	0		0

RESULTADOS DE LA PRIMERA PRUEBA DE SEGMENTACION DEL JARDIN DE NIÑOS "NICOLAS BRAVO" DEL GRUPO "3 ° D " DE LA PROFESORA IMELDA VERDUGO ASTORGA

0 = NO CONCIEN 1 = INTUITIVO 2 = SI CONCIENCIA

NIÑOS	CONCIENCIA LEXICAL			CONCIENCIA SILABICA			CONCIENCIA FONEMICA		
	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL
GRACIEL	1	1	1	0	0	1	0		0
NUBIA	2	0	2	0	0	0	0		0
JENIFER	2	2	2	0	0	0	0		0
MARISOL	0	0	0	1	1	1	0		0
PATRICIA	0	1	1	0	0	0	0		0
OSCAR	0	2	2	0	0	0	0		0
ELIZABET	2	2	2	2	1	2	1		0
ALEXIS	0	0	0	0	0	1	0		0
RUBY	0	2	2	1	0	0	1		1
FERNAND	2	2	2	1	1	1	0		0
JONATHA	0	1	1	0	0	0	0		0
GUILLERM	2	2	2	1	1	1	0		0
SAUL	1	1	1	0	0	0	0		0
PAOLA	0	0	0	1	0	1	0		0
TANIA	1	1	1	1	0	1	1		0
DANIELA	2	1	1	0	0	0	0		0
WENDY	1	1	2	0	0	0	0		0
CLARA	0	0	0	0	0	0	0		0
LUIS ALB	0	0	0	0	0	0	0		0
LAURA	1	1	1	1	0	1	0		0
JOHANA	0	0	0	0	0	0	0		0
MANUEL	0	0	0	0	0	0	0		0
ALFREDC	0	0	0	0	0	0	0		0
GABRIEL	0	0	0	1	0	1	1		1
KARELY	1	1	1	0	0	1	0		0
WALTER	0	0	0	0	0	0	0		0
LUCERO	0	0	0	0	0	0	0		0

RESULTADOS DE LA PRIMERA PRUEBA DE SEGMENTACION DEL JARDIN DE NIÑOS "ROSAURA ZAPATA" DE LA PROFESORA MARIA DE JESUS MENDOZA ANGULO

0 = NO CONCIENCIA 1 = INTUITIVO 2 = SI CONCIENCIA

NIÑOS	CONCIENCIA LEXICAL			CONCIENCIA SILABICA			CONCIENCIA FONEMICA		
	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL
1.- MARTIN ERNESTO	2	2	2	2	1	2	2		2
2.- DANIELA MICHEL	0	0	0	0	0	0	0		0
3.- JULIO CESAR	0	0	0	0	0	0	0		0
4.- NADIA CITLALI	2	2	2	2	1	1	1		1
5.- JUAN CARLOS	2	1	2	2	1	2	0		0
6.- PAOLA CRISTINA	2	2	2	0	0	0	0		0
7.- ILZE MARIANA	0	0	0	0	0	0	0		0
8.- LIZZETH SELENE	2	2	2	2	1	0	1		0
9.- WENDY PAOLA	2	2	2	1	0	1	0		0
10.- MICHELLE	2	0	1	1	1	1	0		0
11.- MIGUEL ANGEL	2	2	2	2	1	1	0		0
12.- RAFAEL	2	2	2	1	1	1	1		0
13.- PAOLA	2	1	2	2	0	0	0		0
14.- ANA LUCIA	2	2	2	1	1	1	0		0
15.- VICTOR ALBERTO	0	0	0	1	0	0	1		0
16.- JOSE MARTIN	2	1	2	1	0	1	1		0
17.- PATRICIA FERRER	2	2	2	1	0	0	0		0
18.- YESENIA	0	0	0	1	0	0	0		0
19.- CARMEN MARIA	2	2	2	2	2	2	1		0
20.- MARIA REBECA	2	2	2	1	1	1	0		0
21.- MARTE ARTURO	2	1	2	1	0	0	0		0
22.- MARIA FERNANDA	2	2	2	2	1	2	1		1
23.- ALAN HUMBERTO	2	2	2	1	1	0	0		0
24.- ELIA LIZBETH	0	0	0	0	0	0	0		0
25.- NORMA NOEMI	2	2	2	1	0	0	1		0
26.- JOSE MARIA	2	1	2	0	0	0	0		0

0 = NO CONCIENCIA 1 = INTUITIVO 2 = SI CONCIENCIA

NIÑOS	CONCIENCIA LEXICAL			CONCIENCIA SILABICA			CONCIENCIA FONEMICA		
	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL
JESUS JONATHAN	2	2	2	2	1	1	1		0
KEVIN AGUIRRE	2	2	2	1	1	1	1		0
FRANCISCO U.	2	2	2	1	1	1	1		0
EDGAR JOVANNY	1	2	2	2	1	1	1		1
ISAAC MISSAEL	2	1	1	2	1	1	1		0
CHRISTIAN GUILL	1	1	1	1	0	1	0		0
LUIS ALBERTO	2	2	2	1	1	1	1		0
CARLOS ADRIAN	2	2	2	1	1	0	1		0
JOSE LUIS	2	2	2	2	1	1	1		0
JESUS DESIDERIO	2	2	2	2	1	0	0		0
ROGELIO ROJAS	1	2	2	1	1	1	1		0
LULLY GUADALUPE	1	0	1	1	0	1	0		0
SAMUEL BELTRAN	2	1	1	0	0	0	0		0
DAVID GIOVANNY	0	1	1	0	0	0	0		0
REYES ENRIQUE	2	2	2	2	1	0	1		0
LUIS MANUEL	2	2	2	2	1	2	1		1
ANA BEATRIZ	2	2	2	2	1	1	1		0
BIANCA VIANEY	1	2	1	1	0	2	0		0
PATRICIA ANELIHER	2	2	2	2	1	1	1		0
ROSA GUADALUPE	2	2	1	2	1	1	1		0
HEIDI KARELY	2	2	2	1	1	1	1		0
NIXIA CITLALIK	2	2	2	2	1	1	1		0
KAREN RAQUEL	1	1	1	1	1	1	1		0
LOURDES JOHANA	2	2	2	1	1	1	0		0
GLORIA LETICIA	2	2	2	1	0	0	0		0
WENDY DANIELA	1	1	1	1	0	1	0		0
YARELY GUADALUPE	0	2	0	0	0	0	0		0
NEREYDA	0	1	1	1	0	0	0		0

0 = NO CONCIENCIA 1 = INTUITIVO 2 = SI CONCIENCIA

NIÑOS	CONCIENCIA LEXICAL			CONCIENCIA SILABICA			CONCIENCIA FONEMICA		
	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL
GRACIELA	1	1	1	2	1	2	0		0
NUBIA	2	2	2	2	1	1	1		0
JENIFER	2	2	2	1	1	1	0		0
MARISOL	2	1	1	1	1	1	1		1
PATRICIA	1	1	1	1	1	1	1		0
OSCAR	2	2	2	1	0	1	0		0
ELIZABETH	2	2	2	2	1	2	1		1
ALEXIS	2	1	2	2	1	2	1		1
RUBY	2	2	2	2	1	1	1		1
FERNANDO	2	2	2	2	1	2	1		1
JONATHAN	2	2	2	2	1	2	1		1
GUILLERMO	2	2	2	2	1	2	1		1
SAUL	2	2	2	2	1	2	1		1
PAOLA	2	2	2	1	1	1	1		1
TANIA	1	1	1	2	1	1	1		1
DANIELA	2	1	1	0	0	0	0		0
WENDY	2	2	2	2	1	1	1		0
CLARA	0	0	0	0	0	0	0		0
LUIS ALBERTO	1	1	1	0	0	0	0		0
LAURA	2	1	1	1	1	1	1		0
JOHANA E.	0	0	0	0	0	0	0		0
MANUEL	2	2	2	1	1	1	0		0
ALFREDO	2	1	1	1	0	0	0		0
GABRIELA	2	2	2	2	1	1	1		1
KARELY	2	2	2	1	1	1	0		0
WALTER	1	1	1	1	1	1	0		0
LUCERO	2	1	1	1	1	1	0		0

0 = NO CONCIENCIA 1 = INTUITIVO 2 = SI CONCIENCIA

NIÑOS	CONCIENCIA LEXICAL			CONCIENCIA SILABICA			CONCIENCIA FONEMICA		
	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL	INICIAL	MEDIO	FINAL
1.- MARTIN ERNESTO	2	2	2	2	2	2	2		2
2.- DANIELA MICHEL	2	2	2	1	0	0	0		0
3.- JULIO CESAR	2	2	2	1	1	1	0		1
4.- NADIA CITLALI	2	2	2	2	2	2	2		2
5.- JUAN CARLOS	2	2	2	2	2	2	1		1
6.- PAOLA CRISTINA	2	2	2	2	1	2	0		1
7.- ILZE MARIANA	2	2	2	2	2	2	1		1
8.- LIZZETH SELENE	2	2	2	2	2	2	1		1
9.- WENDY PAOLA	2	2	2	2	2	2	0		0
10.- MICHELLE	2	2	2	2	1	2	0		0
11.- MIGUEL ANGEL	2	2	2	2	2	2	2		1
12.- RAFAEL	2	2	2	2	1	2	1		0
13.- PAOLA	2	2	2	2	2	2	2		1
14.- ANA LUCIA	2	2	2	2	2	2	1		1
15.- VICTOR ALBERTO	2	2	2	2	2	2	1		2
16.- JOSE MARTIN	2	2	2	2	2	2	2		1
17.- PATRICIA FERRER	2	2	2	2	2	2	2		1
18.- YESENIA	2	2	2	1	1	0	0		0
19.- CARMEN MARIA	2	2	2	2	2	2	2		2
20.- MARIA REBECA	2	2	2	2	2	2	1		2
21.- MARTE ARTURO	2	2	2	2	0	2	1		2
22.- MARIA FERNANDA	2	2	2	2	2	2	0		0
23.- ALAN HUMBERTO	2	2	2	2	2	2	1		2
24.- ELIA LIZBETH	2	2	2	2	1	2	0		1
25.- NORMA NOEMI	2	2	2	2	2	2	0		0
26.- JOSE MARIA	2	2	2	1	0	1	0		1



REGISTRO DE VISITAS A LAS ESCUELAS PRIMARIAS DONDE ASISTIERON LOS ALUMNOS DEL GRUPO 3° B B DEL JARDIN DE NIÑOS " NICOLAS BRAVO " DE LA PROFESORA MARTHA SIMONA MARTINEZ TIRADO EN EL CICLO ESCOLAR 1998-1999

ESCUELA	ALUMNO	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO	MAYO	OBSERVACIONES
GRAL. VICENTE SUAREZ  TURNO MATUTINO	CARLOS A.	PRESILABICO	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	LUIS A.	PRESILABICO	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	LUILLY	PRESILABICO	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	ROGELIO	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	FRANCISCO	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ENERO) ALFABETICO	ALFABETICO	
	JONATHAN	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(DICIEMBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	
	EDGAR	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ENERO) ALFABETICO	ALFABETICO	
	ISAAC	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	NEREYDA	PRESILABICO	PRESILABICO SILABICO	PRESILABICO	PRESILABICO	NO PROMOVIDO
	BIANCA	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	NIXIA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(DICIEMBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	
	KAREN	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ENERO) ALFABETICO	ALFABETICO	
	PATRICIA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(DICIEMBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	
GRAL. VICENTE GUERRERO  TURNO VESP.	LUIS M.	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	CHRISTIAN	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
GRAL. LAZARO CARDENAS  TURNO MAT.	ANA B.	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
ESCUELA NIÑOS HEROES  TURNO VESP.	ROSA GPE.	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
ESCUELA JUAN RULFO  TURNO MAT.	JOSE LUIS	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	REYES E.	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	WENDY	PRESILABICO	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ABRIL) ALFABETICO	
ESC. JUAN RULFO  TURNO VESP.	HEIDI	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	GLORIA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ENERO) ALFABETICO	ALFABETICO	
	LOURDES	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	JESUS D.	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	KEVIN					CAMBIO DE CIUDAD
	SAMUEL					CAMBIO DE CIUDAD
	DAVID					NO ASISTIO A PRIMARIA
	YARELY					NO ASISTIO A PRIMARIA



REGISTRO DE VISITAS A LAS ESCUELAS PRIMARIAS DONDE ASISTIERON LOS ALUMNOS DEL GRUPO 3° D DEL  
 JARDIN DE NIÑOS " NICOLAS BRAVO " A CARGO DE LA PROFESORA IMELDA VERDUGO ASTORGA EN EL CICLO  
 ESCOLAR 1998-1999

ESCUELA	ALUMNO	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO	MAYO	OBSERVACIONES
GRAL. VICENTE SUAREZ  TURNO MATUTINO	RUBI	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	GUILLERMO	PRESILABICO	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	TANIA	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	WENDY	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	GRACIELA	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	GABRIELA	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	PAOLA	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
GRAL. VICENTE GUERRERO  TURNO VESP.	LUCERO	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	( MARZO ) ALFABETICO	
	MARISOL	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	OSCAR E.	PRESILABICO	SILABICO	( ENERO ) ALFABETICO	ALFABETICO	
GRAL. LAZARO CARDENAS  TURNO MAT.	ALEXIS	PRESILABICO	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	ELIZABETH	PRESILABICO	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
ESCUELA NIÑOS HEROES  TURNO MATUTINO	LUIS	PRESILABICO	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	EN TRANSICION AL ALFABETICO
	JENIFER	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	
	JOHANA E.	PRESILABICO	PRESILABICO	PRESILABICO	PRESILABICO	NO PROMOVIDO
	MANUEL	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	LAURA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	KARELY	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	JONATHAN	PRESILABICO	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
ESCUELA NIÑOS HEROES  TURNO VESP.	NUBIA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	( DICIEMBRE ) ALFABETICO	ALFABETICO	
	PATRICIA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	( DICIEMBRE ) ALFABETICO	ALFABETICO	
	SAUL	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	( MARZO ) ALFABETICO	
	CLARA	PRESILABICO	PRESILABICO	PRESILABICO	PRESILABICO	NO PROMOVIDO
	DANIELA	PRESILABICO	PRESILABICO	PRESILABICO	SILABICO	NO PROMOVIDO
ESC. JUAN RULFO TURNO MAT.	WALTER	PRESILABICO	PRESILABICO	SILABICO	ALFABETICO	
	FERNANDO	PRESILABICO	SILABICO	ALFABETICO	SILABICO	
	ALFREDO					NO ASISTIO A PRIMARIA

REGISTRO DE VISITAS A LAS ESCUELAS PRIMARIAS DONDE ASISTIERON LOS ALUMNOS DEL JARDIN DE NIÑOS " ROSAURA ZAPATA " DE LA PROFESORA MARIA DE JESUS MENDOZA ANGULO EN EL CICLO ESCOLAR 1998-1999

