

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Licenciatura en Pedagogía.

LAS HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO
DE PRIMARIA.

Alumnas:

Lorena Uriostegui Delgado.
Emma María Inés Patiño Arenas.

Asesora: Mtra. Ma. del Pilar Miguez Fernández

Índice

Introducción general.....	4
---------------------------	---

Capítulo 1

Marco teórico: Procesos de lectura y de escritura: conceptos básicos

1 La perspectiva de lectura y de escritura en los planes y programas de estudio de primer año de educación básica.	
1.1 Enfoque comunicativo y funcional, para el aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado.....	11
1.2 El papel de las maestras y de los maestros, en la enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo al plan y programas de estudio de primer año.	13
2. La comprensión lectora	
2.1 Las habilidades de la comprensión lectora.....	20
2.2 Supuestos y objeciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora.....	24
2.3 Componentes de la comprensión lectora.....	26
2.4 La comprensión lectora en niños de primer año.....	30
3 El lenguaje escrito	
3.1 Vínculo entre la enseñanza de la lectura y de la escritura.....	33
3.2 Supuestos y objeciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito	
a) El contexto.....	35
b) La función y la forma.....	36
4 Los procesos cognoscitivos de las alumnas y de los alumnos de primer grado en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.	
4.1 Las habilidades de la enseñanza de la lectoescritura.....	37
4.2 La enseñanza de la lectoescritura a partir del enfoque del aprendizaje significativo.....	41
4.3 La predictibilidad en la enseñanza de la lectoescritura.....	43

Capítulo 2

Planteamiento metodológico elegido, para el análisis sobre la orientación pedagógica en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en primer año.

1. Objetivos.....	49
2. Metodología	
2.1 Investigación participativa.....	50
3. Contexto de la escuela primaria.....	53
4. Condiciones del trabajo docente.....	62
5. Diseño metodológico.....	66
6. Técnicas de recopilación de datos.	69
7. Definición de categorías de observación.....	71

Capítulo 3

Análisis del proceso de aprendizaje-enseñanza de la lectoescritura del primer año de primaria.

1. Ejercicios de maduración.....	77
2. Habilidades paralelas de lectoescritura.....	90
3. Comprensión de lecturas.....	99
4. Desarrollo de la escritura.....	115
5. Acción pedagógica de la maestra respecto de la enseñanza de la lectoescritura.....	128
Conclusiones	134
Anexos	145
Bibliografía	150

Introducción

A lo largo de este trabajo presentamos un estudio sobre el desarrollo de las habilidades de lectoescritura con un grupo de primer año de educación básica. El desarrollo de esas habilidades requiere poner en práctica un proceso de comprensión de las lecturas o los textos analizados en el salón de clases.

¿qué significa el término habilidad? La definimos como una aptitud adquirida para llevar a cabo con efectividad una tarea, ¿y que tiene que ver con la comprensión de la lectoescritura?

La teoría fundamental que subyace a éste enfoque de la comprensión basado en las habilidades, es que hay determinadas partes, muy específicas del proceso de comprensión que es posible enseñar a los alumnos.

Harris y Hodges, citados por Cooper (1990), suponen que el rendimiento de los alumnos mejora cuando ejercitan una habilidad determinada. El hecho de enseñar las facetas de comprensión mejora el proceso global de comprensión de las tareas tendientes a analizar los textos y producir escritos. La comprensión en un proceso interactivo entre el lector y el texto y entre el escritor y su escrito, ello fuertemente vinculado a su contexto sociocultural, ya que éste los provee de conocimientos, experiencias y significados que les permiten leer un texto y comprenderlo, así como escribir los propios. En este sentido ¿cuál fue nuestro propósito de observación sobre las habilidades de lectoescritura en el aula?

En primer lugar: partimos de la idea de que esas habilidades de comprensión de lecturas y de producción de textos, nos son dos procesos diferentes sino que ambos se dan paralelamente y se enriquecen el uno al otro.

En segundo lugar pensamos que esas habilidades de lectoescritura se diseñan o se planean de acuerdo a las experiencias que las niñas y los niños de primer año traen consigo antes de ingresar a la educación primaria.

En tercer lugar nos interesó documentar la forma en que la enseñanza y la comprensión de las habilidades de lectoescritura se van modificando a medida que se van ejercitando.

En cuarto lugar planteamos la necesidad de hacer un estudio reflexivo sobre cómo el ensayo de las habilidades de lectoescritura incide en el conocimiento y en el uso de las reglas convencionales del lenguaje oral y escrito.

En quinto lugar pensamos en hacer una observación crítica de la participación docente en la enseñanza de las habilidades de lectoescritura.

A partir de los cinco puntos antes señalados, nos dimos a la tarea de revisar algunas posturas teóricas que orientaron el estudio sobre los aspectos fundamentales a considerar en la problematización sobre la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de lectoescritura. A continuación desarrollamos a grandes rasgos las ideas teóricas, donde incluimos algunos aspectos que nos ayudaron a definir el problema de estudio.

Posturas teóricas relacionadas con aspectos generales de la problematización del objeto de estudio.

Desde el punto de vista del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica (1993), uno de los propósitos es estimular el desarrollo de las habilidades que permitan aprender permanentemente para actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. Algunas de estas habilidades hacen referencia al desarrollo de la lectura y de la escritura, la expresión oral, la búsqueda de selección de información por lo que respecta a la asignatura de Español de primero a sexto grado.

En general se pretende que el alumnado conozca las reglas y las normas de los usos de la lengua y que las apliquen como un recurso de comunicación clara y eficaz, ¿cómo? a través del desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura, que les permitan leer y comprender textos de diversa naturaleza, por medio de la reflexión crítica y recurriendo a diversas estrategias adecuadas para la redacción y revisión coherente de textos y para el desarrollo de la expresión oral de una manera clara y sencilla. Estos propósitos son los que el Plan y Programas de estudio de Educación Básica (1993), pretende se logren a lo largo de los seis años de educación primaria. Sin embargo nuestro propósito no es analizarlos a profundidad, sólo deseamos conocer cuáles son las aspiraciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectoescritura, y así mismo conocer las bases sobre las que subyacen los objetivos específicos de la enseñanza del Español correspondiente al primer grado.

En el libro para el maestro. Español Primer grado (2001), contiene propuestas de trabajo distribuidas en 39 lecciones. Cada una ofrece al maestro una serie de habilidades que es posible ensayar con sus alumnos. No obstante en la parte introductoria del libro, se indica que el maestro tiene la libertad para modificar esas propuestas de trabajo y diseñar las propias en función de las necesidades de su grupo. Para favorecer un mejor desempeño de las habilidades de lectoescritura, se menciona en el Libro para el maestro (2001), el enfoque comunicativo funcional que consiste en ejercitar las habilidades donde los alumnos puedan interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. De la misma forma escribir no es únicamente trazar letras, sino organizar el contenido del pensamiento para que otros lo comprendan.

Respecto de las habilidades de lectoescritura que se enseñan en la escuela Cooper (1990), señala que no es posible contar con un listado de éstas, ya que su aprendizaje es un proceso donde los alumnos recurren a sus conocimientos previos, por lo tanto el significado otorgado a lo leído depende de la puesta en práctica de habilidades vinculadas a sus necesidades de aprendizaje. Por esta razón no es posible inculcar por el mero hecho de inculcar habilidades que quizás no cumplan con el objetivo de lograr la comprensión de lecturas.

Cairney (1996), plante la idea de que la comprensión de textos depende de varios factores: primero es un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y su contexto. Segundo, los escolares son participantes activos en la creación de textos. Tercero, el docente comparte significados y estimula a sus alumnos a expresar los suyos. Cuarto, la interacción es esencial para incrementar la comprensión. Quinto, la obtención de significados potenciales a disposición de los alumnos es el fin de una lectura crítica.

Si traspolamos estas ideas al terreno de las habilidades de lectoescritura, tanto el trabajo de los alumnos como el trabajo de los maestros, no es apegarse a la enseñanza y al aprendizaje de habilidades establecidas, ya que carecen de los significados contextuales que los alumnos aportan de acuerdo a sus experiencias. Esto les permite establecer esa transacción con el texto, logrando una mejor comprensión y no orientándose hacia la aplicación de técnicas que no han sido diseñadas de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

Burke y Harste, (Ferreiro, 1990) afirman que en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura los alumnos realizan una transacción semántica donde ponen en juego sus conocimientos al momento de analizar los textos por medio de situaciones que les son familiares en su contexto.

Goodman (1986), comenta que las habilidades de la lectoescritura no deben ser elegidas arbitrariamente, los niños no llegan a la escuela primaria sin tener experiencias con el lenguaje, puesto que lo han experimentado en su medio social leyendo señales, envolturas, revistas, carteles. El autor piensa que la enseñanza debe estar orientada tomando en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico con el que los escolares llegan a la escuela y así mismo las experiencias que tienen fuera de ella.

Smith (1983), argumenta que en la comprensión de la lectoescritura se involucran diversas habilidades, ya que no es una actividad pasiva, la idea es que los alumnos realicen contribuciones para otorgar significado a lo impreso. Todos los aspectos de la lectura son importantes para su comprensión, tales como: identificación de letras, de las palabras desconocidas análisis de los títulos, lectura de imágenes, elementos que deben ser estudiados con base en los conocimientos previos de los alumnos.

Gómez Palacio (1993), plantea que la tradición pedagógica continúa ejerciendo sus prácticas escolares dentro de un sistema que histórica y socialmente se arraiga en una concepción institucional. Así la lectura se concibe como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas a unidades sonoras y su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo. Este tipo de habilidades no favorecen la comprensión de textos, ni la producción de escritos, porque son aprendidas para dar respuestas inmediatas y no para identificar los aspectos principales que permitan comprender los textos. Así los alumnos son sólo receptores de la información transmitida por los maestros, y además no son participes en la construcción de significados. En este contexto, en el primer año de educación básica pasan desapercibidos elementos como el análisis de los títulos, de las portadas de los libros, del uso del índice, de los números de páginas, lo que limita el logro de la comprensión de lecturas y por lo tanto la producción de textos.

Creemos que los aspectos anteriores son importantes para el trabajo docente, ya que es posible diseñar y planear actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades lectoras que los conduzcan a conocer las partes en las que se componen los textos y de esta manera lograr la comprensión total de los mismos.

De la misma forma que la lectura, la escritura esta sujeta a reglas específicas del uso escolar, es decir, esta fuera del contexto sociocultural de los alumnos; las palabras, los

enunciados son contruidos por los maestros, quienes determinan cuáles son los significados que deben ser aprendidos. Así las niñas y los niños de primero sólo se dedican a copiar lo escrito en el pizarrón, limitando el derecho de expresar sus ideas y/o construir sus propios escritos, valiéndose de los conocimientos que su entorno social les brinda, respecto de las experiencias que ha tenido con la lectura y la escritura. De esta manera la escuela enfatiza el conocimiento técnico o mecánico de la lectoescritura, olvidándose que es un proceso de comunicación entre el texto, el lector y su contexto. Se hace caso omiso de los intereses de los escolares, al predeterminar los contenidos, los ejercicios con un punto de partida igual para todos. (Gómez Palacio, 1993). Además de que la lectura y la escritura están mediatizadas por la institución escolar, ambas se conciben como dos procesos desvinculados uno del otro; para cada uno de éstos se prescriben actividades, ejercicios, tareas y significados que no guardan relación alguna.

Al respecto pensamos que es preciso orientar la acción pedagógica hacia la unión de estos procesos; los materiales de lectura pueden ser un estímulo para la escritura y viceversa, el aprendizaje es paralelo y se refuerzan el uno al otro, como lo señala Cooper (1990). En el caso de los alumnos de primer año, es importante tener en cuenta que son hábiles usuarios del lenguaje, tanto oral como escrito, que están mediatizados por los conocimientos adquiridos en su medio social y por los significados que éste les otorga. Con base en los conocimientos y significados expresados por los escolares en el aula, el maestro se puede dar cuenta de las dificultades que tienen en la comprensión lectora y en la composición de escritos, de acuerdo a la convencionalidad del lenguaje. Esta indagación le permite diseñar experiencias de aprendizaje congruentes con el grado de lectoescritura, las cuales se van modificando a medida que los alumnos examinan y experimentan nuevos conocimientos. Así mismo, la comprensión de lecturas y la producción escrita, es preciso que surja como señala Giroux (1997), de la voz de los estudiantes, es decir, de lo que dicen y es significativo para ellos y no como lo señala Cairney (1996), de lo que el maestro piensa que deben aprender.

Goodman (1986), afirma que en las escuelas es común trabajar con un lenguaje abstracto y fragmentado, que no tiene nada que ver con la manera en que los escolares perciben el mundo que les rodea y por lo tanto esos conocimientos son pronto olvidados.

El hecho de que los alumnos construyan sus propias oraciones y realicen inferencias sobre el contenido de alguna lectura, desde sus conocimientos y significados, influye en su actitud, ya que revelan su capacidad de argumentar de proponer ideas y de ejercitar con

empeño tareas complejas que requieren ser ensayadas y reflexionar sobre los errores hasta llegar a comprender el sentido de las tareas. En pocas palabras cuando los temas de estudio están fusionados con los conocimientos socioculturales de los escolares, el aprendizaje de los usos convencionales del lenguaje se vuelve asequible al ejercitarse de una manera natural.

Las posturas teóricas antes descritas, nos llevaron a definir como objetivo principal observar la forma en que se desarrollan las habilidades de lectoescritura en un grupo de primero, para identificar las necesidades y dificultades de los alumnos, así como el tipo de comunicación ejercida por la maestra en el desarrollo de las tareas de lectura y de escritura. Tales planteamientos nos dieron la oportunidad de meditar sobre la importancia de elaborar planes de trabajo flexibles, en el sentido de considerar las inquietudes, conocimientos expresados por los alumnos, lo que posibilitó dar respuestas adecuadas a sus requerimientos de aprendizaje.

Reconocimos la importancia de considerar los conocimientos previos del alumnado, sobre lectoescritura, ya que al ejercitarlos de manera ordinaria, les motivaba a crear, a inventar, a ensayar nuevas formas de comunicación más seguros de sí mismos, es decir sin temor a ser reprendidos o censurados por decir lo que pensaban.

Metodología

La observación participativa fue la metodología que utilizamos para realizar el estudio sobre el desarrollo de las habilidades básicas de lectoescritura en un grupo de primer grado, y para la reflexión crítica del quehacer pedagógico de su maestra.

Para registrar la realidad escolar nos auxiliamos con el diario de campo y la grabación de las clases de la asignatura de Español, que es donde se ubica el estudio de los usos convencionales del lenguaje oral y escrito. También grabamos clases de las asignaturas Conocimiento del medio y Matemáticas por tener relación con el ensayo de las habilidades de lectoescritura. Así mismo analizamos algunos ejercicios escritos elaborados por los alumnos que muestran diferentes etapas de evolución respecto del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

El diseño y la planeación de las experiencias de aprendizaje fueron elaboradas conjuntamente entre la maestra del grupo y la observadora. Tales actividades se estructuraron semanalmente con base en las dificultades presentadas al momento de practicar las tareas en el aula. La manera en que nos dimos cuenta de esas dificultades se dio porque ambas

compartimos con el alumnado sus problemas al momento de realizar los ejercicios, lo que nos daba la pauta para redefinir críticamente las actividades.

La observación se llevó a cabo en un tiempo de tres meses y medio, en una escuela primaria federal. El tiempo de investigación se determinó porque la maestra titular se ausentó, en este lapso, del grupo por un permiso otorgado por la dirección, de tal forma que ya no pudimos continuar con la observación.

El trabajo se divide en tres capítulos: en el capítulo 1, desarrollamos el entramado teórico-conceptual que nos orientó en el estudio de las habilidades de lectoescritura en el contexto del primer grado de educación primaria. En el capítulo 2, se define la investigación participativa como la metodología elegida para observar los sucesos en el aula. También presentamos las categorías de observación y de análisis de los datos obtenidos en la experiencia escolar, que se constituyeron en la guía para estructurar el siguiente capítulo. En el capítulo 3, se hace una reflexión sobre la forma en que se desarrollaron las habilidades de lectura y escritura ensayadas en el salón de clases. En este mismo apartado hicimos una reflexión crítica sobre la acción pedagógica de la maestra durante el proceso de adquisición de las habilidades de lectoescritura.

Al final se presentan las conclusiones, los anexos y la bibliografía que nos respaldó en la investigación.

Capítulo 1

Procesos de lectura y de escritura: conceptos básicos

1. La perspectiva de lectura y de escritura en los planes y programas de estudio de primer año de educación básica.

1.1 Enfoque comunicativo y funcional, para el aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado.

El enfoque comunicativo y funcional planteado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que respecta a la enseñanza del español, parte de la idea de que favorecer el desarrollo de la expresión oral y escrita, es una tarea difícil para las y las maestras y los maestros en general, sobre todo para quienes inicien a las y los escolares en el aprendizaje formal de la lengua.

El propósito central de la enseñanza de la asignatura de español, durante los seis años de primaria, y de acuerdo al plan y programas de estudio de educación básica, de la Secretaría de Educación Pública, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de las alumnas y los alumnos¹ en los distintos usos y funciones sociales de la lengua hablada y escrita. Para alcanzar esta finalidad, consideran que las niñas y los niños alcancen los siguientes puntos:

- ◆ Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura.
- ◆ Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- ◆ Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- ◆ Aprendan a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.

¹ En el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica (1993), y en el Libro para el maestro. Español primer grado (2001), se utiliza el término niños, sin embargo a lo largo del trabajo hacemos la distinción de género entre niñas y niños, alumnas y alumnos, maestras y maestros.

- ◆ Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- ◆ Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- ◆ Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan y las apliquen como un recurso para lograr la claridad y la eficacia en la comunicación.
- ◆ Sepan buscar información, valorarla procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo. (Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, 1993, p. 23)

En este sentido, el programa para la enseñanza del español de primer grado, articula los contenidos y las actividades en torno a los siguientes cuatro ejes temáticos. (Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, 1993, pp. 25-33)

Lengua hablada

- ◆ Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión.
- ◆ Predicción de secuencias en el contenido de textos.
- ◆ Comprensión y transmisión de ordenes e instrucciones.
- ◆ Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

Lengua escrita:

- ◆ Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva.
- ◆ Representación convencional de las letras “p, l, s, m, d, y t” en letra script y cursiva.
- ◆ Representación convencional de las letras “r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f, j” en letra script y cursiva.
- ◆ Representación convencional de las letras “ch, h, ll, y, g, z, x, w, k” en letra script y cursiva.
- ◆ Direccionalidad de la escritura
- ◆ Separación entre palabras
- ◆ El espacio entre letras en letra script
- ◆ Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.
- ◆ Identificación del punto final y del punto y aparte.
- ◆ Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves.

- ◆ Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos.
- ◆ Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.

Recreación literaria:

- ◆ Atención y seguimiento en la audición de textos.
- ◆ Participación en lecturas realizadas por el maestro.
- ◆ Cuidado en el manejo de los libros.

Reflexión sobre la lengua:

- ◆ Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número.
- ◆ Observación del orden de las palabras en una oración.
- ◆ Identificación y uso de algunos sinónimos.
- ◆ Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.

El estudio del español, en los dos primeros grados es prioritario, ya que se le dedica el 45% del tiempo escolar, con el objetivo de asegurar que las alumnas y los alumnos logren un alfabetización firme y duradera.

Los objetivos para la enseñanza de la lectoescritura en el primer año, distribuidos en los cuatro ejes temáticos arriba señalados, implican un desempeño docente acorde a estos planteamientos, por lo tanto, la SEP elaboró un documento denominado Libro para el maestro. Español Primer grado, (2001) donde las y los maestros pueden guiarse para la puesta en marcha de tales objetivos. En el siguiente punto veremos qué tipo de orientaciones ofrece el Libro para el maestro, para potenciar el desarrollo, el ensayo y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

1.2 El papel de las maestras y de los maestros, en la enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo al plan y programas de estudio de primer año.

El enfoque comunicativo y funcional que propone los planes y programas de estudio de educación básica, también señala cuál es el rol de las maestras y de los maestros. La reforma del currículo y de los nuevos libros de texto tienen el propósito de que las niñas y los niños

adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia. Para que esta finalidad se cumpla, es indispensable que cada docente lleve a la práctica las orientaciones del Plan y de los Programas de Estudio de Primer año. Por la razón anterior la SEP, diseñó un libro denominado Libro para el maestro. Español Primer año (2001) en el cual las maestras y los maestros tienen abundantes propuestas para la enseñanza de los contenidos para cada asignatura y grado escolar.

Éste libro es un recurso práctico para apoyar el trabajo en el aula, se diseñó como un medio para orientar el análisis colectivo de las profesoras y de los profesores sobre su materia de trabajo. El libro es material básico de actividades y de cursos de actualización profesional. En este sentido los materiales didácticos destinados a las y a los maestros, son instrumentos educativos que se deben corregir y mejorar con frecuencia y sistemáticamente, a la luz de los resultados que se obtienen al utilizarlos en la práctica.

En suma el quehacer de las maestras y de los maestros, gira en torno a la guía que les propone alternativas de trabajo. Las propuestas pueden enriquecerse con la experiencia y creatividad de las y de los docentes, lo cual quiere decir que éstas no serán tomadas como instrucciones que deban seguirse al pie de la letra.

El libro para el maestro (2001) contiene actividades para cada lectura y lección presentadas en los libros de Español lecturas (2001) Español actividades (2001) y Español recortable (2001), cuyos temas y contenidos están estrechamente vinculados, es decir, de la lectura de un cuento, o de una historia del libro de Español lecturas, se derivan una serie de ejercicios de escritura y de reflexión sobre la lengua, que se relacionan con las tareas del libro de Español actividades, cuya comprensión es auxiliada por el libro de Español recortable. De esta forma se pretende que la comprensión de una lectura y sus respectivos ejercicios se logren en una semana. No obstante, en los planes y programas se indica que es a criterio de las maestras y de los maestros el tiempo dedicado a las actividades, de acuerdo a los intereses y necesidades del grupo escolar.

Con el propósito de potenciar un conocimiento comprensivo, a partir del uso de los tres libros de español del primer grado, en el libro para el maestro se hace una reflexión sobre la relevancia del aprendizaje de la lectura y de la escritura, donde indica: “La lectura, no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería una simple técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan

nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman la misma cara de una moneda.” (Libro para el maestro. Español primer grado, 2001, p. 7)

Así concebidas la lectura y la escritura, difieren del enfoque tradicional, en el libro para el maestro. Español Primer grado (2001), señala que para poder leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se lee.

En el transcurso del primer grado de primaria el objetivo central es el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la expresión oral. (Libro para el maestro. Español Primer grado, 2001, p.8) En este sentido el enfoque comunicativo y funcional pretende que las y los escolares inicien el estudio comprensivo de lo que leen y lo que escriben, y que además esto se encuentre estrechamente vinculado a las experiencias de lectura y escritura que las y los escolares socioculturalmente han aprendido (en periódicos, revistas, anuncios, volantes...)

Se propone que a partir de la interacción con los textos, el alumnado de primero comprenda gradualmente las características de la escritura, entre éstas el principio alfabético, la función de los signos de puntuación y la separación de palabras. Por consiguiente, para abordar la enseñanza del lenguaje oral y escrito, se dice que es preciso tener en cuenta cuatro componentes de comunicación, (Libro para el maestro. Español Primer grado, 2001, pp. 8-9) y que a su vez son los cuatro ejes temáticos sobre los que se organizan las actividades y los contenidos para el desarrollo potencial de la lectoescritura en los niños de primero:

1. Lengua hablada (Hablar y escuchar).

La capacidad de expresarse oralmente implica poder exponer las ideas con claridad y precisión, así como la capacidad de escuchar a otros y de retener la esencia de lo que otros dicen. Para el logro de esto, se requiere que las niñas y los niños se desarrollen en ambientes de aprendizaje donde tengan libertad para hablar y/o expresar sus ideas y pensamientos. Así se pretende que las niñas y los niños aprendan a escuchar con atención, a conservar los datos esenciales y a seleccionar la información relevante de los mensajes que reciba.

2. Recreación literaria (Leer y compartir)

Es necesario que las niñas y los niños estén en contacto con múltiples materiales escritos. La funcionalidad de la lectura es efectiva si se utiliza lo que leen con propósitos específicos. La lectura como simple ejercicio no despierta el interés ni el gusto por leer. El

libro para el maestro de primer grado, enfatiza esta idea: "...cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura". (Libro para el maestro. Español primer grado, 2001, p.7)

3. Lenguaje escrito (Tiempo de escribir)

Aprender a escribir, no implica el trazado de letras, sino la conciencia de que lo que se dice puede ponerse por escrito. Conforme las alumnas y los alumnos adquieran esta conciencia y ensayen los usos de la escritura, lograran comprender las formas y las reglas de ésta.

4. Reflexión de la lengua

Aquí se precisa el estudio y conocimiento de las reglas gramaticales, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones, elementos que forman parte de la estructura de la lengua.

Las propuestas de trabajo contenidas en el Libro para el maestro y en los libros de español están vinculadas a los cuatro componentes de la asignatura, las cuales están señaladas con su simbología correspondiente, en las actividades apropiadas para ensayar estos componentes. (Libro para el maestro. Español Primer grado, 200, pp. 114) En otras palabras el símbolo que este representado en cada ejercicio, es el que orienta las actividades escolares que las y los docentes pueden llevar a la práctica con su grupo de escolares. Generalmente estos símbolos se encuentran en la parte superior izquierda de las hojas de los libros de trabajo. Enseguida exponemos sus características.

1. Leer y compartir:

Su símbolo es el dibujo de un libro abierto, y es de color azul. En las lecciones que comienzan con este rubro, se proponen ejercicios para realizarse antes de leer, al leer y después de leer.

- ◆ La lectura en voz alta, se considera como un método que ayuda a las y a los escolares a comprender las lecturas, aun cuando no saben leer todavía. Sin embargo ya tienen idea de donde se puede leer, conocen palabras, letras y números. En este sentido, se precisa que cada vez que las maestras y los maestros consideren útil esta modalidad, pueden leer y/o contar a su grupo de escolares el contenido de las lecturas y pedirles que compartan lo

que saben sobre el tema, o les pueden orientar para hacer inferencias sobre la trama de éstas.

- ◆ La lectura compartida, donde las y los docentes leen los textos o explican el tema de la lección para que las y los escolares sepan cuál es el contexto de esta.

Bajo esta línea de acción, se comparte con las niñas y los niños los aspectos gráficos del texto que les permitan localizar las palabras claves y el tema central de la lección. De esta forma, las y los escolares participan en la identificación de palabras y en la definición de su significado, así como en el reconocimiento de lo que dice en algunas partes definidas del texto. De tal manera la comprensión de textos, de acuerdo a los planes y programas, puede enriquecerse con dramatizaciones, canciones, en función de la creatividad de las y los docentes.

- ◆ Otro aspecto que se menciona para el desarrollo de la lectura compartida, es que se pueden destacar, por ejemplo, la diferencia entre mayúsculas y minúsculas, los signos de puntuación, la diferencia entre las letras vocales y consonantes entre otros.
- ◆ La lectura guiada, es otra modalidad, donde se precisa que las y los docentes trabajen por grupos, para que las y los escolares platicuen sobre el tema, con el fin de compartir sus expectativas y/o conocimientos sobre éste. En este sentido las y los docentes acompañan a cada grupo haciendo preguntas y/o provocando reflexiones para una mejor comprensión de la lectura.
- ◆ La lectura por parejas, también se recomienda en el libro para el maestro, y básicamente el trabajo pedagógico es el mismo, sólo que dos escolares son los que comparten sus reflexiones.
- ◆ La lectura independiente, se realiza cuando las niñas y los niños han escuchado la lectura de las y los docentes varias veces, y han interactuado con sus compañeros, es decir, cuando ya han tenido la oportunidad de acumular experiencia suficiente para tratar de leer en forma independiente. Aquí se indica que es labor de las y de los docentes escuchar las consultas de los niños y hacerles saber que pueden recurrir a ellas y ellos cada vez que lo necesiten.

2. Hablar y escuchar:

Su símbolo es el perfil de una persona que esta hablando, y es de color violeta. Aquí se propone que las y los docentes planteen preguntas sobre los contenidos de las lecturas. De

esta manera el grupo de escolares tendrán oportunidad de expresarse, dirán lo que entendieron y podrán comentar cómo se relaciona con la vida cotidiana. Se sugiere que las y los docentes aporten información y elementos más específicos sobre el tema en cuestión, utilizando diversos materiales (esquemas, mapas, revistas, libros). Así mismo se indica que la participación de madres y padres de familia, profesionales, escolares de otros grados, expongan sus conocimientos sobre el tema, y de esta forma las alumnas y alumnos de primero, aprenderán a escuchar a los demás, y tendrán la oportunidad de ser escuchadas y escuchados, reflexionando, planteando preguntas y argumentando desde su punto de vista.

3. Tiempo de escribir:

Su símbolo es una hoja de cuaderno y un lápiz, y es de color verde. Es tradicional que las y los docentes pidan a sus escolares que hagan planas de diferentes letras y luego de palabras con la letra en cuestión. A diferencia de esta forma de trabajo, los planes y programas, proponen comenzar el aprendizaje de la lengua escrita, con la escritura del nombre propio y después continuar con nombre de otras personas que las niñas y los niños deseen escribir. Poco a poco se van introduciendo a la escritura con alguna finalidad práctica. Naturalmente no sabrán con qué letras escribir, sin embargo, es función de las y los docentes proporcionarles modelos. Las y los escolares pueden elegir y escribir las palabras que deseen, siempre y cuando sean significativas, es decir, tiene que estar consciente de qué significa lo que escriben.

Con base en lo anterior, las palabras ya no se trabajan aisladamente sino asociadas a otras para formar oraciones. Se trata de que las y los escolares identifiquen, por ejemplo una palabra, con una imagen, complete una oración y después la copie completa en su cuaderno. Lo importante es que sepan que pueden escribir todo lo que quieran, y que lo escrito se puede leer y usar con un fin determinado.

El ensayo constante de la escritura, de acuerdo a lo planteado con los planes y programas de estudio, va creando una conciencia ortográfica, es decir se hace necesario buscar la letra con la que se escribe. En este sentido, se recomienda a las y a los docentes de primer grado, que propicien ambientes de aprendizaje necesarios para que sus escolares escriban mucho y con diferentes propósitos para que vaya mejorando el trazo de letras y su redacción, de manera que otros puedan leer sus escritos.

4. Reflexión sobre la lengua:

Se representa con el símbolo del habla, dibujado tres veces, lo cual implica la reflexión de lo que se dice, y es de color naranja. En este rubro se incluyen actividades para que las y los escolares analicen varios aspectos del lenguaje, como la relación sonoro-gráfica, algunos elementos de puntuación y concordancia entre otros. El análisis se promueve como respuesta a una necesidad surgida de la interacción de las y los escolares con la lengua escrita, bien sea porque su texto va a ser leído o publicado por ejemplo.

Respecto de la ortografía, se pretende que se exploren y se comparen las distintas posibilidades de escribir con las letras. Sin embargo se precisa la confrontación de la escritura con los modelos convencionales de escritura. A partir de dicha comparación, las niñas y los niños podrán percatarse de que existen formas convencionales de escritura.

En los apartados anteriores expusimos de manera general, los objetivos y las propuestas de trabajo de los planes y programas de estudio, relativos a la enseñanza del primer grado de educación básica. En este sentido no pretendemos hacer un análisis de los propósitos generales, que abarcan a todos los grados de educación primaria sobre enseñanza del español, contenidos en el programa. Simplemente nos interesa conocer la base teórica sobre la cual gira el desarrollo de los propósitos que se plantean para la enseñanza de la lectura y de la escritura del primer grado. Lo cual nos permitió reflexionar y ampliar nuestros conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura, ello aunado a lo que observamos en la realidad de una experiencia escolar con niñas y niños de primer grado.

Este intercambio de reflexiones y de contrastación de la realidad con lo formulado en los planes y programas de estudio de español, nos ayudó a comprender la forma en la que las niñas y los niños de primero con quienes trabajamos, ejercitaron la lectoescritura, y así mismo, fue posible considerar nuevas rutas de acción pedagógica que nos llevaron a reflexionar sobre cómo coadyuvar en la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Pero no sólo la lectura atenta de los objetivos de los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (1993) sobre la asignatura de español nos ayudaron a comprender la realidad escolar que tuvimos la oportunidad de compartir con un grupo de primer grado, durante tres meses. También fue necesario buscar la orientación de algunos teóricos fogueados en la enseñanza y en la investigación sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Es importante señalar que en esta tarea de observar el proceso de aprendizaje de lectoescritura, nos interesa comprender el vínculo lectura-escritura y a la inversa. No obstante,

es importante conocer cuales son los supuestos y las objeciones que se manejan en torno a éstos dos procesos. En los siguientes apartados expondremos algunas posturas teóricas relacionadas con el proceso de lectoescritura, que nos orientaron para ubicar los elementos que pudimos observar en el desarrollo de la lectura y de la escritura ensayados con los niños de primer año.

2 La comprensión lectora

2.1 Las habilidades de la comprensión lectora

Antes de referir el marco teórico que elegimos para sustentar nuestro trabajo, explicaremos como se desarrollan las habilidades de comprensión lectora, basándonos en la postura de Cooper (1990), quien hace un estudio reflexivo sobre los procesos y los procedimientos que implica el diseño y la puesta en práctica de habilidades destinadas a mejorar la comprensión lectora de sus alumnas y alumnos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Éste autor hace referencia a la noción de esquemas y a la teoría de esquemas, como elementos teóricos que han contribuido a entender el significado de la comprensión lectora. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. La teoría de los esquemas explica cómo se forman tales estructuras y como se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos. El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna, o ha tenido solo una experiencia limitada en un tema determinado, no dispondrá de esquemas o sólo dispondrá de esquemas insuficientes, para evocar un contenido determinado y la comprensión será muy difícil.

Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión. La información previa parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector contiene la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas. (Cooper, 1990, pp. 18-20). En este sentido los esquemas de un individuo no están nunca acabados; las experiencias vitales se amplían de manera constante y se van modificando los propios esquemas. Por lo tanto el proceso de comprensión depende de los esquemas del

individuo. Cuanto más se aproximan a los esquemas del lector, que a los que propone el autor, más fácil le resultará comprender el texto.

La definición de comprensión que ofrece Cooper (1990), se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Existen dos tipos de textos (Cooper, 1990), los narrativos y los expositivos, en donde los lectores ponen en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen. Por lo tanto enseñarles a los alumnos determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto refuerza su comprensión del mismo.

Bajo la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto, Cooper (1990) afirma que hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a aprovechar ese proceso interactivo. Hay determinadas partes, muy específicas del proceso de comprensión que es posible enseñar. Supone que el rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una habilidad determinada y al practicarla constantemente.

Sin embargo existe una diversidad de habilidades, que las maestras y los maestros utilizan para impulsar la comprensión de lecturas. Tales habilidades apuntan a que el lector se centre en algunas claves del texto y no en otras, a identificar la idea fundamental, a identificar la secuencia de los hechos narrados, los detalles, las relaciones causa efecto. De esta forma, la comprensión del texto es inadecuada, ya que en primer lugar la lectura no es comprendida en su totalidad, puesto que la atención se fija en detectar la idea central, en las relaciones causa-efecto, y en otras habilidades, que según Cooper, se establecen para llevar a los sujetos a comprender los materiales escritos. Esas habilidades están totalmente desvinculadas de los conocimientos previos que los lectores traen consigo, lo cual es un soporte muy importante para otorgar un significado a lo que se lee.

Al respecto Rosenshine citado por Cooper (1990) afirma: “es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas, y que no es posible enseñar lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado, y que no está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que alguno de ellos lo es”. (Cooper, 1990, p. 22)

Con esta lógica, Cooper, señala que la comprensión no es el conjunto de esas habilidades bien diferenciadas y establecidas, sino que es “un *proceso* a través del cual el lector elabora el

significado apelando a las claves discernibles en el texto relacionándolas con sus conocimientos previos”. (Cooper, 1990, p. 22). El autor antes referido, dice que hasta ahora las habilidades enseñadas en las aulas, se han preocupado por ayudar a las y a los alumnos a adquirir habilidades, por el mero hecho de adquirirlas, pero no se les ha ayudado a ensayarlas con el fin de comprender los materiales escritos. La comprensión es un proceso y consiste en elaborar un significado vinculado con la temática de la lectura y con la información previa de las y los alumnos.

Un problema fundamental, señalado por Cooper (1990) de la enseñanza tradicional de las habilidades de comprensión, es que las enseñan sin considerar para nada el tipo de escrito involucrado. De esta forma, algunos docentes realizan preguntas sin un vínculo secuencial entre sí, con lo que pretenden enfocar la atención de sus alumnas y alumnos sólo en la recepción de los detalles de las historias, cuentos. Con esta forma de enseñanza no se considera a las habilidades de comprensión como un proceso, y tampoco se considera el tipo de texto, ni los conocimientos previos de las y los estudiantes, elementos que les ayudarían a lograr esa comprensión significativa. Así los docentes sólo están evaluando inapropiadamente el ejercicio comprensivo de su grupo de escolares.

Una habilidad, de acuerdo con Harris y Hodges, citados por Cooper (1990), se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría que subyace a este enfoque de comprensión basado en las habilidades, es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

¿Qué nos quiere decir lo anterior?, ¿las y los profesores deberían olvidarse de las habilidades de comprensión?. La respuesta que encontramos en el trabajo de Cooper (1990) quien señala que existe la posibilidad de impartir la enseñanza de acuerdo a dos ideas:

1). “centrarse en las habilidades y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar esas claves con su experiencia previa, y 2), hacer hincapié en el proceso de poner en juego esa habilidad, en lugar de inculcarla por el mero hecho de inculcarla”. (Cooper, 1990, p. 24)

Desde esta postura teórica, la tarea de las y de los maestros es revisar desde una perspectiva crítica las habilidades de comprensión que suelen enseñar, y en consecuencia seleccionar las más relevantes para incorporarlas a sus programas de comprensión. Además precisa, que al mismo tiempo han de reestructurar detalladamente sus procedimientos de enseñanza para que sus alumnos aprendan a utilizar las habilidades de comprensión. Es decir incluir demostraciones prácticas, les permite apreciar cómo se usan esas habilidades en la

comprensión de lecturas. A esto le denomina: enseñar desde una perspectiva procedural, en otras palabras es importante que las maestras y los maestros sumen a sus estrategias de enseñanza los procesos que respondan al fin de cada tarea de comprensión, más que enseñar unas cuantas habilidades independientes entre si.