ESCUELA	ALUMNO	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO	MAYO	OBSERVACIONES
PROFR. MARCOS MORA AGUILERA TURNO MATUTINO	ANA LUCIA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ENERO) ALFABETICO	ALFABETICO	
	MARIN E	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO ( DICIEMBRE )	ALFABETICO	
	NADIA C.	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO (DICIEMBRE)	ALFABETICO	
	VICTOR A.	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO ( DICIEMBRE )	ALFABETICO	
INSTITUTO NUEVA GENERACION	ALAN H	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ENERO) ALFABETICO	ALFABETICO	
	ILZE	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	(ENERO) ALFABETICO	ALFABETICO	
	MARTE A	SILABICO	ALFABETICO (NOVIEMBRE)	ALFABETICO	ALFABETICO	
	JULIO CESAR	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO (ENERO)	ALFABETICO	
GRAL ANATOLIO ORTEGA TURNO MATUTINO	PAOLA	SILABICO	(OCTUBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	JOSE MARIA	SILABICO	(OCTUBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
GRAL. VENUSTIANO CARRANZA TURNO MAT.	JUAN C.	PRESILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
	CARMEN M.	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO (ENERO)	ALFABETICO	
	PAOLA C.	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
GRAL. MANUEL AVILA CAMACHO TURNO MATUTINO	MIGUEL A.	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO (MARZO)	
	RAFAEL	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO (MARZO)	
	WENDY	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	
	REBECA	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO (ENERO)	ALFABETICO	
DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ	NOEMI	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
COLEGIO NIÑOS HEROES TURNO MAT.	MICHELLE	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	(DICIEMBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	
GRAL. ANGEL FLORES TURNO MAT.	ELIA LIZBETH	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
COLEGIO JEAN PIAGET TURNO MAT.	PATRICIA	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	(DICIEMBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	
INSTITUTO AMERICA TURNO MAT	MARIA F.	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	
COLEGIO RAMOS MILLAN TURNO MAT.	LIZZETH S.	PRESILABICO	SILABICO ALFABETICO	(DICIEMBRE) ALFABETICO	ALFABETICO	
PROFRA. ELOIDA ZAVALA G. TURNO MAT.	YESENIA	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	(MARZO) ALFABETICO	
GRAL LAZARO CARDENAS TURNO VESP.	DANIELA M.	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO	
COLEGIO MONTESSORI TURNO MAT	JOSE MARTIN	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	

ALUMNOS	NIVELES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA						NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA LECTO ESCRITURA								
	NIVEL LEXICAL			NIVEL SILABICO			NIVEL FONEMICO			PRESILABICO SILABICO	SILABICO ALFAB. ALFABETICO	OBSERVACION			
	NC	CI	C	NC	CI	C	NC	CI	C						
JONATHAN		im			mf			mf			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ESTUDIO FUERA DE LA CIUDAD	
KEVIN			imf		mf		i	mf							
FRANCISCO		mf		imf		mf		mf			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	ENERO		
EDGAR		mf		imf		i		i			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	ENERO		
ISAAC		i			mf		i	mf			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	ENERO		
CHRISTIAN		mfi		i	mf		i	mf			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		
		i			f			f		m					
LUIS A.		mfi			if			if			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		
											DE SEP A NOV			FEBRERO	
CARLOS A.		mf			imf			imf						FEBRERO	
JOSE LUIS		mf			im			im			DE SEP A NOV			FEBRERO	
JESUS D.		mf		imf		mf		mf				SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE	
ROGELIO		i		mf				imf			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		
LUILLY		mf			if			if						FEBRERO	
SAMUEL		if									DE SEP A NOV			FEBRERO	ESTUDIO FUERA DE LA CIUDAD
DAVID		mf		i										NOVIEMBRE	NO ESTUDIO
REYES E.		mf										SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE	
		if												NOVIEMBRE	
LUIS M.		mf		imf		imf		m		i				NOVIEMBRE	
ANA B.		i			mf		if	mf		if				NOVIEMBRE	
					mf			mf			SEPTIEMBRE			NOVIEMBRE	
BIANCA														NOVIEMBRE	
PATRICIA		if		m		i		i			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		
		mf												FEBRERO	
ROSA G.		mf		imf		mf		mf		i	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE		
		mf													
HEDI K.		f		im		mf		mf		i	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		
														FEBRERO	
NIXIA C.				imf		imf		imf		i	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		
				imf		if		if			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		
KAREN		mf		imf		mf		mf		if	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE		
		mf												ENERO	
LOURDES		mf			imf			imf			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	ENERO		
														FEBRERO	
GLORIA		m		f				imf			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		
WENDY		m		imf				if			SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	ENERO		
VARELY		mf						if			DE SEP A NOV	FEBRERO	ABRIL		NO ESTUDIO
NEREYDA		mf									DE SEP A JUN				NO PROMOVIDO

Niveles: NC= no conciencia fonológica; CI= conciencia fonológica; C= conciencia fonológica de la palabra; mf= medial; im= inicial; if= final; m= medial; f= final; mf= medial; im= inicial; if= final

ALUMNOS	NIVELES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA						NIVELES DE ADQUISICION DE LA LECTO ESCRITURA							
	NIVEL LEXICAL			NIVEL SILABICO			NIVEL FONEMICO			PRE SILABICO	SILABICO	SILABICO ALFAB.	ALFABETICO	OBSERVACION
	NC	CI	C	NC	CI	C	NC	CI	C					
MARTIN ERNESTO			imf		m	if								SEPTIEMBRE
DANIELA MICHEL			imf			imf								MAYO
JULIO CESAR			imf		i					SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		ENERO
NADIA CITLALI			imf		imf				f					ENERO
JUAN CARLOS			imf		imf				d					ENERO
PAOLA CRISTINA		m	if		m	if			if	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		NOVIEMBRE
ITZEL MARIANA			imf						f					ENERO
LUZZETH SELENE			imf		m	i			if		SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE	ENERO
WENDY PAOLA			imf		if				if	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		DICIEMBRE
MICHELLE		f	imf		imf					SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		MARZO
MIGUEL ANGEL			imf		m	if				SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		MARZO
RAFAEL			imf		imf				f					NOVIEMBRE
PAOLA		m	if		m	i			i	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		MARZO
ANA LUCIA			imf		imf				if					OCTUBRE
VICTOR ALBERTO			imf		i				if	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		ENERO
JOSE MARTIN		m	if		if				d	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		DICIEMBRE
PATRICIA FERRER			imf		i				f					SEPTIEMBRE
YESENIA			imf		i				f	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		DICIEMBRE
CARMEN MARIA			imf		im					SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	FEBRERO		MARZO
MARIA REBECA			imf		imf				i	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		NOVIEMBRE
MARTE ARTURO		m	if		i				f					ENERO
MARIA FERNANDA			imf		m	if			if	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		NOVIEMBRE
ALAN HUMBERTO			imf		im					SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		NOVIEMBRE
ELIA LUZZETH			imf		imf				i	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		DICIEMBRE
NORMA NOEMI			imf		m	if			f	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		NOVIEMBRE
JOSE MARIA		m	if		if				f	SEPTIEMBRE	NOVIEMBRE	NOVIEMBRE		NOVIEMBRE
			imf											OCTUBRE

Niveles: NCs no conciencia I = intuitiva C = conciencia  
 componentes de la palabra i = inicial m = medio f = final  
 \* Negrita distingue segunda prueba de segmentación.

**APENDICE B**  
**CUESTIONARIO**

COLECTIVO ESCOLAR UPN 25 A  
DIAGNOSTICO  
ENCUESTA PARA EL ESTUDIO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

PROYECTO: LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO PRERREQUISITO PARA EL APRENDIZAJE DE  
LA LECTO-ESCRITURA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA  
NIÑOS PREESCOLARES.

DATOS GENERALES

Nombre del alumno \_\_\_\_\_  
Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_  
Lugar y fecha de nacimiento \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_  
Colonia \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_  
Dirección de la escuela \_\_\_\_\_  
Zona escolar \_\_\_\_\_ Localidad \_\_\_\_\_ Municipio \_\_\_\_\_

DATOS FAMILIARES

Personas con las que vive el niño

	Edad	Escolaridad	Ocupación
Padre o tutor	_____	_____	_____
Madre	_____	_____	_____
Hermanos	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
Otros	_____	_____	_____

Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ingreso familiar mensual

Padre \_\_\_\_\_ Madre \_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_ Total \_\_\_\_\_

Gasto familiar mensual

Alimentación \_\_\_\_\_ Educación \_\_\_\_\_ Servicios \_\_\_\_\_  
Transporte \_\_\_\_\_ Recreación \_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_  
Total \_\_\_\_\_

Características de la vivienda

Propia \_\_\_\_\_ Rentada \_\_\_\_\_ Prestada \_\_\_\_\_

Tipo de construcción

Paredes Adobe( ) Lámina( ) Tablas( ) Block( ) Otros \_\_\_\_\_  
Techo Palma( ) Lámina( ) Concreto( ) Otros \_\_\_\_\_  
Piso Tierra( ) Concreto( ) Mosaico( ) Otros \_\_\_\_\_

Total de cuartos \_\_\_\_\_

Recámara( ) Cocina( ) Comedor( ) Sanitario ( ) \_\_\_\_\_

HÁBITOS INTELECTUALES Y CULTURALES DE LA FAMILIA

¿Acostumbra leer alguien en la familia? \_\_\_\_\_

¿Qué lee? \_\_\_\_\_ ¿Con qué frecuencia? \_\_\_\_\_

¿Se comparte la lectura con el niño? Sí( ) No( )

¿Con qué frecuencia? \_\_\_\_\_

¿Tiene acceso el niño a diferentes medios materiales de literatura infantil? Sí( ) No( )

¿Asiste el niño con la familia a eventos culturales? Sí( ) No( )

Teatro( ) Música( ) Pintura( ) Cine( ) Circo( ) Otros \_\_\_\_\_

INTERACCION DEL NIÑO CON LA FAMILIA

¿Quién(es) acompaña(n) al niño cuando toma sus alimentos? \_\_\_\_\_

¿Con quién(es) pasa el niño la mayor parte de su tiempo? \_\_\_\_\_

¿Con quién(es) juega el niño? \_\_\_\_\_

¿Qué juegos practica? \_\_\_\_\_

¿Juega el niño a la escuelita? Sí( ) No( )

¿Con quién(es) juega a la escuelita? \_\_\_\_\_

¿Con quién(es) platica el niño? \_\_\_\_\_

¿De qué temas le gusta platicar? \_\_\_\_\_

¿Es preguntón el niño? Sí( ) No( )

¿Qué cosas pregunta? \_\_\_\_\_

¿Quién(es) le da(n) respuesta? \_\_\_\_\_

¿Pregunta el niño cómo se escriben y leen las palabras? \_\_\_\_\_

¿Juega el niño con la pronunciación de las palabras? Sí( ) No( )

¿Recuerda algún(os) caso(s)? \_\_\_\_\_

APLICADOR \_\_\_\_\_

FECHA DE APLICACIÓN \_\_\_\_\_

LUGAR DE APLICACIÓN \_\_\_\_\_

**APENDICE C**  
**DIARIOS DEL PROFESOR**



*FASE LEXICAL*

**ACTIVIDAD 1: Contar segmentos de enunciados de 2 y 3 palabras.**

Fecha: 980506-98

Diario: # 1

Hoy asistieron 23 niños/as y al empezar a cuestionarlos/as luego dicen que hay que festejar a mamá, así como a decir en que ayudan a mamá en su casa y algunos niños/as mencionan enunciados con varias palabras (más de 3) y los invité que sean más cortos, para lo cual José Luis es el primero que inicia con un enunciado de dos palabras, después todos los niños/as empiezan a imitarlo palmeando por cada palabra; Ejemplo.

Mamá canta

María juega

Al empezar a pronunciar enunciados de 3 palabras Kevin, Rogelio y José Luis lo dicen en sílabas y les tengo que recordar que es toda una partecita completa. Finalmente al hacer una comparación de los enunciados de dos y tres palabras, los niños/as si logran identifica con claridad la diferencia entre estos con excepción de Samuel y Luis Alberto que solo mencionan una palabra. Ejemplo.

Enunciado de dos y tres palabras

Karen juega-Karen juega muñecas

Este ejercicio no se pudo hacer por equipos porque los niños/as querían trabajar o hacer algo. Pero considero que si se cumplió muy bien el objetivo propuesto del ejercicio que fue el de contar segmentos de enunciados de 2 y 3 palabras.

## **ACTIVIDAD 2: Omitir palabras en un enunciado de 2 palabras.**

Fecha: 980507

Diario: # 2

Hoy asistieron 25 niños/as: faltaron Samuel, Giovanni y Wendy.

A los niños/as no se les dificulta contar enunciados con 2 palabras, pero cuando se les dijo que hay que omitir la primera parte que es mamá, no fue fácil para algunos/as para el cual se tienen que hacer varios ejemplos de ello. También cuando a los niños/as se les pidió que hay que omitir la parte final se tuvo que repetir este ejercicio dando más ejemplos para que los niños/as lo lograran y lo hicieron más al apretar los labios que al ponerse el dedo en la boca.

Después de repetir nuevamente el ejercicio todos los/as niños/as lograron entender la palabra que se tenía que omitir según la consigna que se dio. Ejemplo.

Omitir la palabra inicial

.....lava

Omitir la palabra final

Mamá.....

## **ACTIVIDAD 3: Omitir palabras en un enunciado de 3 palabras.**

Fecha: 980611

Diario: 3

Al principio los niños/as no contaron los enunciados y dijeron un enunciado de 5 palabras por ejemplo:

Mamá me hace la comida y les recordé que deben de ser de 3 palabras. Kevin logró dar un ejemplo y después los demás niños/as mencionaron otros enunciados de 3 palabras.

Al empezar a omitir una parte del enunciado siempre tengo que dar un ejemplo y después los niños/as empezó a decir otros ejemplos omitiendo la parte según corresponda o se les da una consigna. Ejemplo.

Omitir la palabra inicial -... guisa mucho  
Omitir la palabra final – mamá guisa...  
Omitir la palabra del medio- mamá....mucho

Cuando se les pidió que vayan pasando uno por uno a decir un enunciado omitiendo alguna palabra, ya sea la inicial, medio o final, la mayoría lo hicieron bien con excepción de algunas niñas: Ana B., Patricia, Gloria, Nereyda y Lourdes.

En la formación de equipos de niños/as que ya saben hacer este tipo de ejercicio son lo que más hablaron y los demás a veces lograron contestar o a veces escuchar.

En donde más dificultad hubo es cuando se les pidió que omitieran la parte del medio, pero después de repetir varias veces el ejercicio y trabajando todos de forma conjunta si se logró comprender mejor.

#### **ACTIVIDAD 4: Reconocimiento de palabras monosílabas.**

Fecha: 980519

Diario: # 4

Hoy asistieron 24 niños/as, al empezar a decir el enunciado con la palabra monosílaba, los/as niños/as luego repitieron y contaron las palabras del enunciado, pero algunos/as niños/as juntaron la frase monosílaba con la palabra siguiente, tuve que repetir el ejercicio unas tres veces para que el/la niño/a reflexionara correctamente. Después les dije que escucharan muy bien lo que les iba a platicar porque me iban a decir qué es lo que suena diferente en los 2 enunciados.

el niño juega  
... niño juega

la muñeca rota  
.. muñeca rota

Este ejercicio lo tuve que repetir varias veces porque algunos/as niños/as (mayoría) siguieron juntando la frase monosílaba con la siguiente palabra, solo José Luis, Rogelio, Isaac, Kevin y Carlos lograron separar las palabras, así como identificar cuál frase (monosílaba) no se dice.

Cuando los/as niños/as empezaron a participar espontáneamente frente al grupo, primero pasan José Luis, Kevin y Carlos lograron decir muy bien un enunciado con frase monosílaba y luego el grupo dijo cómo debe de quedar sin la frase monosílaba; aquí en ocasiones ayudé para que identificaran bien la frase que no se debe decir.

Luego pasan otros/as niños/as y empezaron a mencionar enunciados de 3 palabras pero no llevan frase monosílaba, así como también a omitir alguna palabra de ese enunciado.

Karen juega mucho

La casa fea – Edgar

..... juega mucho

La casa rosa

Faltaron Luilly, Giovani, Yarely y Enrique.

Otra vez tuve que volver a repetir el ejercicio haciendo que los/as niños/as repitieran conmigo.