Con esta reflexión el autor nos conduce hacia la certeza de que no existe un listado de habilidades independientes que convenga ensayar para lograr la comprensión de textos, ni tampoco se ha desarrollado un conjunto de habilidades que reemplacen a las que se usan en la enseñanza de las escuelas de educación básica. En este sentido Cooper (1990) enfatiza la idea de ejercitar con las y los alumnos, los procedimientos de la comprensión que los lleven a comprender cuál es el fin de las habilidades, por lo que tal vez, sea necesario revalorarlas en función del proceso que implica la construcción de significados, a partir de entender como los autores de las lecturas han determinado para estructurar sus textos, y a partir de cómo se relacionan las ideas extraídas del texto con las ideas o conocimientos que los alumnos tienen almacenados en su mente. Sin duda; esta es una tarea difícil tanto para las y los docentes como para las y los escolares, pero es mejor seguir un proceso y estar al tanto del rendimiento inferencial y crítico, que empeñarse en enseñar habilidades que promueven el aprendizaje memorístico y literal de los textos.

A lo que Cooper (1990) llama habilidades de comprensión no son más que las diversas tareas o formas a las que han de enfrentarse las y los lectores al momento de analizar los materiales escritos. No obstante, dice que cuando haya que aprender a resolver algunas tareas para determinar cómo ha organizado el autor sus ideas, la ejercitación separada de estas no es esencial para mejorar las habilidades de comprensión. En este sentido, el proceso de comprensión de cada lector es diferente, en la medida en que han desarrollado sus esquemas, y aún cuando se enfrentan a la enseñanza de las mismas habilidades que otros lectores, son asimiladas en forma distinta. Así es poco probable que se consiga validar un listado definitivo de habilidades y postularlas como las que aseguran la comprensión de cualquier texto.

Bajo este marco, Cooper (1990) precisa el análisis de la forma de enseñar las habilidades de comprensión, ya que esta se encuentra desvinculada de la lectura crítica. En virtud de lo cual, los investigadores de la comprensión lectora insisten en que la enseñanza de habilidades para la comprensión, este íntimamente relacionada con los textos leídos. De esta forma Sheridan, citado por Cooper (1990) señala que unos de los efectos posibles de la

investigación reciente en el tema de la comprensión puede consistir en que los profesores dejen de enseñar las habilidades en forma aislada.

En suma, las investigaciones sobre la comprensión de textos, sugiere que las habilidades involucradas en la reflexión de lecturas, sean efectivamente enseñadas y ensayadas, bajo la lógica de un proceso que promueva la construcción de significados, a partir de la comprensión real del texto en cuestión.

2.2. Supuestos y objeciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora

Con base en las aportaciones de Cairney (1996), abordaremos los enfoques de enseñanza tradicional que subyacen en el desarrollo de la comprensión lectora. Esto aunado a la visión de Cooper (1990) sobre el empleo de habilidades, que no posibilitan ese desarrollo, por el hecho de que son enseñadas para ejecutar acciones aisladas que no favorecen la exploración total de las lecturas.

Respecto de las habilidades de la comprensión lectora, Cairney (1996) dice: que actualmente las escuelas las utilizan para comprobar la transferencia de información. Tradicionalmente, se ha enseñado la comprensión lectora dando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con éstos. En este sentido el autor, presenta el ejemplo, de una niña que desarrolló la habilidad para responder a ciertas preguntas, elaboradas en las llamadas fichas de comprensión, recurriendo al número de párrafo indicado en cada pregunta, para buscar allí la respuesta correcta.

De acuerdo con Cooper (1990), observamos que la niña sólo aprendió a desarrollar un conjunto de tareas para buscar elementos específicos de un texto, ello en detrimento de la búsqueda de las relaciones causales que la llevarían a comprender la lógica de la lectura. Al respecto señala Cairney (1996), que quienes diseñaron esas fichas dieron por supuesto que la comprensión lectora implica la transferencia de un conocimiento de la página al cerebro. En este tipo de actividades piensa que sólo se requiere la comprobación de las habilidades que las y los escolares expresan para decidir si ha comprendido o no lo escrito.

Desde esta perspectiva, Cooper (1990) argumenta: la comprensión de lecturas, sólo depende de la puesta en práctica del listado de las habilidades independientes entre sí, y previamente definidas como las adecuadas, las que por supuesto, no forman parte de un proceso inferencial y crítico. Bajo el supuesto de que la comprensión se basa en procesar el

significado de lecturas en forma lineal del texto a la mente, Cairney (1996) concluyó algunas ideas que subyacen en la enseñanza tradicional:

1. La lectura se considera como un proceso de transferencia de significado que requiere que los lectores extraigan el significado de la letra impresa.
2. Considera a los lectores como consumidores pasivos de los textos y de significados que escriben otros.
3. La tarea de las y los maestros implica enseñar técnicas que ayuden a las y a los alumnos a extraer el significado de los textos.
4. Las y los docentes planean actividades, diseñadas para capacitar a los estudiantes para descubrir los significados que él considera apropiados.
5. Las experiencias de aprendizaje son individuales, empleándose el aprendizaje en grupo para favorecer la conformidad con el significado definido por las y los educadores.
6. La enseñanza no toma en cuenta el fin de la lectura ni la forma del texto, sólo se orienta hacia técnicas de aplicación universal.

En contraposición a la forma tradicional de enseñanza del lenguaje, Cairney (1996) cita a Vygotski quien propone que los profesores deben facilitar oportunidades de aprendizaje correspondientes a dos niveles evolutivos: el primero denominado *desarrollo actual*, que se refiere al nivel de las funciones mentales de un niño que da respuesta a una necesidad concreta, el segundo desarrollo potencial, consiste en la comprensión que un niño puede lograr si recibe apoyo del docente durante la ejecución de una tarea.

Vygotski afirma: existe una diferencia entre estos niveles de desarrollo, y la denomina como *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, y con esto el docente puede darse cuenta de las funciones del pensamiento del niño que aun no han madurado aunque están en ese proceso. En este sentido Cairney afirma que la ZDP “despierta una serie de procesos de desarrollo que sólo pueden operar cuando el niño interactúa con personas de su medio y en cooperación con sus compañeros. Cuando se interiorizan estos procesos, pasan a formar parte del bagaje evolutivo independiente del niño”. (Cairney, 1996, p. 42)

Cairney (1996), de acuerdo con Vygotski, señala que la enseñanza dirigida a los niveles evolutivos ya alcanzados es ineficaz y que la única buena enseñanza es la que va por delante de la evolución. Por lo tanto, el trabajo de un profesor tiene una tarea importante respecto a la observación del aprendizaje manifestado por sus alumnos para determinar su desarrollo *actual* y *potencial*, y para identificar la ZDP de cada sujeto en cada área de aprendizaje. Así mismo

tiene que posibilitar un ambiente de aprendizaje que permita a sus estudiantes emprender las tareas con su apoyo y con ayuda de los compañeros de clase.

Con base en las consideraciones tradicionales sobre la enseñanza de la comprensión lectora, en el siguiente apartado conoceremos las objeciones a dichos supuestos de acuerdo a la postura teórica de algunos investigadores del lenguaje.

2.3 Componentes de la comprensión lectora

En el lado opuesto a la enseñanza tradicional sobre comprensión de lecturas, varios investigadores de esta área coinciden en que la comprensión, es un proceso donde intervienen activamente varios aspectos: el lector, el texto y el contexto para lograr entender el significado del lenguaje escrito.

◆ El lector

Cooper señala: “la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto”. (Cooper, 1990, p. 26)

Este proceso depende de que el lector sea capaz de:

1. Entender cómo ha hecho un autor o autora para estructurar sus ideas y la información en el texto.
2. Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con los esquemas que el lector tiene almacenada en su mente, y que ha desarrollado con la experiencia.

Al leer un texto o párrafo determinado, el lector recurre simultáneamente a muchas habilidades. Sin embargo, Cooper (1990) aclara que su postura sólo sugiere algunas posibilidades que las y los maestros pueden implementar en su enseñanza de la comprensión lectora. Él enuncia, en primer lugar las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto:

- a). Habilidades de vocabulario: son aquellas, que permiten a las y los escolares, determinar por cuenta propia el significado de las palabras.
- b). Identificación de la información relevante: son las habilidades que ayudan a identificar la información más importante para los propósitos de las lecturas.

En segundo lugar, precisa las habilidades que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas:

- a). Inferencias: el lector utiliza la información que ofrece el escritor para determinar aquello que no se explicita en el texto. Así las y los alumnos se apoyan en sus conocimientos previos.
- b). Lectura crítica: el lector evalúa y emite juicios a medida que lee, con base en sus experiencias previas.

Para Margarita Gómez Palacio el lector tiene un papel activo como sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento. “El conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las características particulares del objeto a conocer”. (Gómez Palacio, 1993, p.12)

De esta manera, la autora, señala que la comprensión de lecturas se da por la relación establecida entre el lector y el texto. Se refiere a un vínculo para la construcción de significados, esto implica la interacción entre lo que aporta el texto y lo que aporta el lector, construyéndose así un nuevo significado, visto como una adquisición cognoscitiva. En la interacción el texto brinda al lector elementos lingüísticos, pragmáticos, temática y gráficamente organizados, y el lector contribuye con sus conocimientos del mundo, sobre el tema en cuestión, con sus intenciones, con sus estrategias, con su conocimiento del sistema de escritura, del tipo de texto y de la lengua en que esta escrito. Cuando las y los hablantes se enlazan con el material de lectura, se encuentran inmersos en un proceso cognoscitivo, en cuyos posibles significados intervienen de manera fundamental las inferencias que el lector realiza para comprender.

Al respecto Johnston considera que los lectores no han comprendido el texto si sólo repiten de memoria los elementos, de allí que la comprensión de un texto se da “...cuando se han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. De este modo las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente”. (Johnston, 1989, p.22)

◆ El texto

En las líneas arriba expuestas, se consideró el papel activo del lector en el proceso de construcción de significados, dada su relación con las estructuras y contenido de los textos. En esta trayectoria, Gómez Palacio (1993), considera que la constitución de las lecturas, es

importante, puesto que esa comprensión ensayada por los sujetos lectores depende de varios elementos:

1. Existen diversos tipos de texto: narrativos, informativos, argumentativos, periodísticos entre otros que se diferencian entre sí, por la manera en que están organizados.
2. La cohesión es una propiedad del texto determinada por la relación lógica entre el significado que subyace a las oraciones y a las partes de un texto que conforman los párrafos y los capítulos.
3. Relaciones de sinonimia entre palabras y/o frases
4. Enlaces o conectores: es un recurso sintáctico que permite coordinar o subordinar las oraciones que constituyen el texto.
5. Puntuación: las relaciones entre las proposiciones pueden variar de acuerdo a la forma en que se utilizan los signos de puntuación.
6. De acuerdo a los puntos anteriores, se logra la coherencia del texto, es decir, se comprende el significado total del texto, ligado a la estructura del contenido y a su objetivo, de tal manera que el texto se articula como un todo.

En síntesis, si la lectura es una actividad lingüístico cognoscitiva, que requiere de la construcción activa del lector sobre la información del texto, entonces la comprensión implica la significación mental de lo leído, dentro de las representaciones posibles de este. (Gómez Palacio, 1993)

◆ El contexto

La construcción de un modelo mental, de acuerdo a los teóricos de la lectura, también está determinado por el contexto en el que se desenvuelven los lectores.

Cairney (1996) indica que dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción de significados.

En primer lugar, los lectores que conviven en contextos culturales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que tratan de comprender cuando leen.

En segundo lugar, todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por el entramado sociocultural en el que se crea. Sólo el reconocimiento de este

hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construya cuando se enfrenta a un texto.

En tercer lugar, las lecturas de contextos específicos, influyen en el significado otorgado por los lectores, por ejemplo, Cairney (1996) afirma que no es lo mismo que un alumno lea una novela para preparar un examen, a que la lean por el hecho de haberla descubierto por iniciativa en la biblioteca. En otras palabras el objetivo perseguido por el lector es un aspecto importante.

Rosenblatt citado por Cairney (1996) reconoce que el fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo de enfocar el lector el texto y sobre el significado derivado. Bajo este marco los autores antes señalados, coinciden en que la lectura es un proceso constructivo donde existen transacciones entre el lector, el texto y el contexto, y que los lectores, como actores activos, recurren a sus experiencias socioculturales para comprender y dar significado a los materiales escritos.

Para finalizar este apartado elaboramos un cuadro donde intentamos traspolar las ideas de los teóricos antes citados, sobre la comprensión lectora, hacia la concepción de cómo difiere el alumno pasivo del alumno activo al momento de leer un texto, y así mismo cuál es la actitud del docente en cada caso.

Alumno como lector pasivo	Alumno como lector activo
El texto transfiere el significado, por lo tanto el alumno obtiene significado de la letra impresa.	Existe una transacción semántica entre el alumno, el texto y su contexto.
El alumno es un consumidor pasivo de textos y de significados del autor.	El alumno es participante activo en la creación de textos.
El maestro enseña técnicas que ayudan al alumno a extraer los significados de las lecturas.	El maestro ayuda al alumno a construir textos en la medida en que lee.
El maestro planea actividades para capacitar al alumno, por lo tanto “descubrir” los significados que él considera apropiados.	El maestro comparte significados con el alumno en función del análisis de los textos.
La enseñanza de la comprensión, es como un laboratorio de lectura y de fichas de trabajo	El alumno reconoce los significados del texto, que son determinantes críticos en los

que presentan pasajes de lectura, seguidos por una serie de preguntas diseñadas para comprobar la comprensión.	significados construidos por él.
El contexto sociocultural del alumno no se considera en el proceso de comprensión de lecturas.	El contexto sociocultural provee al alumno de conocimientos y significados, que utiliza al comprender los textos.

2.4 La comprensión lectora en niños de primer año.

Nos interesa observar la función que desempeña en el aprendizaje de la lengua, el ensayo de la comprensión lectora, ya que consideramos que la etapa de escolarización del primer año de educación básica, es fundamental para que las niñas y los niños se vayan introduciendo en la complejidad de los usos de la lengua oral y escrita.

Para este propósito tomamos como referencia la orientación de algunas habilidades sobre comprensión de textos sugeridas para la enseñanza del español por la SEP. (Español. Sugerencias para su enseñanza, 1996). Lo cual no quiere decir que vamos a dar respuestas al desarrollo de esas habilidades, simplemente vamos a observar, cuáles de ellas se manifiestan durante el proceso de enseñanza de comprensión lectora, con el grupo de escolares de primer grado con quienes trabajamos.

Margarita Gómez Palacio (1986), señal que la lectura y la escritura tienen características propias, que las maestras y los maestros de educación primaria no toman en cuenta cuando se inicia la enseñanza formal. La autora comenta que los estudiantes de primer grado empiezan su proceso de adquisición de la lectoescritura, desde antes de ingresar a la escuela primaria. A través del dibujo, del juego, de las representaciones, podemos observar que las niñas y niños de primer año traen consigo un cúmulo de conocimientos y significados respecto de la lengua oral y escrita.

Desde esta perspectiva, el objetivo principal de la lectura es el de reconstruir los significados y para ello los lectores ponen en juego una serie de habilidades al tratar de comprender un texto. La ejercitación de éstas se relacionan con los conocimientos previos y significados que el lector ha construido en su cotidianidad sociocultural.

Antes de citar tales habilidades, es preciso ampliar la reflexión de Gómez Palacio (1986) con la idea de Carolyn Burke y Jerome Harste citados por Ferreiro (1990), acerca del

uso de la lectoescritura. Ellos parten de una perspectiva sociolingüística, donde se indica que las y los escolares pertenecen a una sociedad con determinadas reglas sobre los usos del lenguaje escrito y del lenguaje oral.

De esta forma las niñas y los niños a través de sus continuas experiencias reales de escritura y lectura propias de su cultura, aprenden la forma en que funcionan los textos y también como se organizan semántica, sintáctica y simbólicamente. Los autores a esto le llaman la materia prima de la escritura real. De esta forma todos los niños son usuarios del lenguaje escrito, ello gracias al vínculo que tienen con su grupo social donde pueden ampliar y construir sus significados, ya que han desarrollado nociones claves sobre la manera en que opera la escritura, por medio de sus experiencias naturales con los diversos materiales escritos que forman parte de su contexto social. (Ferreiro, Gómez Palacio, 1990)

Esas nociones de lectura y escritura cobran relevancia, ya que los escolares podrán traerlas al salón de clases, para comprender los materiales escritos, a través del constante ensayo de las habilidades: **anticipación, predicción, muestreo, inferencia, confirmación y autocorrección.**

La anticipación: se refiere a que las experiencias previas de las alumnas y los alumnos de primer grado, son importantes para el desarrollo de los esquemas anticipatorios, culturales y situacionales particulares, que a su vez les permiten clarificar el proceso de la lectura, y así mismo identificar los móviles que traen a las situaciones formales de ésta. Las muestras, que se refieren al material impreso conocido en su entorno social conforman un conjunto de respuestas, ya que por su vínculo con estos materiales se aproximan a lo que dice. Pero lo más importante de las respuestas de los estudiantes es que ese material escrito no significa sólo letras, sino que para ellos tiene un significado particular. (Ferreiro, Gómez Palacio, 1990). Es decir, el contexto sociocultural influye en la comprensión de los materiales escritos que utilizan los sujetos en formación. La situación en la que se encuentra la lectura y la escritura, actúa como un complejo sistema de señales, en otras palabras, si se identifica el contexto se puede predecir lo que está escrito, y de esta forma las niñas y los niños de primero podrán expresar sus significados.

La predicción: cobra importancia ya que las niñas y los niños son capaces de realizar una transacción semántica que ocurre en diversas situaciones lingüísticas que le son familiares, de esta forma "... el niño logra llegar a identificar la manera en que la escritura significa, en relación con el contexto, logra, así mismo, saber cuáles rasgos de la escritura sirven como

significantes y cuál es el papel que desempeña la escritura en los procesos de significación”. (Ferreiro, Gómez Palacio, 1990, p. 60)

Es importante la relación predecible entre el contexto y la escritura es lo que determina el significado del lector; la lectura por si misma no proporciona el significado, es el usuario del lenguaje quien recurre a las relaciones escritura-contexto para determinar su significado.

El muestreo: se dijo que los sujetos al enfrentarse a un texto escrito pueden realizar una transacción semántica de su experiencia con contextos particulares de la información que contiene un material escrito, es preciso realizar un muestreo de lo que allí esta representado. En otras palabras, se seleccionan los indicadores que son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecargue de información innecesaria. Esta selección se basa tanto en las características físicas del texto (tipografía, distribución espacial, ilustraciones) como en los intereses con los que el lector se aproxima al mismo. De esta manera no se tendría que procesar toda la información recibida, puede muestrear de acuerdo con lo que busca o espera. Por otro lado, el muestreo le permitirá construir hipótesis sobre el contenido del texto, que se confirmaran o no y que le permitirán, a su vez, hacer nuevas predicciones. (Español. Sugerencias para su enseñanza, 1996, p. 48)

La inferencia: a partir del muestreo que hace un lector del material escrito, es decir de la elección de los indicadores más útiles, surge la inferencia que le permite completar información ausente o implícita, a partir de las situaciones planteadas en el texto, lo cual conduce a distinguir el significado de dichas situaciones dentro de un contexto.

La confirmación: implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones e inferencias sin fundamento. (Gómez Palacio, 1988, p.79)

La autocorrección: permite localizar el error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. (Gómez Palacio, 1988, p. 79)

Las habilidades arriba descritas se emplean constantemente en lo que llamamos el proceso comprensivo de la lectura, y es preciso señalar que los escolares de primero las usan de acuerdo a su nivel de desarrollo cognoscitivo. De tal manera que las y los docentes que enseñan en este grado tienen una doble tarea la de vincular la adquisición de éstas habilidades con el desarrollo formal de la lengua oral y de la lengua escrita, lo que en este nivel hace aun

más compleja la comprensión de materiales escritos, ya que son sujetos que apenas se están iniciando en los usos convencionales del lenguaje.

El propósito de las habilidades es obtener significado a partir de lo impreso, es preciso que el lector ponga en juego una serie de informaciones que el texto no provee. De otra forma el lector sólo pasa sus ojos sobre la escritura, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías en sonidos. (Gómez Palacio, 1988, p. 75)

Gómez Palacio, (1986) afirma que el alumno de primer grado, cuando ingresa a la escuela para aprender a leer, es ya un hábil usuario del lenguaje. No obstante, las maestras y los maestros generalmente no lo consideran así y abordan la lectura como si los estudiantes no supieran nada sobre ésta. La realidad es que llegan con un amplio conocimiento, ya que son capaces de comunicar sus pensamientos emociones y necesidades.

Al respecto Cairney (1996), indica que la lectura se concibe como un proceso mecánico, donde se le exige al estudiante leer rápido, con voz fuerte y clara, sin considerar la comprensión y reconstrucción de significados. Por esta razón pensamos que el ensayo de estas habilidades, depende, como dicen Cooper (1990), y Cairney (1996) de la vinculación de estas con el objetivo de las lecturas y la significación de estas de acuerdo a los conocimientos que traen consigo las y los escolares. En este sentido, la acción pedagógica ejercida por las y los docentes es fundamental para que sus escolares logren hacer uso de las habilidades que los lleven paulatinamente hacia mejores niveles de comprensión.

Finalmente reiteramos que no es nuestro propósito, potenciar el desarrollo de las habilidades antes expuestas, sin embargo, analizaremos desde el contexto de la acción pedagógica de la maestra y su grupo de primer año, con quienes trabajamos, el proceso que llevaron a cabo respecto de la enseñanza de la lectoescritura, y donde es posible la manifestación de éstas habilidades, ya que son parte de las propuestas que la Secretaría de Educación Pública, brinda a las y a los maestros en las temáticas de trabajo contenidas en los libros para el maestro, respecto de la comprensión lectora.

3. El lenguaje escrito.

3.1 Vinculo entre la enseñanza de la lectura y de la escritura.

El desarrollo de la comprensión lectora esta íntimamente relacionado con el aprendizaje de la expresión escrita, Gómez Palacio (1986) afirma que la lectura y la escritura tienen características propias, pero están estrechamente vinculadas. Cooper (1990) piensa que

son procesos que dependen del lenguaje oral y de la información previa con que cuentan las y los alumnos.

La lectura y la escritura llevan implícitos procesos semejantes, según Pearson y Tierney citados por Cooper, proponen cuatro etapas para mostrar las semejanzas:

- ◆ Planificación: el lector planifica su lectura de acuerdo a un propósito determinado, con lo cual reflexiona sobre lo que va a leer, y en consecuencia activa su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso parecido: primero establece algún propósito sobre su escritura, lo reflexiona en torno a lo que ya sabe, antes de comenzar a escribir.
- ◆ Composición: el lector construye sus significados, en función de su objetivo y del conocimiento que tiene. El escritor por su parte, comienza a escribir y elabora sus significados, a medida que reflexiona y profundiza sobre el tema.
- ◆ Edición: el lector relee y revisa y modifica sus significados si es preciso. El escribiente por su parte, hace una revisión clarificando sus significados y reescribiéndolos con base en lo que resulte más comprensible.
- ◆ Regulación: lector, tras reflexionar sobre los significados obtenidos, concluye que ha logrado la comprensión del texto. El que escribe termina por reestructurar definitivamente su texto.

Los autores señalan que éstas etapas no se desarrollan una después de la otra, ya que en el proceso avanzan y retroceden de la una a la otra. (Pearson y Tierney, 1984; Murray, 1985; Graves, 1984).

A medida que se experimentan éstas formas de comprensión de lecturas y producción de textos, se tiende a utilizar ambos procesos en forma simultánea, por ejemplo un escritor al redactar suele buscar en libros u otras fuentes nueva información para incorporarla. (Cooper, 1990)

Respecto de vincular los procesos de lectura y escritura el autor antes citado dice lo siguiente: “Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí.” (Cooper, 1990, p. 35)

La idea de la enseñanza conjunta de la escritura y la lectura, requiere de la reflexión de las maestras y de los maestros, de tres puntos:

- ◆ Enseñar a las y a los escolares el proceso de escritura
- ◆ Indicarles las relaciones entre la lectura y la escritura.
- ◆ Incorporar las actividades de escritura como parte integral de la lectura, y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura. (Cooper, 1990). En este sentido, las maestras y los maestros, no deben suponer que la ejercitación de la escritura incide automáticamente en la comprensión lectora y viceversa. Si los dos procesos se correlacionan sistemáticamente, se refuerzan el uno al otro.

3.2 Supuestos y objeciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito.

a). El contexto.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua escrita, observamos que no existe una vinculación con la comprensión lectora, en primer lugar porque se utilizan textos con significados preestablecidos, que las niñas y los niños tienen que aprender, en segundo lugar, les obligan a escribir palabras, enunciados, frases, en cuya definición de significado ellas y ellos no participan, en otras palabras, sólo están acostumbrados a llenar espacios vacíos con las “palabras correctas” (Cairney, 1996), o con oraciones abstractas que no tienen que ver con los conocimientos socioculturales de sus alumnos.

Cooper (1990), señala que a menudo los profesores, enseñan el vínculo entre lectura y escritura, pidiéndoles leer sus textos en partes “específicas” para luego escribir las respuestas “correctas” a las preguntas de la lectura en cuestión, fijando su atención en éstos elementos, dejando de lado la comprensión de la lectura.

Al respecto Carol Eldesky afirma: “la escuela rompe vínculo entre el lenguaje auténtico y los hechos naturales del habla y lectoescritura. Convierte el lenguaje en una abstracción y lo destruye. Esta descontextualización es la causa de que el aprendizaje se torne difícil”. (Goodman, 1986, p. 30)

Goodman (1996) considera que la descontextualización provoca que los niños perciban al lenguaje escrito, no como un lenguaje en sí mismo, sino como una representación codificada del habla. Esto lleva a suponer que en las escuelas, el lenguaje oral no es considerado en la enseñanza de la comprensión lectora ni en la escritura. El autor dice que la mayoría de las personas aprendemos a hablar antes que a leer y a escribir, y ese primer aprendizaje facilita el segundo. ¿Qué pretende decir? En sus palabras, explica que cuando se

enseña el lenguaje como un fin en sí mismo, se distrae a los niños de lo que quieren decir. Así, es difícil motivarlos porque se les pide que lean y escriban, que escuchen y hablen recurriendo a las normas lingüísticas que no son comprensibles en materiales que no tienen relación alguna con lo que son, piensan y hacen.

Halliday, citado por Goodman (1986) asevera que el lenguaje humano, no se aprende por imitación, que los niños a través de experimentarlo en el seno familiar, que es su primer guía, van adquiriendo conocimientos y son ellos mismos quienes se van encargando de su propio desarrollo, “...hay tanto lenguaje en la experiencia de los niños pequeños, tanta oportunidad para probar reglas e hipótesis usando los intercambios con los otros como recursos materiales, que a su debido tiempo se consolida el dominio de las reglas lingüísticas, así como el sistema de sonidos y el vocabulario”.(Godman, 1986, p. 36)

Finalmente Cooper (1996) advierte que muchos profesores le temen a la enseñanza de la escritura, ya que generalmente piensan que los niños aprenden a escribir con sólo decirles cómo se escribe. Un factor primordial –dice- para integrar la lectura y la escritura, consiste en enseñarles cómo se escribe. La escritura al igual que la comprensión lectora es un proceso en el cual influyen el contexto sociocultural del individuo, así como sus conocimientos previos. Es improbable que los alumnos puedan escribir sobre un tema, si no tienen información previa.

b). La función y la forma.

Investigadores como Goodman (1986) y Smith (1982) coinciden en que el desarrollo del lenguaje escrito coinciden en que se aprende a leer, leyendo y se aprende a escribir escribiendo. El primero enfatiza la importancia de los conocimientos que traen los sujetos consigo, y agrega que no aprendemos a leer y a escribir leyendo lecturas; aprendemos a hacerlo leyendo señales, envoltorios, historias, revistas, carteles, guías de televisión, novelas. Los niños producen oraciones antes de dominar las reglas gramaticales. Si tuvieran que esperar hasta controlar la ortografía convencional, no escribirían y ni siquiera descubrirían porque es importante la ortografía. El segundo autor considera que la puntuación puede aprenderse sólo a través de la experiencia en lectura y escritura, ya que no hay diccionarios de puntuación que confirmen lo correcto. Sin embargo, escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona sea capaz de escribir coherentemente, se requieren ciertas habilidades lingüísticas para dar forma a un texto, para dar unidad y textura al discurso, y para la expresión de estilos: cartas, cuentos, mensajes, narraciones.

Bajo esta lógica “el uso del lenguaje comienza a partir de su función y luego supone la experimentación con las formas lingüísticas que son necesarias para que cumpla esa función”. (Goodman, 1986, p. 26). Éste autor añade: el dominio paulatino de la lengua se produce a partir del mecanismo de ensayo y error. Los garabatos, las letras mal escritas, las ortografías inventadas, la puntuación creativa y los desaciertos de lectura y escritura son muestra del crecimiento y del dominio paulatino en relación con la comprensión de los procesos lingüísticos.

Estamos de acuerdo con Goodman (1986), porque el dominio del lenguaje escrito se adquiere a través de que las niñas y los niños de primer año confronten sus ideas y conocimientos al vincularlos con la estructura de los enunciados escritos en el aula, de esta forma se familiarizan poco a poco con los usos convencionales de la lengua escrita.

La función y la forma del lenguaje, no sólo depende del ensayo que lo posibilita, ya que los niños son capaces de comprender en que consiste en tanto lo emplean para satisfacer sus necesidades. En este sentido Goodman (1986) argumenta: “La fuerza creativa que se encuentra dentro de los niños los hace inventar el lenguaje y expandir constantemente sus límites y su uso”. (Goodman, 1986, p. 26). Esas fuerzas creativas surgen por la necesidad de los sujetos de comprender y de ser comprendidos socialmente, lo cual posibilita el manejo de las normas lingüísticas que se manejan en su medio tanto en la cuestión oral como en la escrita. Lo anterior quiere decir que el contexto sociocultural, es importante en el desarrollo de la expresión oral y escrita, por ese motivo la escuela no puede convertir el lenguaje en una abstracción, ya que como afirma Goodman (1986), si el lenguaje que usan los niños en la escuela es auténtico, no tienen por qué encontrar dificultades para dominar las formas lingüísticas que sean necesarias de aprender para lograr la comprensión de lecturas y la producción de textos escritos.

4. Los procesos cognoscitivos de las alumnas y los alumnos de primer grado en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

4.1 Las habilidades de la enseñanza de la lectoescritura.

La enseñanza de la lectura y de la escritura, en el primer grado, se perciben como procesos independientes, y carentes del contexto sociocultural al que pertenecen las y los escolares, es decir sus experiencias y o conocimientos al respecto no son tomados en cuenta,

por las y los docentes, quienes empiezan a enseñarles los usos del lenguaje como si no supieran nada acerca de este y adentrándolos en un contexto irreal.

Las niñas y los niños antes de enfrentarse a la enseñanza formal, como señala Goodman (1986) ya han experimentado con la lectura y la escritura en carteles, revistas, anuncios, envoltorios, y han estructurado, oralmente enunciados, y han construido hipótesis y sus posibles respuestas acerca de lo que les rodea, es decir ellas y ellos ya cuentan con sus propios esquemas de significados.

Al respecto Ferreiro (1990) expone: que la finalidad de la enseñanza tradicional es que las alumnas y los alumnos logren el dominio formal de la lectoescritura, tras la habilidad de experimentar la simple correspondencia entre letras y su respectivo sonido, para unirlos en sílabas y realizar planas y memorizarlas, y así sucesivamente con todas las consonantes. Más adelante, se les invita a reproducir pequeñas estructuras oracionales sin significado, es decir, no hacen uso de las palabras que forman parte su contexto, por ejemplo, la frase: “*Tito tiene tunas*” fue dictada a alumnos de primer año, con el fin de centrar la atención en el sonido de las sílabas “ti, to, tu”, y no en el significado de la oración.²

Generalmente este tipo de enunciados son elaborados o copiados de propuestas de trabajo, por las maestras y los maestros, y los alumnos sólo se dedican a transcribirlos a su cuaderno. Cairney (1996) argumenta que esas actividades se planean para descubrir los significados que consideran <deben> aprender sus escolares. En ésta forma de enseñanza, el lenguaje pierde todo valor de comunicación, ya que se emplean enunciados que no han sido estructurados desde las perspectivas de las alumnas y de los alumnos. Por lo tanto, no expresan lo que saben, sienten, viven, experimentan, de esta manera, Gómez Palacio (1986) considera que se les obliga a no ejercer la función social de comunicarse.

Otra habilidad que según Ferreiro (1990) es importante considerar, es la direccionalidad izquierda-derecha de la escritura. Al respecto Cooper (1990) piensa que hay que enseñarles a los niños cómo se escribe, y no decirles que lo hagan. En este sentido, también notamos que las maestras y los maestros escriben en el pizarrón, esperando que sus escolares se habiliten imitando esta acción, y por sus propios medios, logren ubicar en el espacio de su cuaderno, las palabras con sus correspondientes acentos y signos de puntuación,

² Este ejemplo lo tomamos de un registro realizado el 8 de diciembre del 2001, donde entrevistamos a una maestra de primer año, quien nos comentó que ella orientaba su trabajo con una guía de primer año, tomando de ésta todos los ejemplos y las experiencias de aprendizaje allí propuestas, de la cual nos reservamos el título por respecto a la docente.

que sepan cuando usar mayúsculas y minúsculas, que aprendan a separar las palabras de una oración.

Gómez Palacio (1986), comenta que la representación alfabética no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, sino que está cargado de arbitrariedades e irregularidades que lo hacen complejo. Por lo tanto, saber escribir implica aprender la convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos. El logro de estas convencionalidades del lenguaje oral y escrito, se da conforme los alumnos van evolucionando y experimentando en el aula estas reglas. Gómez Palacio, considera al aprendizaje de la lectura y de la escritura como un proceso largo y de continua afinación, lo cual depende del nivel cognoscitivo de su grupo.

En cuanto a la comprensión lectora, con frecuencia, las y los maestros leen a su grupo de escolares, los cuentos y las historias de corrido, es decir, sin detenerse a reflexionar sobre el título, las ilustraciones, los párrafos y su secuencia. No existe la posibilidad de que el grupo recurra a las inferencias basadas en sus conocimientos previos, para comprender el sentido de las lecturas, simplemente las alumnas y los alumnos <deben> estar atentos a lo que lee su maestra o maestro, porque al final tiene que contestar acertadamente a los cuestionamientos, que evalúan la supuesta comprensión de las lecturas.

No existe un trabajo de lectura crítica, como dice Cooper (1990) simplemente se les exige que por sus propios medios logren poner atención, porque más tarde transcribirán palabras o enunciados de esos textos a sus cuadernos o libros de actividades, aunque no sepan lo que significa.

Un elemento más que señalan Ferreiro y Teberosky respecto de las acciones que tradicionalmente se consideran prioritarias en la enseñanza del lenguaje oral y escrito, y que se piensa incide fuertemente en el desarrollo cognoscitivo de las y los escolares, es el desarrollo de habilidades o aptitudes como lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva coordinación visomotriz, buena articulación, que se correlacionan positivamente con un buen aprendizaje de la lectoescritura. En sus palabras indican: “Para decirlo en términos banales: si un niño está bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado; si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación también es adecuada... entonces también es probable que aprenda a leer y a escribir sin dificultades.” (Ferreiro y Teberosky, 1985, p. 28). Al respecto las autoras antes mencionadas afirman que cualquier ejercitación de dichas habilidades, vinculada con el rendimiento

escolar, no quiere decir que esa sea la causa que haya potenciado el aprendizaje de la lectoescritura.

También perciben el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso complejo, donde es preciso considerar a las y los estudiantes, de acuerdo a la concepción de sujeto de Piaget. ¿A qué nos referimos con esto? En sus palabras indican: “Hablamos de un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que le rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.” (Ferreiro y Teberosky, 1985, p. 29)

Esta hipótesis es válida para el aprendizaje de la lectoescritura, ya que las y los escolares antes de ingresar al primer grado de primaria, han experimentado la lectura y la escritura en textos escritos por doquier (carteles, anuncios...), en otras palabras las niñas y los niños, no tienen que esperar hasta los seis años y tener una maestra delante para comprender la naturaleza de la comunicación escrita. Es inconcebible, para las autoras, pretender que las y los escolares de esta edad, no se hayan planteado preguntas acerca de determinados fenómenos, que no hayan construido teorías sobre sus experiencias en su ambiente socio-cultural. Acordamos con ellas en que el aprendizaje de la lectoescritura no puede estar situada en un marco de referencia conductista, donde los estímulos controlan las respuestas.

Retomando la teoría de Piaget, y según Ferreiro y Teberosky (1985) se podría decir que tales estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de **asimilación** de los sujetos, en este acto de transformación se da una **adaptación** del objeto de conocimiento, es decir, se construye una interpretación de este, y una vez que ocurre este doble proceso de asimilación y adaptación, Piaget argumenta que la estructura cognoscitiva de los sujetos estará más **integrada y diferenciada**. Es de esta manera como los conocimientos del mundo empírico se filtran a través de las estructuras cognoscitivas, las cuales forman parte de lo que sabemos.

Así en la teoría piagetiana un estímulo u objeto de conocimiento no es el mismo, a menos que los esquemas asimiladores sean los mismos. Este proceso implica una reconfiguración de estructuras cognoscitivas para dar cabida a la constante resignificación de los nuevos aspectos que se perciben. Bajo esta postura, Ferreiro y Teberosky señalan que la teoría piagetiana, permite considerar al proceso de lectoescritura como objeto de conocimiento y a las y a los estudiantes como sujetos cognoscentes, capaces de asimilar

conocimientos como resultado de su propia actividad. En este sentido las autoras citan: “un sujeto activo, es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, formula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo).” (Ferreiro y Teberosky, 1985, p. 32)

Aunado a esto refieren que un sujeto intelectualmente activo no es aquel que hace muchas cosas, orientado por instrucciones o modelos provistos por otros. En nuestro caso los métodos de aprendizaje que se imparten en las escuelas primarias. En opinión de las autoras, éstos métodos, facilitan o frenan o dificultan el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito, ya que como lo señalaron antes la obtención de conocimientos significativos es resultado de la acción específica de cada individuo.

Después de reflexionar sobre el tipo de enseñanza de lectura y escritura ejercida en la escuela primaria, principalmente en el primer año, pensamos que se les ha hecho entrar a los alumnos, a un terreno donde la tarea de aprender a leer y a escribir, les resulta sumamente complicada, ya que como piensan Cooper (1990) y Goodman (1986) las maestras y los maestros se empeñan en enseñarles habilidades fuera de contexto, aislando el lenguaje escrito del hablado, y negándoles la posibilidad de compartir lo que saben y sienten de acuerdo a su potencial significativo.

4.2 La enseñanza de la lectoescritura a partir del enfoque del aprendizaje significativo.

La idea de que cada sujeto es capaz de dar estructura sus propios conocimientos, nos lleva a revisar la postura teórica de David Ausubel (1972), quien afirma que: todo conocimiento real es descubierto por uno mismo, y por lo tanto la reconceptualización de este conocimiento es significativa, ya que como indica Piaget, los sujetos que asimilan un objeto son capaces de transformarlo de acuerdo a sus interpretaciones del mismo.

Por su parte Ausubel (1972), asume la idea de que los métodos de enseñanza, que pretenden potenciar el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, sólo facilitan el aprendizaje, puesto que son las alumnas y los alumnos quienes determinan, de acuerdo a sus estructuras de asimilación, lo que es o no significativo. No es el maestro, ni el contenido de tal o cual asignatura, lo que determina la significatividad de los conocimientos. Al respecto en el aprendizaje que él denomina significativo, intervienen las estructuras lógicas y psicológicas del conocimiento, las cuales juegan un papel importante en la organización de las ideas, de la

información internalizadas en las mentes de las y los estudiantes, quienes, individualmente, poseen variados grados de madurez cognoscitiva.

La estructura lógica del conocimiento se refiere; a la inclusión de materiales de aprendizaje con un significado lógico o potencial, que ayudará, a las alumnas y a los alumnos, a explicar o a establecer nuevos vínculos entre los significados que ellos manejan en su estructura cognoscitiva. Este significado no puede ser arbitrario, como generalmente ocurre en la enseñanza tradicional,³ donde los materiales didácticos y las experiencias de aprendizaje son elegidos por las y los docentes, sin detenerse en la comprensión del conocimiento previo de sus estudiantes, por lo tanto, sólo hace una convocatoria para memorizar conceptos e ideas preestablecidos.

Así, la inclusión de los significados lógicos cobra relevancia, ya que éstos favorecen en la estructura psicológica del conocimiento, la posibilidad de interrelacionar y/o construir nuevos significados en función de la base conceptual de cada sujeto, es decir, cuando un “individuo aprende proposiciones lógicamente significativas, no aprende su significado lógico, sino el que tienen para él”. (Ausubel, 1972, p. 214)

De acuerdo con Ausubel (1972), para que el aprendizaje sea significativo, es preciso que las maestras y los maestros tomemos en cuenta los conocimientos que traen consigo los alumnos, en este caso los de primer grado, respecto de la lengua oral y de la lengua escrita. Es preciso que sean valorados de forma sistemática, en cada proceso lingüístico para su formación, y para que esto suceda agrega que es más importante educar enseñar a construir significados, porque esto es un producto exclusivo de la creatividad del escolar y no de la transmisión de conocimientos que acostumbran hacer las maestras y los maestros. En este sentido Ausubel (1972), señala que en el aprendizaje significativo, no se excluye la posibilidad de los significados sociales o compartidos, dice que los distintos significados individuales poseídos por los miembros de una cultura dada son similares y permiten la comunicación y comprensión interpersonales. De esta manera la homogeneidad de los significados compartidos refleja el mismo significado lógico inherente a las proposiciones potencialmente significativas, y a la comunidad interdividual de la base conceptual.

Respecto del significado de las palabras Vygotski comenta que no es permanente sino que evoluciona con el desarrollo del niño. Varía también cuando cambian las formas en

³ Ausubel (1972), parte de la idea de que el aprendizaje tradicional es una extrapolación desordenada e ingenua de elementos de prueba y teoría, tomados del aprendizaje mecánico, motor a corto plazo y de estímulo respuesta.

que funciona el pensamiento. La variabilidad del significado sólo se puede determinar cuando se reconoce correctamente la naturaleza del propio significado, y en la medida en que el significado interno de la palabra pueda variar, la relación entre pensamiento y la palabra va a variar también.

Vygotski señala que la relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso, es el movimiento del pensamiento hacia la palabra y viceversa, lo cual tiene que ver con los cambios funcionales desarrollados durante este proceso. En este sentido el autor plantea que el pensamiento no se manifiesta en la palabra, sino que culmina en ella, y cita: “Todo pensamiento trata de unir algo con algo, de establecer una relación entre algo y algo. Todo pensamiento posee movimiento, fluidez, desarrollo, en una palabra, el pensamiento desarrolla una función determinada, un trabajo determinado, resuelve una tarea determinada”. (Vigotsky, 1982, p. 296)

Con base en la reflexión anterior, nos preguntamos lo siguiente: ¿Cómo se logra el desarrollo de ese potencial aprendizaje significativo con las niñas y niños de primer año de educación básica? ¿Cuáles son los procesos que es oportuno considerar para invitar a las y a los escolares a crear, inventar, construir sus propios conocimientos?

Nuestra respuesta radica en reflexionar sobre la importancia que implica, para nuestro quehacer pedagógico, la puesta en práctica de habilidades que impulsen el desarrollo de la lectoescritura, de acuerdo al valor que implican los conocimientos previos de las y los escolares de seis años, respecto de los usos convencionales del lenguaje oral y escrito, con el fin de acompañarlos en la evolución de su pensamiento cognoscitivo, en función de sus descubrimientos y significados, tras el ensayo paulatino de las diversas formas convencionales de manifestación de la lengua.

4.3 La predictibilidad en la enseñanza de la lectoescritura.

La idea de Ausubel (1972), se fundamenta sobre la inclusión de los significados lógicos a la estructura psicológica del conocimiento, ya que esto da a las y a los escolares la posibilidad de interrelacionar y/o construir nuevos significados en función de su base conceptual, ya que aprenden proposiciones lógicamente significativas, no aprenden su significado lógico, sino los otorgan de acuerdo a sus experiencias y vivencias cotidianas.

Precisamente la idea de los conocimientos que los escolares han experimentado antes de iniciar la enseñanza formal de la lectoescritura, es la base de la reflexión de Carolyn Burke

y Jerome Harste (Ferreiro, 1990) quienes afirman que: la lectura y la escritura se utilizan para transmitir significados, señalan que el problema de no otorgar sentido a la predictibilidad de la lectura del niño por las y los docentes, obstaculiza una característica inherente a la capacidad de construir un pensamiento lógico, limitando sus herramientas para realizar igualmente la escritura, ya que esta como aquella indican los autores: “es una trans-acción semántica que ocurre en situaciones lingüísticas que le son familiares, en un determinado momento los niños cuentan con oportunidades de encontrarse con el lenguaje y con sus usuarios, y el niño de una forma u otra las utiliza.” (Ferreiro, 1990, p. 60)

En este sentido la enseñanza de la lectura es vista como un proceso de apoyo, que no interfiere o destruye el proceso natural que existe entre la escritura y su contexto situacional. Desde este punto de vista, el contexto sociocultural del alumnado, es una parte fundamental del texto, ya que la lectura y la escritura se encuentran íntimamente ligados a éste, actuando como un complejo sistema de señales, y no se trata de considerarlo en un primer plano, sino que el lector puede relacionarlo con lo que está impreso. En otras palabras Harste y Burke, indican que “la relación predecible entre contexto y escritura es lo que está marcando el significado al lector, inclusive en contextos impredecibles.” (Ferreiro, 1990, p. 61)

La predictibilidad, ayuda a las alumnas y a los alumnos a percibir los elementos visuales y no visuales que son capaces reconocer en su contexto, aunque la escritura no esté presente, en una situación de lectura donde sólo se percibe un objeto conocido. Un ejemplo, dado por el Dr. Harste, quien mostró a un niño una caja de pasta de dientes que no tenía letras, sin embargo, el niño inmediatamente hizo varias suposiciones sobre lo que podría decir, ya que se trataba de un objeto conocido por él. (Ferreiro, 1990, p. 61). Esta acción la define como una situación de escritura, con lo cual afirma que el usuario del lenguaje está recurriendo a las relaciones escritura contexto para definir su significado.

Estas reflexiones nos invitan, a que nuestra función como profesores de lectura y escritura, esté mejor orientada si nos dedicamos a ayudar a las y a los integrantes del grupo escolar, a descubrir sus ideas y las acciones que hagan posible captarlas y ensayarlas en su actividad formativa. En este punto estamos reafirmando la importancia del ejercicio comprensivo de las habilidades básicas que permitan el crecimiento intelectual de las niñas y de los niños en sus expresiones orales y escritas.

Kenneth S. Goodman, citado por Ferreiro y Gómez Palacio (1990), considera importante la participación de las y los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, ya que señala: “la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje, están

involucrados en continuas trans-acciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso". (Ferreiro, Gómez Palacio, 1990, p. 60)

Si para Goodman (1986) cobra relevancia el papel del lector, para Harste y Burke, la lectura constituye una trans-acción semántica que ocurre en situaciones lingüísticas. Dichos autores han considerado que la lectura y la escritura no es sólo funcional, sino que son utilizadas para transmitir significados. Esto nos permite subrayar la relevancia que actualmente tiene la psicociolingüística, como el estudio de los procesos cognoscitivos del lenguaje y comunicativos, que operan a través de contextos situacionales dentro de una cultura, y de cómo difieren estas reglas de un grupo cultural a otro en contextos situacionales similares.

A través de sus propias experiencias y de su medio cultural, las y los educandos aprenden cómo funciona la lectura y la escritura, y aprenden también cómo se organiza semántica, sintáctica y hasta simbólicamente, en contraste con otros contextos de oralidad y de material escrito. Vemos que existe una relación predecible entre el contexto oral y la escritura, ya que es la parte primordial que está marcando el significado al lector. Frente a la relación predecible entre el contexto y la lectoescritura, Smith (1983) asevera que la lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema. Un sujeto debe descubrir las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, lo cual no es un asunto de saber cómo, sino de saber qué es lo que hay que buscar. Debido a las características completamente generales del sistema visual y del lenguaje humano, la lectura fluida, depende de una habilidad para no confiar en los ojos lo menos que sea posible, tal habilidad no se enseña: los niños la adquieren cuando emplean habilidades perceptuales y cognoscitivas. (Smith, 1983, p. 13)

Retomando la postura de Smith (1983) en lo que se refiere a lo impreso y a su ambiente, dice que es absolutamente significativo lo impreso que normalmente circunda a los niños, y por tanto proporciona una base afectiva para el aprendizaje. Naturalmente es posible hipotetizar y comprobar lo que esas palabras significan. Por otro lado, en el lenguaje hablado de la casa, existen muchas cosas que un niño podría aprender a través de la observación, hipotetizando un significado probable y observando si la hipótesis se confirman. (Smith, 1983 p.104)

Pensamos que para llevar a cabo la comprensión del proceso de lectoescritura, es indispensable observar con detenimiento, al escritor, al texto, al contexto y al lector que son

las características importantes para la lectura y la escritura, de tal manera que ambas son la interpretación de que el sujeto en formación comprende y aprende a través del estudio y reconocimiento de la realidad sociocultural que le rodea. Esto dependerá desde qué enfoque el lector y escritor utilizan el lenguaje, en sus esquemas conceptuales.

Por lo antes señalado, estamos de acuerdo con Smith (1983) en que la lectura implica comprensión, razonamiento, a partir del contexto en el cual se unen las palabras en sus detalles específicos; y es así mismo, la habilidad para encontrar respuestas en la información visual de lo impreso a las preguntas particulares, que son enunciadas cuando las niñas y los niños pueden relacionarlas con lo que ya conocen.

Con base en la visión de este autor, señala lo que los estudiantes requieren para aprender el lenguaje hablado, tanto para producirlo por sí mismos y, de manera fundamental, para comprender cómo lo usan otros; es tener experiencia en el uso del lenguaje. Las y los escolares aprenden fácilmente lo que se refiera al lenguaje hablado cuando están involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba hipótesis. (Smith, 1983, p.191)

No obstante dice que cuando las niñas y los niños logren acceder al lenguaje escrito, desarrollarán un vocabulario y extraerán sentido de las relaciones letra sonido y la habilidad de la identificación mediadas de palabras y del significado adquirirán velocidad, evitarán la visión tubular,⁴ eludiendo la sobrecarga de memoria confiando en el sentido de incrementar la información no visual relevante y la más eficiente. Más adelante agrega que los estudiantes aprenderán nuevas interrelaciones, entre los conceptos y significados que irán construyendo a partir del desarrollo de las habilidades de la lectoescritura, ello con el fin de comprender los usos del lenguaje. Por otra parte, la comprensión que se integra a las palabras en el lenguaje significativo hace posible la predicción y por consiguiente ésta es la base para que los niños aprendan a leer. De igual forma, las alumnas y los alumnos aprenden las reglas que les dan la capacidad de producir enunciados gramaticales en el lenguaje hablado. Ellos formulan hipótesis de las reglas para la formación de enunciados cómo y cuándo las necesiten, verifican

⁴ La visión tubular, es algo similar a tratar de examinar el mundo a través de un tubo de papel angosto. Para Smith, la visión tubular es el resultado de tratar de procesar demasiada información visual. Los lectores principiantes, como es el caso de los niños de primer grado de educación básica, son los principales candidatos a tener visión tubular por varias razones: las lecturas tienen poco sentido para ellos, el material de lectura es desconocido, opaco o difícil, las exigencias particulares de la tarea o una ansiedad evidente los obligan a manejar demasiada información visual, lo cual hace imposible la comprensión del material escrito. (Smith. p.42)

la adecuación de esas hipótesis, con lo cual desarrollan los recursos necesarios para representar significados.

De lo anterior se desprende que para un mejor logro en el proceso de la lectoescritura, es preciso que las educadoras y los educadores faciliten un ambiente creativo, que despierte habilidades e intereses entre lo impreso y el ambiente sociocultural de los escolares. En lo que se refiere a la cuestión escolar, se presenta cuando tenemos evidencia de que los elementos dentro de una situación de escritura, (carteles, anuncios, revistas y otros tipos de recursos empleados en el aula), operan como señales en el aprendizaje de la misma, y así puede visualizarse desde esta perspectiva, la orquestación de sistemas multimodales de señales, (lingüísticas y extralingüísticas), muchas de las cuales se encuentran en las relaciones predictibles, existentes entre la escritura y el contexto. (Smith, 1983). Ahora bien, pensamos que es importante que las y los enseñantes se involucren en el desarrollo de las capacidades de pensamiento y de creatividad, que constituyen un objetivo en la educación. Ambos objetivos han de ser alentados por la escuela, y cada uno de ellos exige el empleo de estrategias diferentes. Por consiguiente es importante desarrollar espacios de ensayo y reflexión donde las experiencias de aprendizaje vividas en el aula, nos orientaron tanto al estudiantado como a las maestras a elegir los materiales necesarios para dar continuidad al trabajo escolar. En efecto, aún cuando el material es potencialmente significativo, si no se intenta relacionarlo con la propia estructura cognoscitiva, entonces lo que resulta simplemente es una secuencia conectada al azar y sin significado alguno.

Con base en las aportaciones teóricas que vimos en el éste capítulo, y con las líneas de problematización del objeto de estudio aquí señaladas, en el capítulo 2 describiremos cual es el tipo de investigación participativa que elegimos para realizar la investigación, así mismo mostramos el tipo de herramientas de recopilación de datos, y el diseño metodológico que nos ayudaron a definir las categorías de observación para un mejor análisis de los registros y de los datos que la experiencia con el grupo de primero nos brindó durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de lectoescritura, enmarcadas en el contexto específico de la escuela primaria.

Capítulo 2

Planteamiento metodológico elegido, para el análisis sobre la orientación pedagógica en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en primer año.

En este capítulo presentamos la línea metodológica que seguimos para observar lo acontecido en el salón de clases respecto de la enseñanza de la enseñanza de la lectoescritura. En el punto 1, se encuentran los objetivos de la investigación. En el punto 2, describimos el significado de la investigación participativa. En el punto 3, explicamos la forma en que ingresamos al plantel y también hacemos una descripción de las condiciones físicas y materiales de la escuela y del salón de clases en el que trabajamos. Así mismo hacemos mención de manera general la estructura docente que labora en la escuela. En el punto 4, intentamos hacer una descripción detallada de las condiciones en las que se desarrolló el trabajo pedagógico de la maestra del grupo. En el punto 5, presentamos el diseño metodológico que nos orientó en el estudio y el reconocimiento de las habilidades de lectoescritura. En el punto 6, explicamos las técnicas de observación que nos ayudaron a recopilar los datos de la experiencia escolar respecto de la enseñanza y la ejercitación de las habilidades de lectura y escritura. En el apartado 7, mostramos las categorías que nos orientaron en el análisis y reconocimiento de las habilidades de lectoescritura, contenidas en los registros y notas de campo, y en los materiales escritos de los escolares, lo que nos ayudó a estructurar el capítulo 3, relativo a la descripción crítica y reflexiva de tales habilidades, así como del trabajo pedagógico de la docente.

1. Objetivos

Objetivo general:

Analizar de forma participativa el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades básicas de lectoescritura, en un grupo de primer año de primaria, a fin de aportar elementos para la práctica docente.

Objetivos específicos:

1. Analizar las habilidades de lectoescritura en la primera etapa de adquisición.
2. Identificar algunas dificultades de enseñanza-aprendizaje, que las niñas y los niños ponen de manifiesto al ensayar las habilidades de lectoescritura.
3. Identificar y valorar algunas pautas de interacción comunicativa entre la maestra y sus alumnos durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.

2. Metodología.

2.1 Investigación participativa

La investigación participativa es la herramienta metodológica que nos permitió comprender, conjuntamente con las y los escolares de primer año, la forma en que se desarrollaron las habilidades de lectoescritura, en el inicio de la enseñanza formal del lenguaje.

El hecho de experimentar más cercanamente, este proceso, con acciones pedagógicas acordes al contexto escolar, incidió en las reflexiones sobre la forma de orientar el aprendizaje de la lectoescritura, a través de buscar y planear nuevas formas de acción docente y de comunicación con las niñas y los niños. De esta manera identificamos ensayamos las habilidades pertinentes a los requerimientos de comprensión de lecturas y de escritura manifestados por el grupo de escolares.

En este sentido no solamente observamos y registramos lo sucedido en el salón, sino que intentamos colaborar en la formación de los alumnos. Así mismo pudimos observar con detenimiento el quehacer pedagógico de la maestra titular del grupo, ello con el fin de reflexionar sobre su actitud pedagógica y comunicativa, frente a las formas utilizadas para convocar a sus alumnas y alumnos al ensayo de las actividades relativas a la lectoescritura. La investigación participativa es descrita como una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción.

Wittrock (1989) dice que el interés de la investigación participativa se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador. El hecho de utilizar como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, resulta esencial para distinguir la observación participativa interpretativa⁵ de otra técnica observacional denominada descripción pormenorizada, que consiste en hacer un recuento paso a paso de lo que un observador ve hacer a las personas observadas.

Los métodos interpretativos que emplea el trabajo de campo observacional participativo son apropiados cuando se consideran las siguientes cinco razones que Wittrock indica (Wittrock, 1989, pp.200-203)

⁵ Merlin Wittrock utiliza el término interpretativo para referirse a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. (Wittrock,1989 p.197.)

1. La invisibilidad de la vida cotidiana es un elemento que afecta la observación de lo sucedido, ya que existe una gran familiaridad con lo que se hace comúnmente. En este sentido no se advierte la trayectoria de nuestras acciones. El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su carácter inherente, ayuda a los investigadores y a los docentes *a hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante*. Lo común se vuelve problemático.
2. La necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta, es otro factor que es necesario para comprender la cotidianidad, ya que los detalles son necesarios para interpretar lo que se está haciendo, especialmente si se desean conocer los puntos de vista de los actores o personas observadas.
3. Los significados locales atribuidos por los sujetos, que interactúan en una determinada realidad, son muy importantes, ya que en repetidas ocasiones las similitudes superficiales en las conductas observadas dan lugar a falsas conclusiones en la investigación. Al respecto Wittrock (1989), señala que en diferentes escuelas y comunidades, hay fenómenos que aparentemente son iguales pero que tienen significados locales distintos.
4. La consideración de las relaciones entre un contexto dado y su ambiente social más amplio, ayuda a esclarecer lo que está sucediendo en el contexto mismo. En otras palabras lo que hacen los docentes en las salones de clases, está influido por lo que sucede en las esferas de la organización social y de las pautas culturales. De esta forma los significados de los individuos también están determinados por el contexto sociocultural.
5. Es común que los investigadores o los docentes consideren lo que sucede habitualmente en su espacio de trabajo como el modo en que son y deben ser las cosas para siempre y en todas partes. La práctica de comparar la actividad escolar con lo que pasa en otras sociedades y en otros contextos institucionales, sirve para ampliar la gama de posibilidades existentes en cuanto al eficaz replanteamiento de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde el punto de vista del autor antes citado, el enfoque interpretativo sobre la enseñanza en el aula se refiere a cuestiones de contenido más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos apropiados para el estudio de ese contenido. En este sentido la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula cumple un rol significativo en la investigación educacional, ya que sus objetos de estudio son

esenciales: a) la naturaleza de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, b) la índole de la enseñanza como el principal aspecto para el impulso del aprendizaje reflexivo, y c) la índole de las perspectivas de la significación del docente y del alumno como elementos intrínsecos del proceso educativo. (Wittrock, 1989, pp.197). Bajo esta lógica de investigación intentamos poner en práctica los siguientes puntos en el estudio del caso⁶ específico de un grupo primer año de educación primaria:

- Orientar a partir de la reflexión, la crítica y la acción del trabajo con el grupo de primero, hacia nuevas vías de transformación paulatina, en lo concerniente al desarrollo de las habilidades de lectoescritura.
- Todas y todos los integrantes del grupo nos involucramos en el proceso de cambio, en función del reconocimiento de las actividades pedagógicas sobre el potencial desarrollo de la lectoescritura.
- Nosotras como investigadoras asumimos la postura de aprender a comprender la realidad estudiada. (Hall, Bud.”Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal”, 1995, p. 192).

Elegimos la investigación participativa como método de observación, porque nos interesa comprender la forma en que las habilidades de lectoescritura, conducen a las niñas y a los niños de primero hacia una mejor comprensión de las diversas formas de comunicación oral y escrita, ello estrechamente vinculado a los conocimientos que ellas y ellos traen consigo, y al acompañamiento pedagógico atento al proceso, a los cambios y a las necesidades de aprendizaje manifestadas por el grupo de escolares.

⁶ Enseguida mencionaremos los aspectos centrales del estudio de caso con el propósito de saber cuáles son sus aspectos metodológicos que lo sustentan:

- No es su objetivo generalizar sus resultados, para aplicar ciertos parámetros de observación a otros casos de investigación. Simplemente se amplían las interpretaciones disponibles a los lectores de determinada investigación, ya que son quienes deciden si las lecturas de otros casos sirven para sus propósitos dentro de su investigación particular.
- El estudio de las experiencias arrojadas por los estudios de caso, coadyuvan en la comprensión de otros casos, a través de la experiencia indirecta, lo cual ayuda a enriquecer la concepción del contexto experimentado.

Así mismo esa concepción enriquecida permitirá descubrir aspectos distintos, similitudes y concebir de manera diferente fases del fenómeno estudiado antes vistas. La experiencia indirecta es funcional en el sentido de que los estudios de caso permiten ver el fenómeno a través de la posición de otro (s) investigador (es), lo cual sirve de vehículo para destacar nuevos fundamentos para comprender mejor el contexto social. El lector de los estudios de caso, es capaz de modificar en función, del conocimiento de su acción investigativa, sus esquemas de construcción, de relación y descubrimiento de situaciones particulares, que le proporcionen algunos puntos de reflexión para comprenderla.

Con lo antes dicho, no pretendimos hacer una generalización de las observaciones ni de los resultados obtenidos, lo que nos interesó fue reconocer el contexto socioescolar del grupo elegido, con el fin de llevar a cabo las acciones pedagógicas pertinentes para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, que contribuyeran en su formación lingüística. Así mismo logramos hacer una descripción reflexiva sobre las acciones pedagógicas, sobre las experiencias de aprendizaje, sobre las formas de intercomunicación, sobre el desempeño de los escolares y de la maestra, con la convicción de comprender esa realidad escolar, y en consecuencia buscar respuestas a las necesidades allí expresadas.

3. Contexto de la escuela primaria

3.1 Elección del plantel escolar.

Elegimos para realizar el trabajo de investigación la primaria donde trabajaba una de las tesis que presenta este trabajo.

Le comunicamos al director de la primaria nuestra pretensión de realizar un trabajo de investigación en la escuela. Él asintió, pero nos pidió una carta emitida por la Universidad Pedagógica Nacional, para registrarla en la inspección de la zona escolar correspondiente, porque él, de alguna manera, tendría que justificar el trabajo desarrollado por nosotras dentro del plantel. Así que elaboramos una carta dirigida al director, donde especificamos los objetivos del estudio y nuestros datos como pasantes de pedagogía, así como la necesidad de iniciar las tareas de observación en un grupo, para poder elaborar la tesis y obtener el grado de Licenciadas en pedagogía. Finalmente nos comprometimos a colaborar en la formación de las y los escolares del grupo asignado a la docente. La carta esta firmada por la coordinadora de la licenciatura en pedagogía y por la directora de docencia de la UPN.

Sólo de esta forma pudimos trabajar con los escolares de primero en torno al desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

3.2 Participantes

En el desarrollo de este trabajo participamos dos tesis, la primera es la maestra del grupo observado, quien cubrió un interinato en la escuela primaria, la segunda tesis, intervino como observadora del trabajo docente, respecto de la enseñanza de la lectoescritura. La docente tiene 18 años de experiencia en educación básica. En esta escuela cubría un interinato desde un año atrás, cuyo contrato era renovado cada tres meses. Por la tarde

formaba parte de un grupo de maestros de apoyo técnico. Su desempeño consistía en trabajar conjuntamente con docentes de varias escuelas, sobre propuestas de enseñanza con base en la problemática particular de cada grupo observado.

Ambas diseñamos las tareas de aprendizaje, y planeamos las acciones pedagógicas para llevarlas a cabo en el aula. Así mismo nos reunimos periódicamente para reflexionar sobre los resultados, y para replantear el curso de la acción pedagógica de acuerdo a los requerimientos, a los problemas y a las ideas mostradas por el alumnado.

El periodo de observación se realizó de manera continua a partir del 20 de agosto, fecha en que inició el ciclo escolar, hasta el 5 de diciembre del año 2001.

Las sesiones de observación comenzaban a las 8:30 am hasta las 12:30 pm, lo que nos dio la oportunidad de ejercitar las habilidades de lectoescritura en las asignaturas de Matemáticas y Conocimiento del medio.

Es preciso señalar que el grupo escolar, no fue elegido por nosotras, sino que a la maestra, le fue asignada la conducción de un grupo de primer grado, por el director del plantel.

a). Trabajamos con un grupo integrado por 15 niñas y 19 niños, cuyas edades fluctuaban entre seis y siete años, formando así un total de 34 escolares.

b). La planeación de los contenidos, la realizamos con base en las necesidades de aprendizaje sobre lectoescritura, expresadas por las niñas y los niños, ello vinculado a los temas planteados en los libros de Español por exigencia del Plan y Programas de Estudio de primer grado. Así mismo consideramos algunas de las propuestas de trabajo planteadas en el Libro para el maestro.

3.3 Descripción física del plantel escolar

La escuela primaria es pública, y atendía a 18 grupos, tres de cada grado de 1° a 6°, y asisten alumnos de nivel socioeconómico medio. A la cual ingresaban diariamente un promedio de 700 estudiantes sólo en el turno matutino. Tiene una denominación y un número de identificación oficial, que omitimos para reservarnos la identidad del plantel. Esta ubicada en el oriente de la ciudad y rodeada de unidades habitacionales, y por dos avenidas de acceso rápido, y por el sistema de transporte colectivo metro, lo que facilitaba la llegada de las madres y los padres que llevaban a sus hijos a la escuela, que en su mayoría llegaban, en promedio, diez minutos antes de las 8:00 am., porque a esa hora se cerraban las puertas, por

ordenes del director, quien instaló la política de no iniciar con retardos las clases, porque en sus propias palabras, que a nuestro parecer pretendían motivar a las y a los estudiantes diciéndoles “ *están en la mejor escuela primaria del país, que cuenta con una excelente planta docente*”.

De otra manera las y los alumnos, acompañados o no de sus madres o padres, tenían que esperar para hablar con el director o la maestra encargada, en ausencia de este, porque se les asignaba un reporte, como medida para respetar el tiempo de entrada.

Es un plantel grande, cuyo inmueble es de dos niveles, donde están distribuidos los 18 salones, 9 por cada piso, con sus respectivos baños para mujeres y hombres. También cuenta con dos patios grandes uno al frente y otro hacia el costado derecho, ambos tienen canchas de básquetbol y voleibol. En este mismo extremo se encuentran las escaleras de salida de emergencia.

Hacia el costado izquierdo, del edificio principal, hay otra construcción de dos plantas: se encuentran la casa del conserje, la cooperativa en cuyo interior solo hay un refrigerador mediano que resguarda las bebidas que consumían las y los escolares a la hora del recreo. Junto a estas salas esta la dirección, que se divide en dos oficinas pequeñas: una ocupada por el director y otra usada por las maestras que fungían como sus secretarías. Hacia el lado derecho se encuentra la biblioteca, donde sólo había dos mesas medianas con capacidad para diez personas aproximadamente, también existían dos libreros con ejemplares de libros de primero a sexto año, de todas las asignaturas, y los libros de apoyo, de todos los grados y materias, para las y los maestros. Este lugar permanecía cerrado, sólo se ocupaba cuando se convocaba a la reunión de docentes. Todas estas salas tienen acceso frente al patio principal.

Junto a la biblioteca esta ubicada la bodega donde se guardan los instrumentos y materiales de educación física, la cual tiene entrada por el costado derecho, y enfrente hay un pequeño estacionamiento para el personal docente, con capacidad para tres coches medianos. Arriba de éstas aulas, se ubica la sala de usos múltiples, en cuyo interior se encuentra una aula pequeña donde se encontraba más que un pizarrón, la cual funciona como salón de clases, cuando por varias razones; como la restauración de puertas, ventanas o la pintura de algún salón, impedía que este se ocupara por las y los estudiantes. En el resto del espacio había un amontonamiento de un gran número de mesas, sillas, bancas y pizarrones que ya no eran funcionales.

Dicha sala esta unida al segundo piso del edificio principal por medio de un puente, lo que se constituía en un acceso rápido para las y los maestros y sus estudiantes que la requerían.

3.4 Planta docente

Diecisiete maestras y un maestro se encargaban de dar clases en las aulas. Además dos maestras y un maestro impartían las clases de educación física.

La dirección del plantel estaba a cargo de un maestro, quien era apoyado por tres maestras que sólo se ocupaban las cuestiones administrativas y de organización, y en algunas ocasiones cuando faltaba o llegaba tarde algún docente, cubrían su lugar en el aula.

Así mismo existe un espacio de trabajo denominado USAER⁷ donde trabajaban dos psicólogas, que se dedicaban a atender niñas y niños con diversos problemas de aprendizaje, de todos los grados. Las y los docentes se encargaban de canalizarlos a este espacio de apoyo. En total eran veintisiete personas que se hacían cargo de la enseñanza impartida en la escuela primaria.

3.5 Las condiciones materiales de los salones de clases

Las aulas son pequeñas y albergan un promedio de treinta y cinco a cuarenta y cinco miembros. Por lo tanto la circulación se veía afectada por la cercanía del mobiliario. En general las sillas, los pizarrones y las estructuras de las aulas para la experimentación de aprendizajes se hallaban deteriorados, inservibles y escasamente funcionales al respaldo de la acción formativa auténtica.

Era común ver al inicio de las clases a niñas y niños, que por alguna razón no alcanzaban silla, visitando con apuración diferentes aulas buscando una silla o una mesa, puesto que tenían que integrarse a la clase, que su docente había comenzado, lo mas pronto posible. En este sentido observamos que se le dejaba al estudiantado la responsabilidad de procurarse una silla para sentarse, el caso de los más pequeños no era diferente, ellas y ellos con miedo y pena también tenían que enfrentarse a semejante situación, ya que nadie se ofrecía para ayudarlos, o en algunos casos se le encargaba a las y a los conserjes esta búsqueda que generalmente la hacían de mala gana o simplemente no la hacían porque no estaban dispuestos.

⁷ Unidad de Servicios Académicos para Evitar la Reprobación.

Las maestras y los maestros y la dirección no se corresponsabilizaban con el problema del mobiliario, ya que comenzaban sus clases, sin esperar a las niñas y a los niños que tenían que buscar apresuradamente una silla para incorporarse, por sus propios medios, a la reflexión de la temática o de los ejercicios ya iniciados. Este problema era visto con normalidad en la escuela, a nadie le causaba asombro la carencia de lo más elemental para que el estudiantado pudiera involucrarse en las tareas sin otras preocupaciones. Desde nuestra perspectiva correspondía a las autoridades de la escuela dar solución a estos inconvenientes.

Por otra parte, muchas de las puertas no cerraban bien por el maltrato o el largo uso que habían tenido. Así mismo, muchas de las ventanas no se podían abrir o cerrar y por lo tanto si llovía, hacía calor o frío los escolares tenían que estudiar así.

Cada salón contaba con seis lámparas que no funcionaban todas, sin embargo para las aulas del piso superior no era un grave problema, pero si lo era para el primer nivel, ya que estaban muy cerca de una parte del muro que rodea la escuela, lo que impedía el paso de la luz natural, y por lo tanto se trabajaba con la tenue luminosidad que proveían las lámparas que aún servían. El problema contrario a la poca iluminación, era que algunos salones del segundo piso no tenían cortinas, lo que implicaba la entrada en exceso de luz solar que incomodaba a los estudiantes en el desarrollo de sus tareas.

Muchos de los pizarrones estaban opacos, lo que dificultaba la visibilidad de lo escrito, y por ello era habitual que las niñas y los niños sentados en la parte de atrás se desplazaran hasta el frente para copiar lo escrito por la o el docente. Lo que a su vez ocasionaba desorganización, peleas entre ellos porque se interrumpía la visibilidad de los escolares sentados al frente, porque al pasar se tropezaban unos con otros, o con las mochilas, o se tenían que mover las mesas, generando así un sin fin de problemas tanto en la enseñanza, en el aprendizaje y en el intercambio comunicativo, del grupo, para la construcción, el razonamiento y la reflexión de las diversas tareas, ensayos y ejercicios.

El aseo era una actividad que se descuidaba, ya que solo se barría antes de comenzar la clase. No era trapeado ya que los conserjes no estaban dispuestos a hacerlo. Se convocaba a las madres y a los padres para que una vez al mes lavaran las bancas y el piso. Si por alguna razón se derramaba líquido o se ensuciaban el piso, las mesas o las sillas con los materiales de trabajo como papel resistol, pintura, eran las alumnas y los alumnos quienes solicitaban al

conserje un trapo para limpiar, o una escoba, los cuales tenían que ser devueltos limpios y en buen estado.

La responsabilidad de proveer el mobiliario adecuado y los arreglos necesarios, como por ejemplo: repintar el pizarrón, arreglar las lámparas, colocar cortinas, lavar el piso era asignada a las madres y a los padres de familia denominados “vocales de grupo”, quienes se encargan de atender los problemas relacionados con el buen funcionamiento del mobiliario. Esta acción por parte de las madres y padres de familia, sólo era posible llevarla a cabo, si existía la interacción constante con el grupo, con la o el docente, lo que permitía identificar las dificultades y dar respuestas, de otra forma se trabajaba con las condiciones materiales del salón aunque fueran adversas para el aprendizaje.

El sonido del uso del micrófono y los ruidos y voces del exterior irrumpían con fuerza en los salones. No había privacidad en el interior de los mismos, y en el entorno concreto de los salones, existía un <convencimiento> de que las cosas estaban así. Si se preparaba un bailable, una tabla gimnástica o una serie de <números> para un festival o un evento ex profeso -por ejemplo la celebración de las fiestas navideñas- el grupo de docentes sabía que no había posibilidad de cambiar la determinación de algo que ya hubiese sido acordado por el equipo comisionado y por la Dirección escolar.

Los escolares al ver tanto movimiento y escuchar tanto ruido se inquietaban, y se las ingeniaban para salir a averiguar lo que pasaba afuera; unos pedían permiso para ir al baño, o esperaban algún descuido de su docente, o aventaban lápices o algún objeto hacia fuera y con el pretexto de recogerlo se salían, otros simplemente estaban sentados contemplando desde adentro lo ocurrido en el patio, ya que no se exponían a ser reprendidos por el director, las conserjes o quien estuviera afuera resguardando el orden.

En las aulas los alumnos “debían” estar muy callados y atentos a sus quehaceres, si por ausencia del maestro hablaban con voz fuerte, gritaban, corrían dentro del salón, inmediatamente se canalizaban a la dirección para recibir castigos y/o sanciones, que básicamente consistían en redactar un reporte con la conducta presentada por la alumna o el alumno, el cual tenía que llevar firmado por su tutor al día siguiente, y en el caso de que se acumularan tres, el castigo era la presencia de la madre o del padre para hablar más directamente sobre la conducta del escolar, ya que esta era la última oportunidad <otorgada>,

para no ser acreedores a una suspensión temporal o definitiva según la gravedad de las acciones del estudiante en cuestión.

¿Por qué es relevante esta información sobre las condiciones de los salones de clase, en el estudio que realizamos sobre las habilidades de lectoescritura? Es importante porque el alumnado, en general, de la escuela primaria observada desarrolla sus tareas en salones con demasiados integrantes y por lo tanto la atención de los maestros no es suficiente. Además tienen que realizar actividades que no les corresponde hacer, por ejemplo, procurarse un lugar para sentarse, acomodar sus bancas, limpiar el salón y además de eso convivir en un contexto escolar donde están propensos a un regaño, a un reporte, a una sanción por las distracciones del exterior que los inquietaban, y aún con todo eso tenían que estar callados y atentos a las tareas planteadas por los maestros. Y esto definitivamente afecta el desarrollo y la atención que los alumnos pueden otorgar a las tareas de aprendizaje.

En suma el contexto escolar es un factor que incide en el aprendizaje, y lo cual nos brindó elementos para la reflexión, ya que pudimos notar que hace falta que tanto los directores, los maestros, el personal de limpieza y el personal administrativo necesita responsabilizarse y proveer de los medios adecuados a los alumnos para que puedan estudiar. Un salón a oscuras, al que en temporadas le entra mucho frío o calor, que no tiene espacio suficiente para sus ocupantes y que sobre todo carece de elementos esenciales como un pizarrón en buen estado, es un lugar inadecuado para desarrollar experiencias de aprendizaje.

3.6 Descripción del salón de clases observado.

El salón donde trabajamos se encuentra en la planta baja, sus medidas son de seis por seis metros cuadrados, con ventanas sólo del lado izquierdo. El inmobiliario constaba de 34 sillas y 17 mesas trapezoidales, tres pizarrones, dos de ellos grandes y cuadriculados a la mitad del lado derecho, de color verde, uno situado frente a las mesas y el otro en la parte de atrás, el tercero es un pizarrón lavable, es pequeño, de color blanco y se utilizan plumones de agua para escribir en éste, y ocupa un sitio a la izquierda del pizarrón principal.

Al inicio del ciclo escolar era imposible ver lo escrito en el pizarrón, ya que su color estaba muy gastado y la cuadrícula, muy importante para el primer grado, no se apreciaba. La maestra tuvo que pedir apoyo a los padres de familia para que lo pintaran, sin embargo esto llevo tiempo, en lo que se realizaban las gestiones necesarias con la dirección para que

podieran realizar tal faena un fin de semana. Trabajamos con los escolares con estas condiciones por espacio de un mes y medio después de iniciadas las clases.