Se formaron los equipos y los/as niños/as decidieron hubiera un capitán que iba a ser el primero que dirigiera el trabajo al decir dos enunciados con una palabra monosílaba y otro sin la frase monosílaba y los demás niños/as lograron identificar la diferencia uno con otro (los niños reflexionaron un poco más que las niñas ya que más fácilmente identificaron la frase monosílaba).

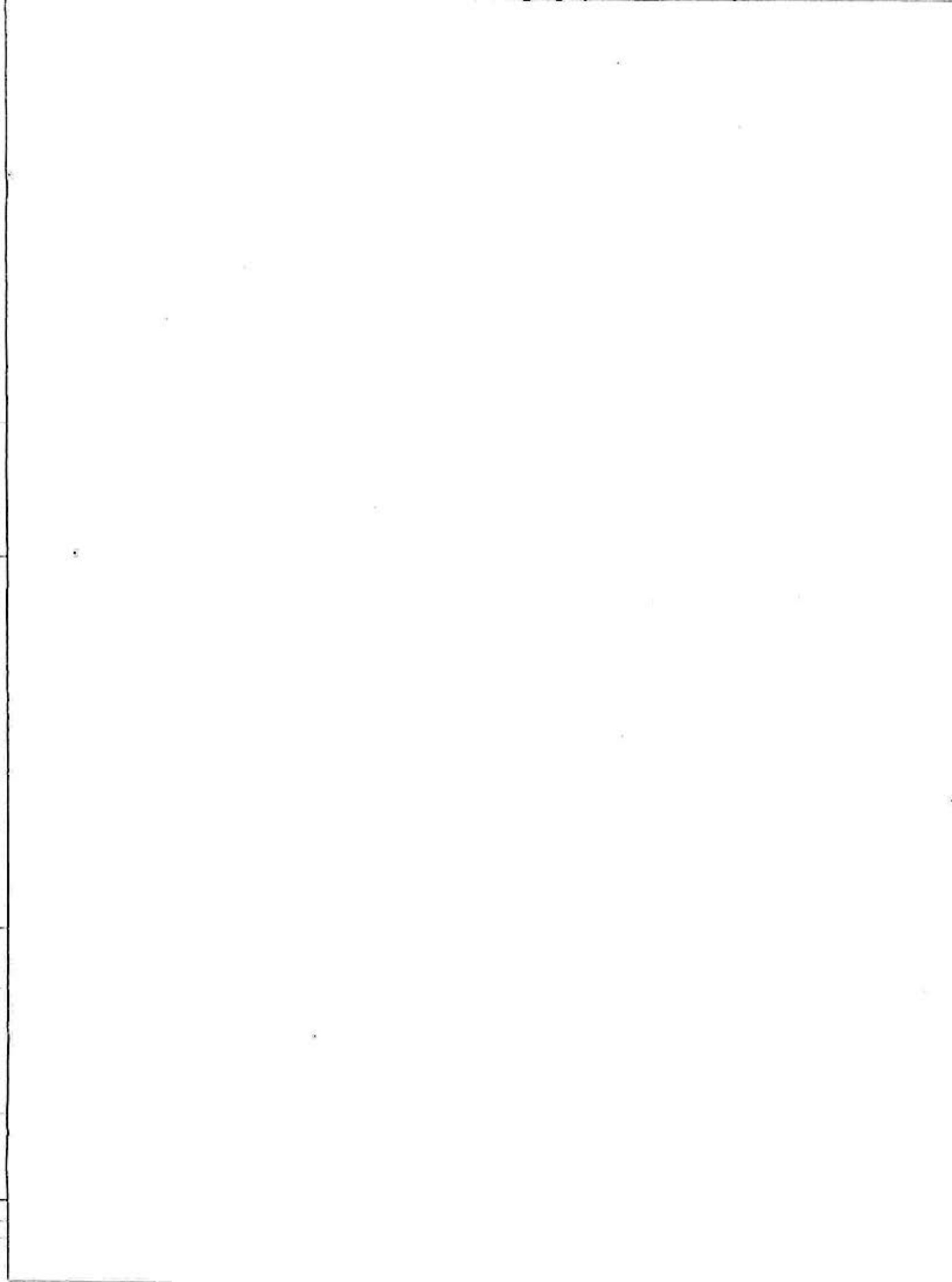
Consideré necesario reforzar un poco este ejercicio en la hora de recreo con los/as niños/as que mostraron un poco de dificultad para entender esta actividad.

## **ACTIVIDAD 5: Cambio de palabras**

Fecha: 210598

Diario: # 5

Hoy asistieron 20 niños/as, cuando se empezó a trabajar diciendo 2 enunciados esperando que el/la niño/a identificara cuál palabra suena diferente, había planeado decir cuida tu cuerpo, (1er. Enunciado) pero algunos/as niños/as empezaron a decir ¿cómo? Maestra, puerco, cuero, puero, y decidí cambiar la parte de:





Ponte los patines  
Ponte los calcetines

### **ACTIVIDAD 6: Agregar palabras**

Fecha: 980522

Diario: # 6

Hoy asistieron 22 niños/as, se empezó a observar que es lo que pasaba por el jardín para formar enunciados de ello, primero les tuve que decir que se fijaran muy bien en los 2 enunciados que dije para que me digan cuál frase le agregué en el (2do.) no lograron identificar claramente la frase que se agregó; sólo Christian y Lourdes descubrieron esa frase. Al pedirles que ellos dijeran otros 2 enunciados en el cual en uno de ellos se le agregará una frase solo Carlos mencionó los siguientes enunciados.

El carro rojo  
El carro rojo es bonito

Los/as demás niños/as sólo se limitaron a escuchar y tuve que decirles nuevos enunciados en el que uno de ellos se le agregó una frase y los/as niños/as siguieron identificando el enunciado que se le agregó la frase pero en su mayoría no pudieron descubrir cuál es esa frase y solo lograron hacerlo Carlos, Chistian, Lourdes, Francisco, Patricia y Karen.

Ya no se pudo jugar por equipos porque los/as niños/as estaban muy inquietos/as y querían jugar al lobo.

Faltaron Jesús, Geovanni, Kevin Lully, Yarely y Samuel.

### **ACTIVIDAD 7: Suprimir palabras**

Fecha: 980522

Diario: # 7

Se recordó el ejercicio anterior diciendo algunos enunciados de agregar una frase, los/as niños/as siguieron descubriendo cual enunciado suena diferente o que tiene más partes pero no lograron identificar la frase.

Les empecé a decir que pusieran mucha atención en los 2 enunciados que les voy a mencionar para que identifiquen ahora la frase que se suprimió en el 2do. enunciado, siguen logrando descubrir cual enunciado suena diferente, mas no la frase que se omitió.

Se siguieron mencionando más enunciados y los/as niños/as siguieron, identificando el enunciado que lleva la frase que se suprimió mas no la partecita que se omitió.

Nadie quiso pasar al frente a decir un ejemplo de este ejercicio y les dije que trataran de pensar en alguno porque ya iba llegar la hora de salida y deberían mencionar alguno. Los/as niños/as que se atrevieron a decir fueron.

Carlos	Christian	Rogelio
Edgar juega mucho	Mamá limpia mucho	Isaac trabaja feo
Edgar juega	Mamá limpia	Isaac trabaja

No se pudo trabajar por equipos porque el tiempo no lo permitió.

Consideré que necesito repetir estos ejercicios (5 y 6) porque la mayoría de los/as niños/as no lograron identificar la frase que se agrega o suprime en los enunciados.

El lunes repetí el ejercicio y obtuve mejores resultados ya que la mayoría de los/as niños/as lograron descifrar la frase que se les pedía en el enunciado según correspondía. Los/as niños/as que no hicieron la reflexión fueron Wendi, Giovanni y Yarely.



## *FASE SILABICA*

### **ACTIVIDAD 1: Segmentación de la primera sílaba.**

Fecha: 980528

Diario: # 8

Este día se formó una rueda con los/as niños/as en el centro del salón. Hoy asistieron 24 niños/as. Cuando yo dirijo el ejercicio los/as niños/as repitieron muy bien todo lo que se les pidió. Al principio al pedirles que mencionaran una palabra para empezar a contar las partes que tienen, dijeron todo un enunciado ejemplo: la niña tránsito y luego dijeron que tiene 3 partes, para lo cual tuve que decirles que deben de mencionar solo una parte es decir, les pregunto quién es tránsito, y ellos me contestaron niña, para que luego esa parte la segmentaran en partecitas más pequeñas ni-ña, después tuve que dar otros ejemplos de otras palabras para enseguida decirles que deben cerrar la boca en la primera parte (...ni) ña y mencionar la 2da. parte ña, lo cual los/as niños/as tardaron en descifrar, se tuvo que decir otras palabras para que la mayoría lograra comprender cual es la parte que suena. Los primeros/as niños/as que la identificaron fueron Patricia y Enrique y son los que se van a sentar a su lugar. Les volví a repetir el mismo ejercicio a los demás niños/as hasta que hicieron hacer una reflexión correcta de lo que se les pidió. Pero ellos no lograron decir otras palabras por si mismos/as, sino que se fue trabajando conjuntamente educadora (pregunta) y niños/as contestan lo que les pide.

No se logró trabajar por equipos porque los/as niños/as se mostraron cansados/as y a la hora de recreo me quedé con los/as niños/as que observé indecisos en el cuestionamiento. Al repetir estos ejercicios me dí cuenta que se logró mejorar la reflexión de esta actividad.

Faltaron José Luis, Jesús, Samuel y Gloria.

### **ACTIVIDAD 2: Segmentación de la última sílaba**

Fecha: 980501

Diario: # 9

Hoy asistieron 24 niños/as, faltaron Luilly, Wendy, Samuel y Chistian.

Se empezó a modelar el ejercicio, los/as niños/as no me permitieron terminar de explicar todo el ejercicio porque luego empezaron a contar las palabras que fui diciendo y tuve que decirles que deben esperar que yo lo haga primero y que tienen que escuchar muy bien lo que voy platicando, los/as niños/as propusieron algunas palabras para luego contarlas, ejemplo: Los nombres de los/as niños/as y ropa que traían puestas. Pero cuando se dicen otras palabras para ir guardando silencio en la última sílaba sólo yo soy la que voy proponiendo palabras y los/as niños/as se limitaron a contestar cuando se les preguntó qué partecitas son las que quedan o las que suenan.

Son 6 niños/as los/as que luego contestaron muy bien: José Luis, Kevin, Enrique, Karen, Nixia y Patricia y van a sentarse a su lugar para realizar algún trabajo. Después fui repitiendo este ejercicio con los/as demás niños/as y proponiendo otras palabras ya que los/as niños/as no lo hacen por sí solos/as. Al ir realizando otra vez este ejercicio algunos/as alumnos/as van logrando hacer una reflexión correcta con excepción de Carlos, Yarely, Nereyda y Giovanni que no lo pueden hacer aunque me quedé con ellos/as a la hora de recreo.

Al término de este ejercicio me sentí un poco triste porque casi siempre son los/as mismos/as niños/as que no pueden hacer reflexión en algunos de los ejercicios anteriormente ya descritos, aunque a veces trataba de disculparme porque son alumnos/as que han presentado algún problemita de salud o de conducta como por ejemplo:

Yareli, no puede hacer mucho esfuerzo porque está enferma del corazón y ha faltado mucho a clases a causa de esta situación.

Nereida, tiene problemas del oído, no escucha bien y también ha faltado mucho.

Giovani, es un niño muy serio, nervioso y no platica, ni convive con sus compañeros y ha faltado mucho al jardín.

Carlos, es el que me tiene un poco confundida porque al principio de los ejercicios silábicos, si reflexionaba mejor.

### ACTIVIDAD: # 3 Ejercicio de rimas con la primera sílaba.

25DJN0443J 980698

Diario: # 10

Hoy asistieron 26 niños/as, faltaron Blanca y Heidi.

Se hicieron comentarios sobre el proyecto para decir nuevas palabras. Después se les enseñó el juego del veo, veo y les gustó mucho y empiezan a decir nombres, colores y transportes.

Luego se inicia el juego de palabras en el que primero fui diciendo varias palabras de 2 y 3 sílabas para que los/as niños/as las cuenten.

Después les dije el nombre de alguna cosa por ejemplo: sala y les dije que me explicaran con qué partecita empieza para que después me digan otras palabras que empiecen con sa a lo cual ellos dijeron sal-sábana-salsa-zapato y saco.

Igual que el ejercicio anterior son los/as mismos/as niños/as los que contestaron correctamente y fui haciendo el mismo procedimiento de que los/as niños/as que van haciendo reflexión se van a jugar o trabajar según lo deseen. Finalmente me quedé con los/as otros/as niños/as a realizar este ejercicio teniendo los mismos resultados del lunes en que Yareli, Carlos, Nereida, Wendi, Lully y Giovanni no lograron hacer reflexión ya que dijeron la misma palabra que yo les dije o repitieron la sílaba (primera) del nombre de las cosas que se le dijeron.

Cuando comenté que los/as niños/as no inventan palabras que rimen con la parte inicial de la palabra. Ellos/as mencionan palabras que empiecen con la sílaba que se dijo pero considero que hablan solo por hablar porque la palabra que dicen no tiene significado, aunque en su parte inicial se mencionan igual.

Por ejemplo:

Cama – cacha – cato

#### **ACTIVIDAD # 4: Ejercicio de rimas con la última sílaba.**

Fecha: 980608

Diario: 11

Hoy asistieron 26 niños/as, faltaron 2 niños José Luis y Edgar.

Cuando se empezó a decir el juego del veo, veo, a los/as niños/as que les gusta mucho y les sirve de motivación para empezar a decir el ejercicio. Primero yo empecé a modelar diciendo dos ejemplos, al decir una palabra y después buscar otra que termine igual que la que se dijo primero.

Cuando se les da el nombre de otras palabras y se les pide que se fijen muy bien en qué terminan para que digan otras palabras que terminen igual que la primera que se propuso.

Ejemplo:

Taco, coco, moco, mosco y talco

Al pedirles a los/as niños/as que se fijen en los frisos que están en el salón, no lograron visualizar los móviles que se elaboraron para tal propósito, para lo cual les tengo que ir diciendo dónde están y pedirles que los observen para ver si hay algún conjunto de móviles que tengan palabras que terminen con la misma sílaba por ejemplo, pantalón, limón, corazón.

Por último los/as niños/as que no reflexionaron son los mismos de siempre Nereida, Yareli, Giovanni, Wendy y Luilly.

## **ACTIVIDAD # 5: Añadir sílabas al principio**

Fecha: 980609

Diario: 12

Hoy asistieron 27 al grupo, faltó Yarely.

Se empezó a modelar el ejercicio, los/as niños/as luego van entendiendo que a una palabra de 2 sílabas se le va agregando una sílaba al inicio de la palabra para formar una nueva palabra.

En la participación colectiva ya hubo unos/as 10 niños/as que empezaron a formar palabras de 3 sílabas agregando la sílaba inicial aunque tuve que decir yo una palabra de 2 sílabas ejemplo.

¿Si a misa se le agrega ca, cómo dice? Camisa.

En los otros dos momentos de participación individual y por equipos los/as niños/as no pudieron inventar palabras agregando la sílaba inicial, por lo tanto consideré que tengo que seguir dando más ejemplos y que los/as niños/as digan qué palabra se formó con la sílaba inicial que se añadió, ejemplo;

¿Si a tano se le agrega pla, cómo dice? Plátano

¿Si a pato se le agrega za, cómo dice? zapato

## **ACTIVIDAD # 6: Añadir sílabas al final.**

Fecha: 980616

Diario: 13

Hoy asistieron 24 niños/as faltaron Yareli, Wendi, Samuel y Luilly.