En cuanto al pizarrón lavable no fue utilizado, ya que el tiempo en que trabajamos con el grupo fue corto, y era necesario ensayar la ubicación espacial de la escritura en la parte cuadriculada. El pizarrón instalado en la parte trasera del salón se utilizó, en años anteriores para hacer periódicos murales, o era adornado para ambientar el aula, como se acostumbra hacer en los jardines de niños, y por lo tanto tenía residuos de pegamento y restos de papeles adheridos, lo que imposibilitaba su empleo.

En el lado izquierdo del salón, hay un espacio que sobresale del resto del piso, es una elevación de concreto de 25 cm. de alto, 2 m. de largo por 1.50 m. de ancho, aproximadamente, que es el lugar donde se encuentra el estante y el escritorio de la maestra.

El salón es pequeño para las 17 mesas y las 34 sillas que ocupaban la mayor parte del espacio, lo que dificultaba el tránsito de las niñas y los niños por el salón. La cercanía de mesas y sillas, unas de otras, ocasionaba la demora de la maestra para atender a quien lo requería, así mismo la observación detenida de las tareas se veía afectada, ya que a su paso, tanto de las y los escolares como de la docente, tenían que ir brincando o moviendo las mochilas, las cajas de los libros y el mobiliario.

La caja de libros, antes referida, era necesaria para que las niñas y los niños no tuvieran que cargarlos a diario, además como no sabían leer, las identificaban por el color o la forma en que estaban forradas y adornadas. De esta forma la maestra pretendía que se familiarizaran con sus libros y se hicieran responsables de su uso y de guardarlos.

La iluminación del salón era deficiente, las niñas y niños trabajaban en semioscuridad, en primer lugar porque el salón sólo tiene ventanas del lado izquierdo, que no era posible abrir, y las cuales están a dos metros de distancia del muro de la escuela, además las cortinas eran gruesas y no se podían recorrer porque no servían los cortineros, en segundo lugar, sólo funcionaban tres de las seis lámparas existentes, por lo tanto la puerta se mantenía abierta para contar con más luz y algo de ventilación, sin embargo, el ruido provocado por las actividades de educación física, la preparación de festejos y el paso constante de otros sujetos causaba distracción. Así mismo el clima frío de esa época era un factor que se tenía que soportar, porque no era posible cerrar la puerta.

Sin embargo cuando la interrupción era demasiada, por ejemplo en la hora del recreo, las hermanas o hermanos de las y los escolares del grupo, que no terminaban sus tareas, se

apostaban en la puerta, presionándolos, o cuando de plano estaban muy inquietas e inquietos, la docente determinaba cerrar la puerta, lo cual nos obligaba a tolerar los malos olores causados por el encierro y el poco aseo del salón. También se corría el riesgo de que la puerta se quedaría atorada, como varias veces sucedió, para lo cual era imprescindible que alguien del exterior nos ayudara a abrirla, ya que el cerrojo se encontraba en muy malas condiciones.

Generalmente encontrábamos el salón medianamente limpio, ya que los conserjes sólo lo barrían, de ninguna manera limpiaban las mesas y las sillas. Además las dejaban desacomodadas, y eran las alumnas y los alumnos quienes tenían que ordenarlas y pedir prestado un trapo para limpiarlas en caso necesario.

Era frecuente la falta de sillas o mesas, por tal razón nos organizábamos con la o el conserje en turno o con la señora “vocal del grupo” para asegurar que sus estudiantes tuvieran donde sentarse, antes de comenzar la clase.

Las condiciones en las que se encontraba el aula, influyeron determinadamente en el desarrollo del aprendizaje, ya que el contar con un pizarrón donde no se veía lo escrito, ocasionaba que los alumnos se preocuparan más por acercarse, empujándose unos a otros, al frente del pizarrón para copiar lo escrito, que por reflexionar sobre el significado de los ejercicios. Afectando así la comunicación necesaria entre la maestra y sus alumnos, lo que posibilita el intercambio, la reflexión, el ensayo, en nuestro caso de los procesos para desarrollar habilidades de lectoescritura.

Las dimensiones físicas del salón, resultaban ser inadecuadas para albergar a 15 niñas y a 19 niños que literalmente trabajaban amontonados, porque además sus mesas y sus mochilas ocupaban una buena parte del espacio, lo que ocasionaba peleas entre ellos. Incluso para compartir con ellos sus problemas al momento de hacer sus ejercicios, teníamos que ir moviendo mesas y mochilas para pasar.

Otro elemento que causaba distracción era el ruido que venía del exterior, como el de los ensayos de los festejos navideños, el de los silbatos de los maestros de educación física y la gritería de sus alumnos, para evitarlos teníamos que cerrar la puerta provocando malestares ocasionados por el encierro y por la deficiencia de la luz que no permitía distinguir del todo los ejercicios realizados, tanto en el pizarrón como en los libros y cuadernos de trabajo. Los alumnos tenían que forzar demasiado la vista para poder trabajar.

Finalmente la escasez del mobiliario y el orden de este al interior del salón y la limpieza, provocaban pérdidas de tiempo para comenzar las actividades, ya que las niñas, los

niños y la maestra tenían que hacerlo porque los conserjes no estaban dispuestos a realizar su trabajo. Estos factores limitaban el tiempo, causaban distracción y por lo tanto el desarrollo de las habilidades de comprensión de lecturas y el ejercicio de la escritura, al igual que las actividades de las otras asignaturas.

4. Condiciones del trabajo docente

4.1 Planeación de actividades escolares

Las actividades escolares estaban bajo la responsabilidad de la maestra y para efectos del trabajo de tesis, con apoyo de la observadora. La planeación se hizo con base en el reglamento de la escuela. En este sentido el cuerpo directivo se encargaba semanal o quincenalmente de revisar el llenado de tal formato denominado: Registro de avance programático como uno de los requisitos del desempeño docente, al que se le hacían correcciones o sugerencias de acuerdo a la perspectiva del director o de sus ayudantes. En nuestro caso, en tales observaciones sólo se pedía que señaláramos el tema contenido general y el listado de actividades, de materiales y de los espacios requeridos para la materia en cuestión, sin hacer mención del objetivo que cada una de las tareas programadas tenía dentro de la comprensión del contenido en cuestión. (Ver anexo 1)

Por parte de la dirección había muchas exigencias las cuales la maestra tenía que responder, a continuación describiremos algunas y su consecuente resultado en cuanto a la enseñanza se refiere.

4.2 Elaboración de listas

La primera de ellas era la de organizar la lista de sus alumnas y alumnos, con el fin de anotar en unas fichas proporcionadas por la dirección, los datos personales, como por ejemplo la clave del CURP*, el teléfono de cada escolar, para lo cual se le dio un tiempo determinado de entrega, no obstante la poca colaboración prestada por las madres y padres de familia dificultaba esta actividad, lo que a su vez significaba constantes llamadas de atención por parte del cuerpo directivo. Más de un mes tardó en cumplir esta labor, y por lo tanto el tiempo de atención a su grupo se veía afectado.

* Clave Única de Registro Poblacional.

4.3 Reparto de libros de texto

La entrega de los libros de texto, fue otra responsabilidad que se le adjudicó a la docente. Aquí nos topamos con un gran problema, las otras dos maestras de primero tenían el poder de escoger a las niñas y niños, que por recomendación de la madre, o por referencias de alumnos de otros grados, representaban de alguna manera seguridad de con qué tipo de estudiantes trabajarían.

De tal forma que la lista inicial del grupo observado constantemente se veía modificada, lo que ocasionó que algunos estudiantes que fueron cambiados a otros salones se llevaran los libros que no les correspondían. De la misma forma llegaban nuevos integrantes, a quienes sus docentes los mandaban sin libros. Esto produjo un clima de enojo por parte del director y sus asistentes, ya que no se podía comenzar el estudio con los materiales, puesto que todos sus escolares contaban con los libros. Bajo este clima la maestra no obtuvo apoyo de la dirección, y la hicieron responsable de conseguirlos por sus propios medios. Algunas madres se solidarizaron con ella y de alguna manera los adquirieron para que sus hijos pudieran trabajar, por su parte ella tuvo la oportunidad de obtener los libros restantes en la escuela donde trabajaba en el turno vespertino. De esta forma se hizo frente al problema, en medio de un clima de presión y carente de compañerismo. Este inconveniente la obligó muchas veces a dejar a solo a su grupo, restando atención al desarrollo de las tareas.

Transcurrido el tiempo notamos que por parte de las autoridades del plantel, no hay una clara convicción respecto de la provisión adecuada de los libros de la SEP, ya que a tres niños les fueron entregados varios libros de lecturas de ediciones pasadas que no contenían los mismos textos, por tanto se les complicaba realizar los diferentes ejercicios propuestos en el aula.

4.4 Reunión de docentes

Otro de los llamados, al que la maestra tenía que acudir con frecuencia, estaba relacionado con la elaboración de una propuesta de trabajo académico, que las escuelas de educación básica tenían que presentar en un concurso destinado a proporcionar, a las escuelas con el mejor plan de formación, los medios económicos y materiales necesarios para mejorar la calidad de la educación básica. Para ello se reunían constantemente en la biblioteca toda la planta docente, por espacios de media a una hora, en la cual las y los escolares de todos los

grados aprovechaban para salirse de sus aulas, aunque se les dejara trabajo por hacer. Estas actividades duraron aproximadamente un mes y medio.

4.5 Problemas con el mobiliario

El problema de la escasez del mobiliario también restaba tiempo a la reflexión de las tareas, ya que la maestra conjuntamente con los escolares, que se quedaban sin mesa o silla, buscaba la manera de resolver el problema, y hasta que todas y todos estaban en su lugar y se tomaban su respectivo desayuno comenzaba la clase.

4.6 Reparto de desayunos

La maestra siempre manifestó su preocupación por los escolares que no tenían la posibilidad de desayunar en sus casas, ya que decía *“que el aprendizaje no es posible cuando el estómago esta vacío”*. De tal forma que respetaba un tiempo establecido para tomar el desayuno, sin embargo, esta acción originaba que la dirección le llamara la atención porque supuestamente se perdía mucho tiempo en desayunar, lo que perjudicaba la enseñanza de los contenidos por cubrir. Varias veces se le dijo a la señora “vocal del grupo”, quien auxiliaba en el reparto de desayunos, que era su obligación entrar a las 8:00 y salir a las 8:30, incluso iban las secretarias del director y de manera poco cortés le pedían que apresurara a los niños y que saliera de inmediato.

4.7 Enseñanza de contenidos

La política de la escuela en cuanto al desarrollo de los contenidos planteados en las diferentes asignaturas, era que se tenían que cubrir semanalmente, es decir, era deber de la docente lograr que sus escolares los estudiaran, aunque no llegaran a comprenderlos. Desde nuestra visión, muchos de los contenidos era preciso volver a ensayarlos, definiendo nuevas tareas, recurriendo a otros materiales que reforzaran esos conocimientos, o en otro caso analizarlos desde el principio, puesto que por manifestación de las niñas y de los niños, no habían sido asimilados. De estas formas de enseñanza hablaremos en el siguiente capítulo, pero no podemos dejar de mencionarlo en esta parte, porque esta relacionado con la problemática a la que se enfrento la práctica de la docente porque no se apego a los tiempos y normas establecidos por la escuela.

4.8 Enseñanza de la lectoescritura

Del problema anterior se deriva, la forma no tradicional, (o la que se emplea comúnmente en la metodología propuesta por la SEP), que pretendimos poner en marcha, respecto de la enseñanza de la lectoescritura, lo que por su puesto no fue del agrado tanto de la dirección como de algunos de los tutores. Acontecimiento que también ocasionó controversias en cuanto a la posible restitución de su cargo como docente de ese grupo. En este contexto muchas madres, se acercaron a la maestra haciendo comparaciones con el trabajo de los otros dos grupos de primero, quienes desde el inicio del periodo escolar estaban ejercitándose en el estudio de las vocales. Aducían que en los cuadernos de sus hijos no estaban patentes las planas correspondientes a las cinco vocales. Y aun cuando la docente les explicaba su método de enseñanza, ellas no lo querían comprender. Pero la maestra no bajo la guardia y pese a todas las críticas y trabas condujo a sus estudiantes, a través de un camino pausado pero reflexivo, el cual consistió, en forma muy general en lo siguiente:

1. La primera tarea que realizamos fue la elaboración de un diagnóstico para conocer el nivel de lectoescritura que traían consigo las niñas y los niños. El cual consistió en elaborar una serie de ejercicios para identificar el nivel de lectura y de escritura que traían consigo las niñas y los niños. Además planeamos actividades para conocer su grado de lateralidad, y su capacidad auditiva y de observación.

2. Posteriormente, iniciamos una serie de actividades de maduración sobre la psicomotricidad fina y gruesa, la distinción de sonidos, la lateralidad y la ubicación y búsqueda de objetos o figuras en el tiempo y en el espacio.⁸ Estas actividades se ensayaron durante tres semanas, antes de iniciar la enseñanza formal de la lectoescritura, y fue lo que nos permitió observar con detenimiento las posibles acciones pedagógicas, que consideraríamos en la planeación inicial de la enseñanza formal de la lectoescritura, ello en función de las necesidades e intereses expresadas por el alumnado.

⁸ No queremos decir que la lateralidad y el desarrollo motor fino y grueso, los ejercicios visuales y auditivos, sean la base fundamental que asegura el aprendizaje de la lectoescritura, pero si son habilidades que permiten a los escolares educar sus sentidos y movimientos cuando tengan que recurrir a ellos para ubicar por ejemplo: la direccionalidad izquierda derecha de la escritura, su trayectoria lineal, el espacio entre letras, para sostener el lápiz al momento de escribir dentro de unos cuadros muy pequeños o la discriminación de sonidos en las lecturas, de las pausas, de la entonación que son elementos que coadyuvan al desarrollo de la comprensión de lo leído. La comprensión de la lectoescritura implica poner en juego los usos del lenguaje, el conocimiento del mundo, a través del constante ensayo reflexivo y crítico de los conocimientos analizados en el salón de clases. Va mucho más allá de la ejercitación de las habilidades sensorio-psicomotrices, sin embargo esto es elemental para adecuarse a las reglas convencionales del lenguaje oral y escrito.

Las vivencias, los conocimientos, las experiencias de las niñas y los niños, siempre fueron la base que servía de introducción, enriquecimiento y comprensión de los contenidos. De esta forma se ensayaba el uso del lenguaje oral a partir de su mundo cotidiano. Al paso del tiempo este proceso de enseñanza fue aceptado por las y los tutores, puesto que las comparaciones que al principio hacían con el desarrollo de los otros grupos, ahora las realizaban a favor del nivel de desarrollo que sus hijas e hijos mostraban respecto de la comprensión tanto de la lectura como de la escritura.

Fue tal el grado de aceptación, que muchas madres y padres se manifestaron en contra de la dirección cuando estaba a punto de cumplirse el plazo del interinato que cubría la maestra. Incluso fueron a las oficinas de la SEP que coordina la zona en la que se ubica la escuela, con la convicción de hacer las gestiones necesarias para que la maestra siguiera al frente de la formación del grupo de primero. Bajo estas condiciones trabajamos siempre, recibiendo cuestionamientos, llamadas de atención muy poco amables. En primer lugar sólo queremos que los lectores conozcan la realidad escolar en la que trabajamos, y en segundo nos motiva la idea de que este trabajo pueda ser útil a otros para replantear nuevas rutas de estudio y acción pedagógica, que repercutan significativamente en la formación de las y los estudiantes de educación básica.

En el siguiente apartado presentaremos el diseño metodológico que pusimos en marcha durante la observación del objeto de estudio, así mismo señalaremos las técnicas de investigación participativa a las que recurrimos para observar la realidad escolar del grupo de primero. Por último daremos a conocer las categorías de análisis de las evidencias, lo que nos ayudó a describir y explicar el proceso de enseñanza aprendizaje sobre lectoescritura, llevado a cabo.

5. Diseño Metodológico

A continuación presentamos el diseño metodológico de acuerdo a los aspectos centrales de nuestra observación. Son dos fases de análisis donde se recuperan los aspectos esenciales de la actividad de campo de las investigadoras, así como de la actividad lingüística de la maestra y de sus estudiantes de primer grado.

1. El lenguaje como conducta social y de espacio de encuentro.

Desde nuestro punto de vista, en el caso de la enseñanza del lenguaje como conducta interactiva es primordial su recepción y comprensión, ya que se caracteriza por las propias vivencias de las niñas y de los niños en la construcción y en el intercambio de significados personales.

2. El lenguaje como dinámica de interacción entre la maestra y sus estudiantes.

Con base en el punto anterior, observamos que las y los escolares, tanto en el lenguaje oral como en el escrito interactúan entre sí y con su docente, lo que les permite **codificar y transmitir e intercambiar ideas, experiencias y actitudes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje**, ya que existen conductas variadas y diferentes tipos de participación en el intercambio de los temas del discurso en el aula.

A. 1ª fase: **Observación y reconocimiento del contexto escolar**

El lenguaje como conducta social y espacio de encuentro

Integración de las tesis: adaptamos una base común de intereses de conocimiento y acciones para el desarrollo del proyecto, con base en el estudio de la realidad observada respecto del desarrollo de las habilidades de lectoescritura, y para lograrlo tomamos en cuenta los siguientes puntos:

a) Reconocimiento del nivel de lectoescritura de los escolares

- Logramos reconocer de contexto escolar sobre el que se desarrollaron las niñas y los niños del primer grado.
- Establecimos con el grupo de escolares y la docente espacios de comunicación e intercambio, de significados que posibilitaron el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.
- Intentamos comprender el (los) proceso (s) de enseñanza-aprendizaje en los que se involucraron en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

b) Acciones metodológicas:

- Identificamos los usos del lenguaje desarrollados en el salón de clases.

- Observamos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del español, relativas a las habilidades de lectoescritura.
- Colaboramos con la maestra en la planeación de actividades, tareas, ensayos, a partir de la observación de las actitudes que sus estudiantes y ella practicaron en las experiencias de aprendizaje.
- Colaboramos con las alumnas y alumnos en el desarrollo de sus tareas, ensayos, reflexiones sobre la lengua oral y escrita.
- Examinamos las bases teórico-conceptuales del proyecto de investigación, y así mismo buscamos otros materiales que nos ayudaron a enriquecer nuestra reflexión sobre el problema de estudio elegido.

B. 2ª fase: Análisis y reflexión de las prácticas educativas sobre el aprendizaje de la lectoescritura.

El lenguaje como dinámica de interacción entre la maestra y sus estudiantes.

Integración y organización del trabajo pedagógico en el aula con relación al desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

a) Tareas:

- Reflexionamos y ensayamos con las niñas y niños los usos del lenguaje oral y escrito, a través de la puesta en práctica de diferentes habilidades de lectoescritura.
- Reflexionamos y compartimos opiniones con la maestra, sobre la recuperación y sistematización de las tareas que posibilitaron el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, de acuerdo a la realidad escolar expresada por sus estudiantes.

Con base en lo escrito anteriormente, fue posible llevar a cabo el intercambio de acciones pedagógicas para lograr una investigación compartida, con el fin de coadyuvar en el aprendizaje del alumnado.

a) Acciones metodológicas, a examinar conjuntamente con la educadora del grupo:

- Ensayamos con los estudiantes el uso de la lectura y la escritura, de acuerdo a su nivel de comprensión y visión del entorno sociocultural que les rodea.
- Elaboramos, de una manera respetuosa, el registro del desempeño docente,⁹ en cuanto a las formas de interacción comunicativa educadora-educandos, y a las actividades

⁹ Es preciso señalar que nuestras críticas u observaciones del quehacer de la docente, se hicieron con respeto, de acuerdo a la realidad vivenciada en el salón de clases, ya que nuestra pretensión era favorecer el desarrollo de las

escolares privilegiadas, en la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Ello con el objetivo de planear encuentros de trabajo y de estudio con la maestra a fin de reflexionar sobre la orientación de su práctica, relativa a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

- Así mismo registramos el avance o desarrollo sobre la comprensión de las tareas de lectura y de escritura, generados en las niñas y en los niños, tras haber ensayado las habilidades correspondientes a sus necesidades.
- Analizamos e identificamos los sucesos en el aula, grabados y registrados en el diario de campo.

6. Técnicas de recopilación de datos

En este rubro consideramos a la observación directa, como la técnica de investigación en la que nos apoyamos para recopilar los datos de la realidad escolar sobre las habilidades de lectoescritura, logradas durante las dos fases de observación antes mencionadas.

La observación directa forma parte importante del método de investigación participativa, la cual implica a) una participación intensiva y de largo plazo en el contexto escolar, b) un cuidadoso registro de lo que sucede en el aula mediante la redacción de notas y la recopilación de otros documentos (por ejemplo, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de video), y c) la posterior reflexión analítica sobre de los datos obtenidos durante la observación de campo.¹⁰

Con base en lo anteriormente dicho pusimos en práctica nuestro trabajo pedagógico de la forma siguiente:

1. Iniciamos el trabajo el primer día de clases del ciclo escolar 2001- 2002, hasta el día 5 de diciembre del año 2001.
2. A lo largo de la observación de campo elaboramos registros: anotamos los sucesos en el diario de campo y realizamos grabaciones de varias clases.
3. En este sentido contamos con las observaciones registradas en el diario de campo, y con 22 clases grabadas.

habilidades básicas de lectoescritura en los niños, a partir de un estudio pedagógico crítico y reflexivo compartido con la maestra.

¹⁰ Wittrock sugiere la elaboración de un informe mediante una descripción detallada utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas. La observación directa permite describir los

4. Además de los registros obtuvimos otras evidencias como:
 - ◆ el diagnóstico inicial donde pudimos observar los niveles de lectoescritura (presilábico, silábico, alfabético) presentados por las alumnas y los alumnos. Así mismo obtuvimos algunas muestras de trabajo oral y escrito, y algunas evaluaciones basadas en la Propuesta Para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, planteada por la SEP. (1999)
5. Las observaciones registradas en el diario de campo, se llevaron a cabo durante los tres meses y medio que duró el trabajo. Esto permitía hacer una evaluación constante entre la maestra y la observadora, sobre la pertinencia y los ajustes a las experiencias de aprendizaje propuestas de acuerdo a los resultados expresados por el grupo.
6. Así mismo era posible intercambiar ideas acerca de las formas comunicativas y de enseñanza empleadas por la maestra durante el estudio de los temas, tras mirar con detenimiento las actitudes y manifestaciones del alumnado respecto del grado de inserción argumentativa en el análisis de las tareas. Lo que nos hacía adoptar nuevas estrategias de intercambio, como la de elaborar preguntas para ir conduciéndolos hacia el descubrimiento, planteamiento de supuestos, de ideas, de inferencias de una manera en que también pudieran expresarse y conjuntamente con la maestra completar las reflexiones con sus conocimientos.
7. Este tipo de observaciones se realizaron principalmente en las clases de Español, aunque también observamos clases sobre Matemáticas y de la materia denominada Conocimiento del Medio, ya que las habilidades de lectoescritura también coadyuvaron en la ejercitación de los temas de esas asignaturas.
8. A partir de mes y medio de observación, recurrimos a la grabación de 22 clases, las cuales se transcribieron inmediatamente de que se terminó la investigación participativa, para su posterior análisis.

Bajo este rubro también contamos con las producciones escritas de los escolares, ya que su ulterior análisis, nos sirvió para reconocer algunos elementos como por ejemplo, la evolución de su escritura, cuya argumentación nos apoyo tanto en la explicación de algunas habilidades como en la definición de las conclusiones.

Este tipo de registros posibilitan una mejor comprensión del objeto de estudio, aunque es preciso que desde el inicio de la investigación se planifique y se organice sistemáticamente de acuerdo a los fines perseguidos.

7. Definición de categorías de observación

A continuación presentamos una lista de categorías, que nos auxiliaron, en el siguiente capítulo, en la comprensión y en el análisis de los fenómenos ocurridos en el grupo de primer año, sobre el desarrollo de las habilidades de lectoescritura ensayadas en el aula. Así mismo analizamos de una manera respetuosa la orientación pedagógica ejercida por la docente en este proceso de aprendizaje.

Tales categorías se construyeron con base en el Plan y Programas de Estudio de primer año (1993) y con base en la orientación teórica que nos ofrecieron los autores referidos en el capítulo 1.

- I. En primer lugar señalaremos las categorías relativas al proceso de lectoescritura, con base en la planeación de actividades que ensayamos con el alumnado de primero.
- II. En segundo lugar, enlistamos un grupo de categorías, respecto de la orientación pedagógica de la maestra sobre la enseñanza de la lectoescritura.

I. Proceso de lectoescritura

A). Ejercicios de maduración.

1. Discriminación visual.
2. Movimientos motrices finos.
3. Movimientos motrices gruesos.
4. Discriminación auditiva.

Es conveniente señalar que estos ejercicios no son la base que determina el desarrollo de las habilidades básicas de lectoescritura, sin embargo son importantes en el sentido de que es importante ejercitar la lateralidad, la fijación visual y auditiva, para comprender las normas convencionales sobre los usos de la lengua oral y escrita.

B). El desarrollo de la comprensión lectora.

1. Descripción del tipo de lecturas compartidas con las y los escolares:

1.1 Forma de analizar los títulos de las lecturas.

1.2 Forma de llevar a cabo la lectura de las imágenes.

1.3 Forma de construir enunciados oralmente.

1.4 Ensayo de la separación de sílabas y de palabras en forma oral. (Aquí llevaremos ejercitaremos la discriminación auditiva, por medio de palmadas y golpes con algún objeto o con los pies).

1.5 Desarrollo de la lectura guiada y compartida.

1.6 La forma en que se vinculan las experiencias, conocimientos y significados de las alumnas y de los alumnos en la comprensión de lecturas.

1.7 La forma en que se desarrollan las inferencias, las predicciones, las anticipaciones, el muestreo y la autocorrección por parte de las y los escolares (en el caso de que se presenten una o más de estas habilidades).

C. El desarrollo de la escritura.

1 Ubicación del espacio

1.2 Direccionalidad de la escritura <izquierda-derecha>

Oralmente:

1.3 Reflexión sobre los significados de las oraciones construidas

a. identificación de la estructura de esos enunciados,

b. escritura de esos enunciados.

1.4 Separación de palabras de enunciados:

a. identificación de sílabas,

b. identificación de vocales y consonantes,

c. conteo de letras por cada palabra escrita.

Es importante señalar que la comprensión lectora y la escritura son procesos vinculados entre sí. Es decir cada una de las categorías indicadas en los puntos A, B y C, se dan en forma simultánea, por lo tanto, en el desarrollo del trabajo nos referiremos al proceso de lectoescritura, sin restar importancia a las características propias de la lectura y de la escritura.

Por otro lado es conveniente decir que las categorías descritas nos ayudaron a reconocer el desarrollo de diversas habilidades de lectoescritura surgidas de las necesidades del grupo de escolares, las cuales se detallan en el capítulo 3.

II. Categorías, sobre la orientación pedagógica de la maestra, respecto del aprendizaje de la lectoescritura.

A). Actitud comunicativa de la docente ante el desarrollo de las tareas y/o ejercicios de la lectura y de la escritura.

1. Planeación de las actividades escolares
 - a. Se ciñe a los temas y contenidos de trabajo planteados en los Planes y Programas de Estudio de la SEP,
 - b. las diseña con base en las necesidades de sus escolares.

2. La flexibilidad de los planes de trabajo.
 - a. indica las tareas a realizar, o considera la opinión de sus alumnas y alumnos al respecto,
 - c. elige los temas y contenidos de estudio de acuerdo a su criterio, o pregunta a su grupo sobre lo que desean estudiar.
 - d. la maestra determina los materiales de aprendizaje, o es una tarea que se realiza conjuntamente con el alumnado,
 - e. determina el tiempo de estudio para cada contenido,
 - f. o la expansión se considera según la comprensión de los temas, manifestada por las niñas y los niños.

B). Acompañamiento pedagógico en el desenvolvimiento de las tareas de lectoescritura.

1. A qué tipo de acciones didácticas recurre la docente para convocar la participación de las y los estudiantes:
 - a. qué tipo de razonamientos requiere:
 - ◆ de reflexión sobre experiencias vividas en el contexto sociocultural
 - ◆ de repetición de conceptos tal y como lo indican los libros,
 - ◆ de lectura crítica sobre los materiales de trabajo.

- b. los acompaña paso a paso en la comprensión de lecturas y en los ejercicios de escritura
- c. la docente se mantiene en su lugar o pasa entre las filas para ayudar a sus alumnas y alumnos,
- d. detiene la actividad para explicar o señalar algún punto de reflexión, o para dar resolver dudas y problemas de forma individual o grupal.

C). Formas de convocar a los escolares a participar en las tareas o ejercicios.

- a. elige a quien ella cree que debe contestar,
- b. hace preguntas para que responda quien desee hacerlo,
- c. condiciona la participación y ejecución de tareas ofrece algún punto extra u otros para quien conteste
- d. Toma medidas como dejarlos sin recreo, asignarles reportes ...

Las categorías de observación arriba descritas nos guiaron en el análisis del trabajo pedagógico e interactivo de la docente, durante el proceso de adquisición de la lectoescritura, lo cual no quiere decir que les dimos una respuesta puntual a cada categoría. Éstas nos sirvieron para examinar el tipo de habilidades que se presentaron durante el período de observación, y determinar bajo que contexto se dieron, llevándonos a un análisis reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de lectoescritura con el grupo de primer año. Trabajo desarrollado en el capítulo 3.

En el capítulo 3 presentamos algunas de las habilidades de lectoescritura que ensayamos con el grupo, y surgieron a partir de las necesidades de aprendizaje que las niñas y los niños fueron expresando a lo largo del trabajo de investigación. El capítulo se divide en cinco partes: 1 Ejercicios de maduración, donde describimos el tipo de ejercicios que ensayamos con las alumnas y los alumnos al inicio del ciclo escolar. 2 Habilidades paralelas de lectoescritura donde mostramos las habilidades que trabajamos durante todo el tiempo que estuvimos con el grupo. 3 Comprensión de lecturas donde nos enfocamos al estudio de diversas habilidades sobre cómo comprender una lectura. 4 Desarrollo de la escritura, donde indicamos las habilidades correspondientes a las tareas de expresión escrita. 5 Acción pedagógica de la docente, aquí presentamos una reflexión sobre el trabajo realizado por la maestra en la enseñanza de las habilidades básicas de lectoescritura.

Capítulo 3

Análisis del proceso de aprendizaje-enseñanza de la lectoescritura del primer año de primaria.

La comprensión de la lectoescritura no comienza cuando las niñas y los niños de seis años inician su estudio formal. Cada sujeto sabe como hablar y expresar sus ideas, sentimientos y necesidades por medio del uso del lenguaje oral que ha aprendido en su medio sociocultural, y del mismo modo ha asimilado el sistema de escritura a través de diversos materiales impresos como carteles, anuncios, envolturas que son modelos que representan los usos convencionales de escritura. Lo que significa según Goodman (1986), que los escolares producen oraciones antes de dominar las reglas gramaticales, así mismo Halliday citado por Goodman señala que es tan rico el lenguaje de los niños pequeños que se pueden probar hipótesis e intercambiar ideas, que a su debido tiempo se va consolidando el dominio de reglas lingüísticas, el sistema de sonidos y del vocabulario.

Bajo este contexto, Margarita Gómez Palacio (1986) dice que las niñas y los niños cuando ingresan al primer grado ya son usuarios hábiles del lenguaje. Tales concepciones rompen con el enfoque tradicional donde se pretende enseñar a leer y a escribir como si los estudiantes no supieran nada del lenguaje, fracturando así la correspondencia del lenguaje y los hechos naturales del habla, por lo tanto el aprendizaje de la lectoescritura se vuelve difícil. (Goodman, 1986)

Sin embargo creemos que para potenciar el conocimiento que los escolares de primero tienen sobre el lenguaje oral y escrito, es importante ensayar ciertas habilidades que los ayuden a reconocer, en sus diferentes etapas de formación, las reglas semánticas, sintácticas y gramaticales necesarias para comprender textos escritos y producirlos.

¿De dónde surgen esas habilidades? Cooper (1990) señala que existen un sin fin de listados de habilidades a los que recurren las y los docentes para impulsar tanto el aprendizaje de la lengua oral como de la escrita. No obstante agrega que ese conjunto de habilidades tienen la tendencia a fijar la atención en detalles relevantes, fechas, sucesos, sin considerar para nada una reflexión acerca el tipo de lectura o texto, ni el contexto del escrito y tampoco los conocimientos previos de los escolares. Así solo los inducen a buscar respuestas a preguntas concretas, y con eso se cree que ya se han desarrollado habilidades en torno a la comprensión de lecturas y a la creación de escritos.

Por nuestra parte creemos que la lectura y la escritura son dos procesos vinculados entre sí, y cada uno tiene características propias en función de las necesidades de comprensión de los alumnos. Por lo tanto las habilidades de lectoescritura surgen de la realidad observada en el salón de clases.

A lo largo de este capítulo, explicaremos el tipo de habilidades ensayadas durante el proceso de comprensión de lectoescritura con el grupo de primero, llevadas a cabo en las dos fases de observación señaladas en el capítulo 2.

En el apartado 1, presentamos los ejercicios de maduración que nos sirvieron de base para familiarizarnos con las niñas y los niños, reconociendo así el tipo de experiencias que tenían respecto de la lectura y de la escritura, y en consecuencia poder planear las experiencias de aprendizaje iniciales.

En el apartado 2, se encuentran las habilidades que denominamos paralelas porque se ejercitaron constantemente en las tareas de lectura y de escritura, durante el periodo de observación participativa.

Estos dos puntos se encuentran en la fase inicial de observación denominada **Observación y reconocimiento del contexto escolar**, donde nos dimos a la tarea de establecer vínculos comunicativos con los estudiantes para reconocer el contexto escolar, y con base en ello plantear posibles formas de acción pedagógica para dar inicio al estudio formal del lenguaje oral y escrito.

En el apartado 3, describimos las habilidades relativas a la comprensión de lecturas. En el apartado 4, se mencionan las habilidades correspondientes al desarrollo del lenguaje escrito. Finalmente en el apartado 5 se hace una reflexión crítica sobre la importancia del trabajo pedagógico y comunicativo ejercido por la docente con su grupo de primer grado, durante el proceso de aprendizaje de las habilidades básicas de lectura y de escritura.

Estos puntos corresponden a la segunda fase denominada **Análisis y reflexión de las prácticas educativas sobre el aprendizaje de la lectoescritura**.

Es importante señalar que en estos cinco apartados en los que dividimos a las habilidades de lectoescritura, se ensayaron los cuatro componentes de comunicación: Lengua hablada, Recreación literaria, Lenguaje escrito y Reflexión sobre la lengua propuestos en el Libro para el maestro. Español Primer grado, (2001).

Además de ser los cuatro componentes de comunicación, son los ejes temáticos sobre los que se organizan las actividades y los contenidos de estudio, propuestos por la SEP, para

el primer grado. (Ver primer capítulo punto 1) Sin embargo sólo nos apegamos a algunas sugerencias de trabajo, como en el caso de las habilidades paralelas de lectoescritura, ya que la mayoría de las habilidades que se ensayaron se dieron conforme a las necesidades de comprensión de lectura y de escritura, expresadas por las niñas y los niños del grupo.

Finalmente es necesario indicar a los lectores que a lo largo de esta reflexión se transcribieron algunos párrafos de los diálogos entre el grupo de escolares y la maestra, sin embargo para respetar su anonimato les cambiamos los nombres. En cuanto a la docente la identificamos con la letra “M”, y a la observadora como “Obs.”. En los diálogos se evito la utilización de “comas” reemplazándose por las siguientes claves: palabras sin descifrar (...); secuencia empieza o termina dentro de un turno de habla ... ; pausa de menos de 2 segundos: / y pausa de mas de 2 segundos: //

1. Ejercicios de maduración

A. 1ª fase: Observación y reconocimiento del contexto escolar

El lenguaje como conducta social y espacio de encuentro

Al inicio del ciclo escolar se realizó una evaluación diagnóstica para conocer el grado de expresión oral y escrita, el nivel de maduración motriz, visual, auditiva y de lateralidad. Ello con el fin de planificar las experiencias de aprendizaje iniciales, que respondieran a las necesidades de los escolares, antes de poner en marcha la enseñanza formal de la lectura y de la escritura.

Es importante señalar que este tipo de capacidades, no son la base que determina el desarrollo optimo de la lectura y de la escritura, pero son necesarias, por ejemplo, para ejercitar la soltura de las manos para escribir, para ensayar nuevas formas de comunicación grupal; como reflexiones sobre un tema, definición de conceptos. Así mismo para ejercitar la atención visual y auditiva sobre los elementos que componen los textos y las lecturas, lo cual no esta desligado de la ubicación espacial de dichos elementos, los cuales forman parte del complejo proceso que implica el desarrollo de habilidades involucradas en la comprensión de los usos convencionales del lenguaje oral y escrito.

Es preciso indicar que a lo largo de este análisis tomamos como referencia para ejemplificar las actividades escolares, partes de los diálogos entre los escolares y la maestra, que fueron grabados y transcritos para explicar el desarrollo de las habilidades de

lectoescritura descritas en este capítulo. Así mismo anexamos tres lecturas: *La cucaracha comelona*, *El rey de los animales* y *¿Qué le paso a María?*, que se constituyeron en la base para las reflexiones realizadas en este capítulo. (Ver anexo 2)

a). Discriminación visual

Al principio del ciclo escolar era difícil para los educandos localizar los detalles de imágenes o ilustraciones, sólo señalaban a los personajes, las cosas, sin hacer ningún tipo de inferencia sobre lo que pudiera estar sucediendo en cuentos o lecturas. Esta observación nos permitió planear ambientes y experiencias de aprendizaje, donde las niñas y los niños de primero experimentarían el manejo de sus conocimientos y vivencias, respecto de la construcción de inferencias en los materiales de lectoescritura que posteriormente se analizaron. Bajo esta lógica la docente al iniciar cada lectura los guiaba por medio de preguntas, que hacían referencia a los detalles de los dibujos, a las posibles actitudes de los personajes, a las secuencias de imágenes, sin dejar de tomar en cuenta sus conocimientos, es decir se intercalaban preguntas específicas de la lectura con preguntas que les invitaban a comentar sus experiencias respecto de la historia. A continuación mostramos un ejercicio donde la maestra invitaba por medio de preguntas a construir una historia.

M ...vamos a ver qué dice aquí, (lee)
“*El gorila va de compras*”,
¿cómo es el gorila? // (no hay respuesta)
dime Franco ¿cómo es?
Franco: es grande y hace ¡uhuh!
M. Ammy: ¿dónde lo has visto? //
Ammy: en el zoológico
Luis: y vive en la selva.
M. y ¿qué come? tú Zuri // (no contesta)
Aldo: come plantas /
Anna: come plátano /
M ...bueno / vamos a leer lo que dice
aquí, vamos a leer todos juntos
“*El gorila va de compras*” (la maestra escribe en el pizarrón el
enunciado al tiempo que lo lee
junto con sus escolares que repiten
las palabras). ¿A dónde ira de
compras?
Leo: al mercado o a la tienda /
Diana: a Aurrera /
M. ¿y que cosa compró? // pero fíjense
en las figuras del libro
Memo: una máscara, unos calcetines,

un peine, unos patines, unos lentes
 y un cepillo de dientes /
 M. ahora aquí dice: “*El gorila quiere comprar*”,
 ¿que dice el libro que compró? //
 Violeta: bananas
 M ...pudo haber comprado bananas,
 pero el libro que nos dice,
 vean las ilustraciones // (hay un pequeño espacio de silencio)
 Raúl: ¿de lo que esta aquí? (señala las ilustraciones de su libro)
 M. si, ¿qué hay allí? // ¿qué nos dice
 que compró el gorila? //
 Raúl: ¡ah ya se! pus unos patines
 y unos lentes para el sol /
 Brenda: también sus calcetines por si hace frío...

Podemos observar que fue importante para la comprensión de la lectura, recurrir primero a los conocimientos previos de las niñas y de los niños, por ejemplo, la docente les pregunta sobre lo que saben de los gorilas, de esta manera los induce a mirar con detenimiento las imágenes para determinar que elementos hay en la lectura.

La idea de repasar el título de la lectura “*El gorila va de compras*”, quiere decir que las niñas y los niños están ubicando las palabras y reconociendo su significado, al mismo tiempo que las relacionan con las del contenido del libro y con sus conocimientos previos, por ejemplo: cuando la maestra les pregunta “*Pero el libro que nos dice vean las ilustraciones*”, logra que los alumnos centren su atención en las imágenes del texto y de esa forma logran identificar las ilustraciones, claro recurriendo a sus experiencias porque el libro no dice a que lugar va de compras el Gorila, sin embargo señalan lugares como la tienda, Aurrera , el mercado, que son parte de sus esquemas y los utilizan para comprender las situaciones que no se explican en el libro.

Otro ejemplo, el de la niña que dice “*también sus calcetines por si hace frío*”. Aquí ella identifica un elemento más del texto que a su vez lo relaciona con sus conocimientos socioculturales. En este ejemplo podemos observar que la niña maneja elementos que no están explícitos en el texto, sin embargo, recurre a ellos haciendo una inferencia sobre por qué el gorila se compró unos calcetines.

Es importante señalar la intervención constante de la maestra para inducirlos a buscar respuestas a través de inferencias. Esta actitud pedagógica se mantuvo desde el inicio del curso. A medida de que los escolares ensayaban esta manera de analizar detalladamente los textos, pudimos ver que al final de tres meses y medio de trabajo ya eran capaces de construir

oralmente sus propias historias mediante la observación y acomodación secuencial de dibujos, como lo podemos ver en el inciso e) del punto número 3 sobre Comprensión de lecturas de este capítulo.

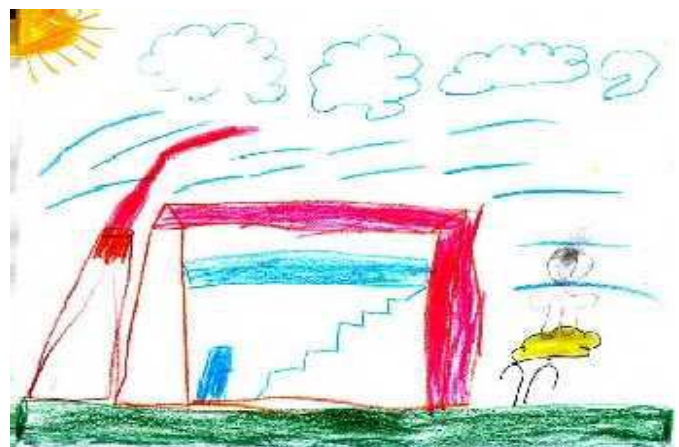
b). Lateralidad

De la lateralidad, observamos su percepción izquierda, derecha, arriba, abajo, adelante atrás. En general había confusiones al realizar los ejercicios, solamente 6 de 34 escolares podían ubicar espacialmente sus extremidades inferiores y superiores, así como la posición de objetos. O en otro caso el vínculo entre sus extremidades y la manipulación de cosas, por ejemplo cachar una pelota con la mano derecha, o patearla con el pie izquierdo. Estos ejercicios nos ayudaron en el sentido de que las y los escolares pudieron comprender la direccionalidad izquierda-derecha de la escritura y de la lectura:

M. (...) fíjense donde empiezo a escribir (la maestra esta de frente al pizarrón y de espaldas al grupo)
aquí esta la mano izquierda (levanta su mano).
aquí siempre vamos a escribir //
Luis: ¿en nuestro cuaderno también? /
M. todos levanten la mano izquierda / (el grupo la levanta).
de ese lado vamos a escribir
en todos los cuadernos ...

Posterior a los ejercicios arriba descritos, ensayamos otras formas de ensayar la lateralidad. En la siguiente sesión de trabajo la docente les pidió a sus escolares que dibujaran ciertos objetos en determinadas partes de una hoja de papel.

M. (...) les voy a ir diciendo en que parte de la hoja van a dibujar. Dibujen el cielo. ¿Dónde esta el cielo? //
En coro: arriba /
M. entonces dibújenlo en la parte de arriba de su hoja / Dibujen el pasto / Allí en su hoja ¿dónde va el pasto? //
En coro: abajo / (algunos señalan el lugar)
M. dibujen en medio de la hoja su casa / y del lado derecho un árbol /
del lado izquierdo unas flores y el sol ... (En cada una de las peticiones la docente les dio tiempo para que lograran ubicar el espacio correspondiente).



Los dibujos arriba expuestos son algunos de los ejercicios de lateralidad que ensayamos con los escolares de primero, y que contribuyeron en la comprensión de la direccionalidad izquierda-derecha de la escritura. Al respecto Emilia Ferreiro (1986), dice

que a través del dibujo los escolares son capaces de ubicar el espacio, es éste caso pudieron acomodar las imágenes en el lugar indicado por la docente.

Como se puede apreciar el dominio del ejercicio es distinto, de tal forma que desde el principio del ciclo escolar y hasta que termino la investigación participativa, se realizaron constantemente variadas tareas que respondieran a las diversas necesidades de aprendizaje del grupo.

Los ejercicios de lateralidad también favorecieron las lecturas de imágenes, en cuanto a la ubicación espacial y temporal, ya que ello les permitía fijar su atención en el orden de imágenes, en las situaciones de los personajes y en consecuencia podían construir inferencias y significados de las lecturas.

En otro ejemplo en la clase se realizó un ejercicio donde se encuentran imágenes agrupadas en animales, frutas y herramientas y frente a ellas hay imágenes que no corresponden al campo semántico y el objetivo era hacer esa correspondencia. para ello la docente empleo la ubicación *derecha-izquierda* y *arriba y abajo*, para guiar a sus escolares.

M. (...) vamos a ver los dibujos / vamos a comenzar del lado izquierdo de la hoja / levanten su mano izquierda//

(la mayoría la levanta, y algunos todavía se confunden)

M. fíjense bien Alexis / fíjate en mi mano / Ahora todos levántenla / y fíjense / ¿qué hay del lado izquierdo en los cuadros de arriba?//

(se dirige a un niño que levanta la derecha) (la maestra se voltea de espaldas al grupo y levanta su mano izquierda)

Ammy: hay frutas /

M. ¿qué tipo de frutas?//

En coro: una manzana / una sandía y unas uvas /

M. bien / ahora vamos a ver lo que se encuentra en el lado derecho / ¿cuál es su mano derecha? //

(la mayoría la levanta, sin embargo la maestra se voltea nuevamente frente al pizarrón y levanta su mano derecha)

todos levanten esta mano /

Ahora que figuras hay del lado derecho //

Leo: hay una coladera de cocina y un plátano /

M. ¿cuál de esos objetos corresponde a las frutas? //

En coro: el plátano /

M. ¿qué hay en los cuadros debajo de las frutas? //

Franco: hay un desarmador / un martillo y

unas pinzas / como las que usan los papás /

M. ¿y de qué lado están? //

En coro: del lado izquierdo.

(se repitió el mismo ejercicio para los 4 grupos de imágenes: herramientas, animales, frutas y utensilios de cocina)

De esta forma los ejercicios de este tipo fueron adquiriendo un dominio mayor, de tal forma que en la comprensión de lecturas era necesario estar al tanto de cada detalle en las ilustraciones.

c). Discriminación auditiva

Al grupo en general, le costaba trabajo seguir las indicaciones de la docente al ensayar cualquier ejercicio o juego, se desesperaban y cada quien empezaba a hacer lo que le complacía. No podían concentrar su atención en el desarrollo de una tarea, querían hacerlo todo lo más rápido posible, para iniciar con otra actividad.

En este sentido las consecuentes experiencias de aprendizaje, fueron planeadas con la idea de que el grupo reflexionara sobre las lecturas, tareas, o algún problema, para ello la maestra les planteaba algunas preguntas para generar y guiar discusiones, con el objetivo de llegar a un acuerdo y/o establecer propuestas. Por ejemplo, a causa de la indisciplina mostrada en los primeros días del ciclo escolar, la educadora convocó a sus alumnas y alumnos para que construyeran una serie de reglas acerca de la disciplina, de acuerdo a la reflexión de su propia conducta, y de lo que implica en su formación.

M. (..) vamos a ver lo que significa la
Disciplina / ya que si ustedes no ponen
atención de lo que vemos aquí
en el salón no van a aprender a leer
y a escribir adecuadamente //

Aquí dice: atención / ¿qué significa? // (La docente escribió la palabra “atención”).

Raúl: que se callen /

Anna: que escuchen /

Mario: que tenemos que estudiar mucho /

Sara: que no se pelen /

Brayan: que hay que poner atención a la maestra /

M. ¿tú crees que tus compañeros ponen atención? //

Mario: si no ponemos atención vamos
a quedarnos otra vez en primero /

M. ¿qué otra cosa hacen que no ponen atención? //

Leo: avientan cosas y nos podemos resbalar /

Iván: El viernes Tony estuvo molestando a

Paola / y ella se canso y le pego /
M. por ejemplo un niño estuvo pateando a
algunos de ustedes / ¿esta bien esto? //
Mario: no porque luego a él le pegan /
M. algunos se salen y no copian la tarea / ¿eso esta bien? //
Mario: no / porque no aprendemos / usted nos va
a enseñar pero después nosotros tenemos que estudiar otras cosas...

Este tipo de interacción entre la maestra y el grupo, los llevo a la construcción reflexiva de algunas reglas, bajo el acuerdo de que se llevarían a cabo durante el trabajo en la clase, y así mismo se recordarían cada vez que se presentara una situación de indisciplina.

“Pongamos atención para aprender”
“Si gritamos no escuchamos la clase”
“Evitemos correr en el salón”
“Trabajemos en orden”

Los enunciados arriba señalados fueron estructurados por las niñas y los niños, después de reflexionar sobre su conducta en el aula. En este contexto notamos que una situación real y vivida por los escolares cobra relevancia, ya que reconocieron sus acciones y sus posibles consecuencias respecto de su aprendizaje.

La docente, por medio de preguntas guió la discusión centrando el problema y los puntos relevantes, logrando así mantener la atención de las niñas y los niños. En adelante todos los ejercicios de lectoescritura, estarían mediados por las preguntas de la maestra fijando detalles, ideas importantes para la comprensión de las tareas, con el fin de que el alumnado participara en las temáticas haciendo sus propios razonamientos.

Otro ejemplo de discriminación auditiva que era necesario ensayar en la medida que avanzaba el curso, y que estaba relacionado con la escritura, era la división de las palabras de cada enunciado y de las sílabas.

Para que los escolares lograran comprender la necesidad de escribir palabras respetando el espacio entre estas, la maestra por medio de palmadas, golpes en el suelo con los pies y chasquidos con los dedos, ensayó constantemente en cada oración analizada el conteo de palabras o sílabas, así como sus respectivos espacios, por medio de la asociación con los sonidos, ello a su vez vinculado con la forma convencional de la escritura ejercitada en sus cuadernos.

M. (...) fíjense que dice aquí /
 “a María le dolía la cabeza” // (lee despacio y enfatiza cada palabra y señalando el espacio entre estas.)

Ahora si lo hago con palmadas dice así /
 “A” es una, / “María” son dos / “le”
 son tres / “duele” son cuatro /
 “la” son cinco / “cabeza” son seis /
 ¿cuántos sonidos son? //

Mario: seis /

M. ahora si lo digo con mis dedos dice así / (La maestra chasquea los dedos)
 “A / María / le / duele / la / cabeza”

(En tanto que lee la oración,
 el grupo va contando las palabras
 y también chasquea sus dedos)

Gritan: una / dos / tres / cuatro / cinco / seis /
 Ammy: son seis sonidos ¿verdad? /
 Leo: entonces vamos a escribir
 seis palabras ¿no? // (Mientras la maestra pasa entre las
 bancas para apoyarlos con la escritura)

M. fíjate bien como escribes /
 trata de no salirte del margen // (le dice a un alumno).
 Tú Brenda estas amontonando las letras /
 borra esta palabra y escríbela abajo...

Este tipo de ejercicios sonoros ayudo a que los escolares de primero logaran, ubicar el número cada palabra y su espacio correspondiente al momento de escribirlas. Paulatinamente ellas y ellos pudieron escribir sin amontonar los vocablos.

d). Expresión oral

Aquí observamos el tipo de expresión oral manifestado frente al grupo, al inicio del ciclo escolar. A la mayoría le daba vergüenza hablar, lo hacían despacio y muy concretamente, e incluso algunos no decían nada porque se ponían nerviosos cuando se les pedía que contestaran alguna pregunta. Esperaban que la maestra les dijera lo que tenían que hacer para después pasar a que les calificaran y enseguida empezar otra actividad.

Paulatinamente la mayoría fue integrando sus experiencias, ideas y vivencias en las tareas de reflexión grupales inducidas por la docente, ya que se iban acostumbrando a esa forma natural de hablar, de participar y de comprender los temas de estudio, sin ningún tipo de restricciones.

A continuación presentamos un ejemplo de una fase intermedia del periodo de aprendizaje, donde empezaban a expresar sus ideas.

En esta sesión de trabajo, tras un mes de iniciado el ciclo escolar, se estaba hablando sobre el sentido del olfato específicamente sobre *lo que huele bien y lo que huele mal*.

M. (...) ¿qué cosas conocen que huelen bien? //

Alexis: un ramo de rosas /

Diana: los perfumes /

Fanny: el jabón /

M. bien / ¿y qué cosas huelen mal? //

Liza: los calcetines /

Omar: los tenis cuando no los lavamos /

Juan: la comida echada a perder /

Laura: los calzones que huelen mal por no cambiárselos /

Ammy: los basureros...

Aquí podemos observar que los escolares simplemente hablan de lo que conocen o saben. Esta forma de tratar los contenidos de trabajo incidió fuertemente en la expresión oral desinhibida y por consiguiente en la comprensión de lo que se estudiaba.

Las habilidades referidas al lenguaje oral cada vez se fueron complejizando, ya que por ejemplo, al final del período de observación los escolares ya podían construir oralmente una historia en forma grupal, entablando con la docente una comunicación más abierta y confiada. El trabajo consistía en realizar un viaje imaginario señalando las cosas que se tienen que llevar consigo.

M. (...) ¿a dónde nos vamos a ir en nuestro viaje? //

Anna: en avión a la playa /

M. pero ¿cómo se llama ese lugar? //

Joel: Acapulco /

M. ¿pero que necesitamos para irnos a Acapulco? //

Sara: llevarnos las maletas /

M. pero ¿qué llevamos en las maletas? //

Iván: ropa /

Zuri: un traje de baño /

Diego: un jabón y cepillo de dientes /

M. ¿y qué más necesito al llegar a Acapulco? //

Diana: buscar un hotel y esperar a que nos den las llaves y el número de la habitación /

Jorge: pero antes hay que pagar la renta del cuarto /

Omar: y después ya sacamos todo de las maletas /

Oscar: y después ya nos vamos a la playa y compramos una sombrilla para no quemarnos la piel...

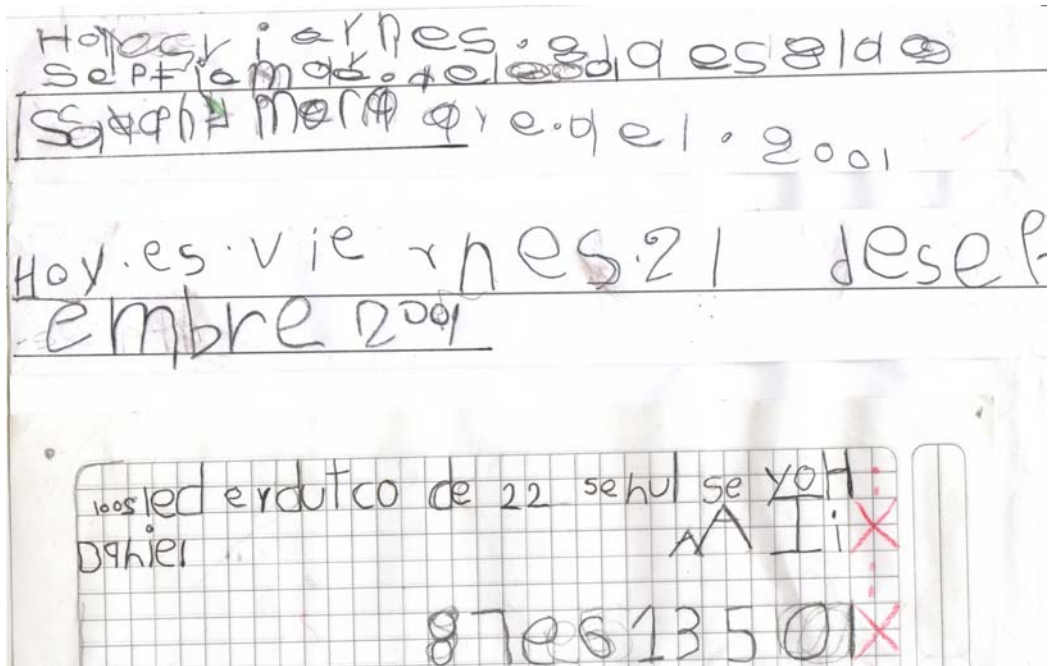
La intervención de los escolares era más espontánea que al principio cuando tenían miedo de hablar. Esta forma de expresarse en el aula nos hizo reflexionar sobre la idea de que todas las lecturas y contenidos de trabajo, deben ser valorados partiendo de los conocimientos reales de los estudiantes, ya que al hacerlo dando prioridad a la información contenida en los textos, la interacción del sujeto con estos dificulta su comprensión. Recordemos que el contexto sociocultural de acuerdo a varios de los teóricos que hemos señalado en el primer capítulo, es un elemento fundamental ya que los educandos otorgan significado a los nuevos conocimientos a partir de lo que ya saben o han experimentado.

e). Movimientos motrices finos

En cuanto a los movimientos motrices finos, nos interesaba observar la forma en que manejaban el lápiz al momento de escribir, y notamos que la mayoría tenía trazos toscos, no podían seguir la línea, o escribían en cualquier parte de la hoja. En este sentido nos pareció importante ejercitar los movimientos de las manos, porque se les dificultaba asir el lápiz y escribir sobre una línea, lo cual es una acción que requiere de precisión para darle forma a las letras, hacerlas de un mismo tamaño, sin encimarlas, que son los problemas que presentaba el grupo en general.

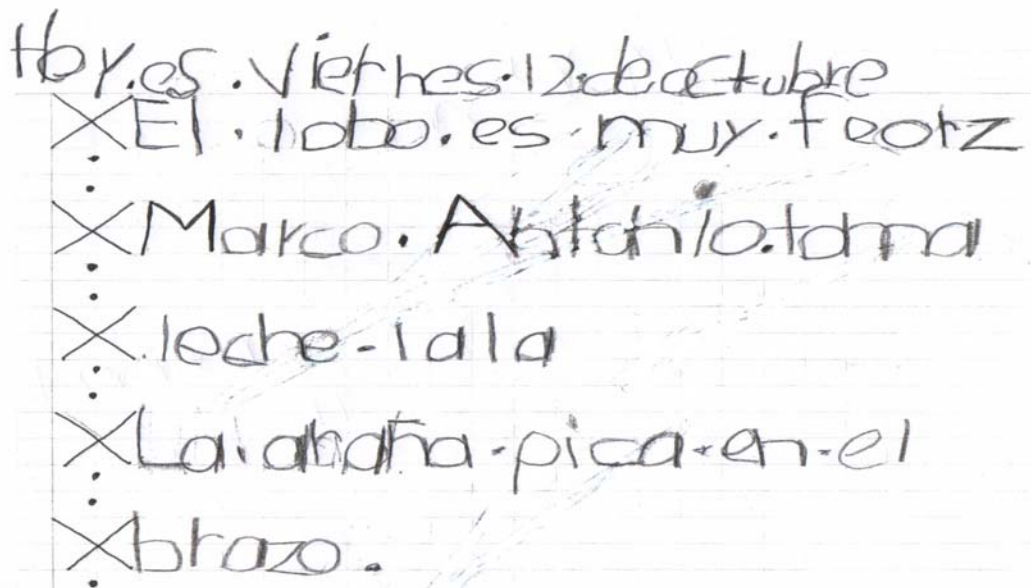
El dominio de los movimientos finos se logró con el ensayo constante, vinculado con la puesta en práctica de la lateralidad requerida en los ejercicios de lectoescritura. A continuación mostramos diferentes niveles de escritura divididas en tres etapas de trabajo inicial, intermedio y final sobre el dominio que las niñas y los niños tuvieron sobre la escritura.

Etapa inicial



Letras encimadas y de diferente tamaño sin seguir una línea, o escrituras de derecha a izquierda, y letras escritas al revés, son sólo algunos ejemplos de la forma en que escribían las niñas y los niños al principio del ciclo escolar, entre los meses de septiembre y de octubre.

Etapa intermedia.



Hoy es martes 30 de octubre.

X La cucaracha come
:
X mermelada de fresa.
:
X La cucaracha come
:
X dulce piloncillo.

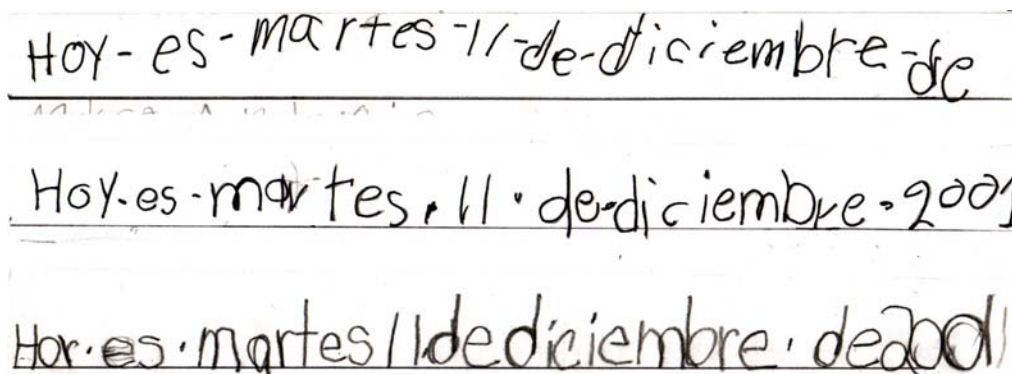
Hoy es jueves 25

X Me levanto temprano
X Yo me baño y me cambio
X also mi ropa y mis za-
X patos y tiendo mi ca-
X ma.

Aquí observamos notables diferencias en la escritura, la mayoría del grupo se encontraba en este nivel, donde trataban de no juntar las letras y palabras de las oraciones escritas. Así mismo las distribuían en sus respectivos espacios y sobre una línea recta. ¿Cómo lograron, los escolares acceder a este nivel de dominio? Adelante en el punto 2, denominado: Habilidades paralelas de lectoescritura, en el inciso b), Ubicación espacial y direccionalidad izquierda-derecha de la escritura, explicaremos el tipo de herramientas didácticas y de

acciones pedagógicas que marcaron la pauta para iniciar el estudio de las habilidades de escritura.

Etapa final



Se observa un dominio mayor de la escritura, donde es notorio el esfuerzo por no amontonar las palabras, a pesar de que escribieron en una hoja blanca, donde la docente solo trazó una línea para que se guiaran.

En resumen podemos decir que los ejercicios de maduración fueron importantes para la ejecución de las tareas de lectoescritura sin embargo, no deseamos que los lectores piensen que éstos incidieron fuertemente en el desarrollo cognoscitivo de las niñas y de los niños, es decir fueron acciones importantes pero ello no garantiza que el sujeto que los domine tenga más posibilidades de comprender los usos convencionales del lenguaje. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985) dicen que tradicionalmente se piensa que si un niño esta bien lateralizado, si tiene buena discriminación visual y auditiva, si tiene un buen equilibrio emocional, si su cociente intelectual es normal es probable que aprenda a leer y a escribir sin dificultades, y esto no es posible ya que son dos procesos complicados e imbricados entre sí, cada cual con sus convencionalidades y sus usos, que requieren constantemente de ejercicios de maduración que sólo ayudan a estimular el uso de los sentidos en el desarrollo de las tareas escolares, por ejemplo, el hecho de lograr escribir sobre una línea con letras legibles, es un ejercicio en el que la mano tiene que adecuarse a trazar en un espacio y una dirección determinados.

2. Habilidades paralelas de lectoescritura

En este apartado señalaremos algunas habilidades básicas que denominamos paralelas porque se ensayaron cotidianamente tanto en las tareas de lectura como en las de escritura. Es

importante señalar que estos ejercicios son parte de la propuesta del Plan y Programas de Estudio, señaladas en el apartado relativo a la escritura, sin embargo decidimos ponerlas en práctica en las tareas relativas a la comprensión de lecturas como en las de escritura. A esta forma de trabajo agregamos la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita de la SEP lo cual se constituyó en uno de los impulsos significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Al igual que los ejercicios de maduración, estas propuestas nos permitieron arribar a la complejidad de relaciones que existen entre la lectura y la escritura, que como veremos más adelante cada una tiene sus características propias (Gómez Palacio, 1986), no obstante es indispensable como dice Cooper (1990), incorporar las actividades de escritura como parte integral de la lectura, y utilizar los materiales de lectura como estímulo para escribir, ya que son dos procesos que se refuerzan el uno al otro.

a). **Representación convencional de vocales.**

A continuación explicaremos el proceso sobre como se llevó a cabo el estudio de las vocales. Sólo indicaremos las tareas realizadas con el reconocimiento de la letra “a”, sin embargo fue el mismo método seguido en la representación del resto de las vocales, cuya comprensión se facilitó significativamente.

La docente les indico que iniciarían el estudio de las vocales. Para ello les presentó el conjunto de vocales minúsculas y mayúsculas, las que colocó en desorden. Antes de iniciar les pidió que se fijaran en la forma de cada letra y en la manera en que ella la pronunciaba, al tiempo que les iba a indicar si era una letra minúscula o mayúscula.

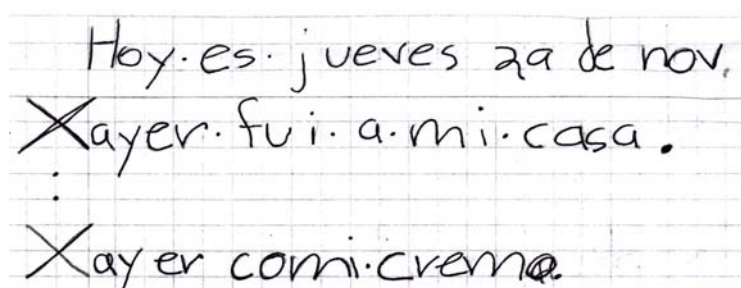
La mayoría del grupo repetía de memoria las vocales en el orden “a, e, i, o, u,”, pero no sabían cuál era la relación sonoro-gráfica, por esta razón decidimos presentarlas desordenadamente. Se ensayó por un lapso de 20 minutos tanto la ubicación de las vocales minúsculas y mayúsculas como su respectivo sonido.

Posteriormente la maestra las señalaba al azar para que las y los escolares le indicaran de cual letra se trataba. Se hicieron tres ejercicios de este tipo, pero en un momento dado enfatizó la relación “A”, “a”, diciéndoles que en el caso de los nombres de personas se usa “A” y para nombrar las demás cosas de usa “a”. Esta explicación se recordaba en cada ejercicio escrito realizados posteriormente.

El siguiente ejercicio consistió en buscar los nombres de los integrantes del grupo que comenzaran con la letra “A”. De tal forma el grupo ubico: Ammy, Anna y Arturo, palabras que tenían que ser escritas en sus cuadernos. Sin embargo al ejercitar la escritura era necesario conocer la regla de escribir de izquierda a derecha, cuya comprensión inicial fue posible porque se trabajaron constantemente los ejercicios de lateralidad descritos en el primer apartado.

b). Ubicación espacial y direccionalidad izquierda-derecha de la escritura.

Consideramos que las y los estudiantes de seis años, aún no desarrollan la habilidad de escribir en hojas cuadriculadas, respetando el espacio entre letras, ni tampoco están habituados a seguir la direccionalidad izquierda derecha de la escritura. Para dar paso al desarrollo de esta habilidad, la docente pidió a las madres y padres de familia que marcaran con un color visible sobre el margen izquierdo de las hojas de los cuadernos dos líneas cruzadas diagonalmente en un espacio formado por cuatro cuadritos, divididos entre si con espacio de dos cuadritos hacia abajo hasta abarcar el total de la hoja de un cuaderno profesional de cuadro grande, como se muestra en el ejemplo siguiente.



De esta forma los educandos usaban estos márgenes que les señalaban el espacio donde tenían que escribir. Las indicaciones eran que para cada letra se utilizaría un cuadrito. Así mismo el espacio tenía que ser respetado, y para ello al término de cada palabra se marcaba con un punto otro cuadro, para evitar los amontonamientos. También se les pedía que cada vez que terminaran de escribir un renglón, marcaran hacia abajo dos puntos uno en cada cuadro, para la separación de enunciados. Esta parece una forma muy sencilla de trabajar este aspecto sin embargo, a los educandos les costó mucho, ya que constantemente tenían que borrar todo lo escrito y volver a hacerlo hasta que lo lograban.


En cada ejercicio escrito la maestra, utilizaba el mismo formato de los márgenes en el pizarrón. Así les ayudaba a ubicar el lado izquierdo de sus cuadernos, recurriendo al conocimiento que ya tenían de la ubicación de su mano izquierda. Para ello se paraba frente al pizarrón y de espaldas a sus escolares levantaba la mano izquierda para que lo relacionaran con el punto de partida de su escritura.

Paralelamente a esto, les indicaba cuál era el objetivo de las líneas cruzadas, les decía que tenían que escribir cuidando de no salirse del margen señalado.

Una vez que se iniciaba la escritura la maestra les pedía que se fijaran como escribía ella en el pizarrón, en los primeros ejercicios sólo esbozaban una palabra, pero la docente los guiaba paso a paso, es decir escribía cada letra indicando un espacio específico. Pero el trabajo no terminaba allí, pasábamos banca por banca para ayudar a los alumnos que tuvieran problemas como el de salirse del margen establecido, el de no iniciar justo del lado izquierdo, amontonar letras, el hacer garabatos, en fin atendíamos sus necesidades particulares ayudándoles a escribir todo recordando paso por paso o a borrar sus desaciertos y volviéndolos a escribir.

Cuando lograban escribir una palabra, se presentaba otro problema al escribir oraciones: la separación entre estas, paulatinamente fueron comprendiendo que entre cada palabra debía existir un espacio adelante y hacia abajo, para ello la docente los habituó a marcar con un punto de color el cuadro que separaba cada vocablo. Tarea que también requirió de nuestro acompañamiento pedagógico, atendiendo cada necesidad manifestada en el grupo. Además, en cada palabra o enunciado escrito, la maestra enfatizaba los acentos, los puntos y aparte, el lugar de las letras mayúsculas y minúsculas, con el fin de que se familiarizaran con el uso otras convencionalidades de la lengua escrita, de las que si bien no sabían su significado o el por qué se tenían que escribir, por lo menos percibían que existen algunas palabras que se representan de cierta forma.

Hoy es lunes 12 de noviembre
X M etno co me mi gajas
X de pa h. La ma ma q. de
X A na va nta es tá a na -
X sa h do pa h. ~~esta~~
X Las ma ri po sa s ve la h.

Hoy es jueves 22
X S ebastian ju ega co n
X su ha lc ón 

Así como se revisaba la direccionalidad de la escritura y sus espacios, paralelamente se tenía cuidado de que el alumnado utilizara los puntos, los acentos correspondientes.

El uso de la escritura fue un proceso de trabajo arduo y de ensayo constante, tanto de los escolares como de su maestra, cuya enseñanza guiada en cada tarea lograba poner en práctica los usos convencionales del lenguaje escrito.

c). Diferenciación de palabras largas y cortas de acuerdo a su número de letras.

La ubicación de palabras largas y cortas es un ejercicio que favoreció la ubicación y predicción en los enunciados, ya que al comparar el conteo de letras con su respectiva pronunciación, las niñas y los niños podían ubicar con más seguridad el lugar, el orden y los espacios en los que estaba escrito cada enunciado.

En el ejemplo siguiente observaremos la forma en que se ensayaba, en lo que podríamos llamar el inicio de la comprensión del uso del lenguaje escrito.

La docente escribe en el pizarrón y lee despacio cada palabra, señalando los espacios entre estas y resaltando la direccionalidad izquierda-derecha.

M. (...) *la / cucaracha / en / la estufa /*
ahora comienzo a preguntar //
a ver Eduardo / ¿dónde dice cucaracha? // (Eduardo señala la palabra cucaracha)
Ahora viene Erandy /
M. ¿Dónde crees que dice “estufa”? // (Erandy señala la palabra “estufa”)
M. muy bien / allí dice “estufa” //
ahora voy con Alfredo Daniel /
¿dónde dice estufa? // (Alfredo señala la palabra estufa)
Ahora dime / ¿con qué vocal termina? //
Alfredo: con la “a” /
M. ahora cuéntame fuerte / ¿cuántas letras
tiene la palabra “estufa”? //
Alfredo: una / dos / tres / cuatro / cinco y seis (al mismo tiempo cuentan otros
niños)
En coro: seis /
M. “estufa” tiene seis letras /
¿por tener seis letras? /
tú Leo / ¿es palabra corta o larga? //
Diego: larga /
M. ¿por qué? //
Diego: es larga porque tiene más letras /
M. ¿cuántas tiene “la”? //
En coro: doos /
M. sí “la” tiene dos / ¿cuántas letras tiene de más “estufa” //
cuenten / si tiene dos / ¿cuántas letras tiene de más? //
Mario: cuatro.

El ejercicio anterior es una muestra de la fase intermedia del proceso de aprendizaje que pudimos compartir con el grupo. Para lograrlo, el trabajo de acción pedagógica de la maestra fue esencial, ya que desde el principio del estudio de la lectoescritura, en cada oración o enunciado analizado en clase, se recurría a esta experiencia de aprendizaje que fue asimilada paulatinamente hasta llegar a ser comprendida de la forma en que se manifiesta en el ejemplo, y la cual fue mejorando a medida en que se desarrollaban más tareas en forma escrita.

En la misma lógica, estuvimos siempre al tanto de la evolución de sus estudiantes, ya que una vez analizado el enunciado, se procedía a ser transcrito a sus cuadernos poniendo en práctica el lugar de cada palabra, con su respectivo espacio y poniendo en juego la direccionalidad de la escritura. Tarea que era revisada a cada uno de los estudiantes, y volviendo a reafirmar conocimientos de acuerdo a sus confusiones o interrogantes.

Finalmente, aunque no fue nuestro propósito observar la asignatura de matemáticas, notamos que esta actividad de contar las letras, incidió en el estudio de la numeración.

d). Ensayo sobre la representación escrita de oraciones.

A continuación observaremos el desarrollo de una habilidad que vinculada a la construcción significativa de enunciados, ayudo a los estudiantes a iniciar el estudio de la forma en que se representan por escrito las oraciones.

Con este objetivo pusimos en práctica la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (1996) Sólo retomamos parte relativa a la fase denominada: análisis de la representación escrita de oraciones. En la cual se ejercita la ubicación y la predicción del lugar que ocupan las palabras en la estructura oracional. Para cada ejercicio de ubicación y predicción existe una determinada forma de preguntar a los escolares

1. Se escribe en presencia del estudiante la oración, al tiempo que se lee en voz alta resaltando cada palabra.
 2. Para registrar la ubicación de la alguna palabra, se señala toda la oración, por ejemplo, en el caso de la oración “la vaca come pasto”, se le pregunta ¿dirá pasto en alguna parte?, y si esta es ubicada se señala con una “U”, y si se señala otra palabra, sólo se registra, es decir se señala el vocablo elegido.
 3. Para registrar la predicción, se señala una palabra, por ejemplo “come”, y se pregunta ¿y aquí qué crees que dice?, y se registra la respuesta.
- (Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, 1996, p.14)

Para lograr la comprensión de la representación escrita de cada enunciado, acordamos que el significado de estos, tendría que ser estructurado con base en el tema de estudio y con las experiencias y perspectivas de los escolares, ya que como dice Ausubel (1986) el significado lógico o potencial esta determinado por la información o las ideas internalizadas en las mentes del estudiantado, lo que les ayuda a establecer nuevos vínculos o significados. En este sentido la docente planeaba los temas de estudio, pero las oraciones, a excepción de los títulos de las lecturas, eran estructurados por las alumnas y los alumnos en función de sus ideas.

Elegimos un enunciado elaborado por los alumnos, producto de una tarea que consistía en definir en forma oral, palabras que tuvieran la vocal “a”, y de las cuales se realizaría una oración. De la palabra “amor” se derivó lo siguiente: “*Yo tengo amor a mi hermano*”. Este enunciado fue escrito en hojas blancas y se le entregó a cada uno de los escolares, de tal modo que el ejercicio sería individual.

La maestra les explicó que era importante fijar su atención en el lugar de cada palabra del enunciado, en tanto procedió a escribirlo en el pizarrón, señalando y pronunciando una por una. De esta forma leyó el enunciado tres veces más.

M. (...) ahora fíjense en lo que van a hacer / ustedes van a encerrar con un color las palabras que yo les indique //
¿dirá hermano en alguna parte? //
ahora / dirá / “tengo” / ¿en alguna parte? //
dirá “a” / ¿en alguna parte? //
dirá “yo” / ¿en alguna parte? //
dirá “amor” / ¿en alguna parte?

En este primer ejercicio sobre la Propuesta para la lengua escrita (1996), sólo ensayamos la ubicación, ya que les costó trabajo hacer individualmente la operación, también fue necesario detenernos más tiempo para que asimilaran el requerimiento de la pregunta, acción que tenía que ser acompañada con la lectura de la oración.

En una observación minuciosa y detenida del trabajo de cada escolar, notamos que la mayoría del grupo no logró ubicar las palabras. Cinco de veintiocho escolares pudieron realizar la actividad como lo indicó la docente. El resto sólo ubicó de dos a tres palabras.