Cuando se empezó a trabajar de forma colectiva con este ejercicio se les dio a los/as niños/as una palabra de dos sílabas y se les pidió que se agregue una sílaba al final de la palabra lo cual lograron comprender bien, Ejemplo;

¿Si a gati se le agrega to, cómo dice? gatito

¿Si a paja se le agrega ro, cómo dice? pájaro

Cuando se les pide que lo hagan de forma individual tienen dificultad en hacerlo ya que a veces las palabras que van diciendo no tienen significado por ejemplo;

Cazo-la                      pomo-te                      carlos-ma

Las palabras que forman ellos por equipo son:

Mesi-ta      trigui-to      cama-rón      cabe-za.

### **ACTIVIDAD # 7: Segmentación de sílaba en medio de la palabra.**

Fecha: 980618

Diario: 14

Hoy asistieron 23 niños/as, faltaron José Luis, Luilly, Wendy, Yareli y Nereida.

Al iniciar la participación colectiva los/as niños/as mostraron atención y fueron diciendo palabras que tengan 3 o 4 sílabas y van palmeando, al decir que hay quitar las partecita del medio, algunos/as niños/as fueron formando con sus dedos las sílabas y cuando se les dijo que hay que quitar la parte del medio de la palabra algunos/as niños/as bajaron el dedo del medio pero cuando se trata de decir que se segmente la sílaba del medio no lograron separar la sílaba, de la inicial y la pronunciaron de diferentes formas, ejemplo;

¿Sí a gatito le quitamos (ti) qué queda? Y los/as niños/as contestaron “gati” y “tito”.

También a veces contestaron mencionando solo la primera o final sílaba por ejemplo;

(ga) o (to) y no pronuncian la sílaba que se les pidió segmentar por ejemplo; (ti).

Cuando se empezó a jugar con los nombres de los/as niños/as se mostraron entusiasmados/as y atentos/as a realizar este ejercicio aunque se siguieron presentando los mismos problemitas anteriores al quitar la partecita del medio. Solo Ana, Francisco y Luis Manuel lograron hacerlo bien.

## **ACTIVIDAD # 8: Inversión de sílabas**

Fecha:980623

Diario: 15

Hoy asistieron 25 niños/as, faltaron José Luis, Wendy y Yareli.

Cuando se les pidió a los/as niños/as que observaran el salón y vean libremente los frisos para que digan cosas que tengan 2 sílabas, lo hicieron muy bien y palmeando por cada partecita; pero las dificultades se presentaron cuando les dije que estas palabras las podemos invertir o cambiar y formar otras palabras, no lograron hacer la reflexión correcta ya que empezaron a nombrar una de las sílabas con cualquier otra sílaba de otra palabra. Y por lo tanto se forman otras palabras, ejemplo;

Por ejemplo:

pa-pi - pi-pa = papá - pato - pito - pota

Después de haberles dicho otros ejercicios, solo Karen, Ana y Nixia logran invertir o decir al revés las palabras, ejemplo:

pala - lapa \* besa - sabe

Ningún niño/a participa espontáneamente y tuve que seguir preguntando cómo dice si cambiamos la palabra, ejemplo:

llave - vella - Luis Manuel logra hacerlo y Kevin se enoja porque dice que él iba a decir eso primero.

## **ACTIVIDAD # 9: Evaluación con rimas de sílabas**

Fecha: 980624

Diario: 16

Después que se hizo el juego del veo, veo los/as niños/as luego identificaron la primera parte del nombre que se les dió y fueron capaces de decir otras que empiecen igual a la que se propuso, aunque algunas no tienen significado, por ejemplo:



	Bien
Chango	chato
Chafo-fco	chavo
Chaco-bca	chapo

Luego cuando se les dijo que mencionen alguna palabra que en el medio lleve la partecita de ballena, logran identificar esa partecita gracias a Kevin que logra hacerlo primero y algunos/as niños/as empezaron a decir otras palabras que llevan en el medio esa partecita, así como al inicio o final de la palabra.

Ejemplo: Luis A. llave,	Isaac lleva-llantera
Enrique mollera	Paty Ayer-calle

Para la mayoría de los/as niños/as es más fácil decir palabras que inicien con la misma partecita.

Los/as niños/as que aún no participan son los mismos de siempre, Nereida, Giovanni y Luilly.

## FASE FONEMICA

### ACTIVIDAD # 1 : Juego de onomatopeyas y nombres de los niños.

Fecha: 980625

Diario: 17

Hoy asistieron 27 niños/as, faltó José Luis.

Al estar cantando el corito de la granja los/as niños/as fueron diciendo como dicen algunos animales, al mismo tiempo lograron decir cuál es el sonido que se alarga más, luego ellos mismos propusieron otros sonidos como; medio de transporte, camión, avión, ambulancia, pajaritos, coyote y abeja.



Cuando se empezó a jugar con los nombres y en el nombre el sonido termina en vocal lograron identificar fácilmente el fono que se alarga más, por ejemplo:

Carlossss - Patiiii - Focoooo - Anaanaa

Pero cuando terminó en consonante solo dicen la sílaba y no el fono, por ejemplo:

Karen – dicen re Edgar – dicen ga en Lourdsss dicen - sss en Isaac – dicen sa.

Por último los/as niños/as no quisieron pasar al frente y de ahí en su lugar, Christian dice que Carlossss en su último fono hace como una cascabel y hace el sonido ssssss.

## **ACTIVIDAD # 2: Reconocimiento de sonidos al principio de la palabra.**

Fecha: 980626

Diario: 18

Hoy asistieron 25 niños/as, faltaron José Luis, Nereida y Wendy.

Cuando se empezó a decir el nombre de los/as niños/as que empiecen con A se hace eco en este sonido, los/as niños/as fácilmente lograron identificarlo.

MMMartha – EEEdgar – CCCarlos – KKKaren

Aquí los/as niños/as logran identificar fácilmente cuando el nombre empezaba con una vocal pero cuando el nombre empieza con una consonante se les hace más difícil identificar el fono y dijeron la primer sílaba de la palabra, ejemplo;

Kkkkkaren Ka

Cuando se les pidió a los/as niños/as que digan palabras que empiecen con aa, oo, ee, ii, uu, la mayoría logró hacerlo al observar figuras que hay en el salón como: uva, oso, Francisco-ino, ella, ula, hoyo, uno, una, araña, eco.

A veces los/as niños/as siguieron diciendo palabras que empiezan con el fono que se les dice aunque no tengan sentido.

Solo pasaron al frente los/as niños/as que su nombre inicia con una vocal e hicieron eco en ello.

Por ejemplo: Ana, Edgar e Isaac y los/as demás niños/as repiten junto con ellos/as.

### **ACTIVIDAD # 3: Segmentación en posición inicial.**

Fecha: 980630

Diario: 19

Asistieron a las 8:30 solo 24 niños/as. Faltaron Karen, Wendi, José Luis y Enrique.

Con la premura del tiempo y porque empecé a hacer esta actividad a las 8:40 sentí que me faltó reafirmarlo más y no llevé a cabo la actividad libre.

Jonathan fue el primero que dijo que algunos/as niños/as vienen feos y se parte de ahí para alargar el primer sonido que es **fff** y se les pidió a los/as niños/as que la identificaran y que formaran otras palabras con esa letra.

Foto- Edgar \* foca-Carlos \* foco-Luis Alberto

Folla-Bianca \* futa-francisco

Y los/as demás niños/as repitieron las mismas palabras y lograron identificar el sonido fff.

Después se les dijo que no mencionaran el primer sonido de feo para que digan qué parte es la que queda eo.

Luego se dicen las palabras que ellos dijeron, omitiendo el primer sonido, solo Nixia y Kevin lograron mencionar qué sílabas quedaron por , ejemplo; fffoto y fffoca.

Cuando se les pidió que pasara alguno/a niño/a al frente dijeron que ya estaban cansados/as y que querían salir afuera con los/as demás niños/as. Todo esto sucedió porque el intendente se metió al salón por las mesas y sillitas porque se llevó a cabo una comida de despedida a los/as niños/as de tercer grado.

DIARIOS ELABORADOS POR LA PROFRA. IMELDA VERDUGO  
ASTORGA

### *FASE LEXICAL*

#### **EJERCICIO #1: Contar segmentos en enunciados de 2 y 3 palabras.**

Fecha: 06/05/98

Diario: # 1

Los/as niños/as tomaron la actividad con agrado.

Algunos/as no coordinan sus movimientos con cada una de las partes de la frase (Daniela y Luis).

Se hicieron constantemente ejercicios de segmentar palabras de una frase con palmadas, para que los/as niños/as que comenzaron con el primer ejercicio a separar en pedacitos las palabras pudieran separar correctamente únicamente cada palabras de una frase.

No se les dificultó a los/as niños/as comprender el ejercicio.

Cuando se les dió libertad a los/as niños/as de que inventaran frases de dos palabras inventaron enunciados hasta de 3 o 4 palabras.

Elizabeth, Ruby y Fernando empezaron a segmentar algunas palabras en sílabas.

Cuando se les cuestionó con qué otras cosa pudiéramos hacer sonidos para representar las palabras de un enunciado, Gabriela propuso que tronando los dedos.

## **EJERCICIO #2: Omitir palabras en enunciados de dos y tres palabras.**

Fecha: 12/05/98

Diario: # 2

A algunos/as niños/as se les dificultó segmentar las palabras de un enunciados porque no saben hacer la relación uno a uno entre un sonido para cada palabra de una frase, principalmente en los enunciados de 3 palabras.

Tuvieron libertad de ponerle nombre al niño/a de la lámina que se estaba utilizando y también de que otra manera podríamos hacer sonidos por cada segmento. Wendy sugirió que con piedras.

Algunos/as niños/as utilizaron una sola piedra y otros 2 piedras para hacer los sonidos.

Como a los/as niños/as se les dificultó modelar individualmente la acción, la educadora se limitó a preguntar a los/as niños/as qué palabras se estaban omitiendo.

Cuando se omitió la palabra de el medio en un enunciado de tres palabras el/la niño/a únicamente decía que quedaba la primera o la última.

Esta actividad dio origen a que surgiera un proyecto por medio de la lámina ya que los comentarios que se hicieron fueron en relación a ésta.

### **EJERCICIO #3: Reconocimiento de palabras monosílabas**

Fecha: 19/05/98

Diario: # 3

Los/as niños/as participaron activamente contestando primero, rápidamente los/as que comprendieron el ejercicio.

Cuando se presentó el momento de que inventaran frases, lo hacían con mucha facilidad, aunque la educadora participaba para transformarlos en algunas ocasiones en que no llevaban los elementos necesarios para la realización del ejercicio, ejemplo:

El niño : “Mi mamá come”.

Educadora: Mamá come.

A Guillermo, Elizabeth, Ruby y Fernando se les facilitó comprender primeramente el ejercicio.

Se tuvo que segmentar las frases con palmadas para poder identificar cuál era la parte que sonaba de más en el enunciado.

Algunos/as niños/as podían identificar la palabra que sonaba diferente, pero aún no la podían segmentar directamente. Ejemplo:

Contestaban sí en mi mamá.

### **EJERCICIO #4: Cambio de palabras.**

Fecha: 20/05/98

Diario: # 4

A los/as niños/as se les facilitó la actividad y les gustaba estar inventando.

Cuando se les cuestionó sobre los dos enunciados donde la primera parte o en otras veces la última parte era diferente el/la niño/a no tuvo dificultad para identificarlo.

Cuando los/as niños/as trabajaron por equipo, se divertían inventando todo lo que uno/a de ellos/as comía, ejemplo:

Alfredo come pan.  
Alfredo come manzanas.  
Alfredo come carne.

Se les dió libertad a los/as niños/as para que eligieran un lugar donde realizar el juego de palabras y decidieron utilizar los tapetes, colocándolos en el centro frente al pizarrón.

Algunos/as niños/as aún utilizaban la segmentación con palmadas.

## **EJERCICIO # 5 y 6: Agregar y suprimir palabras**

Fecha: 21/05/98

Diario: # 5

A algunos/as niños/as se les ha dificultado separar las dos palabras cuando una de ellas es monosílaba, aunque si logran identificarla, pero hay otros que si lo hacen correctamente.

Este día los/as niños/as prefirieron hacer un círculo con sus sillas en lugar de sentarse en los tapetes.

En este ejercicio también los/as niños/as sugerían enunciados, pero la educadora les transformaba para poder cumplir con la intención del ejercicio.

Cuando la educadora les ayudó a inventar en un equipo, se dieron enunciados que divertían a los/as niños/as por ejemplo:

1. Alexis está gordo.
2. Alexis gordo.
3. Guillermo está feo.

#### 4. Guillermo feo.

Haciéndolo de esta manera no se cree haber afectado la autoestima del niño, porque se trató de decir algo chistoso de cada uno; cuando se terminó de realizar la actividad ya no se acordaban lo que se había dicho de cada uno de ellos/as.

Aquí se empezó a observar que la actividad por equipo requería mucho de la participación de la educadora pero el tiempo era insuficiente. Aparte de que cuando se llegaba al otro equipo el interés por la actividad ya no existía.

### *FASE SÍLABICA*

#### **EJERCICIO #1: Segmentación de la primera sílaba.**

Fecha: 01/06/98

Diario: # 6

En el momento que se realizó este ejercicio y la educadora les modelara, al hacerlo colectivamente todo el grupo seguían separando la oración por palabras. Hasta después de varios intentos parte del grupo ya comenzaba a hacerlos correctamente por sílabas.

No se llegó a segmentar emitiendo la primera sílaba porque se pensó que era necesario realizar la segmentación de la palabra en sílabas con palmadas en otra sesión más.

A los/as niños/as se les dificultó decir la parte de una palabra que quedaba después de haber omitido la primera sílaba de una palabra de cuatro sílabas, hubo algunos que contestaron correctamente. (Fernando, Saúl, Manuel)

Se les facilitó más este ejercicio con palabras de dos y tres sílabas.

Antes de comenzar este ejercicio los/as niños/as decidieron formar un círculo sentados sobre los tapetes que hay en el salón en el área de la biblioteca.

Es necesario aclarar que aquí ya había un nuevo proyecto relacionado a los juegos que les gusta practicar.

En el momento en que a los/as niños/as se les pedía que sugirieran palabras ellos/as lo hacían con agrado y llegaban a pronunciar palabras que también estaban fuera del proyecto.

Se pudo realizar el ejercicio porque los/as niños/as ya segmentaban la palabra en sílabas.

### **EJERCICIO #2: Segmentación de la última sílaba.**

Fecha: 03/06/98

Diario: # 7

Los/as niños/as se divierten al solicitar ellos/as la acción con palabras sugeridas por el grupo.

Algunos/as identificaron que la última parte se tenía que omitir, pero al poner su dedito en la boca, antes decían la última sílaba en voz baja; al mismo grupo se le preguntaba si la acción había estado bien hecha por su compañero/a y así otro se autopropone para hacerlo mejor.

Como se observó que en las actividades anteriores al/la niño/a se le dificultaba realizar la acción o simplemente perdían el interés cuando se encontraban en equipo, la educadora realizaba la acción primeramente y le pedía a los/as niños/as que la imitaran para luego cuestionarlos sobre lo que quedaba de la palabra.

Aquí se comenzó a motivarlos/as entregándoles estrellitas y otro tipo de estímulos como salir a ganar los columpios a los/as niños/as que contestaran correctamente, con la intención de que los que poco participaban lo hicieran ya con más interés.

El/la niño/a aquí no identificaba la última sílaba, la confundió con la primera, en algunos casos.

### **EJERCICIO #3: Palabras que rimen o terminen igual.**

Fecha: 04/06/98



Diario: # 8

Los/as niños/as sí pudieron identificar la última sílaba que sonaba de las palabras.

En algunas palabras sugeridas por ellos/as se les dificulta encontrar otras palabras que terminarán igual, por ejemplo: pizarrón, mecate, etc.