En una etapa intermedia del trabajo con el grupo de primero se llevaron a cabo otros ensayos sobre esta propuesta de trabajo, donde se integró el ejercicio de la predicción. En esta ocasión el alumnado también estructuró un enunciado surgido de la lectura de un cuento: “El enanito salta en el bosque”. Esta vez los escolares pasarían al pizarrón a señalar las palabras indicadas por la maestra.

M. (...) voy a escribir el enunciado
que ustedes hicieron ayer /
fíjense bien en que lugar está
cada palabra / porque les voy a
preguntar //
“El / enanito /salta
/en /el /bosque” (escribe y lee pausadamente, y repite la lectura tres veces).

- Pasa Memo / ¿dónde crees que dice “bosque”? // (El niño se queda observando el enunciado y señala “bosque”)
- M. bien / ahora voy a hacer otra pregunta diferente a la que ustedes ya conocen //
- Pasa Leslie / ¿aquí que crees que dice? // (La maestra señala “El”. La niña observa el enunciado escrito repitiendo con voz baja, y después de un momento señala la palabra “El”).
- M. bien / ahora pasa Mario // ¿dónde crees que dice “enanito”? // (El niño también repite el enunciado en voz baja, y después señala “enanito”)
- M. Alexis pasa al frente y dime / ¿aquí que crees que dice? // (señala “en”. El niño dice inmediatamente “salta”)
- M. ¿quién le ayuda? / Franco pasa / ¿aquí qué crees que dice? // (señala “en”. Franco observa la oración y dice “en”)
- M. Omar pasa / ¿aquí qué crees que dice? // (señala “bosque”. Omar lo piensa y dice “bosque”)

Al igual que en el ejercicio de la ubicación, la pregunta relativa a la predicción, fue asimilada paulatinamente a medida que ensayamos con más frecuencia esta propuesta para la lengua escrita. De tal forma que en la etapa final del trabajo de observación, los desaciertos de la mayoría del grupo, disminuyeron. Gracias al ensayo constante y al acompañamiento pedagógico atento de la docente, fue posible que el alumnado ubicara y predijera con más determinación las palabras, tras la lectura y la escritura de cada secuencia oracional. La evolución de estos ejercicios, se puede observar en el desarrollo de las tareas propias de lectura y de escritura ya que esta propuesta se trabajó paralelamente.

Cada título de cada texto y cada oración fueron analizados en cuanto a la ubicación y predicción de sus palabras, asimismo se señalaron las vocales con un color determinado: la “a” con rojo, la “e” con verde, la “i” con anaranjado, la “o” con azul y la “u” con amarillo. Utilizamos los mismos colores de las vocales pegadas en la pared. Todos los títulos de las lecturas y enunciados se escribieron en pedazos separados de cartulina, con el fin de pegar palabra por palabra y pronunciarla para fijar la atención del grupo en la secuencia oracional.

También acordamos en no escatimar el tiempo necesario para definir conjuntamente con los escolares el significado de cada término, ello con dos objetivos: el primero, significar a partir de las vivencias del alumnado la secuencia oracional, y dos, lo anterior les permitiría familiarizarse con el contexto de la lectura, ya que el análisis se realizaría con base en la lectura que han hecho del mundo sociocultural. De acuerdo con Emilia Ferreiro (1985), las y los alumnos de primero traen consigo un cúmulo de conocimientos que es lo que determina el significado otorgado a lo aprendido en la clase (Ausubel, 1986).

Finalmente en este conjunto de habilidades se llevó a cabo el componente de comunicación denominado lengua escrita, ya que fue el momento en que los escolares iniciaron el estudio de las formas en que se representa la escritura de acuerdo a las normas del lenguaje. Sin embargo estas actividades las seguimos ensayando a lo largo del curso, hasta lograr que el grupo comprendiera el uso de esas habilidades en la ejecución de las tareas de lectoescritura. De tal modo que cada oración o título analizado en clase fue escrito en el cuaderno ensayando siempre la direccionalidad izquierda derecha, la ubicación de las vocales mayúsculas y minúsculas, el espacio entre las palabras, ello acompañado de la Propuesta para la representación escrita.

3. Comprensión de lecturas

2ª fase: Observación y análisis a profundidad con la docente

Funciones del lenguaje en el desarrollo de la clase.

Las actividades pedagógicas sobre el análisis de oraciones y títulos de lecturas, constituyeron la base que dio impulso al desarrollo formal de la lectoescritura. Es preciso indicar que este tipo de ensayos y ejercicios se dieron a partir de la mitad del mes de septiembre hasta diciembre que terminamos las observaciones.

A continuación analizaremos las habilidades relativas a la comprensión de lecturas examinada con los escolares. En este apartado observaremos el proceso general del análisis de algunos textos como la cuarta, quinta y séptima lecturas del libro de lecturas de primero, denominadas “La cucaracha comelona”, “El rey de los animales” y “¿Qué le paso a María?” respectivamente. Es preciso señalar que la cuarta lectura fue el primer texto con el que ensayamos con detenimiento varias de las habilidades de lectoescritura, mostradas a lo largo de este capítulo, y con la que iniciamos una reflexión más profunda sobre como responder a las necesidades de comprensión de lecturas y de escritura manifestadas por el grupo en la

comprensión de las lecturas iniciales. (Para que nuestros lectores se familiaricen con estas lecturas, las incluimos en la parte de los anexos.) (ver anexo 2)

a). Análisis de los títulos de las lecturas

En este apartado observaremos la forma en que se daba inicio a la comprensión de lecturas. En primer lugar se procedía a ensayar la oración que formaba el título de cada cuento o historia, de acuerdo a la ubicación y predicción de palabras, resaltando la direccionalidad, los espacios y el conteo de letras, y la comparación de palabras largas y cortas.

Sin embargo aquí apreciaremos la habilidad de razonar sobre el significado de cada palabra, como una forma de inferir el contenido de la lectura. En tales inferencias los escolares van discerniendo, como dice Cooper (1996), el significado del texto apelando a sus conocimientos previos, o al menos formulando hipótesis que serán modificadas o corroboradas con la lectura del contenido.

La docente pegó en el pizarrón, uno a uno los cartoncillos que contenían cada palabra del título “*la cucaracha comelona*”, al tiempo que les pedía a sus escolares que se fijaran en el lugar de cada vocablo, los cuales repitió tres veces enfatizando su pronunciación.

Después los invitó a compartieran sus experiencias acerca de las cucarachas, con el fin de comprender el significado de las palabras del título con base en sus conocimientos.

M. (...) ¿dónde han visto a las cucarachas? //

Omar: es un insecto que vive en las cocinas de las casas /

Leo: en la alacena, en la estufa y en el refrigerador /

Anna: la cucaracha se mete en los aparatos y hace hoyitos en los sillones /

M. ¿qué más? //

Sara: tiene unas antenitas que le sirven para ver por donde tiene que caminar /

Ammy: también las podemos encontrar en la recámara y en las mochilas /

Diana: y andan en la comida y la ensucian /

M. ahora ¿qué querrá decir “comelona”? //

Joel: es que la cucaracha come mucho /

Liza: que la cucaracha se come de todo lo que se encuentra en la cocina /

Iván: ¡ah! ya se / se trata de una cucaracha que come demasiados desperdicios de comida que encuentra en la cocina /

M. muy bien / cuando leamos la historia de la cucaracha / vamos a ver si es cierto lo que dicen...

Las inferencias, eran anotadas en el pizarrón:

En su casa
En los aparatos eléctricos
En la coladera
En la cocina, la alacena, estufa, refrigerador
En la recámara en la mesa
En la ropa, en las mochilas
En los sillones, en el árbol de navidad
En la basura, en el alimento

Observamos que esto motivaba al grupo, puesto que al parecer la mayoría quería que la docente plasmara sus ideas y anécdotas respecto de las cucarachas. La comprensión de lo que dice un enunciado es más positiva, cuando son los escolares quienes deciden cual es el significado, tras recurrir a sus experiencias o conocimientos, de la misma forma se favorece la construcción de inferencias sobre el posible contenido de la lectura. Por ejemplo cuando las niñas y niños que participaron al definir el significado de “comelona”, inmediatamente lo asociaron con el termino cucaracha, lo cual les dio elementos para identificarla como el sujeto o personaje principal de la historia.

En este contexto, notamos que el papel de la maestra fue relevante ya que valoró los conocimientos socioculturales de sus escolares respecto del tema, lo cual, creemos que fue el impulso para que pudieran construir sus inferencias.

Burke y Harste, citados por Ferreiro (1990) dicen que el contexto sociocultural de los estudiantes, es un elemento importante en la comprensión de textos, ya que lo pueden relacionar con lo que esta impreso. A esto ellos le llaman transacción semántica realizada por el pensamiento lógico de los educandos, ya que recurren a situaciones lingüísticas que les son familiares, lo que posibilita predecir eventualmente el contenido de un texto. En este sentido notamos que sus inferencias y significados de las palabras, estuvieron cercanas al contenido del texto, lo que efectivamente como dicen los autores antes mencionados, incidió en la comprensión del cuento. Además el hecho de que las niñas y los niños se expresaran frente al grupo sin presiones, paulatinamente los llevó a adoptar una actitud desinhibida y muy natural de comunicarse en clase, entre ellos y con su maestra. Lo cual nos permitía conocer sus ideas, perspectivas, problemas y por ende buscar nuevas rutas de atención y acción pedagógica a las necesidades exteriorizadas por los estudiantes de primer año.

b). Lectura de imágenes.

Es una habilidad que pretendía que las niñas y los niños observaran con detenimiento las ilustraciones, esto unido a las inferencias realizadas en el análisis de los títulos, como una forma de continuar el proceso de la comprensión de la lectura. Enseguida mostraremos la manera en que habitualmente se observaban las ilustraciones de las lecturas.

M (...) bueno / en esta imagen ¿qué ven ustedes? //

Liza: maestra / la cucaracha esta sobre la estufa y luego anda buscando comida en el bote de la basura /

M. si / andaba en la estufa //

¿cómo creen que llego al bote de la basura? // (hablan a la vez)

Iván: yo / yo le digo: primero busco en la estufa / a ver que había y no le gusto lo que encontró / y se fue a la basura /

Diego: maestra / desde la estufa vio algo que le gusto //

Zuri: voló porque tiene alas //

M. exactamente voló / y / ¿cómo que vería que le gusto más? //

Zuri: vio algún dulce muy rico /

Mario: a lo mejor vio un pedazo de pizza /

M. después cuando leamos / vamos a saber que vio realmente la cucaracha en el bote de la basura / pudiera ser que haya visto algo de lo que me acaban de decir / nada mas acuérdense de todo lo que dijimos hoy...

La docente a través de interrogantes, pretendía que su grupo se fijara atentamente en cada una de las imágenes, en los objetos que había, en las acciones del personaje principal y en las diferentes situaciones en las que este se encontraba. Se esperaba que aunado a la significación del título, el alumnado corroborará y ampliara las perspectivas de sus inferencias sobre el posible contenido del cuento, y el resultado fue que por medio de la observación lógica de las ilustraciones, empezaron a anticiparse a la explicación del contenido del texto, ya que como dice Gómez Palacio (1985), las muestras del material impreso, están vinculadas con su entorno social, lo que conforma un conjunto de respuestas que se aproximan a lo que dice la lectura.

c). Análisis y comprensión de la lectura, dirigida por la docente.

Otra habilidad que se deriva de la observación de las imágenes, tiene que ver con la lectura textual de la historia escrita. La maestra les comunica que les va a leer la historia de *la cucaracha comelona*, y les pide que escuchen con atención lo que ella va a leer porque les iba a preguntar, que se fijen en los dibujos, y además les dice que sigan con la mirada las palabras

que ella va leyendo. Una vez dadas las indicaciones procede a leer, parada frente a sus alumnas y alumnos.

M (...) el título es "*la cucaracha comelona*"// (Empieza la lectura)
"*A una cocina sucia y descuidada con restos de dulces y hasta de carne asada, un día llego muy burlona una cucaracha comelona*"// (se detiene en el primer párrafo para preguntar.)
A ver Ammy / ¿de quién estamos hablando? //
Ammy: de la cucaracha comelona /
M... ¿en dónde se encontraba la cucaracha comelona / Brenda? /
vean bien la ilustración //
Omar: en la cocina /
M. dije Brenda /
Brenda: en la cocina...

Aquí la acción pedagógica de la maestra fue muy importante, ya que leía en voz alta, deteniéndose en cada párrafo para identificar elementos, como la ubicación del personaje principal, los lugares y las situaciones en las que se encontraba, la definición de significados de palabras clave en el texto, aunado a la observación de las ilustraciones.

En otro ejemplo de una lectura más avanzada, los escolares estaban más atentos a la lectura de la maestra y a la observación de las ilustraciones. Nos referimos a la lectura número siete del libro de lecturas denominada ¿Qué le paso a María?, a la cual nos estaremos refiriendo en la explicación de las siguientes actividades.

M... fíjense en la ilustración / ¿cómo ven la cara de la niña? //
Tony: se ve enojada /
Leo: esta de mal humor /
M. ¿por qué? //
Anna: porque le dolía la cabeza /
Mario: porque esta bajando de peso /
Ammy: si / porque se peso en la pesadora y vio que estaba adelgazando /
M. se llama báscula / bueno / voy a leer para ver lo que le pasa //
"*Un día María amaneció de mal humor / Le dolía la cabeza.*" / "*No quería comer / No quería jugar y tampoco quería ir a la escuela.*"// (La maestra detiene su lectura para preguntar).
M. ¿Qué le dolía? / tú Erandy //
Erandy: la cabeza /

M. y después no quería ¿qué? /
Joel: comer /
Liza: y tampoco quería jugar /
Gritan: y no quería ir a la escuela...

Para este momento los escolares ya tenían un mejor dominio de las habilidades que ya podían manejar simultáneamente, como observar las imágenes haciendo inferencias, por ejemplo, cuando dice una niña que María esta de mal humor porque esta bajando de peso, es porque notó la presencia de una báscula en la ilustración correspondiente, lo cual posiblemente le hizo inferir que el personaje tenía dolor de cabeza porque estaba bajando de peso. Así mismo la retención de elementos importantes de la lectura es más audaz, por ejemplo, cuando enuncian una a una las acciones que el personaje no quería ejecutar porque le dolía la cabeza.

Los ejemplos señalados en el párrafo anterior muestran que los escolares se habituaron poco a poco al uso de las habilidades ensayadas para la comprensión de cada una de las secuencias o situaciones presentadas en las lecturas.

d). Definición del significado de palabras relevantes

Cuando la maestra terminaba la lectura de cada párrafo, solía preguntarles sobre el significado de palabras que ella consideraba importantes definir para comprender el texto. En este sentido podemos decir que se enfatiza la reflexión sobre la lengua, ya que se entabla una reflexión en torno a palabras de difícil comprensión.

M (...) “y con paso veloz saboreo un plato de arroz” /
A ver Memo / ¿qué entiendes tú por saborear? // (no contesta, otros
contestan a la vez)

Iván: que se come todo el plato de arroz /
Franco: que le sabe rico /
M. levanten la mano / que sabe rico / dice Franco /
Ella empezó a saborear / ¿qué entiendes tú por saborear? /
¿empezó qué? /
Omar: empezó a comer /
Zuri: a la cucaracha le gusto el arroz...

Aquí podemos observar que los escolares hacen uso de varios elementos para definir el concepto de “saborear”. En primer lugar de la información leída por la maestra, ya que les muestra el contexto de la historia, por ejemplo los escolares ya saben con más certeza que la cucaracha se esta saboreando un plato de arroz, y en segundo lugar de los significados que

asocian con la palabra en cuestión, por ejemplo, “que le sabe rico” es una expresión que posiblemente esta vinculada con las vivencias o experiencias del niño, a la que quizás recurre para entender que la cucaracha se comió el arroz porque le supo rico.

Creemos que la lectura pausada nos permitió ensayar este tipo de habilidades, incidió en la comprensión de los textos examinados en las clases de español.

e). Ubicación de la secuencia de la historia

Cuando la docente se detenía para analizar con sus estudiantes el contenido de cada párrafo, además de buscar el significado de palabras y de observar las ilustraciones, también los guiaba para establecer el vínculo entre las diferentes secuencias mostradas en la historia, como por ejemplo, reconociendo las situaciones y los lugares que ha recorrido el personaje, como una forma de hacer un recuento de lo que se ha leído hasta el momento y tratando de poner en juego las inferencias desarrolladas por medio de las habilidades ensayadas desde que empezaron con el análisis del título hasta el inicio de la lectura guiada.

M (...) *“por la estufa se apresura y salta al bote de la basura / ¡Que banquete delicioso! / ¡Por aquí hay un chicloso!”* / (Lee y entona de acuerdo a los signos de admiración)

M. ¿en dónde estaba antes / tú Alex / la cucaracha? //

Alex: en la cocina /

M. y luego de allí / ¿estaba en dónde? //

Diana: en la estufa /

Omar: y después voló al bote de la basura /

Liza: y de allí voló a la mesa y encontró unos dulces /

Joel: si son dulces porque si se fijan la cucaracha se los esta saboreando...

Aquí podemos observar que la lectura, se llevó a cabo dando más pauta para la reflexión de los estudiantes, a través de la propia lectura de la docente, acompañada de la relectura de imágenes. Bajo este tipo de experiencia de aprendizaje observamos que fue más fácil para el grupo comprender la secuencia del cuento, lo que consideramos como una habilidad relevante que forma parte del proceso de comprensión de la lógica de las diversas situaciones presentadas en la trama. Observamos que la maestra adoptó la postura de enfatizar los signos de exclamación, interrogación de acuerdo a un tono de voz propia de la lectura infantil, acompañada de movimientos gestuales. Tal actitud también ayudo en la atención otorgada por las niñas y los niños.

En una etapa intermedia del trabajo, se realizó la lectura intitulada “El rey de los animales”, (ver en anexo 2 la lectura) observamos otro ejemplo de la ubicación de las secuencias de una historia, Actividad que se realizó después de analizar la lectura conforme a las habilidades descritas en los incisos anteriores.

M (...) vamos a recordar / porque ya no me acuerdo / ¿qué fue lo que apareció primero en la lectura? / ¿cómo aparecía la primera imagen? //

Zuri: el león estaba en la silla /

M. no / pero en la primera ilustración / ¿que aparecía? //

Iván: aparecía un trono y una corona solitos /

M. pero / ¿quiénes se encontraban en la segunda ilustración? / ¿qué había allí? /

Tony: unos pajaritos que estaban cantando /

M. ¿y quién llegó? //

Zuri: el ratón /

M. llega el ratón y se coloca en la silla / pero después /

Diego: llega el gato /

M. el gato / ¿qué dice en la lectura? / ¿qué hace? //

Sara: se sienta y dice / “yo seré el rey” /

Nora: y llega el gato se sienta en el trono /

Leo: y llega el perro y lo asusta y le dice / “yo seré el rey de los animales” /

Mario: llega el león y dice /

Gritan: ¡yo seré el rey! /

Joel: y llega el león /

Ammy: no / el león ya llegó.

De esta manera los niños y la maestra fueron reconstruyendo conjuntamente la secuencia de la lectura, e inclusive lograron relacionar el significado del título de la lectura con el final del cuento.

Omar: (...) al último llega el ratón /

Iván: y lo coronan y aparte le ponen la capa /

Tony: y los demás animales no pudieron ser reyes como el ratoncito porque gritó más fuerte.

En un momento posterior a la comprensión de esta lectura, se puso en práctica una dramatización del cuento, donde se utilizaron máscaras de los personajes del cuento. Algunos escolares, voluntariamente decidieron participar, se encargaron de organizar el orden de aparición de los personajes y sus respectivos diálogos. Después la docente organizó a otro grupo para que presentara en desorden las secuencias, con el objetivo de que los espectadores señalaran la aparición de los personajes de acuerdo a la lectura.

En la etapa final del trabajo de investigación, se notó el dominio de los escolares en la acomodación de secuencias temporales. Para llevar a cabo esta actividad se les facilitó seis imágenes, en desorden, correspondientes a una historia. Se pretendía que las niñas y los niños las acomodaran para explicar la historia. Al final del ejercicio se les invitó a pasar al frente a exponer su composición.

Anna: *“había una vez un niño que estaba jugando solo con su pelota, su mamá y su papá estaban comiendo, y después perdió la pelota y su papá lo fue a buscar y este, fue a consolar a su esposa, y ya se perdió y este, ya lo encontraron y estaba chillando”*.

Diana: *“Había una vez, un niño y una mamá y un papá se iban a un campamento, y luego su hijo se trajo su pelota a jugar al béisbol, y luego se fue a jugar, y luego se fue a caminar, y ya luego se perdió, y luego empezó a llorar, y los papás le dijeron: “hijo, hijo ven”, y luego ya lo encontraron”*.

En la ejecución de esta tarea observamos que las niñas, sin ayuda de la maestra lograron inventar, en forma oral una historia, tras acomodar los dibujos en desorden, y por si eso fuera poco la presentaron al resto de sus compañeras y compañeros. En suma, se presentaron varios estilos de comprensión que los escolares aprendieron gracias al ensayo relativo a la acomodación de secuencias temporales. (Ver anexo 3)

f). Diferencia de significados entre palabras asociadas.

En el inciso e), dijimos que es importante la definición de significados de palabras que son relevantes para la comprensión de la lectura, sin embargo aquí observamos como la construcción de esos significados puede crear confusiones cuando el docente no se asegura de que sus alumnos hayan interpretado el sentido que implica la palabra, lo que puede mermar la comprensión de la trama del cuento.

M. (...) *“¡qué banquete delicioso! / por aquí hay un chicloso.” /
“En la cocina sigue buscando que hasta la mesa llega volando. /
¡Y se encuentra un piloncillo! y un sabroso jamoncillo”*

(detiene su lectura
para preguntar)

En la mesa / ¿qué fue lo que encontró? //

Diego: dulces /

M. encontró el dulce / encontró el dulce que se llamaba ¿qué? //

Mario: dulce de miel /

M. encontró el piloncillo / ¿verdad? //

M. ustedes en su casa / ¿cómo utiliza su mamá el piloncillo? /

¿cómo lo prepara? / ¿para qué lo utiliza? //

Mario: para el agua /

Iván: para cocinar /

Franco: ¿para la sopa? /

Leo: para pelarlo /

Diana: mi mamá lo utiliza para el pozole. /

Mario: para hacer agua /

M. para el agua / ¿para qué tipo de agua se utiliza el piloncillo? //

Tony: para la electropura /

M. ¿apoco? / a la electropura le ponen el piloncillo ¿y ya? //

Gritan: ¡nooo! /

M. ¿qué hago para utilizar el piloncillo? //

Joel: lo lavamos /

M. no / el piloncillo / ¿para qué lo utiliza su mamá? /

¿nunca lo han visto? / ¿apoco no lo conocen? /

Algunos: ¡nooo! /

(balbucean)

M. el piloncillo es color café / es para endulzar el agua /

¿no? / cuando se hace por ejemplo el agua de tamarindo /

se le pone un poco de piloncillo //

Nancy: mi mamá siempre lo usa /

M. ¿para qué lo utiliza? Diana //

Nancy: lo usa para tomar agua /

M. exactamente / es como la azúcar / lo endulza / y /

¿qué será jamoncillo? //

Marco: un jamón /

Diego: es un dulce /

M. encuentra un piloncillo y como es miel /

a ella le gusta la miel / es tipo como la panela y

la panela es tipo como el piloncillo de color café.

El jamoncillo / ¿qué será el jamoncillo? //

Iván: para hacer tortas /

M. no / eso no es /

Joel: para los sanguis y para las tortas /

M. si / pero / ¿será así el jamoncillo que esta aquí en la ilustración? //

Gritan: ¡nooo! /

M. váyanse fijando / ¿entonces qué será el jamoncillo? /

¿será también un qué? //

Iván: un piloncillo /

M. pues es un dulce también el jamoncillo /

porque ella esta saboreando los dulces (...)

llega a la mesa y ve el jamoncillo y luego ve el piloncillo y

luego se encuentra con el jamoncillo...

En la lectura existen palabras que las niñas y los niños no conocen, sólo las asocian con vocablos parecidos de los que si conocen su uso y significado. Piloncillo y jamoncillo, son palabras que crearon confusión, porque mientras la maestra les decía que eran dulces,

algunos asociaban jamoncillo con jamón, o en el caso del piloncillo con “algo” que se usa en la comida. Además de ello la docente hace referencia a otra palabra que tampoco es conocida: “panela”, y sin embargo recurre a ella, al tratar de explicar el significado de la palabra “piloncillo”. Para la docente “panela” es un significado que forma parte de sus conocimientos. Lo cual tampoco fue explicado, simplemente se llegó a la conclusión de que se trataba de que esas palabras se encerraban en la categoría de “dulces”. Podemos decir que era preciso detenerse para reflexionar sobre el parecido entre palabras y sobre su diferencia en cuanto al significado. Al final las alumnas y alumnos asumieron que jamoncillo y piloncillo eran dulces, sin ahondar más en la reflexión. La maestra trato de explicar, pero desde su perspectiva y no desde la confusión manifestada por sus estudiantes.

Cairney (1963), dice que es común que las maestras y maestros establezcan significados, restando a los educandos la posibilidad de descubrir y/o construir sus propios significados y conocimientos. En este caso el grupo no pudo meditar sobre la diferencia y la significación de estas palabras. Esta reflexión, nos hace pensar que ese desconcierto, era un buen momento para detenernos y buscar algunas experiencias de aprendizaje, que llevaran a los escolares, por ejemplo, a conocer el piloncillo, su forma, su sabor, su textura, así mismo la asociación jamoncillo-jamón, constituía una buena oportunidad de aprender algo nuevo y enriquecer sus esquemas cognoscitivos, mediante sus razonamientos y sus tanteos.

g). Descripción de personajes

Otra de las habilidades que ayudaron, a los niños de primero, a comprender las lecturas fue la descripción más detallada de los personajes de acuerdo con la situación específica descrita en un párrafo, ello aunado a la observación de imágenes.

M. (...) y aquí en la siguiente ilustración /
¿cómo se encuentra ella? / ¿cómo esta la cucaracha? /
¿cómo se ve la cucaracha? //
Ammy: se ve mal /
M. ¿apoco se ve mal? / no se ve mal /
Ammy: llena /
M. ¿estará llena? /¿cómo estará su semblante de la cucaracha? /
¿estará triste / estará feliz? //
Ammy: feliz /
M. esta feliz / ¿verdad? //
Ammy: por encontrar comida /
M. Ahora vamos a pasar a acá /
¿qué es lo que esta pasando allí? // (señala otra imagen)

Jesús: le duele la panza /
 Sara: se sienta /
 M. se sienta allí / pero / ¿se sienta a qué? //
 Raúl: se sienta a descansar /
 Mario: porque comió mucho y se encuentra cansada /
 Leo: se sienta porque comió mucho y creo que le duele la panza /
 M. ¿quién se acuerda que le dio a la cucaracha por comer mucho? //
 Marco: ¡ya me acuerde! / le dio una indigestión /
 Franco: ¡ah sí! / por eso se ve enferma y muy débil.

En esta última parte de la reflexión, la docente promueve una observación más detenida de las expresiones del personaje, a fin de relacionarlas con cada situación por la que esta pasando, y así avanzar en la comprensión del texto.

En la lectura “¿Qué le paso a María?” realizada en la fase final del estudio, la descripción de personajes es descrita con mayor detalle, ya que están en juego las expresiones de varios personajes, en torno al problema central, que se desarrolla en un espacio específico.

M. (...) ahora bien / ¿quiénes ya están aquí con ella? /
 ¿quiénes se encuentran aquí? //
 Raúl: sus papás /
 M. y / ¿dónde se encuentran? //
 Sara: en la casa /
 M. ¿en qué parte de la casa? //
 Leo: no / en la cocina /
 M. en la cocina / y ¿qué es lo que hay? //
 Diego: hay platos / cucharas y vasos /
 Tony: hay un café y un pan /
 M. y María / ¿cómo se encuentra? //
 Alex: no quiere comer nada /
 Diego: porque esta débil /
 M. y / ¿cómo están sus padres? //
 Ammy: están preocupados /
 M. y / ¿por qué estarán preocupados? //
 Mario: porque no quiere comer /
 M. y entonces ellos / ¿qué dicen al respecto? //
 Raúl: *vamos a llevarla al doctor* /
 Ammy: *seguro esta enferma.*

(el niño y la niña modifican su voz para expresar las oraciones).

En este sentido podemos decir que los escolares han podido comprender la inclusión de otros personajes, como son los padres de María, en el desarrollo de la historia, lo cual les permite hacer inferencias sobre su posible participación en el problema de María, por ejemplo

cuando presuponen que los papás aseguran que esta enferma porque no quiere comer, y que por lo tanto han decidido llevarla al doctor. Así mismo el suceso se lleva a cabo en un lugar que los escolares reconocen como la cocina de la casa, apoyándose en elementos como vasos, cucharas, platos que pertenecen a este lugar.

Además de que los educandos estuvieron más familiarizados con este tipo de ejercicios de descripción específica, es importante destacar que la orientación y el acompañamiento pedagógico de la maestra, contribuyeron en el logro de la comprensión del papel que jugaron los personajes en la historia.

h). Relación de situaciones personales con la trama de la lectura

El vínculo de las experiencias de los educandos con las situaciones de la lectura, era una actividad siempre presente en la comprensión de los textos, ya que esto motivaba a las niñas y a los niños a expresar sus conocimientos respecto de la trama del cuento.

M. (...) se sintió muy débil / dice Franco /
se sintió muy enferma / A ver Zuri / a ti cuando
te duele el estómago / ¿qué es lo que te hace tu mamá? //
Zuri: mi mamá me hace un tesito para que ya se me cure /
Raúl: y si no lo llevan al “rotor” /
M. y si no lo llevan al doctor / al momento de que ustedes
van con el doctor / ¿qué es lo que les da primeramente? //
Diego: el medicamento /
Ammy: les da inyecciones /
M. “les da inyecciones para el dolor de panza” /
exactamente / ¿y a ti Tony? //
Tony: me pone unas hojas en la panza /
M. “le ponen hojas en la panza” /
él se cura por medio de hierbas / él así lo hace /
esa es otra forma de curarse / por medio de hierbas /
a la hora que les indica el doctor /
(...) y luego dice: “*pero un té de manzanilla*” /
fijense como pensó la cucaracha /
que es lo mismo que dice Zuri /
que ella toma un té para cuando tiene dolor de estómago /
“*pero un té de manzanilla se receta la muy pillá*” /
¿qué será pillá? //
Ammy: traviesa /
Raúl: es muy traviesa /
M. ¿Alguien ha pasado por alguna misma experiencia /
cómo lo que paso la cucaracha comelona? //
Omar: maestra / a mi me gustan los rancheritos /

(Retoma la lectura)

pero me hacen vomitar y me dan la medicina
para que me deje de doler la panza como a la cucaracha comelona /
M. a ver / Ana y / ¿por qué la cucaracha misma se receta el té de manzanilla? //
Anna: para que se cure como Omar.

Las lecturas son comprendidas desde las circunstancias reales vividas por las alumnas y alumnos. En otras palabras, el hecho de ponerse o imaginarse en el lugar del personaje recordando experiencias similares, es un factor que potencia la puesta en práctica de la atención necesaria para asimilar y reafirmar nuevos elementos en la comprensión de las lecturas.

i). Ensayo de una lectura a través de la descripción de imágenes.

La lectura de imágenes fue una tarea que incidió en el ensayo individual de lectura en voz alta y frente al grupo. De esta manera la maestra constantemente los inducía a leer y a escribir. La maestra les pedía que leyeran de acuerdo a lo que ya sabían del tema, describiendo lo que observaban en las ilustraciones, pero tratando de leer como lo hacía ella. De esta manera pasaban algunos y empezaban a leer imitando a la docente. Por supuesto que su lectura no era tal, sino que iban estructurando la historia de acuerdo a lo que observaban, pero adoptando la forma convencional de leer.

A continuación presentamos un ejemplo: la maestra les dejó de tarea que dibujaran su casa y las cosas que hay en ella, y con ayuda de sus padres escribir oraciones que describieran lo representado en los dibujos.

Luis Arturo: “Yo dibuje mi casa, puse la puerta, las ventanas, una casita de juguete, dos mesas; una amarilla y una roja. Mis libros están tirados. Las ventanas están azul y mi casa es rosa y roja, y ya es todo”.

Iván: (intenta leer) “Mi ca-sa es-de co-lor a-zul y tenemos literas y un-mue-ble, una mesa, y un re-fri-ge-ra-dor, y quien sabe que más, y un si-llón, y u-nos mue-bles más”.

Aquí los niños intentaron leer lo que tenían escrito en su cuaderno, quizás acordándose de lo que decía el texto y apoyándose en la observación de sus dibujos. Iván intento leer por medio de sílabas algunas palabras de su escrito, y otras parece que las enuncio porque las tenía dibujadas, sin embargo es importante destacar que tuvo un gran avance en cuanto a su puesta en práctica los usos y las formas convencionales de lectura. Ambos niños adoptaron una actitud de leer en voz alta lo que tenían escrito, más que de enunciar o describir cada

objeto. Esta puede ser una manera de que los estudiantes de primero se vayan experimentando en la lectura. Posiblemente la actitud que tomaron se dio porque la docente les indicó que leyeran, pero de alguna forma ellos han visto como leen otras personas, y por lo tanto saben que hay ciertas actitudes y formas de entonar la voz.

Este ejercicio se practicaba constantemente, pero a la mayoría de los escolares les daba miedo o vergüenza, pero poco a poco se fueron integrando, ya que la maestra nunca permitió que se burlaran de quien pasaba al frente, los motivaba diciéndoles que estaban allí para aprender, y que entre todos se iban a apoyar.

j). El uso del índice

En este inciso examinaremos un elemento que no habíamos tomado en cuenta, y que descubrimos durante la lectura realizada por la maestra frente a su grupo. Aquí percibimos que el enseñar a las niñas y a los niños de primero a hacer uso del índice, es una habilidad que también forma parte de la complejidad que implica la comprensión de una lectura. En este contexto la docente se disponía a leer el cuento a su grupo, para ello les pidió que abrieran su libro de lecturas en la página 28. En medio del ejercicio algunos de los escolares presentaron el problema de que no encontraban la lectura, lo que significaba que no estaban comprendiendo lo leído por la maestra, constantemente la interrumpían para que les mostrara la lectura y por medio de las ilustraciones pudieran localizarla.

Mario: (...) ¿esta es la 28? //

Omar: ¿en esta maestra? //

(Este niño manifiesta serios problemas en la búsqueda de la lectura. La maestra no los atiende y sigue con la lectura).

M. *“por la estufa se apresura y salta al bote de la basura” /*

Omar: ¿aquí maestra, aquí? //

(El niño insiste, presionado porque no sabe como localizar la lectura).

Joel: déjeme ver los dibujos para buscarla /

M. estoy aquí /

(Les señala la lectura, y las y los escolares, por sí mismos continúan con la búsqueda).

A pesar de que los escolares manifestaban este problema, la maestra continuaba leyendo, lo que ocasiono que algunos centraran su atención en hojear su libro buscando al

azar la lectura, o en intercambiar entre sí ideas sobre la ubicación de ésta, más que en la comprensión de la misma. Otros sólo participaban haciendo inferencias respecto de lo que preguntaba la maestra, es decir no respondían de acuerdo a la secuencia expresada de la lectura de la maestra, sino desde lo que alcanzaban a captar en medio del disturbio. Incluso en otra clase, y en una situación parecida, dos niños que tenían una edición del libro diferente, se acercaron a la observadora para informarle que su libro no contenía esa lectura, mientras la maestra seguía leyendo.

Después de hacer una reflexión conjunta con la maestra sobre este problema, llegamos a la conclusión de que era muy importante considerar que estábamos trabajando con estudiantes de primero, que quizás no sabían cuál era la función del índice y que quizás tampoco habían experimentado la búsqueda de una lectura por medio del número que le corresponde en el índice. Es preciso que ese tipo de habilidades básicas sean inducidas por los maestros de primero, ya que ubicar el índice como una parte de un libro para localizar la lectura requerida y su número de página, son conocimientos que inciden en la comprensión de los usos convencionales de la lectura y de la escritura, y por ende es necesario ensayarlos continuamente hasta que se haya asimilado esta forma de búsqueda. Es importante considerar que los estudiantes, a estas alturas del ciclo escolar, sólo habían ensayado la representación gráfica de la numeración del 1 al 5, y aunque la mayoría de los integrantes del grupo sabían contar de memoria hasta el 10 como máximo, se les dificultaba dar respuesta a un requerimiento de la maestra como la de buscar la página 28 de su libro.

Como se puede apreciar la comprensión de la lectura no se dió de una manera significativa, decidimos volver a leerla, pero considerando el problema de la búsqueda por medió del índice, tarea que se realizó tratando de dar respuesta a los problemas presentados por los escolares, es decir se ensayó la localización, ubicando elementos como el propio índice y su función, y dentro de este la ubicación de la lectura y su número de página respectivo, y consecuentemente se mostró el lugar que ocupa este número en la hoja, y así mismo se les escribió en el pizarrón el número para que el grupo conociera su representación gráfica. El resultado obtenido fue que la búsqueda de la lectura se hizo menos complicada. En este apartado sobre comprensión de lecturas estuvieron imbricados los componentes de comunicación **Lengua hablada** y **Recreación literaria**, ya que los escolares lograron desarrollar la capacidad de expresar ideas y comentarios propios a partir de la comprensión de las diferentes lecturas, ello gracias al desarrollo de habilidades que potenciaron ese análisis

detallado de los textos, cuyo seguimiento se dió en forma auditiva puesto que la docente se encargo de guiar las lecturas.

4. Desarrollo de la escritura

En este apartado observaremos algunas habilidades que los escolares de primer año desarrollaron respecto del aprendizaje convencional del lenguaje escrito. Algunas de las actividades desarrolladas aquí también están ligadas a las lecturas que hasta ahora han sido examinadas en el capítulo. Por otro lado también están vinculadas a la propuesta de trabajo de la SEP, relativa a la enseñanza del lenguaje escrito en el primer grado.

a). Construcción de enunciados a través de la observación de imágenes.

De acuerdo al Plan y programas de estudio, la comprensión de cada una de los textos presentados en el *libro de lecturas* esta vinculada con ejercicios de escritura contenidos del *libro de actividades* de español, por esta razón, no podíamos dejar de lado esas actividades, pero si planeamos algunas variantes en los ejercicios, por ejemplo, la propuesta consiste en observar cuatro imágenes con cuatro enunciados previamente establecidos, y la actividad consiste en pegar las oraciones en la ilustración correspondiente. El tema de la tarea se derivaba de la comprensión de la lectura "*La cucaracha comelona*". (Ver anexo 4)

Lo que se acordó con la docente, respecto de este ejercicio fue observar las ilustraciones, y con base en el conocimiento que las niñas y niños ya tenían de la lectura, construyeran sus propios enunciados.