También al señalar la parte con la que terminaba la palabra, algunos/as niños la buscar e intentar decir otras que terminaban igual lo que hacían era decir una pero que empezaba con la parte que terminaba la primera. Ejemplo:

Casa - sapo.          Perro - ropa, etc.

En este día se dio una reflexión espontánea; identificaron que río y tío se parecían, al cuestionarlos unos contestaban que en la i y otros que en la o: Guillermo, Laura, Rubí, Fernando, Manuel, Elizabeth.

Como estaban cerca de los columpios algunos/as niños/as se escapaban y se iban a pasear; fue ahí cuando se les cuestionó sobre cómo premiar al niño/a que fuera participando y ellos mismos sugirieron ir a los columpios cada participante.

#### **EJERCICIO #4: Tren de palabras.**

Fecha: 05/06/98

Diario: # 9

Cuando se jugó en el salón al veo, veo, los/as niños/as se motivaron mucho porque se les entregaba una estrellita a los que participaban individual y acertadamente, determinando lo correcto de la respuesta los/as propios/as niños/as.

Cuando se les pedía una palabra que empezará con la sílaba que terminaba; la palabra propuesta, rápidamente identificaban algún nombre de ellos/as.

Esta actividad les gustó mucho por la canción del veo, veo.

La educadora cuestionaba a los/as niños/as cuál era la última sílaba de la palabra elegida por ellos/as.

Algunos/as niños/as confundían la primera sílaba y la última.

Al/la niño/a se le facilitaban algunos ejercicios utilizando el nombre de ellos/as mismos/as.

### **EJERCICIO #5: Añadir sílabas al principio de una palabra.**

Fecha: 11/06/98

Diario: # 10

Cuando se le presentaban al/la alumno/a algunas palabras, la educadora, siempre tenía en mente la parte que según ella los/as niños/as iban a decir, pero casi siempre contestaron otra cosa diferente a la que ya tenía la educadora. Ejemplo: sano, contestaron hermano.

También en el momento de buscar esas partecitas para lograr formar una nueva en ocasiones inventaban tanto al principio como al final. Ejemplo:

Pisa - pizarrón                      lo correcto era repisa u otra.

Esto pudiera ser que aún no comprenden lo que es empezar y terminar; o que es necesario presentarle al/la niño/a, palabras apropiadas a su lenguaje u objetos que él o ella reconozcan.

Esta actividad se hizo dentro del salón.

En el momento de estar buscando partecitas para formar nuevas palabras el/la niño/a inventaba pero en ocasiones, les ponía una nueva partecita al último y otras al empezar. Otras veces inventaba nuevas palabras las cuales no llevaban todas las partes de lo que se indicaba pero sí una parte muy importante ejemplo: "tano - tamal" y otras veces un tono en medio se identificaba con la palabra que ellos decían.

## **EJERCICIO #6: Añadir sílabas al final de una palabra.**

Fecha: 15/06/98

Diario: # 11

Al realizar este ejercicio hubo dificultad en algunas palabras para inventarles una parte nueva donde se formara otra nueva palabra. Ejemplo;

Pelo-ta

Bote-lla

En ocasiones contestaban algunos/as niños/as con palabras que se parecían pero no tenían toda la parte que se les estaba proponiendo, ejemplo: misa - camión.

Los/as niños/as estaban muy pendientes pensando o reflexionando las palabras, porque se propuso que el/la niño/a que fuera contestando, iría a jugar con el material que él quisiera.

Considero que si es importante que los/as niños/as conozcan con anterioridad principio y final de una palabra, para que no se le dificulte encontrar o identificar lo que se le pide.

## **EJERCICIO #7: Omitir la sílaba del medio**

Fecha: 17/06/98

Diario: # 12

El ejercicio no fue muy bien comprendido por los/as niños/as primeramente, pero cuando se les ejemplificó con los dedos la mayoría lo comprendió muy bien.

Solamente 2 niños (Fernando y Manuel) contestaron en dos ocasiones correctamente pero eso no quiere decir que los demás no hayan comprendido el ejercicio sino que no lograron hacer totalmente la reflexión; únicamente lo hicieron mencionando la primera o la última parte que quedaban, ejemplo: si a la palabra paleta, le quitamos "le" algunos/as niños/as contestaron que

quedaba “pa” y algunos/as niños/as decían “leta” o “pale” otras veces decían leta, o pale.

### **EJERCICIO #8: Inversión de sílabas**

Fecha: 22/06/98

Diario: # 13

Este ejercicio fue un poco complicado e incluso no se creía que los/as niños/as pudieran identificar dos palabras a la vez en el momento de repetirla varias veces. Ejemplo;

Paso-sopa

Saúl, Fernando, Guillermo y Alexis, lograron identificar cómo se podía decir de dos maneras.

Fernando en el momento de estar cuestionando a los/as niños/as este respondió una de las preguntas utilizando los dedos y llegó a la conclusión de que la palabra decía una cosa si se comenzaba bien y si se decía al revés decía otra cosa.

El resto del grupo se mostraba interesado pero no lograron reflexionar de manera correcta el ejercicio.

Se mostraban interesados/as porque ellos/as mismos/as pedían la estrellita como premio por su participación.

### **EJERCICIO # 9: Comparación de segmentos silábicos al comenzar en el medio y al final de una palabra.**

Fecha: 23/06/98

Diario: # 14

Al pedirles a los/as niños/as que mencionaran una palabra que empezara igual a la que se le presentaba rápidamente la decían. Ejemplo;

Casa-carro

Se comprendió el ejercicio por tal motivo lograron identificar una palabra que en el medio fuera igual, ejemplo: ventana, guitarra.

Otras veces el/la niño/a identificaba palabras que tenían la sílaba que se pedía pero no en el lugar donde debía estar, ejemplo: cuchara, cucaracha.

En la sílaba final en algunas ocasiones los/as niños/as lograron identificar palabras que terminaran igual aunque terminaba en la misma vocal mas no en la sílaba completa.

### *FASE FONÉMICA*

#### **EJERCICIO # 1 y 2: Juego de onomatopeyas y con los nombres de los niños/as reconocer el último sonido de estas.**

Fecha: 24/06/98

Diario: # 15

Al comenzar el juego del eco los/as niños/as no hablaban fuerte, sentían inseguridad cuando gritaban el nombre adentro de la cuevita.

La educadora les tenía que decir el eco que debía repetir de los nombres.

No pueden hacer el sonido de los fonos, cuando estos son constantes, se les facilitaba más con las vocales al inicio del nombre.

Cuando se llega a otra fase de ejercicios.

Fue fácil identificar el fono de los nombres de los/as niños/as cuando estos comenzaban con vocal.

Cuando se le cuestionaba sobre el último sonido de su nombre mencionaba toda la sílaba.

### **EJERCICIO #3: Reconocimiento del sonido al comienzo de la palabra.**

Fecha: 26/06/98

Diario: # 16

Ya los/as niños/as se auto proponen con más seguridad.

En el momento de decir su nombre prologaban el sonido de la sílaba con la que este empezaba, no podían separar la vocal de la consonante.

La educadora mencionó varios nombres que empezaban con el mismo tono.

Si llegaron algunos/as de ellos/as a identificar nombres que empezaban igual pero cuando eran vocales las iniciales.

Como anteriormente se mencionó, se jugó con los nombres, se resaltó la importancia de que no se olvidaran de los nombres de sus compañeros/as.

### **EJERCICIO #4: Reconocimiento de palabras que contengan un fonema indicado al comenzar, terminal o al final.**

Fecha: 22/06/98

Diario: # 13

Al pedirles a los/as niños/as el fono indicado en alguna parte de las palabras, se les facilitó encontrarlos al comenzar la palabra y la que si se les dificultó más fue mencionar cuando se les pedía un fono en el medio de las palabras. Es importante aclarar que el fono que se trabajó primeramente fueron vocales.

Incluso, este día por ser el último se intentó llegar a algunos sonidos de las consonantes pero el/la niño/a no lograba aislar la vocal de la consonante. Ejemplo: si se le pedía una palabra que empezará con la “b” él decía con la “be”, con la “g” él decía “ga”, etc.

Este día era su fiesta de despedida así que los/as niños/as ya no querían seguir trabajando después de un rato.

DIARIOS DE LA PROFESORA; María de Jesús Mendoza Angulo

### NIVEL LEXICAL

Diario: 01

Fecha: 6 de mayo de 1998

Ejercicio # 1: Contar segmentos de enunciados de dos y tres palabras.

Proyecto: No hay

#### Platica alusiva a la mamá

Al iniciar el comentario se propició hablar sobre la mamá, no fue difícil ya que la mayoría han escuchado en la televisión y en sus casas de la fecha que se acerca sobre este día tan conmemorable. Platicamos acerca de lo que hacen las mamás, ellos decían “mi mamá lava”, “mi mamá barre”, “la mía maneja”, “mi mamá escribe en computadora”, entre otros.

Luego les presenté la lámina al grupo, y les pareció chistoso, y decían “el niño comiendo”, les propuse que le pusiéramos un nombre el que ellos/as decidan, y le pusieron José, y les pregunté ¿qué hace José? Y ellos/as dijeron “come”. Después les propuse separar con palmadas y les puse el ejemplo; José – come. Les pedí que ellos/as inventaran otras palabras, como otro nombre y otra de lo que hace, la mayoría hablaba de su lugar y decían con tres y cuatro palabras y Martín dijo “ esas no son tres son cuatro palabras y las palmeó.

Invité a algunos/as niños/as a pasar al frente, todo el grupo le ayudaba y al mismo tiempo contestaban todos.

Cuando les pedí que se formaran en equipo y que hicieran el mismo juego observé que se iban turnando de uno por uno, inventaban las palabras, y todo el equipo contestaba al mismo tiempo.



Estuvieron interesados/as, participativos/as y juquetones/as.

Diario: 02

Fecha: 7 de mayo de 1998

Ejercicio # 2: Omitir palabras en enunciados de dos y tres palabras inicial y final

Proyecto: No hay

### Platica alusiva a la mamá

Se propició la actividad, cuestionando de qué manera se haría la tarjeta para sus mamás, y qué le iban a poner al mensaje, todo el grupo sugirió entusiasmado. Pero antes les propuse que de sus comentarios jugaríamos a las palabras y empecé diciendo cómo les gusta que esté mamá, y ellos dijeron “mamá contenta”, “mamá descansa”, “mamá ríe”, y les dije vamos a separar con palmadas una para mamá y otra por lo que hace, después le pedí omitir la palabra inicial y luego la final la mayoría no tuvo dificultad.

Cuando se propició jugar con tres palabras hubo varios/as niños/as que separaban con palmadas, pero al omitir la palabra del medio y la final les costaba ponerse el dedo en la boca para silenciar la palabra omitida. Cuando se formaron por equipos jugaron, se rieron y no tomaban la actividad en serio, aunque participara junto con ellos.

Nota. En el momento de la actividad llegaron los refrigerios y se inquietó más el grupo.

Esta actividad se realizará el próximo día lunes para reafirmar o para que reflexionen sobre el ejercicio.

Diario: 03

Fecha: 11 de mayo de 1998

Ejercicio #2: Omitir palabras en enunciados de tres palabras inicial medio y final.

Nombre del proyecto: No hay

### Platica alusiva al festejo de la mamá



Se propició la actividad con la celebración de ayer domingo día de las madres, no fue difícil todos tenían mucho que decir, solo Alberto y Lizzethe permanecieron callados.

Cuando les propuse la actividad estuvieron todos atentos y les dije mamá comió mucho y pregunté cuántas partes tiene, y después les pedí que fueran quitando la palabra inicial, medio o final, en ese ejemplo no hubo confusión, pero cuando les propuse que ellos sugirieran otras palabras, observé que en varias ocasiones surgieron los enunciados Itzel está bonita, o la mamá trabaja, entre otros, demostraron dificultad, desde separar las partes con las palmadas, pues ellos/as segmentaban Itzel- está bonita, separaban dos palabras, así como también, la mamá- trabaja. Esta actividad creó confusión principalmente a los/as niños/as que pasé al frente y los/as compañeros/as les dictaban los enunciados. Yo trataba de que fueran palabras monosílabas, pero al proponer los/as niños/as de daba a cada momento, algunos/as hacían la reflexión con dificultad.

Al final de la actividad trabajé individualmente con Julio Adrián y José Alberto pero no comprendieron el ejercicio.

Diario: 04

Fecha: 12 de mayo de 1998

Ejercicio # 3: Reconocimiento de palabras monosílabas

Nombre del proyecto: No hay

### Platica alusiva al aseo personal y la limpieza

Al desarrollar las actividades cotidianas del jardín, como el aseo personal, los/as niños/as propusieron maneras de estar limpio, y Martín Ernesto dijo "todos los niños que se bañan son limpios, y yo le pregunté ¿sólo porque se bañan? o hay algo más en donde debe de haber limpieza, y los/as niños/as dijeron "en el salón, en la casa, en el cuarto, los juguetes" etc. En ese momento salieron frases como; mis muñecas, mis carros, los zapatos, entre otros, y cuestioné, para decir que otras personas lo hacen cómo se dice, hubo un silencio general, y Martín dijo tu casa limpia y la educadora propuso otras como sus patines sucios, ellos limpian contentos, después propuso vamos a palmea cada

palabra que les diga pongan atención los- niños- limpios, ahora escuchen, .....niños- limpios, y pregunté se escuchó igual, y respondieron “nó faltó los”, no todos/as respondieron fueron varios/as niños/as los/as que tuvieron confusión, cuando la misma actividades la tuvieron que repetir al frente de sus compañeros, hubo confusión y algunos/as niños/as se reían o se burlaban. Tuve que sensibilizar un poco al grupo para que ayudaran a sus compañeros/as los/as que ya habían entendido el ajercicio, eso ayudó un poco los esperaban para que contestaran porque tardaban.

Este juego de palabras propició jugar con fichas, los/as niños/as que ya hacían la reflexión decían “la palabra que quitaste es, mi, el, la, los, o la parte que falta es.....”

Durante la mañana de trabajo me dediqué personalmente a algunos/as niños que no lograron hacer la reflexión y eso les ayudó a comprender y lograr entender. (José Alberto, Julio Adrián, Julio César y Cristina).

Diario: 05

Fecha: 13 de mayo de 1998

Ejercicio # 4: Cambio de palabras

Nombre del proyecto: “los planetas”

Se inició la mañana comentando acerca de la tarea y cuestioné qué fue la tarea, fué fácil, quién les ayudó, en qué momento la hicieron y el grupo dijo “investigar sobre los planetas” en ese momento dije investigar ¿los cometas? Y los/as niños/as dijeron “no, los cometas”, y dije cuál fue la palabra que cambié, y ellos dijeron planetas no cometas. En ese momento los invité a jugar a cambiar palabras y descubrir cual es la que se cambió. Cuando les tocó en grupo proponer frases, dijeron variedad de enunciados como; mamá lava la colcha, los planetas giran, los planetas son grandes, y les ayudaba a descubrir cuál es la palabra cambiada o cuál se agregó porque ellos/as solos/as no lograban cambiar la segunda frase, pero si decir cual es la palabra cambiada o cual se agregó.

Cuando se formaron los equipos, se les dificultó para proponer la segunda frase, pero en cada equipo había uno/a que si tenía facilidad para decir la segunda frase, eso provocó que siempre fuera el/la mismo/ma niño /a que cuestionaba.

En ese momento observé que varios del grupo no lograron comprender el ejercicio como; Julio Adrián, Julio César, Daniela, Cristina. Marte Arturo a veces se equivocaba y otras no.

También observé que cuando los/as niños/as pasaban al frente, hay demasiado polémica, la mayoría del grupo quería pasar y las niñas se inhiben. Aunque a algunos/as se les dificulta entender, siempre quieren participar al frente, una, dos, tres y cuantas veces quieran.