Las oraciones elaboradas por las y los escolares fueron las siguientes:

- a). "La cucaracha busca comida en la estufa"
- b). "La cucaracha come dulce de piloncillo"
- c). "A la cucaracha le duele la panza"
- d). "La cucaracha comelona come helado de fresa" (Ver en el anexo 4 los enunciados propuestos en el libro).

Los enunciados del libro también se trabajaron, pero antes ensayamos con el alumnado la construcción de enunciados a partir de sus percepciones. Notamos que cuando se les deja hablar dando a conocer lo que piensan, muestran más interés en los ejercicios tanto de lectura como de escritura. Respecto de esta idea estamos de acuerdo con Cairney (1996) cuando dice que en las escuelas se enseña a llenar espacios vacíos con las "palabras correctas" o frases que no son creadas por los escolares, es lo que convierte al lenguaje en una abstracción,

originando el rompimiento entre el contexto del lenguaje auténtico y el aprendizaje de la lectoescritura. (Carol Eldesky, citado por Goodman, 1986)

Goodman considera que el aprendizaje se torna difícil, cuando se les pide a los escolares, que lean, que escriban, que escuchen y hablen recurriendo a normas lingüísticas que no son comprensibles que no tienen relación con lo que piensan.

b). Reconocimiento de sílabas a través de la expresión oral

En este ejercicio observamos como la maestra invita a sus alumnos a construir enunciados con la sílaba “me”, sin embargo los escolares por si mismos identifican las sílabas “mo” y “mi”. Es importante mencionar que la docente no les explicó qué es una sílaba. Las niñas y los niños no saben su significado, pero si saben a qué se refiere su maestra cuando les pide que dividan una palabra en sílabas o que las identifiquen en la estructura de estas. Los educandos por medio de ensayar constantemente el reconocimiento gráfico y sonoro de las vocales y de las consonantes dentro de las palabras expresadas oralmente y en la escritura, les permitió la habilidad de identificar las sílabas dentro de las palabras, e incluso de buscar palabras para estructurar un enunciado con un determinado tipo de sílabas, como a continuación lo ilustramos.

M. (...) vamos a escribir palabras con la sílaba “me” //

Tony: “mesa”/

Mario: “Memo”/ que termina con la sílaba “mo”//

M. a ver / “Memo” /

(lo escribe en el pizarrón)

vamos a ver que es lo que hace “Memo”/

vamos a ver la consonante “m” con las vocales /

“Memo” ¿qué? /

Iván: “Memo juega en el parque”/

M. no / pero que sean palabras con la consonante “m” /

Ammy: “come” /

M. a ver / dice: “Memo come”/

(lo escribe en el pizarrón)

a ver / algo que empiece con “m” de mamá //

Leo: “migajas” / con la sílaba “mi” /

M. si / “Memo come migajas”//

(lo escribe en el pizarrón)

”come migajas” de ¿qué? /

Diego: de “pan”

M. “Memo- come- migajas- de- pan” (al tiempo que lee, va contando las palabras)

La docente al tiempo que va mencionando las palabras golpea el suelo con su pie, ello con el objetivo de que las niñas y los niños vayan afinando el sentido del oído y hagan una comparación del número de golpes con el número de palabras del enunciado, así mismo para

medir el espacio entre estas, o en otro caso para dividir las en sílabas. Los alumnos se familiarizaron con estas actividades desde el momento en que se ensayaron los ejercicios de maduración auditiva. Con este mismo procedimiento se realizó otro enunciado con la sílaba “ma” “La mamá de Ammy amasa la masa”, el cual fue construido por el grupo. Ambos por petición de la docente tenían que ser escritos en sus cuadernos respetando la direccionalidad y sus respectivos espacios, al mismo tiempo que la maestra los escribía en el pizarrón. De esta forma ella pretendía acompañarlos en este aprendizaje. Y una vez que terminaron de copiarlo, se dió a la tarea de pasar a cada uno de los lugares para ver el trabajo de sus estudiantes, e individualmente les ayuda a resolver sus dudas y problemas de escritura.

En este apartado podemos decir que las niñas y los niños no sólo están aprendiendo a escribir conforme a las reglas convencionales del lenguaje escrito, sino que esto fue potenciado por los conocimientos que traen consigo, aunado a la comprensión lograda de la lectura. En este sentido Cooper (1990) dice que muchos educadores piensan que se puede aprender a escribir con sólo decirles a los educandos como se debe escribir. La escritura es un proceso en el que intervienen el contexto sociocultural y las experiencias previas de cada sujeto. Por lo tanto es improbable que puedan escribir sobre algún tema si no cuentan con referentes.

c). Búsqueda de consonantes y sílabas en palabras que forman parte de una lectura.

Antes de iniciar la reflexión en torno a la habilidad de lectoescritura correspondiente. Es preciso mencionar que el ejercicio se deriva del examen de la lectura denominada ¿Qué le pasa a María?, en la cual se llevó a cabo el respectivo análisis del título, la lectura de imágenes y definición del significado de palabras, ubicación del personaje principal, que corresponde al mismo procedimiento practicado en la lectura de “La cucaracha comelona”. Sin embargo aquí la variante fue de que después de varios días la docente decidió hacer una síntesis de la lectura, para lo cual les pidió a sus escolares que recordaran la trama y las situaciones importantes de la lectura en general, con el fin de identificar palabras con la consonante “m” y al mismo tiempo asociarla con las vocales, para formar sílabas.

M (...) ¿se acuerdan de la lectura ¿Qué le pasa a María? /
¿qué fue lo que le paso primero a María? //
Leo: estaba enferma / tenía lombrices /
M. Ahora me puedes decir / tú Raúl / ¿por qué estaba enferma María? //
Raúl: porque no quería comer / y le dolía la cabeza /

M. ese es el primer síntoma que tenía María / le dolía la cabeza /
 ¿y por qué le dolía la cabeza? //

Gritan: porque no comía

Diana. “comía” lleva “mi” /

M. exactamente lleva “mi” / aparte de que estaba enferma
 ¿qué más sucedía? //

Diego: los papás la llevaron al médico /
 que también lleva la sílaba “me”.

Iván: tenía lombrices y le dio una medicina /

Omar. “medicina” lleva la sílaba “me” /

M. ¿y por qué tenía lombrices? //

Sara: porque no se lavaba las manos /

Raúl. “lombrices” lleva la consonante “m” /
 como la de “María” y “manos” (remarca el sonido de la “m”).

M. María con ¿qué consonante empieza? //

Violeta: con la “mm” //

M. ¿y con la sílaba qué? /

Jesús: con “ma” /

M. y termina ¿con qué vocal? //

Gritan: con la “a”

En esta sesión de trabajo observamos nuevamente la reflexión sobre la lengua, ya que los escolares identificaron sin problemas la consonante “m”, y la asociaron con las vocales para formar sílabas a partir de la expresión y percepción de las palabras completas, es decir no comenzaron uniendo consonantes y vocales para después formar sílabas y posteriormente palabras, sino que desde la oralización de cada término, pudieron separar las sílabas y ubicar las consonantes. Esta manera de reconocer consonantes y vocales, se ensayaba en todas las palabras oralizadas y escritas.

La orientación pedagógica de la docente fue muy importante, ya que por medio de las preguntas, brindó la oportunidad a sus escolares de recordar los rasgos generales de la lectura, y de descubrir las palabras con la consonante “m”, contenidas en el texto. En este sentido el grupo tenía una actuación más desenvuelta y más confiada, ya que en ocasiones enunciaban la palabra señalando la consonante y la sílaba, aún sin que la maestra se los pidiera o preguntara. Así mismo el alumnado podía distinguir las sílabas al principio al final o en medio de las palabras.

d). Comprensión de ortografía y reglas gramaticales.

A continuación presentamos otra forma de reflexión sobre la lengua, puesto que observamos cómo los escolares aprendieron a usar algunas reglas ortográficas y gramaticales. En el primer ejemplo la docente les lee el título de una lectura, escrito en el pizarrón.

M. aquí dice ¿Qué le pasa a María? //
Si ustedes se fijan, aquí hay dos signos / (remarca con color rojo los
signos de interrogación),
estos se llaman signos interrogativos /
Iván: ¿qué son signos interrogativos? //
M. los usamos cuando preguntamos algo /
¿qué cosas pueden preguntar cuando tienen dudas? //
Ammy: podemos decir / ¿por qué estás enojado? /
o / ¿por qué está enferma María?

Aquí, los escolares aunque no saben escribir, han relacionado el uso de los signos de interrogación con la forma en que se hacen preguntas. Aunque no saben, por el momento, como utilizar este conocimiento en la escritura, creemos que lo asimilaban en la medida en que se vayan involucrando con las reglas convencionales requeridas en la escritura. En el segundo ejemplo, observamos cómo los escolares reconocen que ciertas palabras llevan acento.

M (...) ustedes han visto / ¿cómo son las lombrices? /
¿alguien podría pasar a explicar cómo son las lombrices? //
Mario: son como gusanos que viven en la panza /
Diana: por eso se sentía mal y “mal” va con la
consonante “m” y empieza con la sílaba “ma” /
M. exactamente / “mala” empieza con la sílaba “ma” /
Pero en lugar de decir “panza” / ¿cómo podríamos decir? //
Ammy: estómago / (La maestra escribe la
palabra en el pizarrón).
Leo: maestra estómago / ¿lleva acento en la “o”? /
M. sí / “estómago” lleva acento en la “o” /
“Es /tó / ma / go” // (enfatisa la sílaba “tó”)
y también lleva la consonante ¿qué? //
Omar: y lleva “ma” /
M. ¡aja! y lleva “ma” / aunque la lleva intermedia...

Es una muestra del trabajo en la etapa intermedia de enseñanza en el cual los niños y las niñas ya estaban habituados a identificar las palabras acentuadas. Por ejemplo, el niño Leo

al oralizar la palabra estómago percibe que lleva acento aunque no identifica la acentuación de acuerdo al uso convencional de la lengua escrita.

Un último ejemplo se refiere a la determinación de lo que es un enunciado y el sujeto en una oración.

M. (...) fijense bien en lo que voy a decir / cuando hacemos un enunciado / un enunciado es lo que ustedes dicen de algo / por ejemplo / ¿qué se acuerdan de lo que le paso a María? //

Mario: que estaba enferma y tenía lombrices /

M. eso que dijo él se llama enunciado / pero de quien estamos hablando //

Diego: de María /

M. y María es el sujeto de la oración / es de quien estamos diciendo que esta enferma / entonces / ¿quién es el sujeto del enunciado? //

Gritan: María...

La acción pedagógica de la docente respecto de la enseñanza de las reglas ortográficas y gramaticales, se dio desde el principio del ciclo escolar cuando escribía en el pizarrón la fecha, o alguna palabra u oración, siempre les decía a sus escolares que se fijaran en las palabras que llevaban acento, incluso las repetía poniendo énfasis en la vocal acentuada, con el fin de que fueran conociendo su representación gráfica y su función.

De la misma forma sucedió con el uso de los puntos finales, por ejemplo, cuando escribían palabras, la docente les decía que al final de estas tenía que ir un punto.

M. (...) vamos a escribir la palabra “zoo / ló / gi / co” / (mientras escribe pronuncia las sílabas)

y al final vamos a ponerle un puntito que indica que ya terminamos de escribir /

Y también fijense que el la sílaba “ló” / arriba de la “o” lleva ¿qué? //

Iván: un acento /

M. si / y por eso suena más fuerte /

“zo-ló-gi-co

(enfatisa el sonido de “ló”, pasa a revisar el ejercicio fila por fila).

M. Ahora vamos a escribir /

¿qué palabra les gusta? //

Liza: “lobo” /

Iván: maestra /¿y también le vamos a poner el punto? /

Violeta: y “lobo” / ¿dónde lleva acento? /

M. si / al terminar de escribir le ponemos el punto /

no todas las palabras llevan acento /

eso lo van a ir reconociendo ustedes a medida

que avancemos y conozcan mas palabras //

Diego: ¿lo vamos a poner con color rojo como lo puso usted? //

M. si / yo lo puse de ese color para que

ustedes lo vean y se acuerden de ponerlo. (La docente se refiere al punto final)

De una manera similar aprendieron el uso de las letras mayúsculas, la indicación que les daba la maestra era muy sencilla, sólo les recordaba que al inicio de un enunciado o al momento de escribir nombres propios o palabras, se tenía que escribir con letras mayúsculas, incluso los mismos escolares cuando escribían preguntaban sobre el tipo de letra que utilizarían.

M. (...) bueno / continuamos con
el dictado / están en la número tres ¿verdad? //
escribimos “me / sa” (expresa la palabra en sílabas)
Mario: ¿se escribe con la de mamá? //
M. si /
Omar: ¿con la grande o con la chica? //
M. se dice con mayúscula /
Omar: ¿con la “eme” mayúscula? //
Diego: si / así se le dice a la grande /
M. y a la chica se le dice ¿cómo? //
En coro: minúscula.

La docente de una manera muy natural y sin tener que recurrir a explicaciones complejas sobre las reglas ortográficas y gramaticales, lograba que las niñas y los niños fueran haciendo uso de esos requerimientos convencionales de la lengua, además a partir de sus mismas expresiones como “¿la grande o la chica?”, buscaba algún referente para indicarles el nombre correcto, por ejemplo, “así se le dice a la grande”.

Tocante al dominio de las reglas ortográficas y gramaticales Goodman (1986), dice que el uso del lenguaje comienza a partir de su función, y luego supone la experimentación de las formas lingüísticas que representan esa función. Agrega que los niños producen oraciones antes de dominar las reglas gramaticales. Si tuvieran que esperar hasta controlar la ortografía convencional no podrían escribir nada.

Smith (1982), por su parte dice que los signos de puntuación pueden aprenderse sólo a través de la experimentación de la lectura y de la escritura.

Precisamente por medio del reconocimiento de la función de estas reglas, las niñas y los niños de primero, fueron asimilando tales conocimientos. Los cuales serán renovados en la medida en que se vayan incorporando en el complejo mundo de las formas gramaticales del lenguaje escrito.

e). Relación letra-sonido en la escritura.

A los escolares se les facilitaba realizar la unión de consonantes y vocales y su respectivo sonido en forma oral, pero al momento de escribir tenían serias dificultades. Con esto reflexionamos sobre la idea de que el lenguaje escrito no es una transcripción del lenguaje oral, sin duda los ejercicios de maduración, las habilidades de comprensión lectora, así como las habilidades llamadas paralelas ayudaron en la producción escrita. Sin embargo esta última tiene características propias a las que también se les dió una respuesta formativa.

En la siguiente situación la docente informó a su grupo que les haría un dictado, con el objetivo de reconocer sus necesidades en torno a la formación de palabras escritas.

M. a ver / les voy a dictar unas palabras /
van a escribir “sopa” / “sopa”, “sooo-pa” (Repite la palabra tres veces)

Cada vez que la docente dictaba una palabra, varias niñas y niños, por iniciativa, se acercaban a la observadora para preguntar sobre cómo escribirla.

Diana: (...) ¿cuál es la “sssopa” /
¿la “o”? // (remarca el sonido de la “s”)
Obs. “ssso-pa” (remarca el sonido de la “s”)
Diana: ¿la “s y la o”? //
M. a ver / es so-pa / (La maestra vuelve a repetir la palabra.)
Diana: ya la escribí / (La pequeña escribió “ospa”)
Obs. quítale esa letra / (se refiere a la “o”)
y escribe primero la “s” //
Diana: ya la borre / ¿ahora sí dice “sopa”? // (borro la “s” y escribió “opa”)
Obs. No / es primero la “s” / allí dice “opa” /
qué le falta para que diga “sssopa” / (remarca el sonido de la “s”)
Diana: ¿así es “sopa”? // (deletrea, por su parte, varias veces la palabra y logra escribirla. Agrega la “s” a su palabra escrita).

Es importante destacar que esta era la primera ocasión en que la maestra les hacía un dictado, después de tres meses de haber iniciado el estudio formal de la lectoescritura.

La producción escrita hasta ahora se hacía conjuntamente con la maestra, es decir se fijaban como la escribía en el pizarrón, y de la misma forma lo hacían en sus cuadernos, pero en esta ocasión los escolares tenían que escribir sin la guía acostumbrada. Tal circunstancia los obligó manifestar los problemas que tuvieron al tratar de responder a la tarea. Por ejemplo:

Diana aunque sabía, por medio del sonido, que “sopa” iniciaba con la letra “s”, y que esta iba acompañada con la “o”, al momento de escribirla no supo cual era el orden, de tal modo que escribió “ospa”, y aun indicándole como hacerlo escribió “opa”. Al final logró escribir la palabra correctamente, pero tuvo que ensayar la correspondencia entre la letra y su sonoridad para poder determinar la forma de acomodar las palabras.

La mayoría de los escolares, sólo sabían señalar las sílabas, las vocales y las consonantes de las palabras escritas en el pizarrón, e incluso oralmente podían referirlas, pero a la hora de escribirlas por medio del dictado se les complicaba mucho. Observamos que al escuchar una palabra, los escolares tendían a repetirlas varias veces lo que les ayudaba a definir el sonido de las consonantes, posteriormente hacían la unión con las vocales para formar sílabas, y en consecuencia escribir las palabras pero aun tenían errores, como el ejemplo de Diana. Durante el ensayo nos percatamos de que el grupo estaba ubicado en el nivel silábico, ya que solamente uniendo el sonido de las letras era posible escribir la palabra por medio sílabas. Por tanto era necesario volver a plantear nuestras acciones pedagógicas para responder a las contrariedades manifestadas por los escolares. En este sentido y de acuerdo con Freire (1996), hacer una pausa para reorientar el quehacer pedagógico a través de “admirar” las dificultades, errores, conflictos por los que pasan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, por ejemplo, se les dictaba una palabra tras otra, y sin la posibilidad de detenerse para resolver conjuntamente los desaciertos o equivocaciones presentadas en la escritura de los educandos.¹¹

La reflexión anterior surgió porque las niñas y los niños con su actitud, de empeñarse en escribir adecuadamente las palabras, por si mismos buscaron la manera de hacerlo. Sin duda como dice Piaget (Ferreiro, 1990) el grupo nos demostró que estuvimos trabajando con sujetos que tratan activamente de comprender el mundo que les rodea, y el conocimiento dice Freire (1996) requiere de la presencia curiosa para transformar la realidad, lo que implica la invención y reinención, así mismo reclama búsqueda constante para encontrar nuevos puntos de crítica. En palabras de Piaget los alumnos aprenden a través de sus propias acciones sobre los objetos de su mundo. Después de éste ejercicio se realizaron dos más, en los que ensayamos la correspondencia sonoro-gráfica de las palabras dictadas, tratando de asumir el tiempo necesario para resolver conjuntamente con las niñas y los niños sus dificultades individuales. Sin embargo ya no fue posible avanzar significativamente, ya que por lo

intrincado que resulta tomar dictado, se requiere de un proceso de aprendizaje constante, donde hay que integrar nuevas experiencias, estrategias, trabajo que ya no llevamos a la práctica porque la docente titular del grupo regresó después de un periodo de descanso, y tuvimos que dejar al grupo después de tres meses de trabajo participativo.

f). Construcción de un tema de estudio.

Una de las últimas habilidades que logramos registrar en el trabajo, se refiere a la construcción de un tema de estudio elegido por los escolares. La exposición de los conocimientos o vivencias que traen consigo los escolares, se constituye en un elemento fundamental para enriquecer el tema de estudio. Enseguida explicaremos como los alumnos construyeron con sus propios argumentos, el contenido de un tema relativo a la elaboración de una piñata.

M. (...) vamos a ver / ¿qué tienen las piñatas? //

Alex: les ponen fruta /

Ammy: la fruta /

Joel: dulces /

Leo: juguetes /

Sara: una vez rompimos una piñata y

después nos dieron los dulces /

M. ¿qué más saben acerca de las piñatas? //

Diego: maestra / yo sé cómo se hacen /

se hace engrudo y se pega en un maceta /

(se refiere a una olla de barro)

y se adorna con papel china /

M. a ver / él está hablando de cómo se hacen las piñatas /

Raúl: maestra / primero se le pone el engrudo a la olla y luego el periódico /

Iván: y luego le ponen papel china de algún color /

Violeta: y luego se empiezan a adorar de muchas formas /

Paola: y también sirven para las posadas /

M. a ver / ¿dónde las han visto ustedes? //

Nancy: en el mercado /

Omar: en las fiestas /

Mario: en las posadas /

Diana: las venden allá en el tianguis /

y las compran y les echan juguetes y dulces y luego las rompen /

M. ¿todas las piñatas serán iguales? //

Alfredo: hay de diferentes figuras /

Brayan: algunas son pesadas / algunas son pequeñas y algunas son grandes /

y hay de diferentes figuras y de muchos colores /

M. ¿qué figuras han visto? //

Ammy: de un payaso /

¹¹ Reiteramos la idea de que sólo deseamos hacer una crítica constructiva acerca del trabajo de la maestra, quien siempre estuvo dispuesta a integrar nuevas propuestas para colaborar en el aprendizaje de sus escolares.

Franco: de la “Chilindrina” /
Diana: de “Mickey mouse” /
Mario: yo he visto de “Barth Simpson”.

El tema de las piñatas mantuvo a las niñas y a los niños muy atentos, la mayoría quería participar contando sus vivencias y conocimientos al respecto. En este sentido creemos que los significados que las niñas y los niños expresan son fundamentales, ya que trazaron el contenido de los diferentes aspectos que la docente iba señalando, como ¿qué tienen las piñatas?, ¿dónde las han visto?, ¿qué figuras han visto?

Generalmente la maestra, por medio de preguntas orientaba las discusiones, los razonamientos de cualquier tema, ya que los escolares cuando se les incitaba a hablar de sus vivencias, recurrían a una infinidad de relaciones, por ejemplo, relacionaron la idea de que la última posada era en la noche buena, día en que nació el niños Jesús, o con la llegada de Santa Claus.

Esta forma de construir temas de estudio causaba efusividad, de tal modo que la docente tenía que estar al tanto de realizar las conexiones pertinentes para que no se desviaran del tema central. En este caso invitó a los niños a realizar una piñata en equipos, para después hablar sobre la experiencia, y de esta forma seguir enriqueciendo el tema. Lo que a su vez dió pie para que estructuraran oralmente enunciados respecto de las piñatas, los cuales más tarde serían escritos en sus cuadernos.

M. (...) vamos a empezar a escribir algo acerca de las piñatas /
¿qué quieren decir de las piñatas? //
Franco: “La piñata es bonita” /
M. voy a escribir los enunciados en el pizarrón y ustedes los va a escribir al mismo tiempo / y voy a pasar a sus lugares /
Leo: “La piñata tiene forma de estrella” /
Paola: “Las piñatas se rompen en las posadas”.

Para esta etapa del trabajo pedagógico con los escolares, es notable su capacidad de estructurar varias oraciones producto del resumen del contenido que ellos mismos determinaron con sus ideas y con sus reflexiones. En la fase inicial e intermedia de la observación los escolares analizaban primero el título de las lecturas para después comprender el contenido, y al final, aunque de manera oral potencialmente lo hacían a la inversa.

En esta última etapa de enseñanza, la escritura se llevó a cabo con más énfasis la **Reflexión sobre la lengua**, ya que los escolares conocieron el uso de algunas reglas

gramaticales que se usan en las diversas expresiones escritas, como por ejemplo la función de los signos de interrogación que se utilizan para hacer preguntas.

Respecto del trabajo pedagógico de la maestra, es importante decir que siempre motivó a su grupo a expresar sus ideas, y para ello, desde el inicio de las clases, se propuso crear un ambiente de aprendizaje, donde sus estudiantes pudieran hablar sin miedo a ser evidenciados o reprimidos, tampoco los obligaba a hacer algo que no quisieran hacer, como el hecho de presionarlos para participar a la fuerza, siempre fue muy paciente y cordial con las niñas y los niños, logrando con ello que paulatinamente expresaran sus conocimientos y reflexiones por iniciativa propia, como en el caso de una alumna que nunca quiso hablar en clase porque era muy tímida, y al final se animó a decir unas palabras frente a toda la escuela durante la ceremonia semanal organizada por la maestra.

Sin duda el ambiente de aprendizaje incidió fuertemente en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura que se ensayaron en clase, y las que desde luego no son las que aseguran que en un futuro, los escolares del grupo, puedan comprender una lectura o escribir con coherencia un texto, pero si son las que por lo menos nos permitieron dar respuestas a los requerimientos básicos de aprendizaje, que el grupo manifestó durante el tiempo en que tuvimos el honor de acompañarlos en su formación.

Smith (1983), indica que la coherencia de la escritura, es un proceso que requiere de otras habilidades, que se van ejercitando a medida de que el estudiantado se vaya involucrando con los diversos niveles de complejidad de usos de la función y la forma convencionales del lenguaje escrito.

g). Relación del contexto con el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Finalmente nos gustaría compartir un suceso que se presentó en el grupo, a colación del retiro de la maestra y que desde nuestro punto de vista muestra que el contexto influye determinantemente en el pensamiento de los escolares y como ello los lleva a hacer uso de las normas en las que se circunscribe el lenguaje. Grabamos una conversación con dos niñas, que se enteraron de que la maestra actual ya no estaría en el grupo, porque la maestra titular llegaría para la próxima clase. Esta noticia causó en los niños inquietud ya que no querían que llegara la maestra nueva, puesto que nos refirieron que habían escuchado rumores de que acostumbra regañar y pegarles a los alumnos. Aunque tales actitudes también fueron potenciadas por algunos padres de familia que –según ellos- el trabajo de la maestra hasta este

momento había sido benéfico para los niños, ya que estaban aprendiendo a razonar y a escribir sin el método de las planas, y en un ambiente de respeto y atención profesional a las demandas de cada niño.

Violeta es una niña de 7 años que por iniciativa tomo una hoja en blanco para recabar las firmas de sus compañeros para que la maestra no se fuera.

(Violeta se acerca a la obs. para mostrarle una hoja donde estaba escrito su nombre).

Violeta: (...) ¿verdad que vamos a votar por la maestra? // (se dirige a Brenda)

y vamos mesa por mesa /

Obs. ¿pero qué van a hacer en la hoja? //

Violeta: pus arrancarla para ver quien vota por la maestra /

y así pasamos por mesa por mesa //

obs. pero por ¿cuál maestra? //

Violeta: por esa / por esa maestra /

(la señala)

Brenda: la maestra que ya no va a venir /

Obs. y / ¿quién te dijo que ya no va a venir? //

Violeta: porque mi mamá anda hablando con las otras /

Obs. pero ¿qué te dijo tu mamá? //

Violeta: que nos iban a cambiar a esa maestra por otra /

obs. pero / ¿qué van a poner en la hoja? //

Violeta: que quien vota por la maestra para que no se vaya.

De esta forma las niñas se dirigieron a las bancas de algunos de sus compañeros, a quienes les explicaban lo que pretendían hacer, obteniendo como respuesta varios nombres escritos.

En suma las niñas estaban al tanto de lo que estaba sucediendo, es decir del contexto que le impulso a hacer uso de la escritura para adquirir el voto de sus compañeros, con la intención de impedir la salida de su maestra, ello acompañado de su habilidad de expresión oral, a la que recurrieron para explicar a sus compañeros su objetivo. Utilizaron una forma convencional del lenguaje, que se usa en la comunidad sociocultural para presentar desacuerdos sobre algún problema. Ellas ejercieron la función del lenguaje de acuerdo a sus significados y necesidad de comunicarse.

5. Acción pedagógica de la maestra respecto de la enseñanza de la lectoescritura.

a). Planeación de las actividades escolares.

Las actividades de lectoescritura se planeaban con base en los contenidos del Plan y Programas de Estudio de la SEP, relativos al primer grado de enseñanza, ya que era obligatorio cubrir los temas allí planteados, por ejemplo, para la comprensión de cada lectura se disponía de una semana. En *el libro para el maestro* se plantean cinco sesiones de trabajo donde se incluyen los cuatro componentes en los que se divide la enseñanza del español: Expresión oral (Hablar y escuchar), Lectura (Leer y compartir), Escritura (Tiempo de escribir) y Reflexión sobre la lengua. (Ver. cap. 1)

Las actividades están distribuidas en los tres libros de español: *Lecturas, actividades y recortable*. Y aunque en libro del maestro dice que es sólo una guía que propone alternativas de trabajo y que “...las propuestas pueden enriquecerse con la experiencia y creatividad de los maestros, de ninguna manera deben tomarse como instrucciones que deban seguirse al pie de la letra”, (Libro para el maestro, 2001, p.11) estas tenían que ser analizadas ya que había presiones en torno al quehacer de la docente; por un lado la dirección hacía comparaciones entre el avance de los tres grupos de primero respecto de los temas vistos en un tiempo determinado, lo cual era un buen motivo para indicarle a la maestra que se apresurara en la revisión de las lecturas y en sus respectivos ejercicios, ya que posiblemente le llamaría la atención la persona encargada de supervisar las actividades escolares de la zona. Por otro lado algunas madres de familia hacían reclamos en cuanto a que no se les calificaban todos los ejercicios, que eran muy pocas las actividades realizadas durante el día, que los libros de ejercicios no eran realizados constantemente, que sus hijos iban rezagados respecto de los otros grupos de primero, que el sistema de enseñanza de lectura y de escritura no estaba acorde a la forma tradicional de enseñanza. En este contexto, la maestra actuaba contra corriente ya que siempre mantenía la inquietud de enseñar a sus escolares conforme a sus necesidades de aprendizaje.

¿Cómo ejercía su acción pedagógica en tales circunstancias? Se planeaba con base en los contenidos de los libros de la SEP, de los cuales se derivaban ejercicios de expresión oral y escrita, por ejemplo, las niñas y los niños podían comprender el contenido vinculándolo con sus vivencias, y a partir de allí elaboraban sus propias oraciones. De esta forma la maestra evitaba hacer de su enseñanza una mera transmisión de conocimientos previamente definidos, ella siempre manifestó el deseo de que sus escolares supieran expresar sus ideas tanto de

manera oral como escrita, con sus propios significados aún dentro de un contexto escolar rígido, en donde los temas, los materiales y tiempos para el aprendizaje están definidos y se tienen que llevar a cabo.

El tiempo era un factor que incidía en las tareas, sin embargo la maestra no pasaba a otra lectura sin haber logrado que su grupo comprendiera la historia, a veces se llevaba de una semana y media a dos, o más si era preciso, el análisis de cada tema. Y una vez que se terminaba orientaba a su alumnado a buscar conexiones entre las lecturas y ejercicios anteriores con los nuevos, e incluso el ensayo de las habilidades de lectoescritura no solo se veían en la asignatura de Español, su uso se extendía a Matemáticas y Conocimiento del medio. Así se afianzaba constantemente la adquisición de las habilidades básicas de lectoescritura y la creación de puentes de conocimiento entre las distintas materias. Esta vinculación de conocimientos implicaba incluir en la planeación algunos temas o materiales de trabajo distintos a los planteados en el Libro para el maestro. Español Primer grado, (2001) como la inclusión de sus vivencias o la elaboración de sus propias oraciones acerca de lo leído o discutido en clase, o como por ejemplo, en el apartado 4 de este capítulo en su inciso f), el tema de la piñata fue elegido por los escolares y ellos mismos fueron construyendo su contenido, claro con la guía de la docente, ya que dice Bruner (1961) que no es posible dejar al niño sin dirección y esperar a que descubran por si mismos relaciones o hechos importantes, en este sentido la actividad del profesor establece una buena situación de aprendizaje preconcebida desde la planeación de sus lecciones.

Esta manera de trabajar se llevaba más tiempo del establecido para cada tema o lectura, sin embargo la docente hacía caso omiso a los reclamos a las críticas y a las acusaciones hasta donde le fue posible, con tal de que las niñas y los niños comprendieran los temas desde sus perspectivas.

b). La flexibilidad de los planes de trabajo.

Con respecto a lo descrito en el inciso anterior se puede decir que su plan de trabajo era flexible, en cuanto a que este sufría modificaciones de acuerdo a las necesidades de aprendizaje manifestadas por sus alumnos, lo que también implicaba volver a mirar con detenimiento su actitud pedagógica llevada a cabo. De esta manera se ensayaban otras formas de desplegar la acción pedagógica en el aula con potenciales experiencias de aprendizaje tendientes a lograr la comprensión de los temas escolares.

En una plática con la maestra refirió lo siguiente sobre la flexibilidad de sus planes: “... es difícil ser flexible a la hora de planear porque existen varios inconvenientes, en primer lugar en *el libro para el maestro*, se encuentran implícitos tanto los temas, las actividades, el orden de llevarlas a cabo y el tiempo destinado para trabajarlos. Se dice que es sólo una guía para los maestros, pero nos exigen cubrir esos temas y por lo tanto no hay espacio para considerar otras formas de enseñanza, otros temas u otro tipo de materiales, cada maestro tiene que ver como le hace para cumplir con los contenidos establecidos, y si quiere que sus alumnos aprendan otras cosas tiene que hacerlo bajo esas circunstancias, lo que trae muchos problemas...”

A la docente siempre le preocupó enriquecer los temas de estudio con los conocimientos y vivencias socioculturales expuestas por las niñas y los niños, ya que este hecho en sus propias palabras “favoreció la comprensión de las habilidades de lectoescritura”. En este sentido Vygotski (1978) señala que los niños construyen paso a paso su conocimiento del mundo y que al hacerlo no son seres pasivos sino que analizan y revisan las ideas que provienen del exterior. Para el autor el aprendizaje siempre involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben; el conocimiento más que ser construido por los niños, es co-construido entre el niño y su medio sociocultural.

Con base en las ideas de Vygotski (1978), podemos decir que la flexibilidad de la planeación de la docente, se potenció en el sentido de que sus estudiantes se desarrollaron en un espacio de aprendizaje, donde se expusieron sus ideas y conocimientos de manera espontánea y libre, y con esto, señala la maestra, “...alcanzaron una mejor asimilación acerca de las habilidades de lectoescritura”.

c). Acompañamiento pedagógico en el desenvolvimiento de las tareas de lectoescritura.

El empeño de la docente por impulsar el análisis de los temas de estudio, la llevó a buscar, aún con el tiempo limitado, un espacio de trabajo donde las niñas y los niños tuvieran la oportunidad de ensayar diversas habilidades de lectura y de escritura observando reflexivamente sus avances desaciertos o dificultades.

¿Cómo lograba la maestra que sus escolares se dieran cuenta de sus errores y de sus avances? La maestra los acompañaba en la solución de cada tarea, por ejemplo, en el caso de la comprensión de lecturas se hacía un examen detallado que iba desde la definición del

significado del título, lo que les permitía hacer inferencias del posible contenido, ello aunado a la lectura de imágenes, lo cual se corroboraba en el momento de conocer, por medio de la lectura de la docente, la historia del texto. Todos estos ejercicios siempre eran comprendidos desde la perspectiva de las vivencias del alumnado. Se respetaba el tiempo de hablar los alumnos que deseaban participar, así mismo hacía preguntas directas a quienes por alguna razón no se expresaban frente al grupo, con el objetivo de que en algún momento se animaran a hacerlo. No ejercía ningún tipo de presión o amenaza, ni permitía que se burlaran de nadie, simplemente esperaba a que en algún momento lo hicieran por voluntad.

Sin embargo también hacía preguntas para que respondiera quien quisiera hacerlo, creando así un ambiente de confianza para poder hablar y escuchar a los demás y en esa medida ir desarrollando análisis y discusiones grupales. Conforme pasaba el tiempo la mayoría de los escolares, sin ser forzados, se integraban en las discusiones o análisis de lecturas relacionándolas con sus vivencias, puntos de vista y poniendo de manifiesto preguntas o dudas sin miedo o vergüenza.

En el caso de las tareas escritas, las oraciones excepto los títulos de las lecturas, eran estructuradas por el grupo, es decir el significado era definido a partir de las ideas o propuestas de las niñas y de los niños. En este sentido la revisión de los ejercicios se hacía de manera individual, por ejemplo, cuando se construía oralmente un enunciado, se escribía en el pizarrón resaltando la direccionalidad izquierda-derecha, la separación entre palabras, el manejo de las mayúsculas y minúsculas y de la puntuación. Después de hacerlo en el pizarrón, la docente pasaba a cada una de las bancas para resolver conjuntamente con cada escolar sus problemas. La docente invertía mucho tiempo en la revisión de los ejercicios escritos, sin embargo el resultado en general fue una grafía cada vez más legible y lineal, sin amontonamientos y con sus respectivos signos de puntuación. Al respecto Paulo Freire (1996) dice que el maestro siente que pierde tiempo al detenerse en la reflexión de los temas, sin tomar en cuenta que ese tiempo es necesario para que los alumnos puedan reflexionar sobre el conocimiento que están construyendo.

Por lo que respecta al conocimiento de sus logros, por parte del estudiantado, la maestra estaba con quienes presentaban problemas hasta que lograban hacer los ejercicios, y para ello utilizaba frases como *“ya ves como si puedes”*, *“no te desesperes lo vas a poder hacer”*, entre otras con las que intentaba transmitirles seguridad en lo que estaban desarrollando.

Al conocer la diversidad de problemas sobre las tareas de lectura y de escritura, podíamos evaluar la pertinencia de las experiencias de aprendizaje, y de acuerdo a los problemas o avances presentados por los escolares, se determinaba en que sentido serían modificadas. Ello a través de un trabajo reflexivo y conjunto con la observadora, en el cual se volvían a revisar las experiencias de aprendizaje con base en los problemas, las dificultades manifestadas por los escolares. Así mismo se volvía a mirar con detenimiento la actitud y la acción pedagógica ejercida por la docente durante la enseñanza de las tareas ensayadas en el aula, con el fin de poner en práctica otras formas de conducir los ejercicios, de comunicarse con sus educandos, de considerar los tiempos y materiales de estudio más pertinentes a las necesidades reales de aprendizaje del grupo.

La pertinencia de materiales y de experiencias de aprendizaje se realizaban con base en los resultados obtenidos en los ejercicios, por ejemplo, en el apartado **3** de este capítulo, relativo a las habilidades de lectura, en su inciso **j**). Observamos como la maestra da por supuesto que las niñas y los niños ya saben hacer uso del índice, y les pide que busquen la página, en tanto ella comienza a leer sin percatarse de que no la estaban escuchando y por lo tanto no estaban comprendiendo el contenido del cuento, por estar buscando el número de página en la que se encontraba la lectura.

Cuando volvimos a mirar esta experiencia de aprendizaje se decidió explicar paso por paso el uso del índice del libro de lecturas, dando tiempo para que los escolares hicieran preguntas o complementaran la información con sus experiencias, lo cual resulto más adecuado en cuanto a la comprensión de lo que significa el uso del índice. En otro ejemplo, como en el caso del inciso **e**), del mismo apartado arriba señalado el dominio de la ubicación de secuencias de una lectura, notamos que el grupo ya era capaz de hacer otros ejercicios como el de organizar la trama de una lectura presentada en desorden, o el de acomodar una serie de imágenes para después construir una historia oral y expresarla frente al grupo. El avance manifestado en cada habilidad, nos daba la pauta para diseñar nuevas experiencias y materiales de aprendizaje para que las alumnas y alumnos fueran incurriendo en la complejidad de los usos del lenguaje.