Me dio buenos resultados cambiar un poco el ejercicio para reafirmar la actividad, y lograr en la mayoría la reflexión, descubriendo la palabra cambiada.

Esta actividad se dio espontáneamente, que al proponer los/as niños/as las frases, en ocasiones añadir, y en otras suprimir. Dijo Miguel “el gato toma leche – el gato toma.....” y pregunté, qué fue lo que pasó allí? ¿sonaron igual las dos frases? Y él dijo “no, faltó leche”.

Diario: 06

Fecha: 18 de mayo de 1998

Ejercicio # 4: Cambio de palabras, palabra añadida y palabra suprimida

Nombre del proyecto: Los planetas

Propicié la platica con el proyecto, y revisamos algunas tareas que no se habían comentado.

Les propuse a los/as niños/as jugar con las palabras y Marte Arturo, Julio César, Miguel y Juan Carlos dijeron que ellos pasarían primero. Cuando se dio la explicación en donde tenían que cambiar la palabra, por otra no hubo dificultad, ellos/as proponían y lo hicieron bien, pero cuando fue de añadir o suprimir observé que se les dificultó hacer la reflexión, al momento de dar la explicación, juntaban como una sola palabra “la mamá”, “el perro”, “la casa”, utilicé las palmadas para separar cada palabra, Julio, Daniela, Cristina, Ana Lucia y Yesenia se les dificultó en ocasiones acertaban y en otras no.

Al proponer las frases por los/as niños/as ellos/as dicen la primera frase, yo tenía que preguntar vamos a poner o quitar, en ocasiones no se parecían las frases, ejemplo.

El/la niño/a decía “el papá lava el carro”

Educadora, papá lava el carro (palabra suprimida)

El/la niño/a “la mamá limpia la casa”

Educadora, la mamá ensucia la casa (palabra cambiada)

Tenía que preguntar qué ha sonado diferente o qué palabra fue la que se puso o se agregó, el niño que más acertó fue Martín Ernesto, él componía las frases de manera que quedaran parecidas y que solo se diferenciara en una palabra. Este ejercicio no creí conveniente que lo hicieran por equipo, porque demostraron dificultad para proponer, cuando yo proponía la frase ellos reflexionaban acertadamente, pero no lograron hacerlo ellos solos.

Nota: A algunos niños como, Rafael, Juan Carlos y Alan, separaban las palabras por sílabas y yo les dije, vamos a hacerlo primero separando palabras y después como ustedes dicen.

Diario: 07

Fecha: 19 mayo de 1998

Ejercicio # 5: Agregar palabras al final de un enunciado

Nombre del proyecto: “los planetas”

Inició la plática con el proyecto, los/as niños/as recordaron la visita, y yo cuestioné, sobre los aspectos que se observaran en la visita al centro de ciencias, y los/as niños/as preguntaron, qué es un cometa, porqué no se caen los cometas, qué es un satélite, porqué es de noche, porqué es de día, en ese momento yo, invité al grupo a jugar con las palabras, varios/as niños/as dijeron yo primero, luego les dije primero van a observar lo que se va a hacer en este ejercicio, y les dije repitan, “ el sol calienta”, bien, ahora repitan el sol calienta mucho, bien, digan cuál es la palabra que se puso, el grupo contó con palmadas y contestaron en coro “mucho”, Ana Lucia, Julio C., Julio A., Daniela, José A., Patricia y Rafael, ello/as tuvieron dificultad para encontrar la palabra que se añadía, a veces si acertaban y en ocasiones no, cuando yo les decía, la muñeca llora y después la muñeca llora fuerte, no reflexionaban no podían separar, la-muñeca y la contaban como una palabra. Rafael, Alan y Juan Carlos discutían en separar a pa-pá.

Es conveniente realizar este ejercicio otra vez para que a la mayoría les quede claro el ejercicio.

El quinto momento no lo consideré oportuno ponerlo hasta que la mayoría lo comprendan, ya que se les dificulta acomodar las palabras.

Lizeth me ha causado gran sorpresa, ella tiene problemas auditivos y de lenguaje, comprende perfectamente el ejercicio, le gusta participar constantemente.

Diario: 08

Fecha: 20 de mayo de 1998

Ejercicio # 5: Agregar palabras

Proyecto: "los planetas"

Antes de salir a la visita al centro de ciencias, se propició, la platica del comportamiento que debemos tener en ese lugar, como, guardar silencio, poner atención, etc. Y les dije, guardamos – silencio, y la otra frase fue, nosotros-guardamos- silencio, y los/as niños/as dicen cuál fue la palabra agregada. Hacerlo solos no pudieron, y yo tenía que proponer al grupo, el segundo enunciado.

En este ejercicio resultaron otros enunciados que no tenían que ver con el proyecto pero sí en la reflexión del ejercicio, Ejemplo. Los/as niños/as dicen "mamá barre", "papá limpia" etc.

El grupo palmeaba las partes o las palabras, para darse cuenta cuál faltaba.

Cuando trabajaron en equipo utilizaron las fichas en su mesa, yo proponía oraciones, y algunos/as niños/as ayudaban a decir otras, al mismo tiempo que yo.

Nota: No se pudo realizar el ejercicio individual con los/as niños/as que manifestaron dificultad para la reflexión.

Diario: 09

Fecha: 21 de mayo de 1998

Ejercicio # 6: Suprimir palabras

Proyecto: "los planetas"

Se inició con un comentario sbre la visita realizada al Centro de Ciencias, y cuestioné al grupo, y la respuestas las propicié, para empezar el juego de



palabras, la mayoría del grupo se mostró interesado. Cuando dí el ejemplo observé que a varios/as niños/as se les dificultó suprimir la palabra, y más cuando esta era en el medio, o cuando era un artículo o una monosílaba, y propicié jugar con las fichas, al frente en el pizarrón, yo decía el enunciado y preguntaba al grupo, ejemplo; ayer- todo- fue- interesante y luego propuse vamos a poner una ficha por cada palabra, ahora si digo todo- fue- interesnte-ayer, pregunté. Cuál fue la palabra que no dije. Este procedimiento se hizo varias veces, después pasaron algunos/as niños/as al frente, en ese momento observé que hubo menos dificultad para hacer la reflexión.

Se formaron por equipo, y repartieron fichas, los/as niños/as junto conmigo

Proponíamos enunciados, y ellos acomodaban las fichas, a cada palabra una ficha, y observé que algunos/as niños/as como Rafael, Daniela, Julio C., Julio A., Yesenia, Itzel tuvieron dificultad para reflexionar.

Varios/as niños/as empiezan a separar por sílabas, y al realizar el ejercicio las fichas no les alcanzaban. Les propuse que después jugaríamos de esa manera

Diario: 10

Fecha: 22 de mayo de 1998

Ejercicio # 4, 5, y 6: Cambiar palabras, suprimir palabras, y agregar palabras.

Proyecto: "los planetas"

El primer momento en el comentario, no fue difícil se abordó la visita al Centro de Ciencias, y de la observación que todo el grupo hizo, cuando descubrieron que la luna no apareció en el planetario, y yo inventé una historia de la luna comelona, y en ese momento propicié decir frases como, la- luna- no – apareció, y cambiaba alguna palabra, o la quitaba o la añadía. Siempre mostraron interés.

Cuando observé que algunos/as niños/as no comprendían el ejercicio propicié poner una ficha por cada palabra que se decía, y ellos/as ponían mucha atención para observar cuál faltaba, cuál se añadía o cuál cambiaba.

Observé que Noemí, Julio C., José A., Victor y Yesenia no realizaron la reflexión.

Cuando estábamos trabajando grupalmente con la indicación algunos/as niños/as insistían separar por sílabas.

Los/as niños/as al estar jugando con la palabra está analizando la estructura, de cada enunciado, es por eso que algunos/as niños/as están llegando al análisis de la conciencia silábica.

Se trabajó individualmente con los/as niños/as que muestran mayor dificultad para la reflexión de la conciencia lexical.

Los/as niños/as que ya hacen el análisis del ejercicio, propició el interés por seleccionar un área del salón. Y el resto del grupo participa en el juego de palabras.

Solamente seis niños/as no logran reflexionar y se les dificulta más cuando hay una monosílaba o un artículo.

Julio A. No he logrado captar en que falla, a veces contesta bien y a veces no.

Les pedí a algunas mamás que me ayudaran en casa, siguiendo la indicación exacta del ejercicio, principalmente con paciencia y cariño.

Diario: 11

Fecha: 25 de mayo de 1998

Ejercicio # 4, 5 y 6: cambiar palabras, suprimir palabras y agregar palabras

Proyecto: "los planetas"

Inicié la mañana preguntando ¿les gustaría jugar a los planetas? y contestaron en coro "sí" algunos/as dijeron yo ya me sé todo, y yo les contesté pero otros/as niños/as si quieren jugar y ustedes van a aprender más y podrán ayudar a los demás. Y empecé la actividad diciendo, Plutón está lejos, y les dije repitan esas palabras junto conmigo, ahora repitan Plutón está cerca, y luego pregunté ¿qué fue lo que sonó diferente? y todo el grupo contestó "cerca". Fueron varias palabras las que dijimos en donde tenían que suprimir o agregar. Poco a poco fui pidiéndoles a los/as niños/as que ya hacían la reflexión que fueran a jugar al área de juegos, como Carmen María, Alan, Miguel Martín E., Wendy, Juan C. y Michelle, y el resto del grupo se quedó frente a mí sentados en el suelo, tuve que repetir el ejercicio en varias ocasiones hasta que lo lograron, los/as niños/as Marte A., José M. , Ilse, Rebeca, Rafael, Ana, Lizbeth y Lizzeth, tuvieron dificultad pero comprendieron el ejercicio.

Me quedé para trabajar individualmente con Noemí, Julio C., Yesenia, José Alberto, Daniela, José María Victor, Julio A, y Patricia.

Les pedí a algunas mamás que me ayudaran en casa con algunos/as niños/as, que tardan para hacer la reflexión, les expliqué el ejercicio, poniendo de ejemplo a sus propios/as hijos/as (trabajando educadora y niños/as). Mostraron interés y entusiasmo.

La mamá de José A., trabajó dos días por las tardes, pero dijo que no le dio resultado, me platicó que el niño no entendió y que ella se desesperó.

La mamá de Víctor trabajó también dos días por las tardes, y comentó que se le dificultó un poco, pero que al final si entendió el trabajo, también dijo que su hijo es un poco cerrado, pero que iba a hacer todo lo posible porque salga adelante y con paciencia.

Nota: Mañana trabajaré solamente con los/as niños/as que presentan mayor dificultad para reflexionar, en los ejercicios de añadir o suprimir palabras en un enunciado.

Diario: 12

Fecha: 26 de mayo de 1998

Ejercicio # 5 y 6: Palabra suprimida y palabra añadida

Mientras los/as niños/as jugaban a la memoria, invité a los/as niños/as que mostraban dificultad para reflexionar el ejercicio. Y pregunté a cada niño/a que pasaba al frente si quería jugar un rato con las palabras, el único que no contestó fue José A., porque es tímido, pero lo invite y aceptó.

Empecé el juego con Noemí, utilicé fichas para representar cada una de las palabras, fueron varias veces hasta que observé que se le dificulta cuando es monosílaba no puede separarla, por ejemplo,

Educadora; el – sol- brilla Niña; “el sol – brilla

Educadora; papá – nos – quiere Niña; “ papá – nos quiere

Julio César, se le dificulta quitar o añadir en la palabra del medio, inicial y final, pero con su nombre lo hace bien.

Yesenia, se le dificulta cuando son cuatro palabras.

José Alberto, solo reflexionó con su nombre.

Daniela, añade y suprime, en los tres componentes inicial medio y final, pero no en todas, cuando es un artículo o una monosílaba no puede segmentar la palabra que se le pide.

José María, se le dificulta cuando es una monosílaba o un artículo no puede separarla de la palabra, pero cuando son tres palabras, por ejemplo;

Mercurio - brilla – bonito, hace la segmentación correcta.



Víctor, También se le dificulta en las monosílabas y en el artículo, cuando el enunciado es sin el artículo o la monosílabas lo hace bien.

Julio Adrián, tarda para hacer el análisis tengo que repetírselo unas tres veces para que lo comprenda.

Patricia, no tuvo ninguna dificultad, hay que reconocer que la mamá ayudó, porque había faltado 15 días, y se puso al nivel de los/as demás.

Nota; cuando estaba trabajando con Julio César, Julio Adrián y Daniela, en varias ocasiones separaban en sílabas las palabras, y les dije que después trabajaríamos como ellos/as dicen, esto lo hacían cuando palmeaban y contaban la sílabas del enunciado.

## NIVEL SILÁBICO

Diario: 14

Fecha: 28 de mayo de 1998

Ejercicio # 1: contar sonidos silábicos

Proyecto: “los planetas”

Se inició el ejercicio, dando un breve comentario con relación a los planetas, ellos nombraron varios planetas y propicié que por cada uno separaran en partecitas o sea en sílabas, ejemplo, luna ¿cuántas partecitas tiene la palabra luna, palmeaban por cada sílaba, lu – na , en algunos /as niños/as observé que se confundían y seguían trabajando con palabras y solo se escuchaba un aplauso, y les dije ahora vamos a separar esas palabras en partecitas más pequeñas. Hubo varias propuestas por ellos/as, decían oraciones como “mamá barre contenta”, y les dije a ver mamá cuántas partecitas tiene, y ellos/as contestaron dos “ma – má” y después les pregunté por la palabra, barre y la palabra contenta, observé que la mayoría hacía la reflexión.

Cuando seleccioné a algunos/as niños/as a pasar al frente, me dí cuenta que son los/as mismos/as niños/as que tienen dificultad para reflexionar, y tengo que repetir el ejercicio cuantas veces sean necesarias.

Nota: algunos/as niños/as, no hacen el conteo de la separación de la sílabas porque no tienen la noción uno a uno.

Diario: 14

Fecha: 29 de mayo de 1998

Ejercicio # 1: contar sonido silábico

Proyecto: "los planetas"

Al iniciar el ejercicio, la mayoría se mostraron contentos/as y con ganas de jugar, pero algunos niños un poco distraídos y tuve que llamarles la atención para que escucharan el ejercicio, y después de separar por sílabas algunas palabras proseguí a segmentar la primera sílaba y les pregunté al grupo a ver cuántas partecitas tiene luna, vamos todos/as a palmear por cada partecita que escuchamos, lu – na, ahora vamos a hacer el gesto del silencio, poniendo el dedo en la boca, cuando vayamos a decir "lu", nos ponemos el dedo en la boca y no la decimos, ¿qué nos queda? y ellos/as dijeron "na", ahora si a luna le quitamos na ¿qué queda? "lu",

Con este ejercicio se trabajó varias veces individualmente con los/as niños/as que demostraron dificultad para reflexionar en la segmentación de la primera sílaba, y no lograron hacerla, Julio C., José A., y Daniela. Utilice el pizarrón para marcar cada sílaba con una cruz. A veces me confundían porque si acertaban pero otras no.

Nota hay necesidad de seguir trabajando individualmente con estos/as niños/as.

Diario: 15

Fecha: 1 de junio de 1998

Ejercicio # 2 segmentación de la primera sílaba

Cuando iniciamos la mañana se observó el día, el calendario de junio y la asistencia.

Observé que los/as niños/as estaban inquietos/as y les comenté de un juego que acababa de aprender, y que llama veo, veo, y les pregunté que si querían aprenderlo, todos/as dijeron en coro "sí", primero lo canté así, veo, veo y ellos/as dijeron qué ves, y yo dije, una cosita, y ellos contestaron, y qué cosita es, y luego otra vez yo, empieza con la "pa" qué será, qué será, qué será. Les expliqué que tenían que buscar palabras que empezaran como "pa", ellos/as contestaron, papá, pale, pato, paraguas, pelota entre otros. Le pregunté a Alan pelota con qué empieza, y me contestó con "p", otros/as niños/as se guiaron por el fono, pero también al cuestionarlos me dijeron la sílaba inicial.