En general este tipo de evaluaciones nos llevaban a diseñar las experiencias de aprendizaje, los materiales de estudio, los tiempos necesarios, y así mismo se reorientaba la acción pedagógica sobre la enseñanza ejercida en el proceso de adquisición de la lectoescritura con el grupo de primero.

d). Formas de condicionar el aprendizaje

Durante el proceso de enseñanza que compartimos con el grupo de primero, dado el alto número de integrantes era común que se dieran momentos de indisciplina, porque a diferencia de otros grupos las niñas y los niños estaban acostumbrados a hablar y a compartir sus experiencias entre ellos, sin embargo a veces se distraían y no avanzaban en sus ejercicios, por lo que varias veces la maestra les restaba hasta 20 minutos de su recreo hasta que lograban concluir las tareas. Pero nunca los abandonó, sino que ella los acompañaba tratando de ayudarles para que no se atrasaran y logaran la comprensión de determinada habilidad, ya que por las presiones de la dirección tenía que cubrir los temas de estudio, y le preocupaba tener que ver un contenido nuevo cuando su grupo no había entendido aún los anteriores.

Otro tipo de control al que recurría frecuentemente, era el hecho de sostener una platica con las madres o padres de los niños que presentaran más problemas de aprendizaje, con el doble fin de conocer los posibles problemas familiares que pudieran ser un obstáculo en su educación, y con base en ello acordar y/o sugerir algunas formas de trabajo en casa para apoyarlos.

Al respecto la postura de la docente es que “... son muchos los niños que hay que atender y a veces por los requerimientos de la escuela, no nos da tiempo de hacer otras cosas para ayudarles, pero sus padres deben de estar conscientes de la problemática de sus hijos para que también los apoyen en su formación...”.

La maestra lejos de ser autoritaria adoptaba una actitud de compromiso con sus estudiantes y para respetarlo tenía que recuperar con sus educandos esas experiencias de aprendizaje, en este caso se tenía que sacrificar algunos minutos del recreo, incluso la hora de salida a veces se extendía hasta media hora más. Ambas situaciones fueron asimiladas por los escolares como una forma de corregir su desinterés en las tareas escolares.

Conclusiones

1. La importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en el grupo de primero.

Un elemento en el que coinciden los teóricos del lenguaje citados en este trabajo, y que incide fuertemente en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se refiere a los conocimientos que el alumnado de primer grado ha experimentado antes de ingresar a la escuela.

Estos saberes se encuentran en el manejo del habla que hasta ahora han aprendido en su entorno sociocultural, con otras palabras, los escolares son capaces de estructurar oraciones para dar a conocer lo que piensan, sienten, quieren de acuerdo a la forma en que lo hacen sus familiares, amigos, maestros y en función de ciertos modelos ejercitados en una sociedad común.

También han conocido el tipo de escritura que se maneja en ese mismo entorno ¿cómo? a través de los letreros de envoltorios, en libros, revistas y todo aquello que porte palabras u oraciones, de los que por supuesto saben lo que significa, ya que el contacto les ha permitido interactuar con estos objetos en circunstancias que forman parte de su vida cotidiana. De tal forma que las niñas y los niños de primero no llegan al aula sin saber nada de lectura y de escritura. Por lo tanto la enseñanza convencional del lenguaje cuenta con una base sólida, con la que es posible potenciar esos conocimientos, ¿de qué manera?

Con base en nuestra acción pedagógica, creemos que existen habilidades que ayudan a comprender la complejidad de la estructura y de los usos de la lengua oral y de la escrita, las cuales se determinan de acuerdo a la presencia de los problemas, errores, omisiones expresados por los escolares durante el ensayo de las tareas correspondientes.

¿Qué queremos decir con esto? Que no hay un listado de habilidades determinadas que prometan el potencial dominio y comprensión de las normas, estructuras en las que se circunscribe el adecuado manejo del lenguaje. El recurrimiento a tales habilidades sólo es posible considerando varios elementos, que por supuesto inciden en la planeación de las experiencias de aprendizaje de los escolares de seis años:

1). El primero es que vienen de un contexto social donde han adquirido conocimientos sobre como se usa, tanto el lenguaje oral como el escrito, lo que los hace

poseedores de un amplio abanico de conocimientos sobre como usarlo en situaciones diversas y complejas.

2). Un segundo, se refiere a la relevancia de los significados que el alumnado otorga a las palabras, a las oraciones ya que están más atentos y más dispuestos a trabajar cuando se habla en clase de un tema que les interesa, el que pueden ampliar participando conforme a sus vivencias, ideas y puntos de vista. Es decir, si se involucran sus experiencias en la comprensión de un texto, la posibilidad de que se logre un entendimiento sustancioso tiene más posibilidades, que si se pretende como dice Cairney (1996), que el alumnado asuma como suyos los significados impuestos por otros, o que trate de comprender las funciones del lenguaje a través de conocimientos abstractos que nada tienen que ver con la realidad vivenciada.

3). En tercer lugar sabemos, por medio de la observación participativa, que durante el aprendizaje surgen conflictos al incursionar en la complejidad de los usos del lenguaje, a los que necesariamente hay que dar respuesta, en nuestro caso los hicimos reflexionando sobre la modificación, el cambio o la inclusión de nuevas habilidades que ayudaran a las niñas y a los niños a superar esos yerros.

4). En cuarto lugar, notamos que no debe existir una separación entre el lenguaje oral y el escrito, ya que el primero facilita el aprendizaje del segundo y ambos se enriquecen porque dan a cada usuario la posibilidad de saber lo que otros dicen, pero también de representar lo que piensan sienten construyendo así nuevos significados de acuerdo a sus propias visiones del mundo que les rodea. (Goodman, 1986)

5). El quinto punto se refiere a que tanto la lectura como la escritura son dos procesos paralelos, cada uno tiene sus funciones específicas que se van dando en un tiempo determinado de acuerdo al dominio, de estos, alcanzado por las niñas y los niños, por ejemplo, el lenguaje hablado es el primero en presentarse, señala Freire (1999), que el habla se aprende socialmente y que esta viene antes que la escritura.

La experiencia con el grupo de primero, a partir de lo que decían u opinaban, lográbamos que comprendieran un texto o cuento, construyeran significados de palabras y más tarde oraciones y hasta el contenido de temas como el de “la piñata”, todo en forma oral, lo que de alguna forma les ayudaba a comprender los usos convencionales al respecto, sin embargo al momento de tomar un dictado, por ejemplo, se les dificultaba estructurar una palabra, y la tenían que hacer por partes uniendo el sonido de las consonantes con las vocales

para luego completar la palabra con sílabas. Y este fue un descubrimiento que hicimos gracias a la necesidad que las niñas y los niños tenían de escribir.

¿Pero a dónde queremos llegar con esta reflexión? A la postura de que así como surge la expresión hablada, de la misma forma las reglas del lenguaje escrito se van experimentando y reinventando por quienes aprenden. (Goodman, 1986) Por esta razón dice Freire, que es importante estimular a los alumnos para que lean, cuenten y escriban sus historias.

De las formas gramaticales, sintácticas, semánticas, podemos decir que no se aprenden imitativamente, al respecto Smith (1983) y Goodman (1986) piensan que los escolares infieren estas reglas en la medida en que las ensayan en sus diferentes situaciones de aprendizaje.

Por ejemplo, en el caso de nuestra experiencia, las niñas y los niños comprendieron el uso de los puntos finales, los signos de interrogación, los acentos, ejerciendo su función escribiendo palabras y enunciados e identificándolos en las lecturas.

Goodman (1986) menciona que mediante el lenguaje oral los niños pequeños son capaces de hacer uso de artículos, pueden manejar el número y el tiempo verbal, pero en el lenguaje escrito es más difícil conseguirlo porque este no es una transcripción del habla y porque como señala Freire, “del mismo modo que para hablar es necesario hablar, para escribir es necesario escribir”. (Freire, 1999, p.121)

6). El sexto punto obedece a la idea de que el conocimiento de los escolares se da **del todo a la parte**. Bajo esta premisa, la realidad escolar nos fue dictando que la práctica las habilidades de lectoescritura, tenían que partir del conjunto de conocimientos expresados oralmente, para ir descomponiendo en partes lo que implica, por ejemplo, el proceso a seguir en la comprensión de una lectura.

Al respecto Goodman (1996) afirma que a medida en que se desarrolla el lenguaje, concebido como una masa indiferenciada, comienza a separarse en palabras y en partes de palabras, adquiere una estructura gramatical y al mismo tiempo construye significados más complejos.

Así los niños de primero aprendieron a desglosar oraciones en palabras y estas en sílabas, dentro del marco de un proceso de comprensión de lecturas y de tareas escritas analizadas desde sus vivencias socioculturales.

Por las razones arriba descritas creemos que la lectura y la escritura aunque son procesos paralelos se logran en etapas diferentes, de acuerdo al desarrollo de las estructuras cognoscitivas del alumnado, por lo tanto las habilidades de lectoescritura se van modificando para ir creando puentes entre los conocimientos nuevos y los anteriores, sin dejar de lado los significados que construyen a partir de su contexto sociocultural.

De otra forma el trabajo pedagógico caería en lo que advierte Cooper (1990), cuando dice que en la enseñanza tradicional el maestro suele recurrir a una serie de habilidades para que sus estudiantes las adquieran por el mero hecho de adquirirlas, pero no para ensayarlas con el fin de comprender los textos escritos. En otro caso Cairney (1996) señala que las habilidades se usan sólo para que el docente compruebe en sus discípulos la transferencia de datos, rasgos muy específicos de una lectura, que él ha determinado como significativos.

2. Reflexiones en torno al quehacer pedagógico de la maestra sobre el potencial desarrollo de las habilidades de lectoescritura en los niños de primer año.

En el apartado anterior vimos la importancia de considerar los conocimientos de los escolares durante la planeación de las actividades escolares respecto de la lectoescritura.

En este sentido la formación cualitativa del alumnado la caracterizamos como el conjunto de herramientas, disposiciones y encuentros colaborativos relacionados con sus intereses y sus expectativas.

Las progresivas realizaciones y posturas reflexivas sobre el propio quehacer educativo, fue un modo de reflejar la importancia histórica y cultural por la propia voz¹² del estudiante de primero. La primacía de la voz parece consignarse secundaria o complementaria para la escuela y para el salón de clases, ya que como señala McLaren (1984), la enseñanza tradicional

¹² El concepto de voz es planteado por Giroux (citado en McLaren, 1984) a partir de la idea de que la pedagogía moderna promueve enfoques curriculares que desplazan al maestro y al alumno del centro de la acción, porque orientan sus significados hacia esquemas de alta tecnología, restando importancia a la producción y reconstrucción de los significados que constituyen sus vidas. Al respecto McLaren concuerda con Giroux en que una pedagogía crítica tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, la forma en que los estudiantes y los maestros determinan sus significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces.

En este sentido el concepto de voz se define como el conjunto de significados multifacético y articulados con los cuales estudiantes y maestros se enfrentan, por medio del diálogo, uno con otro. Además este diálogo está situado históricamente y mediado culturalmente, lo cual quiere decir que no puede ser comprendido sin ubicarlo en el universo de los significados y símbolos compartidos que tienen lugar en las prácticas y experiencias socioculturales de la comunidad en la que se vive.

se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquirieran altos niveles de habilidades cognoscitivas, sin pensar en el propósito, formativo, al cual esas habilidades están dirigidas.

¿Qué explica entonces la importancia de las formas de intervención y de explicación del quehacer pedagógico en el aula, respecto del desarrollo de las habilidades de lectoescritura? Desde el momento en que se iniciaron las clases, nuestro objetivo fue lograr que los educandos se integraran en las reflexiones de las temáticas planteadas, a través de la expresión de sus vivencias. Muchos se quedaban en silencio total lo que nos condujo a guiar el aprendizaje por medio de preguntas que los motivara a participar contando sus historias, compartiendo sus ideas y conocimientos.

El hacer preguntas fue una herramienta pedagógica que permitió fortalecer el razonamiento dialéctico entre los escolares y la maestra y viceversa, ya que de esta forma fue admisible la relación entre las experiencias de lectoescritura, poseídas por los estudiantes, con los ejercicios de lectura y de escritura, en otras palabras, en el caso de la comprensión de un texto, siempre procuramos que se identificaran situaciones parecidas entre el contenido de la lectura y las experiencias de sus escolares, por ejemplo, en la habilidad que denominamos **Relación de situaciones personales con la trama de la lectura** (Ver cap. 3, punto 3, inciso h.) el grupo logra comprender la lógica que el autor del texto pretende transmitir, al indicar que la cucaracha por comer tanto se curó con un te de manzanilla, idea que los niños vincularon a sus experiencias, logrando con esto la comprensión de esa idea manifestada en la lectura. Pero aquí lo que impulso ese descubrimiento fue la actitud de la docente, quien por medio de preguntas supo guiarlos hacia la reflexión. Y la respuesta de los alumnos en torno a la acción interrogativa fue la de proponer ideas, construir razonamientos, e incluso, en la última etapa de observación, de interrogar a la docente respecto de conceptos o palabras de las que no conocían su significado.

Respecto de la actitud pedagógica de hacer preguntas para inducir el descubrimiento de los alumnos, Freire señala que la pedagogía de la pregunta (Rueda, et al, 1991, p. 346) tiene como objetivo que el maestro propicie la relación dialéctica que debe existir entre texto y contexto, en este sentido el conocimiento tiene la cualidad de dar vida, de animar las lecturas mediante su ubicación dentro de un contexto concreto. Al estudiar así se procede a separar, a descomponer una historia, un cuento, y al recomponerlo se comprende lo leído desde la cotidianidad tanto del docente como de sus escolares. De esta forma el eje mediador entre la ejecución y comprensión de las tareas de lectoescritura, constituido por las preguntas,

fue creando un ambiente de comunicación natural entre los alumnos y la docente, donde podían hablar conforme a sus vivencias y a su particular manera de ser, sin temor a ser <señalados o regañados>.

Goodman (1986) señala que sólo a partir del contexto sociocultural, el uso del lenguaje tiene un potencial significativo para el alumno, y sólo en medio de ese contexto el uso convencional del lenguaje se aprende fácilmente. Si el lenguaje usado en las aulas es auténtico, es decir significativo para el alumnado, no deberían existir dificultades para dominar las reglas y variaciones, de las convenciones e irregularidades léxicas y gramaticales del lenguaje. Las niñas y los niños son capaces de entender las estructuras formales de la lengua en tanto las emplean para satisfacer sus necesidades funcionales.

La funcionalidad del lenguaje, es otro fenómeno que se presentó en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, lo que ocasionó que nuestra práctica pedagógica tomara en cuenta al plantear las actividades escolares, en el sentido de no apresurar el aprendizaje, en el de dar prioridad a las necesidades de las niñas y los niños, por ejemplo, no podemos controlar las relaciones grafo-fónicas antes de que los escolares experimenten la lectura, ni es posible que conozcan las reglas ortográficas antes de escribir.

Goodman (1986), señala que los niños son capaces de producir oraciones antes de dominar las reglas relativas a la estructuración de oraciones, y así mismo no tienen que esperarse hasta conocer las reglas ortográficas para escribir, ya que la función se da, naturalmente, antes y les posibilita el descubrimiento de las formalidades que deben usarse en el lenguaje tanto oral como escrito.

Este fenómeno pudimos observarlo cuando pretendimos que el grupo tomara un dictado de palabras, quizás inconscientemente pensamos que como ya se había ensayado la construcción oral de enunciados, la identificación de las vocales y de sílabas insertas en las palabras, también escritas en sus cuadernos, ya estaban listos para escribir, sin embargo la realidad nos hizo ver que la escritura estaba en un nivel silábico, es decir que sólo por medio de la ubicación y unión de sílabas era posible escribir una palabra, y por supuesto se requería de un acompañamiento pedagógico resuelto a proporcionar el tiempo necesario para resolver los errores presentados por cada uno de los escolares. (Ver. cap. 3 la habilidad denominada **Relación letra-sonido en la escritura**, punto 4, inciso e)).

Lo anterior nos lleva a la reflexión de que durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se crea el mecanismo de el ensayo y error, y así los garabatos, las palabras mal

escritas, la confusión de letras, la incompreensión de lecturas, de conceptos, son indicadores para que las y los docentes reflexionemos sobre la forma en que se esta conduciendo el aprendizaje.

Esa actitud, la de poder expresar sus inquietudes y saberes sin inhibiciones nos dió la oportunidad de conocer, más cercanamente, sus problemas al realizar los ejercicios de lectura y escritura. Así conseguimos poner en práctica un aprendizaje basado en el ensayo y el error, que influía en la variabilidad de las habilidades practicadas: unas había que volverlas a ejercitar, otras era necesario modificarlas por el consecuente dominio expresado por los escolares, lo que daba pauta para iniciar un proceso de comprensión cada vez más complejo, como por ejemplo, en la habilidad denominada **ubicación de secuencias de una historia**, (Ver. cap. 3, punto 3, inciso e.) en la que primero se conoció la trama, luego la escenificaron en desorden con el fin de reacomodarla y al final ya fueron capaces de estructurar la secuencia de una historia apoyándose en unas ilustraciones colocadas en desorden, el dominio paulatino de esta habilidad, nos señaló la necesidad de avanzar en la complejidad de la misma, y por lo tanto fue necesario volver a planear críticamente las actividades y las experiencias de aprendizaje.

Para apoyar lo que queremos decir, recurrimos a Goodman (1986), para poner énfasis en la reflexión de que las maestras y los maestros de primer año, acepten con placer la naturaleza dinámica y fluida del lenguaje. Deberíamos admirarnos de la abundancia lingüística revelada por el alumnado. El autor dice que no hay nada más satisfactorio para los maestros que ayudar a mantener la amplitud del desarrollo lingüístico, en lugar de estandarizarlo.

En el caso de los alumnos de primero, la mayoría de las temáticas de estudio estaban basadas en las lecturas y temas planteados en los libros de la SEP, pero tratamos de que cada oración escrita, excepto las de los títulos de las lecturas, fueran inventadas o creadas por las niñas y los niños con base en el contenido de los textos vinculados a sus experiencias intra y extraescolares. Ello como una estrategia para responder a los requerimientos institucionales, pero sin dejar de lado la autonomía de las niñas y de los niños en la producción de sus conocimientos.

3. Logros y limitaciones en torno al desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

a). Logros

El principal logro que obtuvimos fue que los escolares pudieran trabajar en un ambiente de confianza, porque intentamos hasta donde fue posible, encaminar el trabajo pedagógico hacia una vertiente cualitativa. Nos atrevemos a decirlo así porque los cambios mostrados por los niños en cuanto al dominio de las tareas de lectura y de escritura fueron notables en tres meses y medio.

Para entonces la mayoría ya participaba en las reflexiones sin que la maestra se los pidiera. Por ejemplo, en cuanto a las tareas de lectura, ya se animaban a hacer lecturas de sus enunciados escritos o de historia inventadas por ellas y ellos frente a sus compañeros, eran capaces de explicar la secuencia de un texto y de sus diversas situaciones e incluso hacían comparaciones entre cuentos buscando similitudes o relaciones.

En los ejercicios de escritura los rasgos cada vez eran más legibles, respetando la direccionalidad izquierda-derecha y la ubicación de las palabras en el espacio, así mismo siempre estaban atentos a la colocación de acentos, puntos, de letras mayúsculas y minúsculas e incluso estaban aprendiendo a identificar las consonantes al momento de escribir palabras mediante dictados realizados por la docente.

El ensayo de las habilidades de lectoescritura, se constituyó en el eje principal del aprendizaje alcanzado, ya que procuramos orientarlas para responder a los problemas manifestados por los educandos en la comprensión de la lectoescritura. Además tratamos de que los temas y las tareas se analizaran desde sus perspectivas, sus ideas, sus conocimientos.

b). Limitaciones

Una de las limitaciones a la que nos enfrentamos esta ligada con las normatividad de la institución escolar, ya que el trabajo fue cuestionado constantemente al revisar la planeación de las actividades. La dirección requería de actividades que respondieran al tiempo y a las temáticas establecidas en los Planes y Programas de la SEP, y no en función del avance de las alumnas y alumnos. Por ejemplo, cada lectura debía ser comprendida en una semana, ya que para ello existen una serie de ejercicios contenidos en el Libro de español actividades (2001) y el Libro recortable (2001), que forzosamente tienen que ser realizados. Además los docentes cuentan con el Libro para el maestro. Español Primer grado (2001), que tiene varias propuestas de trabajo basadas en una serie de habilidades para la lectoescritura, que están

ligadas a las actividades de los libros de los niños, de cuya ejecución podemos decir que ocupan todo el tiempo destinado a la asignatura del Español. Sin duda lo que se maneja como propuestas de trabajo para el docente, en realidad son requerimientos que se tienen que cumplir. Dejando de lado la posibilidad de trabajar de acuerdo al desarrollo de las niñas y de los niños, y peor aún olvidando que son poseedores de un lenguaje extenso y rico en significados, los cuales no pueden expresarse mediante las actividades y propuestas de trabajo predeterminadas en los libros.

Si algo nos quedó bien claro fue que en el lenguaje de las alumnas y de los alumnos hay ideas y conocimientos, producto de su experiencia sociocultural, que si partimos de ellos para lograr el dominio de las reglas convencionales del lenguaje, estas son mucho más fáciles de comprender. Estamos de acuerdo con Goodman (1986), cuando señala que la escuela acostumbra a trabajar con ideas abstractas y además fragmenta el lenguaje, y por lo tanto cada segmento aprendido es olvidado a medida que se enseñan nuevas fragmentaciones y el lenguaje es un todo que es posible descomponerlo en partes para volver a integrarlo con nuevos conocimientos.

No fue fácil trabajar, sin embargo tuvimos que reorganizar las actividades y los tiempos, ensayando las habilidades de lectura y de escritura en el resto de las asignaturas como Matemáticas y Conocimiento del medio. Y en lo tocante a la comprensión de lecturas nos detuvimos el más tiempo posible hasta que el grupo lograra este objetivo. No obstante es importante señalar que en las últimas lecturas este proceso fue ejecutado con más agilidad y viveza. Pero las presiones no sólo venían de la dirección, también algunas madres y padres de familia, acostumbrados a otro tipo de enseñanza basado en las planas de vocales, de sílabas, de enunciados, y en el “rellenado” de las actividades de los libros de trabajo, empezaron a cuestionarnos, por ejemplo, cuando al poco tiempo de haber iniciado el ciclo escolar, sus hijas e hijos habían comenzado por escribir palabras en lugar de aprenderse las vocales tal como lo hacían en los demás grupos de primero. Además cuestionaban la postura de que la docente se la pasaba hablando con las niñas y los niños en lugar de ponerse a trabajar y de calificar los cuadernos y libros. En este sentido creemos que para los tutores el hecho de que su hija o hijo les presente una calificación, es sinónimo de que están aprendiendo. Decidimos volver a explicar el objetivo del curso, y a medida de que fueron observando el avance de las niñas y de los niños, su postura fue cambiando al grado de que al enterarse de que el interinato de la

maestra estaba próximo a concluir, hablaron con el director y con la inspección de la zona para que terminara el año con el grupo.

Una limitación más que se nos presentó, y que esta ligada a la salida de la maestra, es que justo en ese momento los escolares estaban haciendo sus primeros intentos por leer y escribir, incluso algunos ya podían leer oraciones y escribir palabras por medio del dictado, de tal manera que tuvimos que abandonar al grupo y sin la posibilidad de compartir, con la maestra titular, el tipo de trabajo llevado a cabo y lo peor sin ponerla al tanto de los avances del grupo relativos al aprendizaje de la lectoescritura.

Más adelante sostuvimos un pequeño encuentro con la maestra que quedaría al frente del grupo, y nos refirió que ella iba a empezar a trabajar apoyándose en un libro denominado “Guía para el maestro”, para no complicarse la vida. Poco tiempo después pudimos constatar que el grupo estaba haciendo planas de oraciones inventadas por la maestra, y centrándose totalmente en la ejecución de las tareas propuestas en los libros. Y por medio de pláticas con los alumnos nos percatamos de que ya no participaban exponiendo sus ideas, porque la maestra sólo les indicaba lo que tenían que hacer para luego calificarles.

De estos diálogos que sostuvimos con los alumnos, no tenemos grabaciones, ya que sólo podíamos acercarnos a ellos en la hora del recreo, porque el director nos impidió entrar al grupo, por los conflictos que todo el tiempo tuvo con la docente respecto de su resistencia al apego de las normas institucionales.

Esperamos que nuestros lectores comprendan esta forma de presentar la información, es decir sin mostrar lo hablado con la niñas y los niños, pero así sucedió realmente, y esto lo queremos compartir como un modo de reflexionar sobre la importancia de considerar a los alumnos como sujetos activos y hábiles usuarios del lenguaje que viven en un contexto sociocultural determinado, y que asisten a la escuela para crear, para inventar, y para construir sus propios conocimientos y significados.

Finalmente queremos hacer una reflexión en torno al trabajo conjunto de la maestra y de la observadora que se llevó a la práctica con las niñas y los niños de primero. Era un grupo numeroso en el cual tratamos de atender las necesidades de cada niña y de cada niño, lo cual nos sirvió de base para diseñar y replantear las actividades escolares en función de esas necesidades, lo que a su vez nos permitió contribuir como pedagogas en el desarrollo de nuevas formas de enseñanza sobre habilidades de lectoescritura que mejoraron los procesos

de comprensión de lecturas y de construcción de textos escritos, resultados que fueron expresados por las alumnas y los alumnos en sus tareas y ejercicios de manera progresiva.

Creemos que el trabajo compartido entre ambas fue la clave para lograr incidir en la formación de los escolares, ya que no sólo planeamos las actividades sino que observamos con detenimiento los resultados cada vez que fue necesario hasta que lograran dominar el uso de las habilidades de lectoescritura básicas que nos fue posible analizar con ellos. No sólo se trató de planear observar y registrar los resultados, sino que intentamos dar respuesta a todos los requerimientos de aprendizaje surgidos en el aula, lo cual se logró gracias al intercambio constante de ideas, de puntos de vista de cada una de nosotras y con los escolares. Además también contó su disponibilidad y la nuestra ya que la maestra siempre estuvo atenta a las observaciones siempre respetuosas de la observadora y viceversa. Esto nos hizo reconocer que es importante replantear, cada vez que sea necesario y para futuros proyectos, nuevas técnicas de investigación centradas en el trabajo compartido y crítico de dos o más personas ya que, en nuestro caso la maestra necesitaba apoyo de alguien porque en primer lugar se trataba de un grupo numeroso, y en segundo lugar porque es un grado donde el aprendizaje de la lectoescritura se torna difícil, y las niñas y los niños exigen atención individual. Fue un trabajo arduo para ambas, pero la satisfacción lograr vínculos estrechos de comunicación con los alumnos y entre nosotras fue decisivo para la obtención de los resultados obtenidos.

El trabajo esta abierto a las criticas y a las sugerencias de nuestros amables lectores, y si por alguna razón les sirve de base para replantear nuevas rutas de acción pedagógica respecto de la enseñanza de la lectoescritura, para nosotras sería gratificante ya que la realidad escolar en cada aula es diferente, por lo tanto el conocimiento no tiene limites y cambia constantemente. De esta forma que la acción pedagógica estaría encaminándose hacia la praxis, es decir hacia la transformación paulatina en cuanto al estudio de la realidad escolar de cada salón de clases, de las formas de enseñar y de planear las experiencias de aprendizaje, lo que con llevaría a una crítica respetuosa de la practica de cada maestra y maestro de educación básica, puesto que de ello depende la formación que las alumnas y los alumnos proyecten en el futuro como sujetos sociales y profesionales.

ANEXOS

Capítulo 2

Anexo 1

En las siguientes líneas intentaremos describir las partes del formato para el registro de actividades escolares, las cuales podrán ser observadas en la copia de éste, donde se señalan los incisos que a continuación presentamos.

- a) El primer requerimiento es indicar los días, el mes y el año de la semana en la que se van a llevar las actividades de trabajo con las y los escolares.
- b) En el primer apartado del cuadro principal, se pide anotar el nombre de la asignatura, y el contenido específico semanal de cada una.
- c) En la segunda sección se escriben las actividades para cada contenido, según el criterio de las y los docentes. Aquí se tienen que considerar las actividades denominadas <permanentes> por el proyecto escolar de la escuela primaria, las cuales son: audición de lectura por 10 minutos diarios, lectura guiada, lectura compartida, lectura independiente, uso de los libros de RILEC (Libros del rincón de lectura) u otra colección, actividades de los ficheros, resolución de ejercicios en los libros de apoyo, elaboración de textos libres. Así mismo existe un espacio donde la o el docente anota las actividades llamadas <temporales> que dependen del contenido analizado y de las necesidades de aprendizaje manifestadas por el alumnado.
- d) En el tercer apartado, se anota la evaluación de cada asignatura, y se realiza con los criterios establecidos en el mismo formato: cuaderno de los alumnos, tareas, ejercicios de los libros de texto y/o auxiliar, registros de observaciones y/o participaciones, exámenes parciales, exámenes mensuales, exámenes bimestrales, exposiciones individuales y/o en equipo, revisión de distintos textos: cuestionarios, resúmenes, narraciones, mapas conceptuales, carpeta personal de los alumnos, registro de experimentos, autoevaluación, trabajos en clase, investigaciones y/o trabajos para entregar. Aquí sólo se tienen que rellenar unos cuadritos que están frente a cada opción, para que el director sepa cuáles el tipo de evaluación tomada en cuenta para cada contenido. También hay un espacio para que se anoten otras formas de evaluación consideradas por cada maestro.
- e) En la última división se anotan las “observaciones” sobre las implicaciones, cambios, resultados que se experimentaron durante el desarrollo de los contenidos.

- f) En la parte inferior izquierda se refiere el grado del grupo escolar, y debajo de este la firma del docente responsable.
- g) En la parte inferior derecha hay un espacio destinado para que el director firme y de su visto bueno a la revisión del “Registro de avance programático”.

La indicación de anotar la planeación de actividades escolares en el formato antes descrito, fue asumida por la maestra. Desde el principio intentamos establecer la relación de los objetivos con las actividades, los materiales, los espacios de cada contenido, y así mismo la relación de estos entre las 4 asignaturas: español, matemáticas, conocimiento del medio y educación artística. Para cada contenido diseñábamos varias actividades en función de las necesidades expresadas por las niñas y los niños, y otras definidas por nosotras de acuerdo al potencial aprendizaje del grupo.

Es importante señalar que era necesario hacer ajustes, en momentos en que las y los escolares iniciaban la discusión de algún tema en particular, o cuando notábamos que las actividades propuestas no eran comprendidas o adecuadas, ya que ellos lo proferían, o cuando no las realizaban por falta de interés. En otras palabras, la culminación, el cambio, la variación de los contenidos dependía de la comprensión manifestada, y si era necesario continuar para reforzar el aprendizaje, lo hacíamos en función de temas propuestos por las y los escolares. De tal forma que reajustábamos lo proyectado, como una forma de dar respuesta a sus inquietudes.

Sin embargo la maestra recibía constantes llamadas de atención, ya que lo que se requería era una descripción general de las actividades de cada contenido de cada asignatura. Incluso en una ocasión nos mostraron la planeación de otra maestra, quien en una hoja del registro de avance programático, dio a conocer todos los contenidos de todas las asignaturas. Allí pudimos notar que el director, por medio de un mensaje escrito felicitaba a la maestra. De tal forma que tuvimos que resumir y pasar en limpio todos los registros que habíamos elaborado durante un mes, ya que el director se negaba a dar su visto bueno.

Ante esta postura decidimos, para nuestro propósito, anotar las planeaciones en otro cuaderno, y el registro plasmar la versión reducida de estas.

Capítulo 3

Anexo 2

Lecturas:

“La cucaracha comelona”

“El rey de los animales”

¿Qué le paso a María?

Anexo 3

Enseguida presentamos el trabajo que realizó la niña Diana. Primero observó el conjunto de imágenes, y una vez que determinó de acuerdo a sus conocimientos y/o significados, los enumeró y los pegó en orden, para luego construir una historia, que más tarde expuso frente a sus compañeros en forma oral. Mientras contaba su historia, se guiaba con la acomodación de sus dibujos, e incluso modulaba su voz, por ejemplo, cuando dice “*hijo, hijo ven*”, gritaba expresando preocupación.

Es importante decir que la mayoría del grupo, en la última etapa de la investigación podía ubicar la secuencia de alguna historia o cuento, gracias al ensayo constante de analizar las lecturas como se explica principalmente, en el punto 3 del capítulo 3.

Anexo 4

Aquí presentamos el ejercicio del *libro de actividades* donde se indica pegar el enunciado correspondiente a cada ilustración. No obstante se invito a los escolares a observar las imágenes para luego definir un enunciado. Tal definición, se dio con base en un consenso realizado por la maestra, de acuerdo a las diferentes ideas manifestadas por el grupo. El hecho de expresar sus ideas les motivaba a ejercitar las tareas con más entusiasmo, por ejemplo, la escritura se ensayaba al mismo tiempo, ya que en este caso cada enunciado fue escrito en sus cuadernos. En este sentido notamos que las actividades en el aula no se les hacían difíciles o tediosas.

Posteriormente se analizó con las niñas y los niños, cada una de las oraciones propuestas en el libro, para después relacionarlas con los dibujos. Actividad que pudieron resolver gracias a la comprensión que habían logrado de la lectura.

Bibliografía

- AUSUBEL, David. "Aspectos psicológicos", en Stanley, Elem. Educación y estructura de conocimiento. Cap. VII, Argentina, Ed. Ateneo, 1972. pp.239-247.
- BRONCKART et.al. La génesis del lenguaje. Tr. Eloy Gonzalo. Madrid, Presses Universitaires de France; Ed. Pablo de Río, S.A. 1977. pp. 23-50
- CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid, Morata, 1996. pp. 150.
- COLL, César, PALACIOS, Jesús y MARCHESI, Alvaro. Psicología, desarrollo y educación. Madrid, Alianza Editorial, 1990. pp 447.
- COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor, 1990. pp. 461.
- Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología. México, UPN, 1988. pp.264
- DEMO, Pedro. Investigación participante mito y realidad. Argentina, Ed. Kapelusz, pp. 25-28.
- DONALD, Norman. Perspectivas de las ciencias cognitivas. Tr. Nuria Sebastián. Barcelona, Paidós, 1987, pp. 156-163.
- EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Trad. Ramón Alonso Barcelona, Paidós, 1987. 215 pp.
- ELLIOT, JOHN. Investigación-acción en educación. Trad. Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1990. 280 pp.
- Español Primer grado LECTURAS. 3ª reimp. Ciclo escolar 2001- 2002. México, Secretaria de Educación Pública.
- Español Primer grado ACTIVIDADES. 3ª reimp. Ciclo escolar 2001- 2002. México, Secretaria de Educación Pública.
- Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado. Coord. Margarita Gómez Palacio Muñoz. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaria de Educación Básica y Normal. © Secretaría de Educación Publica, 1995. México, 1996. p. 48.
- FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. "Predictibilidad Universal en Lectoescritura" Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Séptima edición. México, Siglo XXI, 1990, pp.13-110.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1985. pp 367.

- FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. 5ª ed. México, Siglo XXI, 1999. pp 114.
- _____. ¿Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural. 19ª ed. México, Siglo XXI, 1996. pp 108.
- _____. Pedagogía del oprimido. 15ª ed. México. Siglo XXI, 1976. pp. 245.
- GAGNE D. Ellen. Psicología cognitiva escolar. España, Visor, 1985. pp. 257.
- GIMENO, SACRISTAN José. La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid, Morata, Colección: Pedagogía. Razones y propuestas educativas 1999. pp. 126.
- GIROUX, A. Henry. Cruzando límites. Barcelona, Paidós, 1997. pp. 297.
- _____. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/M.E.C. 1997. pp.290.
- GOODMAN, Kenneth. El lenguaje integral. Argentina, AIQUE, 1986. pp. 107.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. “Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura”. En Antología Desarrollo lingüístico y curricular escolar. UPN, México, 1988. p. 79.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. Indicadores de la comprensión lectora. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Col. INTERAMER, 1993. pp. 135.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita et. al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación especial. México, 1985. p. 21.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educación como praxis política. 2ª ed. México, Siglo Veintiuno, 1985. pp. 181.
- HALL, Bud. “Investigación participativa, conocimiento Popular y poder: una reflexión personal”. en Cursos, Seminarios y Talleres. Metodologías participativas en la investigación educativa: La investigación-acción en la práctica docente. Tomo II. Comp. Margarita Theesz Ponschner. México, CIE, 1995. pp. 192-395.
- HIDALGO, Guzmán Juan Luis. Investigación educativa. Una estrategia constructivista. México DF. 1992.
- JOHNSTON, P. H. La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid, Visor, 1989. pp. 125.
- LACAU, María Hortensia. Didáctica de la lectura creadora. Argentina, Kapelusz, 1996. pp. 17-33.

- Libro para el maestro. Español primer grado. 3ª reimp. 2001. México, Secretaría de Educación Pública. pp. 207.
- MCLAREN, Peter. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, Siglo Veintiuno, 1984. pp. 302.
- Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 7ª ed. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. (Comps.). México Siglo XXI, 1990. pp. 354.
- PEREZ Gómez, Angel. “El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica”, en : Elliot, Jonh. La investigación en educación. Madrid, Morata, 1990 pp. 65-69.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. Psicología del niño. 9ª ed. Tr. Luis Hernández Alfonso. Madrid, Morata. Col. La psicología del niño. 1980. pp 172.
- _____. Problemas de la psicología genética. México, Ariel, 1981. pp. 61-63
- _____. Seis estudios de psicología. Tr. Nuria Petit. México, Seix Barral, 1984. pp. 38-41.
- _____. Paquete del autor. México, UPN, 1985. pp. 7-13.
- PHILLIPS, S. Dale. Desarrollo del lenguaje. México, Trillas, 1984. pp. 297-333.
- Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Primaria. México, Secretaría de Educación Pública. 1993. pp. 164.
- Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Guía de evaluación. Dirección de Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública, México, 1996. pp. 99.
- ROCKWELL, Elsie y ESZPELETA, Justa. La escuela, un relato de un proceso inconcluso. 2ª reimpresión. Documento del DIE. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Estudios Avanzados del IPN. México, 1995. pp. 21.
- RUEDA, Beltrán Mario. et.al. Coordinadores. “Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta”, en El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México, CISE-UNAM, 1991. p.345-359.
- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Tr. Mario Sandoval Pineda. México, Trillas, 1983. pp. 272.
- TENTI, FANFANI Emilio. Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación. México, UPN. Colección de cuadernos de cultura pedagógica, Serie investigación educativa, No. 1. 1987. pp. 31

VYGOTSKI, Seminovich Liev. Obras Escogidas. Tr. José María Bravo. España, Visor, 1982. 483 pp.

WITTROCK, MERLIN C. La investigación de la enseñanza II. Barcelona, Paidós Educador, 1989. 184 pp.

WOODS, PETER. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid, Paidós, 1989. 220 pp.