Nota: este ejercicio les pareció divertido, y observé que la mayoría reflexionaba la actividad.

Diario: 16

Fecha: 2 de junio de 1998

Ejercicio # 2 segmentación de la última sílaba

Nombre del proyecto: " los planetas"

El ejercicio se llevó a cabo después de la hora de recreo, porque al iniciar la mañana, los/as niños/as quisieron jugar a viajar al planeta Saturno, Plutón, Mercurio, entre otros.

Se cuestionó al grupo, ¿qué materiales utilizaron para el viaje? Y los niños dijeron, sillas, cascos, cinturones, microfono, alimentos y cámara. Fue en ese momento cuando inicié con el ejercicio, los/as niños/as repetían las palabras que yo decía, empece con, "silla" cuántas partecitas tiene "silla" y las contaron con palmadas, y les dije ahora vamos a hacer el gesto del silencio cuando vayamos a decir la última partecita de silla es "lla" o sea vamos a quitar "lla".

Para algunos/as niños/as no fue difícil entender el ejercicio, pero tuve que trabajar individualmente con, José Alberto, Julio César, Cristina, Daniela y Víctor. Y no lograron omitir la última sílaba, también pude trabajar omitiendo la inicial, tampoco lograron hacer el análisis.

A Paola se le dificultó cuando le preguntaba, qué es lo que nos queda si a mariposa le quitamos "ma" ella decía, "ma ri" y en otra ocasión le pregunte si a "pelota" le quitamos "pe" qué queda, ella contestó "pe". Le cuesta dificultad hacer la reflexión.

Nota: El quinto momento que es, el trabajo por equipos, no nos dio resultado, observamos que era muy repetitivo, porque en los demás momentos se hacía lo mismo, otra de las razones es que para el/la niño/a era aburrido y no lo hacían con entusiasmo.

El colectivo de este trabajo en reunión, decidimos cambiarla por otra actividad más creativa, en donde el/la niño/a juegue y además se divierta. También la educadora tome en cuenta según las condiciones del grupo, que pueda implementar, canciones, juegos, rimas, competencias, o por qué no, algunas veces el juego por equipo, sin descuidar el objetivo de la actividad, provocando en el niño la reflexión metalingüística.

Diario: 17

Fecha: 3 de junio de 1998

Ejercicio # 3: Rimas con la primera sílaba

Al iniciar la mañana jugamos al veo, veo les gusta mucho, aunque su capacidad limitada de vocabulario por sus edades les dificulta encontrar palabras, que tengan partecitas que suenan igual, como ejemplo, ca, co, pa, ma, to etc. Ellos/as saben que tiene que empezar con la que se le pide, pero no encuentran. También observé que algunos/as niños/as han avanzado favorablemente, porque se encuentran en la conciencia intuitiva del nivel fonológico. Por ejemplo les dije, vamos a encontrar palabras que empiecen con, “te” José Martín dijo: “tito”, Alan dijo, “tamal”, José Martín dijo, “tío” y Carmen María dijo, “tomate”.

Martín Ernesto se puso de maestro les dijo en “eme”, en lugar de “m”, algunos/as niños/as entendieron y dijeron palabras como, mamá, Marte, martinillo, Miguelito. Y cuando José Martín pasó de maestro dijo con “ele”, en

lugar de “l” y el grupo contestó, león, loza y otras más. Después Miguel dijo con “ra” y ellos dijeron, Rocio, rana, reloj, etc.

Pienso que algunos/as niños/as empiezan a hacer análisis más profundos donde los está llevando al fono.

Nota: Algunos/as niños/as contestaban solo por contestar, nada al caso, entonces intervine y les pregunté ¿plátano empieza como casa? ¿marte como basura? y les dije vamos a pensar un poco antes de decir la palabra.

Diario: 18

Fecha: 4 de junio de 1998

Ejercicio # 4 ejercicios de rimas con terminación en la última sílaba.

Nombre del proyecto: “los planetas”

Los/as invité a jugar, y platicué sobre las reglas del juego, y principalmente que se trataba de competir y que se trataba, quién era el equipo más rápido para pensar. Antes de empezar les pedí al grupo que dijeran palabras y que las separáramos en partecitas, observando cuál partecita se escuchaba al final, allí observé que confunden el inicio con el final, tuve que hacer varios ejercicios con diferentes palabras, Después empezamos el juego del veo, veo se veía gran emoción de parte del grupo y más cuando les ponía en el pizarrón los puntos que iban acumulando cada equipo, que era uno de niños y el otro por niñas, ellos/as contaban los puntos para darse cuenta quién llevaba más y quién menos. Observé que es difícil encontrar palabras que terminen con, sa, te, me, so, tu, ra entre otras. Cuando se propuso Martín Ernesto fue muy listo, porque se dio cuenta que era más fácil encontrar palabras que terminaran en vocal, él me decía y gritaba, con la “a, con la e”, hubo mucha emoción, escándalo, gritos porque todos encontraban con las que él decía. Tuve que recordarles que primero se les da la oportunidad a unos/as y luego a otros/as, fue difícil pero logré que José Alberto, Julio C, y Daniela, aunque no acertaban, ellos/as también se emocionaban y se amontonaban para escuchar lo que hacían sus compañeros/as de equipo. Lizeth fue muy observadora rara vez se equivocaba me miraba muy atenta a la boca, por su problema auditivo y de lenguaje, ella les dio bastante puntos a su equipo. Algunos niños como Martín E., Carmen María, y José M.. proponían palabras que terminaran con “ele”, “ene”, “ese” al grupo lo ponía en conflicto porque la mayoría decía por ejemplo; “pastel (tel), avión (vión), cosas (sas) y en ese momento intervenía para hacerlos/as reflexionar con palmada y remarcando con la voz, el final de la palabra.

Observo que hacen un gran esfuerzo, para encontrar una palabra que suene igual que otra, muchos/as lo saben pero no encuentran palabras.

Diario: 19

Fecha: 5 de junio de 1998

Ejercicio # 3 y 4: rimas con la primera y última sílaba.

Nombre del proyecto: "los planetas"

Inicié invitandolos/as a jugar al veo, veo y recordar cómo habíamos jugado ayer, se emocionaron y les recordé las reglas del juego, como esperar su turno, pensar antes de decir las palabras, no hablar al mismo tiempo.

Observé que cuando decían tomate, y pregunté qué fue lo último que sonó ellos decían "to" y propicié que palmeáramos para darnos cuenta qué fue lo que se escuchó al final, hubo niños/as que ya saben cuál es lo primero que se escucha y cuál el final, pero aún así se les dificultaba.

Cuando se propiciaba que fuera alguno/a niño/a ser la educadora, ellos/as utilizaban constantemente el fono como; "e, a, o, ele" y tuve que preguntar con la ele, para ver cómo se escucha, "pastel" en la última partecita y varios/as contestaron "tel" y cuatro contestaron "l".

Diario: 20

Fecha: 8 de junio de 1998

Ejercicio # 3 y 4: Rimadas con la primera y última sílaba.

Proyecto: No hay, pero la plática fue con relación a la contaminación.

Cuando propuse la actividad de jugar con las palabras, Juan Carlos me dijo, "al veo, veo profe, ahora les vamos a ganar a las mujeres otra vez, pero le dije, sí, vamos a jugar pero primero, deja que les explique en qué consiste la actividad, a Julio César y Julia A., porque ellos no habían venido. Y expliqué el juego que consistía en separar las palabras en sílabas, buscando la última, y, luego la inicial. Observé que se les dificultó más la del final, tanto al decir, cuál es lo último que suena, y para buscar palabras que terminen con la última sílaba, como tomate, papalote, chocolate, algunos/as ya lo saben pero no encuentran palabras con esa terminación.





escuchaba. Michelle, Julio C. Julio A., Daniela y Yesenia, a ellos/as se les dificulta identificar la última sílaba, pero al analizar las palabras con palmadas y que todos ayudaban y se encontraba la última sílaba. Después de repetir el ejercicio en varias ocasiones Michelle, Julio C., Marte A. y Patricia, fueron rápidos para encontrar palabras que empiezan con la primera sílaba.

Hoy observé que ha aumentado su vocabulario, encuentran más fácilmente palabras, aparecieron palabras como, vicio, noble, columpio, piojo, dominó, varón etc. Dos niños me sorprendieron con su habilidad en este juego, para encontrar palabras que inicien con la que se proponía en la última sílaba de la palabra.

En el momento en que los/as niños/as proponían las palabras, en uno de los casos, Paola dijo, "cara" y cuando pregunté, en qué termina cara, el grupo dijo en "ra" y en ese momento les dije, ¿ustedes conocen palabras que empiecen con "ra"? ellos se quedaron pensativos, y les dije, que no existen palabras que empiecen con "ra" y que esa partecita la haríamos más fuere "ra", ahora si vamos a buscar palabras que empiecen como "ra".

Nota: mañana repetiré el ejercicio, considero que conviene ya que hubo poca reflexión en algunos/as niños/as.

Diario: 22

Fecha: 10 de junio de 1998

Ejercicio # 5: Tren de palabras

Nombre del proyecto: "la contaminación"

Empezamos con una platica sobre la separación de basura, como; papel, aluminio, cartón, comida, hojas, plásticos y con esas palabras se inició el tren de palabras. Pero ellos/as querían jugar al veo, veo, y les dije ahora vamos a jugar al tren de palabras en donde vamos a buscar una palabra que empiece como sala. Observé que este análisis, es difícil para algunos/as niños/as ya que no han reflexionado sobre la última sílaba de la palabra. Julio C., como no encontraba palabras que empezaran con "po" él inventaba palabras como; polino, pocho etc. y esto se presentó en el transcurso del ejercicio.

Diario: 23

Fecha: 10 de julio de 1998

Ejercicio # 6: Juego de añadir sílabas al principio.



Nombre del proyecto: “la contaminación”

Hoy también jugaron a añadir sílabas al principio de la palabra, ejemplo, sí a (casa) le ponemos (bo) al principio, cómo suena ahora, bo – ca- za , este ejercicio se les facilitó a vario/as niños/as, podían hacer el análisis reflexionando. Yo fui guía en todo momento, y cuando mencionaba los nombres de los/as compañeros/as, ejemplo; ¿sí a “senia” le ponemos al principio “ye” cómo suena? Y otro fue ¿ sí a “nanda” le ponemos “fer” cómo queda? Inmediatamente decían Fernanda.

Mañana trabajaré individualmente con. Michelle, José A., Rafael, Víctor, Julio C., Daniela y Yesenia.

Este ejercicio considero que se debe de repetir mañana, para lograr una mayor reflexión en todos/as.

Diario: 25

Fecha: 11 de junio de 1998

Ejercicio # 6: Juego de añadir sílabas al principio y al final

Nombre del proyecto “la contaminación”

Desde antes de iniciar el juego ya varios/as niños/as querían pasar al frente, y les dije que primero tenían que escuchar en qué consistía el juego, no se trata del veo, veo,. Pero que también les iba a gustar, es como adivinar qué partecita es la final de la palabra. Este juego se llevó a cabo primero porque consideré conveniente reforzar el ejercicio para aquellos/as niños/as que no pudieron o se les dificultó hacer la reflexión metalingüística, de la conciencia silábica, de la partecita final de la palabra. Este ejercicio llegaron a comprenderlo Michelle y Yesenia ya que estas niñas ayer no hicieron la reflexión, y ahora, Julio C., Julio A., Daniela, Cristina, José A., y Víctor no lograron la reflexión.

Después empecé a jugar con la de añadir, y les mostré el ejemplo, todos mostraron interés, algunos/as contestaban antes de terminar de decir la parte que iba a agregar al inicio.

Trabajé con los/as niños/as que mostraron dificultad, y observé que algunas veces contestaban acertadamente y otras no, lo hacían porque ya conocían la palabra.

Después apliqué el de añadir al final, en donde algunos/as niños/as, hacían inmediatamente, y en otras ocasiones se quedaron sin contestar, o inventaban

palabra que se parecieran o que rimara, como; ¿sí a (cami) le agregamos (sa) al último, cómo dice? y decían “risa”.

Este ejercicio lo realizaré mañana, para obtener mayor reflexión en los/as niños/as y principalmente individual con lo que requieren.

Los/as niños/as que no logran hacer el análisis de agregar la sílaba al final de la palabra, pienso que les deberá ser más difícil, analizar cómo dice la palabra sí le añaden una partecita final.

Diario: 26

Fecha: 12 de junio de 1998

Ejercicio # 7: Añadir sílabas al final.

Nombre del proyecto: “La contaminación”

Hoy fue la visita al relleno sanitario, antes de salir se comentó de lo que se observaría en la visita, ellos/as dijeron, pues vamos a ver cómo separan la basura, como el plástico, el aluminio, el cartón las plantas, el metal y los desperdicios de comida. Y aproveché esas observaciones que iban a hacer en el relleno sanitario, para dar el ejemplo del ejercicio, y pregunté ¿sí a (plan) le pongo (tas), cómo dice? y todo el grupo contestó “plantas”. También se aprovechó todas las palabras que el grupo ya había dicho.

Algunos/as niños/as confundían la partecita y la ponían al principio, pero cuando yo les decía ahora la estamos poniendo al final, vamos a pensar antes de decir la palabra completa.

Algunos/as niños/as quisieron pasar al frente y los/as demás observaban lo que el/la niño/a decía algunas veces, con ganas de hablar por el compañero/a que estaba al frente.

Este ejercicio requiere de más tiempo, es por eso que el lunes se llevará a cabo otra vez, para que la mayoría haga la reflexión, para luego pasar a hacer la reflexión de la sílaba del medio.

Se propició jugar al veo, veo porque los/as niños/as pedían constantemente, ellos dirijían el juego y proponían y lo hacían con la primera sílaba, porque es más fácil para todos, intervine para que lo hicieran con la última sílaba, ahí empezó la dificultad para algunos/as niños/as.

Diario: 27

Fecha: 15 de junio de 1998

Ejercicio # 7 Añadir sílabas al final

Nombre del proyecto: La contaminación.

Se inició el ejercicio recordando la actividad del viernes, unos/as recordaron del juego del veo, veo y otros/as dijeron, le pusimos partecitas al último como.- pelo le pusimos (ta) esto lo dijo, Martín Ernesto.

Hoy resulto más fácil la actividad, llegaron con disposición, atentos/as, para ver cuál parte le iba a poner a la otra parte.

Lo que tuve que decir a cada momento, que levantaran la mano para contestar.

Los/as niños/as que tuvieron dificultades son los/as mismos/as que en los demás ejercicios, han demostrado que necesitan el ejercicio individualmente, y con ayuda de la mamá, para que desarrollen esta habilidad, de reflexión metalingüística.

Diario: 28

Fecha: 15 de junio de 1998

Ejercicio # 10: Comparación de segmento silábico

Nombre del proyecto: "la contaminación"

Sé dio la explicación de la actividad invitándolos/as a jugar con las palabras. Yo les decía dos palabras que sonara la sílaba inicial igual ejemplo, (palo) y (pasa) o (cama) y (casa). A la mayoría le fue fácil encontrar la parte que sonaba igual, y cuando observaba que algunos/as niños/as se les dificultaba, los/as invitaba a contar con palmadas, para que hicieran la reflexión, en la parte de la sílaba de la palabra.

También los invite a encontrar palabras que empezaran igual, yo decía la primera palabra, ejemplo, (oso) y ellos contestaron, "ojo", (melón) y ellos/as dijeron, "meta" entre otros, y los interesaba constantemente para que utilizaran la palmas y eso les ayudaba a hacer la reflexión.

Diario: 29

Fecha: 16 de junio de 1998

Ejercicio # 10: Comparación de segmento silábico

El ejercicio no fue difícil, solamente lo fue para aquellos/as niños/as que requieren de más atención individual, y son los/as mismos/as que se han venido mencionando en cada ejercicio.

José M., Martín E., y Carmen M., ellos siempre que jugamos mencionan el fono, y los demás aunque no todos/as, dicen o repiten lo que ellos/as dicen, y yo trato de ayudarlos, explicándoles porque ellos/as dicen que termina con la “l” o con “a” etc. les dije, vamos a observar y a poner atención cual partecita, de está palabra que les voy a decir es la que suena al final Isabellllllll, niñaaaaaa, ¿observaron? ¿qué fue lo que se escuchó al final? Algunos/as contestaron “lllll” y “aaaaa”.

Este ejercicio, no fue difícil para la mayoría del grupo, antes de empezar la actividad se buscaron palabras que encontraran la última sílaba, para que entendieran mejor el ejercicio y se dieron ejemplos como; cuál es la última partecita de pelota, tomate, muñeca, carro, árbol etc.

Diario: 30

Fecha: 16 de junio de 1998

Ejercicio # 10: Comparación de segmento silábico en medio de la palabra

Invité al grupo a jugar de una manera diferente y que se trataba de encontrar la partecita del medio de la palabra, lo hice primero con el pizarrón y se les facilitó más algunos/as, después lo hicieron mentalmente, vario/as niños/as utilizaban los dedos, otros/as las palma. Yo les dije vamos a encontrar la partecita que suena en medio (so – pi- ta ) y el grupo palmeaba, había un grupito pequeño que no contestaba y los pasé al frente, de uno en uno, Yesenia tuvo dificultad, pero lo comprendió y a Michelle le pasó lo mismo, pero a Daniela y Critina no lograron la reflexión.

Cuando dije (cha- ta – rra), Martín Ernesto dijo, “güi- ta- rra” tiene la misma partecita en el medio “ta y ta”. Y Julio C. dijo, “también güitarrina” verdad que tiene “ta y ta” y Alan dijo, “vitaminas también tiene ta”.

También buscaron palabras que en el medio sonara igual que (Pachuca) el grupo dijo, “cuchucha, cachuchilla” y después dije ahora vamos a buscar cómo

suenan la palabra (comadre) y dijo Paty “ camate” y José Martín dijo “camarín” ellos/as traban de inventar palabras, sólo le ponían la parte del medio que sonará igual.

Hoy en el transcurso de la mañana Martín E. dijo que pastel terminaba con “ele” y la discusión fue con Marte A. y le dije mira vamos a escuchar qué es lo que suena igual al final de la palabra que yo te voy a decir, y le dije Maribelllll, y le pregunte ¿qué sonó al final y dijo, “lll”, pero él te dijo ele porque cuando se escribe se dice ele, pero cuando suena es (l).

Diario: 31

Fecha: 17 de junio de 1998

Ejercicio # 8: Segmentación de la sílaba en medio de la palabra

Nombre del proyecto: “La contaminación”

Cuando se explicó el juego de palabras, para algunos/as niños/as fue fácil de comprender, son los/as mismos/as del grupo que han hecho las reflexiones con muy poca dificultad. Al resto del grupo tuve que repetir en varias ocasiones, el ejercicio, por un momento pensé que no podían hacer la reflexión, más niños/as que lo/as de siempre, pero fui sacando a los/as que ya reflexionaban el ejercicio, utilicé las fichas, y sus dedos, dándoles un nombre a cada dedo, ejemplo, (este dedo es “ga”, este es “ti”, y este es “to” y si le quitamos a “ti” qué queda. Y dijeron “gato”. Con ese procedimiento fueron haciendo la reflexión más niños/as del grupo, los/as que estaban fuera del juego se escuchaba que contestaban “gato”, y querían ayudar constantemente, tuve que intervenir y se tranquilizaron.

Hoy trabajé después de la hora de recreo y estuvieron más inquietos que de costumbre no ponían atención algunos/as y provocó un poco de desorden.

Diario: 32

Fecha: 18 de junio de 1998

Ejercicio # 8: Segmentación de la sílaba del medio



Invité a los/as niños/as a jugar con las palabras, y algunos/as niños/as decían “yo primero quiero pasar profe”, les pregunté que si recordaban el juego de ayer, y Juan C., les dijo, “quitábamos la partecita del medio”. Y empecé proponiendo palabras en donde segmentaran la del medio. Volvió a suceder lo de ayer, los/as niños/as que ya comprendían el ejercicio, tuve que invitarlos/as a jugar al área de construcción, algunos/as niños/as sólo decían palabras por compararlas, como; (pájaro, león) y trabajé con ellos/as individualmente con el mismo procedimiento de ayer, poniéndoles nombre a sus dedos, formando una palabra y segmentando la sílaba del medio. Observé que los/as niños/as que pasaban al frente y les repetía el ejercicio varias ocasiones, llegaron a la reflexión, sólo quedaron algunos/as niños/as que no alcancé a trabajar con ellos/as individualmente.

A la mamá de Cristina le pedí ayuda en casa, porque muestra dificultad para hacer la reflexión de la sílaba del medio, inicial y final.

El lunes trabajaré un poco con este ejercicio, con los/as que faltaron, para luego pasar a la reflexión de la conciencia fonémica.

## NIVEL FONÉMICO

Diario: 33

Fecha: 22 de junio de 1998

Ejercicio # 1: Jugar con el nombre de los/as niños/as

Nombre del proyecto: “La contaminación”

Les expliqué que esas palabras tenían partecitas como hemos venido haciéndolo ejemplo: (casa) se escucha en dos partes, ca- sa y esa partecita ca tiene otras partecitas más pequeñas, vamos a escuchar c- c- c- a- a- a y la otra parte (sa) se escucha ssss aaa sa ahora vamos a decir algunos nombres de ustedes, siguiendo la lista, vamos a escuchar el eco de los nombres, con el último sonido que yo haga, ejemplo: Albertooooo, Joseeeé, y nombré a todos/as los/as niños/as, en el momento de la actividad se escuchaba que algunos/as niños/as decían Albertototo con la última sílaba, y a esos/as

niños/as los/as trabaje individual, cuando hacían la reflexión sí nombraban el fonema final y en otras ocasiones, volvían a decir la sílaba final, les pregunté qué les había parecido el juego del eco y dijo Rafael “estuvo muy divertido”, y pronunció “Rafaellll”. Les dije que mañana jugaríamos más tiempo.

Diario: 34

Fecha: 23 de junio 1998

Ejercicio # 2: Aislar el fonema inicial

Nombre del proyecto: “la contaminación”

Este ejercicio fue fácil para la mayoría del grupo, porque analizaron sólo palabras con vocal inicial como, avión, hilo, arete etc. No hubo confusión, sólo Alberto se confundió y decía árbol, no alargaba el sonido inicial, cuando preguntaba, con qué sonido empieza (iiiiiglesia), (eeeeeelefante) siempre nombraron la vocal sin dificultad.

Nota: Observé que casi todo el grupo comprendió, expliqué el ejercicio siguiente: segmentación fonémica en posición inicial, y pregunté cómo está este señor, ¿guapo o feo? y todos dijeron “feo”, y yo les dije es (fffffeó), y luego pregunté, con qué sonido empieza (fffffeó) algunos dijeron con “fe” y les dije a ver vamos a decir (fffffeó) y pregunté qué fue lo que se dijo primero, y ellos/as contestaron “fffff” sólo dos niños dijeron e o, y así se dieron varios ejemplos, en donde al final segmentaran.

Nota.- Mañana continuaremos con el ejercicio.

Diario: 35

Fecha: 24 de junio de 1998

Ejercicio # 3: Segmentación fonémica en posición inicial

Nombre del proyecto: No hay

Empecé cuestionando sobre a qué se había jugado ayer, solamente Martín Ernesto y Miguel me dijeron y comentaron, “decíamos el sonido de la partecita

primera”, el resto del grupo hizo “ffffffeo” como se trabajó varias veces con la “ff” a ellos dos se les quedó grabado el sonido. En algunos/as hubo confusión, para reflexionar sobre el fono, cuando se les dijo (feo) y (fanta), les pregunté en qué suena igual al principio, algunos/as dijeron “no” “fe y fa” no son iguales y otros/as hacían “ffffff”, realicé varias veces el ejercicio, los/as niños/as buscaban, palabras que empezaran como (papá) y (pelota), y (tomate) y (tina), (mamá) y (melón), (casa) y (queso), (culebra) y (calabaza), etc. Se trabajó varias veces con los/as niños/as que en este momento no hacían la reflexión anteriormente y tenía que remarcar el fono inicial, como, pppppapá, cccculebra, ccccasa, etc.

Nota: Este ejercicio conviene repetirlo varias veces.

Diario: 36

Fecha: 25 de junio de 1998

Ejercicio # 3: Segmentación fonémica en sonido inicial

Proyecto: No hay

Invité a los/as niños/as a jugar al juego de palabras y les dije que repitieran (ffffeo) y les pregunté con qué empieza (ffffeo) y contestaron con “ffffff” otros/as dijeron “fe”, volví a repetir el ejercicio y pregunté si quitamos el primer sonido de la palabra qué queda, y ellos/as dijeron “eo” y se escuchó también “feo”. Este ejercicio se repitió con varias consonantes con ppp, sss, rr, rr,rr, g, j, etc.

Después pregunté ¿empiezan igual “gato” y “gusano”? , algunos/as dijeron que “no” pero cuando yo repetía el sonido inicial o sea el fono, varios/as niños/as reflexionaban y repetían el sonido, “ppppp” o “ggggg” etc. Otros/as llegaron a decir cualquier sonido y principalmente la “ffffff”.

También les pregunté que si (casa) y (sandía) empezaban igual, y si (sucio) y (sábana) etc. A veces si hacían la reflexión y otras no.

Estos ejercicios conviene repetirlos, porque la reflexión en alguno/as no fue posible.

Este ejercicio consideré unirlo con el siguiente. Porque es el sonido inicial y para que diferencien entre otros iniciales como, (gato) y (gusano).



Diario: 37

Fecha: 26 de junio de 1998

Ejercicio # 4: Comparación de segmentos fonémicos y segmentación fonémica en sonido inicial.

Estos ejercicios son los mismos de ayer jueves y se siguió el mismo procedimiento, que se planteó en el plan de aplicación.

Invité a los/as niños/as ha jugar con las palabras y la mayoría estuvo dispuesto/a, sólo Julio C., dijo, “ a no yo no le atino” y José M. dijo “yo no tengo ganas”, yo los motivé diciéndoles que el juego les iba a gustar, y que hoy era más fácil que ayer, porque ya saben jugar mejor. Pongan atención yo les voy a decir dos palabras, (ffffea) y (ffffoto) y les pregunté en qué suena igual, y contestaron en la “ffff” y otros/as dijeron no, una empieza con “fe” y otra con “fo” esto lo dijo Marte A., después dije otras palabras para que hicieran la reflexión, y observé que cuando remarcaba el fonema inicial la mayoría respondía acertadamente, pero cuando lo hacía de manera natural no acertaban.

También comparamos como (gato) y (fosa) y contestaron no se parecen la “gggg” y “ffff”.

También trabajaron con la segmentación del fono inicial, y observé que es complicado para la mayoría sólo seis niños/as contestaron haciendo la reflexión correcta, ejemplo, si a (sal) le quitamos (ss) qué queda y contestaban “al”, otro era si a (feo) le quitamos (fff) qué queda y contestaron “eo”.

Diario: 38

Fecha: 30 de junio de 1998-

Ejercicio # 5: Unir segmentos fonémicos

Hoy estaban muy inquietos/as y las mamás estuvieron recogiendo la documentación de fin de curso, interrumpían constantemente. Traté de llamar la atención del grupo estimulándolos con dulces, les dije al niño/a que ponga atención y piense antes de contestar le vamos a dar un dulce, y pregunté ya podemos empezar. Y empecé con el ejemplo; yo les dije, (o-s-a) qué sale si juntamos, y les dije, (osa). Y palmeábamos cada fono, después les pregunté, qué sale si juntamos (a- l- a) pero no pudieron unir los fonemas para formar la palabra (ala).

Mañana repetiré el ejercicio para que comprendan la reflexión.

Hoy algunas mamás me dijeron que sus hijos se llevan toda la tarde contando sílabas con los dedos, y diciéndole a su mamá, perro termina con "rro". José Martín . le dijo a su abuelita que pala termina con "aaaa".

Diario: 39

Fecha: 1 de junio de 1998

Ejercicio # 6: Comparación de sonido al final de la palabra.

Fue difícil llamar la atención del grupo pues ya se había terminado el ciclo escolar el día 26, y ellos/as seguían asistiendo al jardín. Traté de llamar la atención y les dije que después jugaríamos a lo que ellos/as propusieran, Dí la explicación general, y pregunté, suenan igual al final, estas dos palabras (barr) y (marr), y los niños/as dijeron "sí" en "rrrrrr".

Les dí varios ejemplos sobre el sonido final de las palabras, al principio varios/as niños/as dijeron la sílaba última como Daniela, Wendy, Michelle, Yesenia, Ma. Fernanda, Nohemí y Julio César, ellos/as no lograron la reflexión.

Cuando se llegó el momento de pasar al frente, Martín, Carmen, Juan Carlos y Miguel, lo hicieron espontáneamente, ella y ellos decían, camiónnn y carrooo, no se interesaban porque terminara igual el fonema último, solo preguntaban ¿termina igual sí, o no? Este momento ayudó a los demás del grupo para que hicieran la reflexión.

**ANEXO**  
**PRUEBA DE SEGMENTACION**

Prueba de segmentación (hoja 1)

Nombre \_\_\_\_\_

¿Si a la palabra.....le quitamos.....qué queda?

Transcripción	repetición	observaciones
Sonora/so		
tornado/tor		
escapa/es		
hermano/her		
cometa/ta		
botella/lla		
caracol/col		
golpe/pe		
cuchara/cha		
molino/li		
gallina/li		
dejado/ja		
rana/r		
mesa/m		
pañop/p		
crema/c		

Prueba de segmentación (hoja 2)

Nombre \_\_\_\_\_

¿Empiezan igual estas dos palabras? ¿En qué? ¿Algo más? Observaciones

.....  
cabeza / caracol

.....  
número / nublado

.....  
pájaro / paleta

.....  
plancha / planta

.....  
sábana / silla

.....  
moto / mujer

.....  
palo / peso

.....  
tela /torta

.....  
¿Terminan igual estas dos palabras? ¿En qué? ¿Algo más? Observaciones

.....  
pescado / dormido

.....  
reina / rana

.....  
cabeza / taza

.....  
palabra / sombra

.....  
caracol / tamal

.....  
comer / llorar

.....  
camión / bien

.....  
miedo/ pueblo

.....

Prueba de segmentación (hoja 3)

Nombre \_\_\_\_\_

Dime una palabra que empiece igual que.....

¿En qué empiezan igual estas dos palabras? ¿En algo más? Observaciones

.....  
balón

.....  
nada

.....  
tiene

.....  
precio

Dime una palabra que termine igual que.....

¿En qué terminan igual estas dos palabras? ¿En algo más? Observaciones

.....  
casa

.....  
camión

.....  
serpiente

.....  
también

Dime una palabra que sea igual en el medio (centro) que la palabra.....

¿En qué son iguales en el medio (centro)? ¿En algo más? Observaciones

.....  
pelota

.....  
hermano

.....  
libreta

.....  
caramelo

.....  
Observaciones generales de la prueba: