



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

“LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA”

**“CÓMO PROMOVER UNA ESCRITURA POR
GUSTO”**

T E S I S
QUE PRESENTAN

ANA SANDRA JIMENEZ GONZALEZ
IVETH MONTIEL AQUINO

PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA

MÉXICO, D.F.

ASESORA: AMALIA NIVON BOLAN

AGOSTO 2005

Para mi tía Maru que ya no esta conmigo y mis sobrinas Leilani, Anahi y Lakshani:

Por comprenderme y apoyarme sin pedir nada a cambio me han visto sufrir y han querido aliviar mis penas; me han oído llorar y han hecho esfuerzos por hacerme sonreír.

Tal vez no se los haya dicho, pero valoro todo lo que me han dado, y gracias a su paciencia.

Hoy logro culminar una de mis grandes metas

Por eso y todo lo demás.

Hoy he cumplido una de las etapas más importantes de mi vida, y al volver la vista atrás comprendo, que la fuerza que siempre me impulso fue la de los valores que me inculcaron tu rectitud y honestidad Papá.
Tu amor y comprensión Mamá.
La disciplina y tenacidad que aprendí de ustedes hermanos.
Son los aspectos que han caracterizado mi trayectoria como estudiante y en adelante como profesionista.
Tienen mi palabra de que nada va a detenerme jamás.
Por su ayuda, sus desvelos y su amor.

Gracias
Con respeto y admiración
Sandra

Papi y abuelita Beba desde donde estén
se que me apoyando y no tengo palabras
para agradecerles su confianza en mi,
el objetivo se ha logrado.

Mami por la infinita paciencia y apoyo
que me brindaste en todo momento
para culminar una de mis
más grandes metas.

Lilia y Rene como una muestra de mi
cariño y agradecimiento por todo el amor
y el apoyo brindado durante todo el tiempo.

A mí bebe Lilivet porque su

presencia ha sido y será siempre el
motivo más grande que me
impulsa para el logro de metas.

Gracias por su ayuda y amor Iveth

“Ningún ideal se hace realidad sin sacrificio”

Índice

Introducción

Presentación del proyecto “Cómo promover una escritura por gusto” 5

Capítulo 1

Planteamientos sobre la enseñanza de la escritura en los niños de primer año.

| | |
|---|----|
| *Origen de la escritura..... | 10 |
| *La escritura en edad escolar..... | 13 |
| *Adquisición de la lengua escrita..... | 19 |
| *La importancia del juego en el aprendizaje..... | 25 |
| *Modelos de enseñanza difundidos por la SEP..... | 28 |
| *Formas institucionales de adquisición de la escritura..... | 31 |

Capítulo 2

Contexto de la Escuela

| | |
|--|----|
| *Características de la delegación “Gustavo A. Madero”..... | 36 |
| *Condiciones socioculturales y económicas de la Colonia “Tres estrellas” ³⁹ | |
| *Zona habitacional..... | 42 |
| *Servicios de salud y transporte..... | 43 |

| | |
|---|----|
| La escuela “Club de Leones de la Villa N ^o 2”..... | 44 |
| *Edificio escolar..... | 46 |
| *Organización escolar..... | 48 |
| *Aula del grupo de 1 ^o año..... | 51 |
| *Características generales del grupo..... | 55 |

Capítulo 3

| | |
|---|----|
| *Problemática de la enseñanza de la escritura en el aula..... | 59 |
| *Plan de acción..... | 61 |

Conclusiones..... 77

Referencias bibliograficas..... 79

PRESENTACIÓN

Este proyecto educativo se desarrolló dentro de las actividades del programa nacional de formación permanente, denominado; “Transformación de la Educación Básica desde la Escuela” (TEBES), es un programa que busca transformar la práctica docente del profesorado de Educación Básica en servicio y, al mismo tiempo, favorecer el desarrollo profesional de los profesores. Recupera planteamientos teóricos, y propuestas de formación emergente en este campo; así como experiencias y modelos que se han diseminado por todo el mundo; particularmente mantiene estrechos lazos de intercambio académico con el Grupo Investigación y Renovación Escolar IRES, de España desde 1993, y con Redes de Profesores de Colombia desde 1996. Este programa es coordinado por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, algunos de los cuales fueron asesores de este proyecto de investigación.

Esta práctica escolar que a continuación presentamos, la realizamos entre octubre del 2000 y junio del 2001, cuando cursamos el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN. El objetivo entonces era conocer, proponer y evaluar experiencias educativas alternas a las formas tradicionales de enseñanza que favorecieron el desarrollo cognitivo, social, afectivo, psico-motriz de niños de primaria.

En particular, nos vinculamos a una escuela primaria gracias a la colaboración del colectivo de profesoras llamado “Yumka” que significa duende que cuida la naturaleza, cuyos integrantes se encontraban trabajando una propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias naturales, en diversos ciclos escolares de educación primaria, con un enfoque de enseñanza-aprendizaje constructivista y globalizador. Es decir, que a partir de un tema o problema de interés de los niños se generaba el proceso de enseñanza y aprendizaje de diferentes contenidos curriculares.

Decidimos trabajar en la escuela “Club de Leones de la Villa N° 2”, ubicada en la Av. Congreso de la Unión 6338, Col. Tres Estrellas, Delegación Gustavo A. Madero, México D. F., con la profesora del colectivo Yumka, Alma Rosa Cuervo González, pero al aceptar la profesora el cargo de “Coordinadora del Taller de

Informática”, se nos canalizó al grupo de primer grado de la escuela, atendido por la profesora Gladis Arceo para llevar a cabo nuestro proyecto educativo.

La profesora Gladis Arceo como titular del grupo delimitó nuestro contacto personal con los niños, y sólo nos vinculábamos con todo el grupo cuando ella no asistía a clases o se salía a la dirección, momentos en que realizábamos las actividades que ella nos fijaba anticipadamente. Junto con la profesora A. R. Cuervo, proponíamos actividades acordes con el tema propuesto por la profesora Gladis restringiéndonos actividades que creíamos convenientes para el aprendizaje constructivo del alumno. En ocasiones cuando tenía la titular de grupo que entregar papeles a la dirección y necesitaba tiempo veíamos la oportunidad para aplicar una actividad pero a su regreso intervenía introduciendo su estilo de enseñanza. No obstante esta situación pudimos identificar algunos problemas educativos en los niños y niñas, y trabajar con ellos de manera grupal e individual. Centramos nuestra atención en las prácticas de la escritura y las relaciones que los niños establecían con la palabra escrita, pues advertíamos un malestar en los niños cuando la maestra les pedía que hicieran una actividad de esta índole.

Lo primero que hicimos al insertarnos al grupo escolar de primer año fue un diagnóstico con el fin de conocer la forma de trabajo de los alumnos con su profesora y reflexionar sobre las particularidades de la práctica docente, ya fuera de la profesora Gladis, o de otras prácticas innovadoras, que genera una enseñanza y un aprendizaje más significativo para los niños y niñas de entre seis y siete años; entendiéndose éste como un camino hacia el desarrollo de una escritura con gusto.

El trabajo planteado en el diagnóstico educativo nos permite caracterizar nuestra investigación en el marco de un enfoque de intervención educativa o de investigación acción participativa (IAP). Nos enfocamos en ella, porque trabajamos diversas dimensiones como investigación, acción y formación para así poder dar una explicación. Este enfoque nos permitió tener un control de lo real práctico y de lo no real experimental y con ello obtener una comunicación durante

el proceso para poder tomar decisiones en la intervención pedagógica, pero sobre todo para dar a conocer los resultados de esta investigación. Además creímos que era indispensable hacer una investigación general desde el aula hasta el ambiente familiar de los niños, de acuerdo a sus necesidades e intereses buscamos actividades adecuadas para ellos y aplicarlas.

Esta reflexión nos llevó a realizar en el capítulo I una búsqueda teórica sobre cómo se ha desarrollado la escritura a través del tiempo, los principales procesos de desarrollo cognitivo del niño y los principales sistemas de enseñanza de la escritura en nuestro país; todo ello con el fin de comprender mejor nuestro trabajo sobre el desarrollo y la práctica de la escritura en los alumnos de primer año de primaria.

El capítulo II da cuenta del contexto económico y sociocultural de la zona donde se encuentra la escuela en particular el ambiente familiar y escolar de los alumnos de primer grado. Así identificamos problemáticas relacionadas con el proceso de adquisición de la lengua escrita. Posteriormente realizamos una serie de actividades posibles para motivar una escritura con gusto en los niños que se inician en el dominio de esta habilidad lingüística.

El trabajo que desarrollamos durante los ocho meses que estuvimos en la escuela primaria, tuvo como base las siguientes herramientas metodológicas. Nuestro primer interés dentro del diagnóstico durante los primeros dos meses fue la:

- Observación-participativa. Permitió describir lo que sucedía en las aproximaciones de la escuela y en el aula, y hacer una caracterización del grupo a partir de las relaciones que establecieron la maestra y los niños, y estos entre sí en relación a la práctica de enseñanza y aprendizaje de la escritura escolar.

Otra herramienta fundamental que utilizamos durante toda la investigación fue:

- El diario de campo. Permitió registrar y guardar nuestras observaciones e interpretaciones y así comprender diversas vivencias en torno las actividades de escritura realizadas en el aula. Se recurrió a él cuantas veces fue necesario para verificar percepciones y recuerdos.

Posteriormente en los siguientes cinco meses tuvimos la necesidad de recurrir a:

- Las entrevistas realizadas a padres. Ayudaron a reunir información para conocer el contexto familiar y escolar donde se desenvuelven los alumnos, así como la estimulación que ofrece el ambiente familiar y comunitario a niños en cuanto al proceso de adquisición y práctica de la escritura. El guión de entrevista. Entre las preguntas más significativas del guión se encuentran:

- ¿Cómo le enseñaron a leer y a escribir en la escuela y en que grado?
¿Le gusto esa forma, conoce otras formas o cómo le hubiera gustado?
- ¿Escriben en casa? ¿Qué y para qué?
- ¿Para qué le sirve a usted la escritura en su vida diaria?
- Cuando veía que su hijo no escribía como otros niños de su misma edad, ¿qué pasaba por su mente?
- ¿Qué sentido tiene para usted el que ahora su hijo ya escriba, en qué cambiaron él y usted?

Finalmente, el capítulo III aborda la forma en que viven los niños de primer año en torno a la escritura. Fue desarrollado este capítulo a través de una serie de actividades dirigidas a proponer el gusto por la escritura, se aplicaron evaluaron y analizaron los resultados alcanzados por este estudio.

CAPITULO 1

Planteamientos sobre la enseñanza de la escritura en los niños de primer año.

En este capítulo abordamos el proceso de escritura que se enseña en la escuela primaria, concretamente el uso de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el profesor aplica en el aula para favorecer la escritura en el niño de primer grado. El uso generalizado de la copia, al solo hacerse mecánicamente empobrece esta práctica y favorece la pérdida del sentido significativo de la escritura, es decir, deja de comunicar mensajes de interés para el niño.

La escritura es producto del trabajo cognitivo y creativo del hombre; constituye un sistema de representación gráfica, que le permite comunicarse, preservarse y transformarse a través del tiempo y del espacio.

- **Orígenes de la escritura.**

La escritura surge como una herramienta de pensamiento para expresar ideas, emociones, acciones y necesidades; tanto sus características como funciones atraviesan por un largo proceso evolutivo socio histórico. Las primeras escrituras conocidas fueron inventadas por los egipcios y los mesopotámicos hace aproximadamente cuatro mil años antes de la era cristiana. Estas escrituras eran sistemas completos y complejos que su interpretación apenas fue alcanzada por los europeos hace poco más de un siglo. Sin embargo, en su origen, esas complicadas escrituras debieron ser muy elementales. Al principio, los signos fueron sólo dibujos de objetos, y su finalidad era referirse a esos objetos o expresar una idea fácilmente sugerida por su contemplación. Así, por ejemplo, el dibujo del disco solar podía significar el sol, pero también la idea de día. Esta manera de escribir, rudimentaria y simple, es conocida con el nombre de *escritura pictográfica*, o sea escritura pintada. Fue obra de los fenicios, pueblo comerciante de Oriente, que hacia el año 1000 después de cristo inventó el primer alfabeto, del que a través de griegos y romanos deriva el nuestro.

La escritura mesopotámica es conocida con el nombre de cursiva porque los signos que la componen tienen la forma de una cuña o de un clavo (cuneus). Estos signos son, muy diferentes de los jeroglíficos egipcios, los cuales representan generalmente animales y cosas. Los signos cuneiformes son también dibujos de animales y cosas, pero perdieron paulatinamente esa forma debido a que se escribían sobre pequeñas tabletas de arcilla blanda, donde se grababan los signos con una especie de punzón de caña o de hueso.

Los primeros sistemas de escritura son de carácter pictográfico, ideográfico o una combinación de los dos; entre éstos están además la escritura cuneiforme de los babilonios y los asirios y la escritura jeroglífica de los egipcios, los símbolos de la escritura china, japonesa y los pictogramas de los mayas. Lo que distingue a estos sistemas de un silabario o de un alfabeto es que el signo deja de representar un objeto o una idea y pasa a representar un sonido. (Referencia tomada de Microsoft en carta)

La historia de la escritura está asociada a la historia de la cultura humana, pues antes de plantearse el problema de cómo escribir, el hombre tuvo que sentir la necesidad de que sus ideas quedaran establecidas en forma permanente para que otros sujetos, o el mismo autor pudiera saber o recordar una experiencia o suceso. Las prácticas de la lectura y escritura están íntimamente ligadas a la cultura de los diferentes pueblos que habitan el planeta.

En la cultura mesopotámica, los escribas eran los que se dedicaban al arte de la escritura; requerían años de estudio en la edubba, escuela mesopotámica, para dominar esta actividad. Cuando se convertían en profesionales ocupaban cargos elevados en el gobierno, de manera que la escritura desempeñaba una función predominante en la vida organizativa y política del pueblo.

Con el paso del tiempo, los escribas estilizaron los toscos, símbolos

primitivos que sólo representaban objetos, y crearon una escritura más compleja capaz de expresar ideas abstractas. De este modo, la escritura permitió conservar relatos y sucesos de diversa índole, alcanzando un alto grado de dominio, ya que desarrollaron más de 700 signos diferentes. El paso final en el desarrollo de la escritura cuneiforme sucedió cuando los escribas comenzaron a usar símbolos fonéticos para indicar sonidos e ideas. Al dar a cada sonido un símbolo fonético era posible deletrear cualquier palabra con un lenguaje sonoro.

La función social de la escritura fue amplia. Sirvió para hacer documentos religiosos, técnicos e históricos, tablas astronómicas, inventarios de productos agrícolas, códigos de derechos ciudadanos, textos médicos, crónicas literarias, poesía. A la escritura se le otorgaron también cualidades mágicas y ceremoniales, ya que en los cimientos de templos y palacios se colocaba una tablilla dirigida a uno de los dioses mesopotámicos y era común que la gente cargara inscripciones para ahuyentar a los malos espíritus, como actualmente las estampillas de santos con oraciones especiales.

- **La escritura en la edad escolar**

En la actualidad esta práctica se aprende formalmente en la escuela en edad temprana, es decir, cuando el niño se encuentra en el periodo de preparación y organización de las operaciones concretas, y es capaz de relacionarse más allá del ámbito familiar, pues ha alcanzado un mayor desarrollo de la lengua materna.

La lectura y la escritura son procesos y habilidades complejas, mucho más de lo que parece a primera vista y en ellos se originan muchas de las dificultades que encuentran los niños en sus aprendizajes institucionales posteriores, como son el ámbito escolar, laboral jurídico, religioso etc.

Piaget (1971 Pág. 32-65), nos dice que el verdadero aprendizaje supone una comprensión (cada vez más amplia) de los objetos que se asimilan, de su significado, de sus relaciones, de su aplicación y de su utilización. En el aprendizaje el actor principal es el sujeto mismo que actúa sobre la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio.

La lectura y escritura figuran entre los dos de los aprendizajes más importantes que se realizan en la escuela primaria, ya que representan una forma de comunicación y un instrumento para la expresión y adquisición de conocimientos, valores y actividades sociales. Esta práctica escolar se ha desarrollado formalmente desde el siglo XVII hasta nuestros días en muchos países de Europa, es por los grupos religiosos, y más tarde particulares y por los Estados Nacionales.

Desde el punto de vista de la psicología evolutiva, Piaget hace referencia a diferentes etapas evolutivas del desarrollo cognitivo del hombre, entendiéndolo como una construcción continua que, cada vez que se alcanza una nueva habilidad mental se hace más sólido el pensamiento lógico.

Plantea así, que en las primeras semanas que siguen al nacimiento, el niño responde sobre la base de esquemas sensorio motores innatos (reflejos). El primer tipo de aprendizaje es el de discriminación, es decir, es capaz de discriminar entre un pezón o chupón que le da leche al succionar, de otros objetos que se lleva a la boca al ejercitar el mismo acto.

Durante la infancia entre los seis y doce años, el niño comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y adquiere, por tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones para la inteligencia y para la afectividad. Por lo que a la primera se refiere, se trata en definitiva de los inicios de la construcción del pensamiento lógico misma. La lógica constituye precisamente el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los

puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo. Por lo que respecta a la afectividad, el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal. Hacia los seis años se constituye una serie de sistemas de conjuntos que transforma a las intuiciones en operaciones de todas clases, es curioso ver como estos sistemas se forman a través de una especie de organización total y a menudo muy rápida, dado que no existe ninguna operación aislada, sino que siempre es constituida en función de la totalidad de las operaciones del mismo tipo. Por ejemplo: los números no aparecen independientemente unos de otros (3, 10, 2, 5, etc.) sino que son comprendidos únicamente como elementos de una sucesión ordenada: 1, 2, 3..., etc. En esta edad la afectividad se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y por una organización de la voluntad, que desembocan en una mejor integración de la voluntad, en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida en sociedad. El respeto mutuo conduce a nuevas formas de sentimientos morales, distintas de la obediencia exterior inicial. Pueden citarse, en primer lugar las transformaciones relativas al sentimiento de la regla, que une a los niños entre sí, tanto como de la que une al niño con el adulto. Es fácil observar que la conciencia de lo justo e injusto aparece ordinariamente a expensas del adulto más que bajo su presión: precisamente a raíz de una injusticia a menudo involuntaria y a veces imaginaria de la cual es víctima, el niño comienza a disociar la justicia del adulto.

La voluntad es simplemente una regulación que se ha vuelto reversible, y en esto es comparable a una operación: cuando el deber es momentáneamente más débil que un deseo preciso, la voluntad restablece los valores según su jerarquía anterior al tiempo que postula su conservación siguiente y de esta manera hace que domine la tendencia a menor fuerza, reforzándola.

Entre los 13 y 15 años corresponde la etapa del desarrollo lógico o capacidad para utilizar operaciones formales abstractas interiorizadas, basadas en principios generales. En esta etapa también interviene el completamiento del

proceso de descentración, hasta el punto de que el pensamiento y la resolución de problemas pueden presentarse dentro de un marco de referencias puramente abstracto, desplazando la finalidad de obtener alimento o satisfacer otras necesidades, de modo inmediato.

El pensamiento evolutivo de Piaget señala que el niño desde que nace es sujeto activo que necesita tiempo y respeto por su ritmo de crecimiento. Si esto lo trasladamos a todas las esferas de la inteligencia aprende de sus errores, gana confianza con el estímulo, con la libertad de opinar y ser escuchado. Es decir el aprendizaje está muy relacionado con la actitud del educador y su plan de enseñanza.

Vygotsky (1988) muestra su interés en los procesos sociales de pequeños grupos de individuos implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica sociocultural y práctica comunicativa. Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. También concibe la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo, pasan a ejecutarse en un plano interno.

Define la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. La instrucción en la zona de desarrollo próximo, aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten finalmente en propiedades internas del niño.

Hemos considerado en este estudio tanto la visión de Piaget como de Vygotsky, en tanto el primero nos permite conocer el proceso de aprendizaje de la escritura como parte del desarrollo evolutivo del pensamiento lógico mientras que el segundo nos aporta elementos para identificar el plano social del desarrollo del lenguaje y de las estructuras psicológicas superiores.

El programa de estudio de español planteados actualmente por la SEP (2000 Pág. 13-26) supone que al ingreso a la escuela primaria, los niños ya han desarrollado conocimientos sobre la lengua que les permite expresarse y comprender lo que otros desean, dentro de ciertos límites correspondientes a su medio de interacción social y a las propias características cognitivas de cada niño.

Se ha considerado tradicionalmente que durante el primer grado los niños deben apropiarse de las características básicas del sistema de escritura: valor sonoro convencional de las letras, direccionalidad y segmentación. Sin embargo, ello pierde de vista que antes de ingresar a la primaria los niños han tenido diferentes oportunidades de interactuar con la lengua escrita en su medio familiar o en el nivel preescolar, y esto influye en el tiempo y el ritmo en que logran apropiarse del sistema de escritura. La mayoría de los alumnos de primer año consiguen escribir durante el año escolar, sin embargo, algunos no lo logran. Es por eso que en este programa de la SEP se consideraran los dos primeros años como un ciclo completo, en el que los niños tendrán la oportunidad de apropiarse de este aprendizaje.

El programa se fundamenta en nuevas propuestas teóricas y experiencias didácticas que proporcionan una alfabetización funcional. La orientación del programa establece que la enseñanza de la escritura no se reduce a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, sino que incide desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales del texto. De ahí que el aprendizaje del lenguaje escrito debe realizarse mediante el trabajo de textos completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto.

En la propuesta de la SEP se plantea que los niños escriban textos propios de la vida diaria: cartas, cuentos, noticias, artículos, entre otros con el fin de que los niños mejoren su desempeño en situaciones comunicativas cotidianas (Programa de estudio de Español)

La adquisición y el ejercicio de las capacidades de comunicación oral y escrita se promueven mediante diversas formas de interacción. Para ello se propone que los niños lean, escriban, hablen y escuchen en parejas, equipos y con el grupo entero, lo que favorece el intercambio de ideas y la reflexión de puntos de vista diferentes.

Para la escritura se propone:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.
- Funciones de la escritura, tipos de texto y características.
- Producción de textos.

Con estos componentes se pretende que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos. Desde el inicio del aprendizaje se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidas a destinatarios determinados, valorando la importancia de la legibilidad y la corrección.

Según este programa curricular se propone para la escritura en primer grado los siguientes objetivos:

- Que los niños identifiquen la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos.
- Que los niños se inicien en el conocimiento de algunas características de los tipos de texto y las incluyan en los escritos que creen o transformen.
- Que los niños se inicien en el desarrollo de las estrategias básicas para la producción de textos breves.

- **Adquisición de la lengua escrita**

El sistema de escritura es definido por Ferreiro (1984 Pág. 93-346) como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función especialmente social. Es una práctica y un objeto cultural capaz de ser adquirido y usado de modo individual y colectivo, al imprimir y difundir sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven los niños.

Las diferentes producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que escriben y leen, son indicadores que nos permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituye el proceso de adquisición de la lengua escrita. Las diferentes conceptualizaciones que hacen los niños de este acto caracterizan los distintos momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Según Emilia Ferreiro al principio, el escolar en sus producciones realiza trazos similares a un dibujo. Al interpretar textos producidos por otros, acompañados de dibujos, el niño considera que en los textos dice “los nombres de los objetos”, o bien que “las letras dicen lo que las cosas son”; por ejemplo, en los textos impresos en un lápiz, predice que dice “lápiz”. Posteriormente el niño elabora y pone a prueba diferentes hipótesis que lo llevan a comprender que la escritura no necesita estar acompañada de dibujos para representar significados, aun cuando no haya establecido la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

Según esta autora existen diferentes etapas de desarrollo de la escritura:

- Presilábico
- Silábico
- Alfabético



REPRESENTACIONES DE TIPO PRESILÁBICO

En un primer momento los niños consideran el dibujo y la escritura como elementos indiferenciados. Para ellos los textos no remiten a un significado, son interpretados como dibujos, rayas, letras, etc. Posteriormente sus representaciones manifiestan diferencias objetivas entre una y otra, porque al descubrir la relación entre escritura y significado consideran que los textos representan los nombres de los objetos. Cuando tratan de interpretar los textos asignan significados a partir de las diferencias entre ellos.

En estas representaciones e interpretaciones denominadas presilábicas, el niño no ha establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Es el descubrimiento que el niño hace de la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla lo que marca el inicio del siguiente momento evolutivo.

REPRESENTACIONES DE TIPO SILÁBICO

Al comienzo esta representación no es escrita, porque en algunos casos las partes de la representación escrita no corresponden a cada una de las partes

de la emisión oral, por ejemplo, puede escribir una palabra de 6 grafías con 4 signos, haciendo un ajuste. Este momento del proceso se caracteriza porque el niño hace una correspondencia grafía-sílaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. A estas representaciones se les denomina “silábicas”. (Ferreiro)

Cuando el niño conoce algunas letras y se les adjudica un valor sonoro silábico estable, puede usar las vocales y considerar, por ejemplo, que la “a” representa cualquier sílaba que la contenga (ma, sa, pa, la, la, etc.) o bien trabajar con consonantes en cuyo caso la “p”, por ejemplo, puede representar las sílabas (pa, pe, pi, po, pu.). Lo más frecuente es que los niños combinen ambos criterios usando vocales y consonantes. En otro momento, las representaciones escritas de los niños manifiestan la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. A estas representaciones les denomina silábico-alfabéticas, (Ferreiro)

REPRESENTACIONES DE TIPO ALFABÉTICO

Cuando el niño descubre que existe cierta correspondencia entre fonos-letras poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas y lo aplica en sus producciones hasta lograr utilizarlo. Para que esto ocurra, por supuesto, habrá tenido que tomar conciencia de que en el habla cada sílaba puede contener distintos fono.

A las representaciones alfabéticas les denomina Ferreiro (1982) así, porque manifiestan que el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonos-letras; sin embargo queda aun un largo camino que el niño tiene que resolver en lo que respecta a la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita, como son por ejemplo: la separación entre palabras y los aspectos ortográficos.

No es suficiente conocer el valor sonoro de las letras para saber leer, el deletreo penoso y sin sentido no es lectura porque ésta implica necesariamente la comprensión de los textos. Por tal razón no es adecuado someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a enunciados carentes de significado desde el punto de vista de la realidad del niño; por ejemplo, “Susi se asea”, “Lalo mete la maleta”, “mi mamá me mima”. Tales enunciados parecen trabalenguas y no conducen ni a comprender el sentido de los textos, ni a despertar el interés por la escritura. Este método fue utilizado por la profesora Gladis durante todo el ciclo escolar, por lo cual detectamos en ese momento a que los niños no les despertaba interés o gusto la escritura. Sin embargo es importante mencionar que finalmente esta forma de trabajo hizo que los niños escribieran en los primeros meses del año.

E. Ferreiro nos hace ver que los avances en la comprensión de este sistema de escritura en cada niño son diferentes de acuerdo con la posibilidad que cada uno de ellos manifieste a partir de lo que el medio social y cultural le proporcione y el ambiente escolar le favorezca en la interacción con este objeto de conocimiento.

El aprendizaje de la lengua escrita debe entenderse como un proceso de dimensiones lingüísticas.

A partir de diferentes autores, distinguimos varios aspectos de la dimensión lingüística de la escritura:

“Señalan que se ha considerado por mucho tiempo que el lenguaje escrito es un aspecto secundario derivado del oral. Esto ha sido un aspecto muy discutido ya que algunas metodologías para la enseñanza del lenguaje, particularmente de la alfabetización, se basan en este supuesto. Sin embargo muchos investigadores señalan que la lengua oral y la lengua escrita difieren en varias dimensiones... Actualmente existen suficientes evidencias para afirmar que el lenguaje oral y escrito constituyen sistemas estructuralmente relacionados... Lengua hablada y

lengua escrita son dos realizaciones, en dos sistemas distintos, de la lengua. Escribir y hablar son complementarios" (De la Garza y Ruiz, 1992 Pág. 211-213).

La ortografía es una muestra de que el nivel gráfico de la escritura no es equivalente de la secuencia de fonemas propia de la lengua oral. Y más allá de lo fonético y de lo gráfico, tanto lo oral como lo escrito tienen sus propios aspectos, o por lo menos sus propias tendencias.

"La escritura -dice Ferreiro- puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difirieron drásticamente. La escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras" (1982).

En la lingüística nos podemos enfrentar con términos enredosos, como "lengua" y "lenguaje", que muchas veces se han usado indistintamente y "un lingüista acaba siempre por dar su propia definición de lenguaje" (Martínet, 1975 Pág. 212-223).

Lo cierto es que lo escrito permite un producto más elaborado que el habla común, ya que puede ser pensado con más tiempo, analizado y reescrito. Esta posibilidad ha llevado a un desarrollo discursivo que si bien es oralizable, difícilmente se hubiera desarrollado sin la escritura, por lo cual se le identifica como lengua o lenguaje escrito, que a su vez ha influido sobre alguna oralidad. La oralidad afectada por la escritura ha sido distinguida del resto e identificada por Ong como "oralidad secundaria", es decir, oralidad afectada por la escritura, por lo menos en su origen histórico (Teberosky, 1992 Pág. 62-70; Tolchinsky, 1993 Pág.7-18).

El caso es que cuando hablamos de lengua escrita o de lenguaje escrito, podemos referirnos tanto a hechos que culminan en la oralidad como en la escritura; sin embargo, cuando hablamos de la lengua o del lenguaje oral, casi siempre tendrá una manifestación en lo oral y sólo excepcionalmente en lo escrito. Esto es así en una perspectiva que al parecer pone su énfasis en aspectos lexicales, sintácticos y pragmáticos.

La producción e identificación de lo gráfico en la escritura, su posible coordinación con lo sonoro y el conocimiento de las características funcionales y de presentación de los portadores de escritura.

La concordancia entre la lengua oral y la lengua escrita, la existencia previa de la primera, tanto en la humanidad como en el individuo, y la fonetización propia de muchos sistemas de escritura, han hecho difícil dejar la idea de que la escritura es fundamentalmente la transcripción de lo oral.

- **La importancia del juego en el aprendizaje**

Según C. Kammi (1998 Pág.250-322), es importante utilizar actividades lúdicas en el aprendizaje escolar de la escritura en los niños de seis años, porque a través de los juegos, estos son capaces de determinar de manera autónoma como organizarse entre sí, estableciendo turnos y regulando sus actos de acuerdo con las normas que hayan decidido para jugar.

En el ámbito escolar, un buen juego colectivo implica valorar las posibilidades didácticas que ofrece a los niños para que ellos mismos evalúen los resultados de sus acciones. Para que un niño pueda evaluar su propio éxito, los resultados deben ser claros e inequívocos, de modo que el niño no necesite la ayuda de nadie para saber si ha tenido éxito o no.

Evaluar la participación activa de todos los participantes en un juego implica considerar sus posibilidades didácticas en relación al grado de actividad que puedan tener los niños en función de su nivel de desarrollo.

Se considera por participación activa del escolar a la actividad mental que el niño desarrolla y el sentimiento de compromiso que el niño advierte en el juego. Así un juego que proporcione a los niños algo interesante y estimulante que les haga pensar en cómo hacerlo, comporta una actividad mental.

Los niños que tienen **confianza** en su capacidad para pensar construyen el conocimiento con más rapidez que los que no poseen esta confianza.

Los niños no pueden ser despiertos y curiosos sin sentir interés por objetos culturales de su entorno como por ejemplo, los signos escritos de envases, latas y cajas.

En la enseñanza, el constructivismo pone énfasis en que el conocimiento y los valores morales no se aprendan por interiorización del exterior sino mediante una construcción desde el interior del niño en interacción con el entorno.

Cada niño pasa por un nivel tras otro de incorrección antes de ser capaz de construir el conocimiento correcto.

El constructivismo muestra que la enseñanza ayuda al niño a construir más conocimientos sólo si ya ha construido los elementos necesarios para aprovechar la enseñanza.

Las interacciones sociales con los compañeros son indispensables para el desarrollo social, moral e intelectual del niño. La cooperación con otros niños ayuda a construir valores morales con mucha más libertad que la cooperación con adultos.

Una de las cualidades más importantes para la construcción del conocimiento es la correlación o asociación en la propia capacidad de pensar. El constructivismo no sólo destaca la importancia de que el niño encuentre la respuesta a su manera, sino también de que plantee sus propias preguntas. Los niños despiertos y curiosos adquieren muchos conocimientos estableciendo relaciones entre las cosas, la curiosidad, la viveza, la iniciativa y la franqueza en la expresión son cualidades esenciales para que el niño construya su propio conocimiento.

Según Kamii Constante hay cuatro niveles en la manera de jugar con los niños.

- 1.- Juego motriz e individual
- 2.- Juego egocéntrico (2-5 años)
- 3.- Cooperación incipiente (aparece entre 7-8 años)
- 4.- Codificación de reglas (aparece entre 11-12 años)

El juego motriz e individual, el niño juega solo y realiza con los objetos una variedad de actividades que no se pueden denominar juego.

El segundo nivel es típico que los niños imiten a los niños mayores pero jugando solos, sin preocuparse de encontrar un compañero, o jugando con otros pero sin tratar ganar.

Tercer nivel, se caracteriza por el hecho de que cada jugador trata de ganar. Si nadie trata de ganar, no hacen falta reglas que permitan comparar la ejecución de los jugadores.

En el cuarto nivel, los niños cooperan en el intento de unificar reglas. Incluso disfrutan de una manera peculiar al prever todas las situaciones posibles y codificar reglas complicadas.

Los juegos colectivos también presentan la ventaja de comportar acciones físicas que estimulan a los niños a ser activos mentalmente, y lo están más cuando juegan que cuando realizan actividades o ejercicios mecánicamente.

Las lecciones y hojas de ejercicios comunican al niño el mensaje de que la verdad sólo puede proceder del maestro y que la tarea del alumno es proporcionar al maestro la respuesta correcta que éste desea. Se aprendían valores y comportamientos con estas prácticas de escritura. Esto es, que la palabra escrita pertenece al mundo de los adultos, que los niños no tienen escritura propia, ni pensamientos, ni expresión propia.

- **Modelo de enseñanza difundidos por la SEP.**

Ya desde siglo XVII en Europa y algunas partes de América, el maestro ocupa el lugar central, en la enseñanza de la organización de la clase, los programas, los contenidos y el método. Hace referencia a un magistrocentrismo, opera con el orden y la disciplina, vigila lo que debe hacer el alumno y decide quiénes “se portan mal” o son “desobedientes”. Impone sanciones o castigos como medidas de disciplina para el aprendizaje sin preocuparse por las necesidades emocionales del alumno: autoestima, seguridad, confianza, pertenencia, identidad, creatividad, conocimientos, etc.

En la escuela tradicional las indicaciones van de “arriba” hacia “abajo”, esto es, la relación es vertical: las órdenes deben obedecerse aunque no sean justas o parezcan ser irracionales. El “argumento” principal en el maestro es porque “lo digo yo”, “yo soy el que manda aquí” o “porque se me da la gana”, “porque la letra con sangre entra” y “si no te gusta vete”. Si algún alumno se atreve a “llevarle la contraria” corre el riesgo de que le bajen puntos en su calificación, lo castiguen o lo maltraten, es decir, el/la maestro(a) posee un poder represivo y autoritario sobre el alumno.

En este modelo, aun dominante en muchas escuelas, las y los estudiantes son sólo receptores de información, son espectadores y asimiladores de formas, valores y actitudes autoritarias; su participación escolar se reduce a lo que se les indique, es decir, mantienen una actitud pasiva y dependiente.

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se tienen que alcanzar son establecidos por la institución y generalmente son ajenos, tanto a los docentes como a los alumnos, alumnas y padres de familia. Un equipo de “expertos” diseña los planes y programas de estudio y contrata a maestros para operarlos sin una visión de adecuación o flexibilidad para hacer modificaciones en su diseño y evaluación.

Así, los planes y programas de estudio están sobrecargados de contenidos de tal manera que los estudiantes deben manejar una gran cantidad de información sobre diversos temas, vale decir, los contenidos son enciclopedistas. Además, no se estimula la relación entre sí, por lo que se dice que los contenidos están fragmentados y tienen poca vinculación con los problemas a los que se enfrentan los alumnos en la realidad, es decir, el profesor privilegia la información sobre el manejo que el alumno pueda hacer de ésta.

Para dar la clase el/la maestro(a) utiliza predominantemente la técnica expositiva y prevalece su discurso sobre el de los alumnos, si es que éstos logran expresarlo, estableciéndose una enseñanza verbalista y dogmática.

El maestro(a), el plan de estudios, la dirección institucional, los padres de familia, privilegian el aspecto intelectual y le da menos importancia al sentido de los aprendizajes de los alumnos para alcanzar una mejor convivencia social y manejo emocional adecuado de las potencialidades de los niños. Los estudiantes “aprenden” palabras, datos aislados, nombres y números, información que deben memorizar para después reproducir en exámenes para ser acreditados.

El modelo pedagógico de la escuela Nueva surge a finales del siglo XIX y principios del XX, se diferencia totalmente del modelo anterior porque busca colocar en el centro de la enseñanza y del aprendizaje las necesidades e intereses de los niños desde los cuales giran los objetivos, contenidos y programas institucionales; a este modelo también es llamado paidocentrismo.

En la escuela Nueva se pretende propiciar actividades escolares centradas en las características cognitivas de los niños, en un clima de libertad y respeto al niño. Los contenidos son planificados a partir de las necesidades de los niños y buscan mayor vinculación con su medio ambiente, sociocultural y natural. El papel del maestro es de guía y animador que encausa a los niños y crea un ambiente para favorecer el aprendizaje y enseñanza cordial y amena en el cual los estudiantes ejerzan un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. Intentando nosotras generar una relación de enseñanza aprendizaje en este proyecto.

- **Formas institucionales de adquisición de la escritura**

A lo largo de este siglo, en diferentes gestiones de administración de la edad primaria pública en México, se han promovido diversas formas de adquisición de la escritura. Empezaremos describiendo el método onomatopéyico que fue uno de los primeros que se propagó y después el método global.

Método onomatopéyico

En México, el profesor Gregorio Torres Quintero, egresado de las primeras generaciones de normalistas formadas en la capital del país con el modelo de enseñanza objetiva, promovió la enseñanza simultánea de la lectura y escritura siguió el camino del fonetismo y del empleo de la onomatopeya con sonidos asociados a sonidos reales. Esto dio lugar en la enseñanza a la recomposición de una cosa por la reunión de sus partes. Implica descomponer una palabra en sílabas y letras, analizarla y reunir las letras y sílabas para formar nuevamente la palabra.

Cabe de aclarar que por simultaneidad debe entenderse la enseñanza de la lectura y de la escritura a la vez; sucesión la enseñanza de la lectura o escritura una después de otra; primero la lectura y después la escritura, de modo que conforme a estos conceptos, el método de Torres Quintero se diferenciaba de los métodos simultáneos y sucesivos. El fonetismo es la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre. Deletreo es la enseñanza de las letras por su nombre y no por su sonido. Conforme a estas ideas, hay métodos fonéticos en el país y métodos de deletreo, como era el que conformaba la antigua Cartilla de San Miguel, definidos de manera alterna o paralela al método fonético.

Según el profesor Torres Quintero el análisis y la síntesis no tendrían razón de existir por separado sino que son complementarios, son el derecho y el revés de una tela. Los métodos de lectura no pueden ser puramente analíticos o sintéticos, sino analítico-sintético o viceversa. En todo método racional de lectura debe haber análisis y síntesis. La diferencia consiste únicamente en el punto de partida: si se comienza por uno o por otro.

Según Torres Quintero Leer es sintetizar; escribir es analizar. El análisis y la síntesis desempeñan cada cual un papel distinto en el trabajo de la lectura y escritura.

La práctica ha revelado que un niño principiante no puede pasar de un trabajo de la escritura de una palabra, al dictado, sin hacer antes un análisis mental de carácter fonético de los sonidos y sílabas que componen la palabra, por ejemplo: si se le dice escribe la palabra chocolate, no sabe por donde comenzar; hay que repetirle despacio: cho-co-la-te, y si aún no percibe la primera sílaba, es necesario decirle cuál es, cho. Si la escribe, ya no sabe qué sílaba sigue, es necesario dictarle una por una todas las sílabas para que pueda construir la palabra.

Es significativa la diferencia que existe entre leer y escribir. Por lo general, para un principiante lo primero es más fácil que lo segundo. Es importante destacar que escribir no es copiar. La copia es imitación y, aunque en ella hay análisis, éste no es fonético, sino gráfico, es decir, visual. En la escritura personal o por dictado, el análisis es fonético, por eso es importante no reducir la escritura a la copia de palabras o enunciados. Al observar el trabajo de la profesora Gladis creemos que no había una escritura por gusto ya que los niños solo utilizaban la copia y repetían lo que estaba escrito por lo tanto pensamos que para ellos no era significativo, ya que no mostraban ningún interés.

El fonetismo onomatopéyico, que aún se practica en los centros educativos se aplica a la imitación de un sonido, como si el vocablo imitara al sonido. En retórica se llama onomatopeya al empleo de vocablos que imitan el sonido de cosas, animales o sucesos vinculados a la vida diaria.

MÉTODO GLOBAL: El método global se aplica a diferentes procedimientos para la enseñanza de la escritura. Según A. Barbosa (1971), el método presenta los siguientes elementos.

- 1.- Aprovechamiento de los intereses particulares del niño.
- 2.- La oración como unidad de expresión del pensamiento.
- 3.- Sigue un razonamiento analítico.
- 4.- Con algunas excepciones, sigue la simultaneidad en la enseñanza de la lectura y escritura.
- 5.- La enseñanza se relaciona con el mayor número de funciones y actividades del niño.
- 6.- Fomenta la expresión espontánea de los intereses de los niños.

Actualmente los maestros normalistas egresados de las últimas generaciones practican este método en las escuelas primarias públicas del país.

Programas de estudio de español (educación primaria, SEP 2000).

En el libro de trabajo del niño de primer año, se desarrollan los conceptos básicos acerca del sistema de escritura mediante actividades en las que el niño completa enunciados y escribe oraciones, copia algunos modelos y crea textos, que van desde listas de palabras hasta la elaboración de cartas, listados, avisos, recados y entrevistas. Se ha puesto especial énfasis en que los alumnos comprendan la funcionalidad de la escritura, no solamente con fines comunicativos, sino también con fines lúdicos, pues en el libro de actividades se propone la realización de juegos, crucigramas, trabalenguas, adivinanzas y dibujos. Además de las sugerencias del libro de actividades se plantea que el niño aprenda a elaborar textos narrativos y descriptivos.

El propósito general de todos los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito en distintas situaciones de la vida, académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Para alcanzar esta finalidad se propone oficialmente que los niños practiquen la confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita; desarrollen conocimientos y estrategias para la producción de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas. Por ejemplo: practiquen la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y abrirse a una más amplia realidad; y logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura de manera eficaz.

Para alcanzar estos propósitos, la enseñanza del español pretende seguir un enfoque comunicativo y funcional, centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral, basado en la reflexión sobre la lengua.

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita en México (PALEM).

De manera particular, la propuesta denominada PALEM, pretende orientar al maestro en la conducción del proceso que sigue al niño en el aprendizaje del sistema de escritura.

Gómez-Palacio plantea que "Cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea. Esta flexibilidad se opone en principio, a las implicaciones de un método, ya que un método se define como una 'secuencia de pasos ordenados para obtener un fin' (un paso no se puede dar sin la consecución del objetivo del paso anterior). La progresión de actividades está predeterminada en la misma manera para todo el grupo ... según las concepciones que, con respecto al orden de dificultad, tenga quién haya realizado dicho método ... los métodos, además, parten del supuesto de que el niño lo ignora todo al iniciar su escolaridad" (Gómez-Palacio 1988 Pág. 82-97).

Capítulo 2

Como hemos visto en el capítulo anterior es importante conocer el medio en el que se desarrollan los niños para el aprendizaje de la escritura, esto, es identificar el ambiente alfabetizador de éstos y conocer las formas de enseñanza que en la escuela se practican, porque es común encontrar en la escuela métodos tradicionales para enseñar a leer y escribir, al lado de otras propuestas educativas.

El diagnóstico educativo realizado en la escuela “Club de Leones de la Villa N° 2” tuvo como propósito:

- ❖ Conocer el ámbito alfabetizador la zona donde viven los niños y niñas en términos de urbanización, escolaridad y servicios, empleo, entre otros aspectos socioeconómicos.
- ❖ Conocer las prácticas de lectura y escritura del ambiente familiar y del trabajo escolar de los niños y niñas del grupo de primero “A”, y su relación con otras prácticas de escritura relacionadas con el ámbito sociocultural de los escolares.
- ❖ Explorar los niveles de desarrollo escritura alcanzados por los niños y niñas del grupo de primero “A”.

Contexto de la escuela

***Características de la delegación Gustavo A. Madero.**

La escuela donde trabajamos se encuentra en la colonia “Tres Estrellas”, Delegación Gustavo A. Madero, en el extremo septentrional de la ciudad de México, colindando esta última al norte con los municipios de Coacalco y Tultitlán del Estado de México; al este con los de Tlalnepantla y Nezahualcóyotl; al sur con

las delegaciones Venustiano Carranza y Cuauhtémoc y al oeste con la delegación Azcapotzalco del DF. y los municipios de Naucalpan y Tlalnepantla.

La delegación Gustavo A. Madero tiene una extensión territorial de 87 kilómetros cuadrados, lo que representa el 6% del Distrito Federal, ocupando así el sexto lugar en tamaño entre las 16 delegaciones. Sus elevaciones principales son el Picacho Grande y los cerros Chiquigüite, Zacatenco, El Guerrero, los Gachupines y Tepeyac. La escuela "Club de Leones de la Villa N° 2" se encuentra cerca de esta última elevación. Corren por su territorio los ríos de los Remedios y Consulado, ambos entubados, y el río Peña; además de contar con un lago artificial en San Juan de Aragón, que se utiliza como centro recreativo de la población colindante, al que con mucha frecuencia se acude.

Una vía importante de afluencia a la escuela se deriva de su cercanía con las zonas industrializadas, principalmente de los municipios conurbados del Valle de México. Su comunicación con las delegaciones y municipios vecinos, así como con la parte centro del país y el resto del Distrito Federal, es ágil y fluida, gracias a las vías de comunicación con que cuenta, tales como Avenida Insurgentes Norte, Calzada de los Misterios, Avenida Instituto Politécnico, Calzada Guadalupe y Vallejo; además de seis ejes viales y tres líneas del metro.



Por la imagen nos podemos dar cuenta de que la escuela se encuentra ubicada frente a la Avenida Congreso de la Unión, por lo que es importante mencionar que existía mucho ruido debido a la afluencia de autos y de personas que se dirigían a trabajar ya que el metro estaba a dos cuadras, en algunas ocasiones este motivo era de distracción para los niños

***Condiciones Socioculturales y económicas de la Delegación Gustavo**

A. Madero.

La Delegación Gustavo A. Madero cuenta con una población de 1268068 habitantes, de los cuales el 52% corresponde a mujeres y 48% a hombres. La densidad poblacional es de 14643 habitantes por kilómetro cuadrado, en promedio. El 1% de la población local o más habla alguna lengua indígena, como el náhuatl, otomí, zapoteco o mixteco. La religión predominante es la católica, pues 93% de la población la profesa. El 96% de los habitantes de la delegación de 15 años y más saben leer y escribir. En cuanto al nivel de escolaridad, el 63% de la población tiene instrucción posterior a la primaria, el 19% instrucción primaria completa, el 12% primaria incompleta y el 6% no tiene instrucción primaria.

Esto significa que la mayoría de las personas mayores de 15 años sabe leer y escribir, y tienen la primaria terminada entre los cuales se encuentran los padres de los niños de la escuela antes mencionada. Lo que quiere decir que cuentan con patrones de escritura aprendidos en la escuela, aunque no necesariamente los emplean para comunicarse a través de este medio, pues para ellos sería necesario conocer más de cerca sus hábitos de escritura, como se hizo a través de entrevistas y visitas domiciliarias a padres y madres.

En esta delegación hay 96 jardines de niños, 403 primarias, 129 secundarias, 4 planteles que imparten el nivel de bachillerato, y con respecto a nivel superior se encuentra la Unidad Profesional Zacatenco y la Escuela Nacional de Biblioteconomía, del Instituto Politécnico Nacional, lo que nos habla de una zona que goza de servicios educativos amplios y diversos.

El 46% de la población de 12 años o más es económicamente activa de los cuales, el 97% está empleada. La población económicamente inactiva corresponde a estudiantes, amas de casa, jubilados y otros. De las personas económicamente activas el 66% trabaja en el sector comercio y los servicios y el 30% en la industria. Más del 80% de los padres y madres de los niños que habitan en la delegación son personas económicamente activas, el 50% dedicado al comercio informal (mercado, tianguis) y el 30% a la industria.

La actividad económica delegacional se caracteriza por su predominio en los sectores manufacturero y comercial, existiendo una reducida participación en el sector de los servicios. Destaca la generación de empleo e inversión, que representa el 41% y 54% del total respectivamente.

El desarrollo de las actividades industriales en su mayor parte depende de las industrias de maquinaria y química, alimentos y textiles, y en un mínimo las industrias metálicas minerales, madera, papel, y otras. Por otra parte sobresale el subsector productor de alimentos, bebidas y tabaco; y el de productos metálicos, maquinaria y equipo, que participan con el 72% de los establecimientos económicos de la delegación. Existe un ligero predominio del comercio al menudeo, por lo que el 91% del total de establecimientos comerciales corresponde al comercio pormenorizado de alimentos, bebidas y tabaco, y al de productos no alimenticios en establecimientos especializados. Los padres de los niños de primer año tienen establecimientos comerciales informales, es decir, practican el comercio ambulante.

La Delegación cuenta con 59 bibliotecas, 2 museos, 1 teatro al aire libre de San Juan San Aragón, 2 centros recreativos y culturales en Avenida Insurgentes con esquina Cantera y en la colonia Lindavista; así como un auditorio y 7 centros deportivos, el Bosque de San Juan Aragón equipado para actividades deportivas, culturales y de esparcimiento, que se complementa con un zoológico, juegos mecánicos, un centro de convivencia infantil y un acuario. En las entrevistas a padres se registró que los alumnos de la escuela regularmente frecuentan algunos

de estos lugares, sobre todo los fines de semana, afirmación que fue corroborada por los mismos niños, por lo tanto si hay un ambiente alfabetizador.

Las fiestas populares más tradicionales de la Delegación Gustavo A. Madero son las peregrinaciones a la virgen de Guadalupe; éstas ocurren durante todo el año y provienen de cada rincón de la República, aunque la más concurrida es la que culmina con una misa solemne el día 12 de diciembre. Cabe mencionar que especialmente esta fecha la mayor parte de los alumnos falta, algunos de ellos porque los llevan a la Villa, pues se encuentra relativamente cerca de la escuela, y otros porque hay mucho tráfico y es sumamente difícil el acceso a la escuela. Esto lo observamos debido al ausentismo de los niños.

***Zona habitacional**

De las 263118 viviendas particulares construidos en la delegación, estas son habitadas con un promedio de 4.8 habitantes cada una. El 96% tiene paredes construidas con tabique, ladrillo, bloc o piedra. El 81% cuenta con techos de loza, tabique o ladrillo. El 11% de los techos es de asbesto o lámina y 6% de lámina de cartón; 57% tiene pisos de cemento, 40% los tiene recubiertos con madera, mosaico u otro material y 2% tiene piso de tierra. Además, 98% de las viviendas cuenta con servicio de agua entubada, 97% tiene drenaje y 99% goza de energía eléctrica. En las casas de los alumnos solo una es de madera con techo de lámina y el resto cuenta con piso de cemento y servicios de agua potable con drenaje y energía eléctrica. Estas condiciones nos señalan que la población escolar con la que trabajamos corresponda a un sector social medio bajo.

Las zonas habitacionales se concentran al centro y oriente de la Delegación. Las fábricas en el centro y poniente, y las instalaciones para servicios y las áreas libres, en el centro y sur. El mayor número de casas de uno o dos cuartos. Las colonias más pobladas son Campestre Aragón, La Pastora, Tablas de San Agustín, Ampliación Providencia, Cuchilla del Tesoro, y Santa Isabel Tola. Un 82% de las colonias tiene alumbrado público. El sistema de

drenaje conduce las aguas residuales por los ríos Tlalnepantla, San Javier y de los Remedios, los cuales en época de lluvia desaguan en el Gran Canal.

***Servicios de salud y transporte**

La Delegación Gustavo A. Madero se cuenta con servicios médicos y hospitalarios del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y del Gobierno de la Ciudad de México. Además existe un gran número de médicos particulares y organizaciones familiares, no hay centros de salud cercanos al escuela; observamos que durante el año escolar no presentaron ausentismo significativo por motivos de enfermedad y mostraban su cartilla de vacunación completa.

En el suelo delegacional existen 10 780 633 metros cuadrados de carpeta asfáltica y 19 estaciones de líneas de transporte urbano metro (líneas 3,4 y 5). La línea 4 dirección Martín Carrera-Santa Anita, esta cerca de la escuela y los niños conocen bien este medio de transporte, por la Avenida Congreso de la Unión circulan microbuses, camiones RTP, taxis, en las horas pico hay tráfico, existen señalizaciones en servicios como topes, semáforos, paradas de camión, también hay letreros con los nombres de las calles, letreros de tiendas, papelerías, refaccionarias, por lo que podemos decir que existe un ambiente alfabetizador. El 58% del territorio está ocupado por viviendas, el 13% por instalaciones de servicios, 5% por industrias, 13% tiene otros usos y el 12% restante no está urbanizado.

LA ESCUELA “CLUB DE LEONES DE LA VILLA N°2”

Alrededor de la escuela los habitantes no realizan actividades primarias o agropecuarias, sino manufactureras, ya que se encuentran aproximadamente 10 fábricas. En cuanto a los servicios podemos decir que existen todos los principales, tales como: agua potable, luz, drenaje y transporte; así como también un gran número de comercios, como son: papelerías, tiendas, talleres mecánicos, refaccionarías, fondas o puestos de comidas y semanalmente un tianguis de productos diversos.

Alrededor de la escuela existen escuelas primarias (públicas y privadas), medias superior y pocas superiores, no hay museos, hay pocas bibliotecas y un deportivo, no existen espacios recreativos como parques, canchas, espacio libre para andar en bicicleta, ni casas de cultura.



Por la imagen nos percatamos que alrededor de la escuela no hay residuos de basura por lo tanto no es una zona sucia, pero por los graffitis suponemos que existen grupos de jóvenes o personas que se dedican a rayar paredes.

EDIFICIO ESCOLAR.

Es una escuela primaria pública urbana federal, mixta y diurna, de organización completa, cuyo número de maestros va en concordancia con los seis grados escolares de primaria, es decir un solo maestro por grado.

El área total que ocupa el edificio escolar es de aproximadamente 700m cuadrados, para 89 alumnos que asisten. Todos los espacios del edificio son ocupados, aunque el patio trasero se utiliza para almacenar bancas inservibles.

La unidad pedagógica, es decir los salones de clases, cuenta con seis aulas, un taller de computación y un espacio para la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Todos son amplios y adecuados ya que cuentan con iluminación y ventilación por ambos lados y los grupos no exceden de 25 niños. La unidad sanitaria es eficiente, tanto baños para maestros y personal técnico o administrativo como alumnos.

En el área administrativa se resguardan materiales didácticos como dos televisiones, una videocasetera, tres grabadoras, películas educativas, enciclopedias y 15 computadoras, entre otros instrumentos educativos, no hay ambiente alfabetizador en el edificio, pero dentro del aula si existen como periódico mural, carteles correspondientes a las fechas cívicas correspondientes a cada mes, como por ejemplo el 10 de mayo.



En esta fotografía podemos darnos cuenta de la unidad pedagógica de la escuela.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

El número de alumnos y maestros, durante el año escolar 2000-2001 fue de 89 alumnos, distribuidos en seis maestros frente a grupo con un promedio de 15 a 18 alumnos, una profesora encargada del taller de informática, un secretario y un director.

El personal docente es de 17 profesores: 6 maestros frente a grupo y 8 maestros en actividades especiales en la USAER, que opera con un grupo de profesores especialistas en lenguaje y aprendizaje, y una maestra para el taller de computación, un secretario y un director.

La escuela cuenta con ingresos propios a través de la cooperativa escolar la cual se apoya de la organización de eventos escolares existe otra fuente de

ingresos ya que los papas donan los productos y apoyan en la venta de estos. Por ejemplo: el festival del día del niño, el día de la madre y el día del maestro. La escuela también cuenta con ingresos externos de parte de la Asociación de Padres de Familia, para el mantenimiento del edificio escolar, por ejemplo: pintar los salones, arreglo de las bancas, lámparas y mesas, y compra de material didáctico. Pues la SEP solo cubre los gastos de salario del personal. Esta capacidad de autofinanciamiento es indicador de una buena organización de la comunidad escolar; padres de familia, docentes y directivos.

La organización académica de la escuela se basa en un Consejo Técnico, constituido por el total de maestros y una Asociación de Padres de Familia como órgano de participación social entre en el vínculo escuela-comunidad. El personal docente se organiza en 6 comisiones (cooperativa, aseo, puntualidad, El Rincón de Lecturas (RILEC), asesora del embajador ecológico, acción social).

El tipo de planeación didáctica es a nivel personal, es decir cada profesor elabora un plan exclusivo para su grupo, utilizando como base el plan y programas de estudios 2000. La profesora Gladis no utilizaba el programa de estudios, su plan lo elaboraba copiando otros planes elaborados por ella años antes, que por generaciones ha impartido el primer grado. Posteriormente se organiza a nivel general un plan anual por escuela.

A continuación presentamos la plantilla de personal que labora en este plantel, durante el ciclo escolar 2000-2001.

**PROFESORES DE LA ESC. PRIM.
“CLUB DE LEONES DE LA VILLA N° 2”**

| PUESTO | EDAD | AÑOS DE SERVICIO | AÑOS DE SERVICIO EN LA ESCUELA |
|------------------------|---------|------------------|--------------------------------|
| DIRECTOR | 62 AÑOS | 24 AÑOS | 9 |
| PROFRA. DE INFORMATICA | 29 AÑOS | 7 AÑOS | 2 |
| PROFRA. DE 1° AÑO | 59 AÑOS | 36 AÑOS | 6 |
| PROFR. DE 2° AÑO | 32 AÑOS | 7 AÑOS | 6 |
| PROFR. DE 3° AÑO | 53 AÑOS | 7 AÑOS | 6 |
| PROFR. DE 4° | 43 AÑOS | 12 AÑOS | 5 |
| PROFR. DE 5° | 22 AÑOS | 9 MESES | 9 MESES |
| PROFR. DE 6° | 41 AÑOS | 21 AÑOS | 5 MESES |

Como se observa, la mayoría de los profesores rebasan los 40 años de edad y tiene entre 7 y 36 años de servicio, lo que nos lleva a pensar que la forma de enseñanza de los profesores con mayor número de años de servicio tienden a reproducir patrones de enseñanza tradicionales, como más adelante señalaremos como en el caso de la profesora de primer año.



En la planta alta de este edificio se encuentra la dirección donde se realizan las juntas de consejo técnico, y en la parte de abajo la casa del conserje.

AULA DEL GRUPO DE PRIMER AÑO.

El aula de primer grado tiene una dimensión aproximada de 5.70m x 8m de largo, equipada por ocho mesas hexagonales y tres mesabancos para los alumnos, sentados por parejas. Cuenta con treinta sillas, pero sólo se utilizan quince por ser el número total de alumnos; las demás se encuentran una sobre otra en el extremo derecho del salón sin ninguna utilidad.

En la pared del frente se encuentran dos pizarrones: uno blanco, que es utilizado con mayor frecuencia por la profesora para impartir su clase y uno verde que sirve como periódico mural, hecho con dibujos realizados por los alumnos de acuerdo a las fechas conmemorativas durante el año,. Asimismo, hay dos escritorios uno de ellos lo utiliza la profesora y el otro sirve para colocar el garrafón del agua y los libros de texto de los niños y niñas que no son utilizados, durante el ciclo escolar, por lo que puede interpretarse como que los libros son parte del mobiliario del salón de clase, no del uso de los niños en casa o en el aula.



A un costado del pizarrón blanco se encuentra un reloj que marca la hora exacta y debajo de éste un espejo, desde donde los alumnos pueden verse de cuerpo completo, acto que les gusta repetir cada vez que pasan cerca del lugar.

Finalmente el aula cuenta con dos estantes debajo de los ventanales; uno de ellos para guardar libros de texto y el otro para uso diario del material escolar de los alumnos y profesora, como: las crayolas, papel de baño, material de higiene, libros, etc.

En cuanto a la forma de trabajar el proceso de adquisición de la escritura, observamos que la profesora Gladis empleaba sólo copias, planas y dictados de palabras y enunciados sin sentido, por ejemplo “Mi mamá me ama” y “Susi se asea”, Margarita Gómez Palacios, al respecto señala que *no es adecuado someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a enunciados carentes de significado desde el punto de vista de la realidad del niño.* (1999: 35-40). Esto nos llevaba a suponer que la forma de trabajar de la profesora Gladis responde al tipo de enseñanza tradicional. Trata a los alumnos solo como receptores, no como niños y niñas activos con deseos de mostrar ellos mismos el mundo en el que viven incluso no les da la oportunidad de participar o de opinar. La maestra utilizaba el mismo método de enseñanza para todos los alumnos y para los “que se portan mal” o son “desobedientes” les imponía castigos consisten en que les jalaba las orejas y les daba coscorriones, manazos y les decía tontos. Cabe señalar que esta forma de trabajo de la profesora era aprobada por los padres de familia, ya que ellos conocían este trato y lo aceptaban por que así aprendían

La maestra utilizaba como apoyo para la enseñanza de la escritura el texto “*Mi libro mágico*” Carmen Elenes de Álvarez, el cual según Antonio Barbosa (1971) *es un libro para la enseñanza de la lectura y la escritura por el método ecléctico, el cual aprovecha muchos de los aspectos del fonetismo, de la onomatopeya, del análisis y la síntesis; se inicia con procedimientos de calcado*

de ejercicios de escritura muscular, letras manuscritas, mayúsculas, minúsculas para enseñar a leer escribiendo.

Los alumnos usaban este libro como material de apoyo para leer; leían la lección de la letra que la maestra les había enseñado minutos antes, pero algunos de ellos sólo repetían lo que la maestra decía la eme y la a y la ene y la o dice mano. Y observamos que su trabajo lo hacían sin interés y sin ganas, esto se reflejaba en sus expresiones.

La profesora no seguía todas las recomendaciones del libro "*Mi libro mágico*" ya que los niños no hacían el calcado de los ejercicios, porque la maestra lo creía innecesario, ya que hacían planas.



En esta foto se puede apreciar que los niños trabajan entusiasmados en una actividad aplicada por nosotras y sin la presencia de la profesora, se ve que trabajan con gusto y con mucho interés, sobre todo interactuaban unos con otros sin miedo y libremente al hacer la actividad.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL GRUPO

De los 15 alumnos que integraban el grupo de primer año, predominaban las niñas sus edades oscilaban entre los 6 y 7 años. En el siguiente cuadro se muestra, de manera diferenciada, algunas características de los niños, observadas a lo largo de los primeros dos meses del ciclo escolar. Se eligieron variables y atributos que permitieron identificar formas de convivencia grupal para promover actividades educativas que favorecieran el gusto por la escritura, principalmente con el juego.

| N° ALUMNO | R.F.C | SEXO | | SALUD | | | HIGIENE PERSONAL | | ASISTENCIA | | TERMINA TRABAJO EN CLASE | | INTEGRACIÓN GRUPAL | | TIPO DE INSCRIPCIÓN | | | AL COMUNICARSE | | SE BURLA DE OTROS NIÑOS | | ACUSA A SUS COMPAÑEROS REGULARMENTE | |
|-----------|------------|------|---|-----------|----------------------------|-------|------------------|------------|------------|-----------|--------------------------|----|--------------------|----------|---------------------|---------------------|--------------|----------------|-------------|-------------------------|----|-------------------------------------|----|
| | | H | M | Saludable | Enfermedades respiratorias | USAER | Limpio | Descuidado | Regular | Irregular | Si | No | Colaborador | Se aísla | Repite grado | Primera inscripción | Sin registro | oralmente | Por escrito | Si | No | Si | NO |
| 1 | AASJ930407 | * | | * | | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 2 | CEGD941125 | | * | * | | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 3 | COCM940821 | | * | | | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 4 | GAAD940808 | * | | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| 5 | LJJA941120 | * | | * | | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| 6 | LOME951210 | * | | * | | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| 7 | LOSF931123 | | * | * | | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 8 | LOLV940525 | * | | * | | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| 9 | MOLM941024 | | * | * | | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 10 | OAGE931027 | | * | | * | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 11 | PEVD940318 | | * | | * | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 12 | ESRB940909 | | * | * | | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 13 | SAED940703 | | * | * | | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |
| 14 | SAAJ940911 | * | | * | | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| 15 | VEMD940111 | | * | | * | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * | |

El siguiente cuadro nos muestra que la mayor parte de los niños y niñas tienen buena salud, excepto tres, la mayoría se integran fácilmente al grupo, acuden regularmente a la escuela y terminan sus trabajos en clase. Tres asisten a USAER por problemas de lenguaje, observando que entre los alumnos que no asisten a este servicio educativo, sólo uno tiene problemas para comunicarse por escrito.

Cuatro alumnos de este grupo no asisten regularmente a la escuela por estar enfermos de las vías respiratorias y esto no repercute aparentemente en el

rendimiento escolar, aunque es importante mencionar que Juan manifiesta dificultades para integrarse grupalmente y comunicarse en su forma oral.

Al llegar nosotras al grupo, en el mes de octubre del 2000, por indicaciones de la profesora Gladis los niños y niñas se sentaban formando tres equipos de tres o cuatro integrantes cada uno. Posteriormente en noviembre la profesora Gladis al ver que en equipos “no trabajaban”, por que “se la pasaban jugando, platicando o peleando”, decidió sentarlos por parejas del mismo sexo, obteniendo mejores resultados en cuanto a disciplina y control para lograr contener el comportamiento del grupo. (A lo cual observamos que así trabajaban mejor individualmente) generando un mejor trabajo individual y en equipo. Es importante mencionar que actualmente en nuestra práctica docente que en algunas actividades recurrimos a esta forma de trabajo, ya que es un método que al igual que la maestra nos funciona.

La mayor parte de los niños trabajaban sentados, callados y poniendo atención, en alguna actividad que les interesaba porque cuando no era así, Marisol y Jonathan se levantaban de sus sillas a quitarles su material a sus compañeros y regresaban a su lugar cuando la maestra les llamaba la atención con un grito.

Jonathan está repitiendo año, Juan sólo trabaja cuando quiere y todo su material, higiene personal muestra descuido por lo que algunos de ellos tienden a burlarse de él, por ejemplo: Diego dice que Juan es un “burro” porque no “trabaja” Diego tiene un problema de lenguaje, no pronuncia algunas letras y a él sus compañeros Jonathan y Marisol le dicen que “no sabe hablar”.

Otra de las niñas que no trabajaba y se le dificulta integrarse en el grupo es Montserrat, por lo que la maestra Gladis le grita mucho por lo general todos le tenemos miedo a la maestra Gladis porque grita mucho “siéntense” y les dice “tontos” a los niños y niñas.

Para conocer el proceso de escritura los niños y niñas fue explorar los niveles de desarrollo alcanzado hasta ese momento, esto es, en octubre del 2000, a dos meses de iniciado escolar. Con base en los planteamientos señalados por Emilia Ferreiro (1984), revisamos los cuadernos de cada alumno y observamos lo que escribían y cómo lo hacían; nos dimos cuenta que los alumnos escribían tres planas sobre la misma sílaba o palabra, lo que hizo preguntarnos si se trataba de una escritura con sentido y significativa, es decir si era comprensiva o mecánica, método que a mitad del ciclo nos percatamos que le dio buenos resultados, ya que en ese periodo los niños ya sabían leer y escribir.

El siguiente cuadro muestra las actividades que realizamos los primeros meses del ciclo escolar para la elaboración del diagnóstico encontrando los siguientes datos.

Exploración de los niveles de escritura de los niños

| ACTIVIDAD | PROPOSITOS | OBSERVAR Y ANALIZAR | HALLAZGOS | DIFICULTADES |
|---|---|--|---|--|
| -Revisión de los cuadernos. | Conocer la manera de trabajar de los niños y de la maestra en torno al aprendizaje y enseñanza de la escritura. | Qué escriben y cómo escriben los niños en sus cuadernos siguiendo estos atributos. -Tipo de signos. -Tamaños, formas. | Nos dimos cuenta que los alumnos escriben demasiado, ya que en apenas dos meses habían empleado dos cuadernos de tareas y tienen en su cuaderno planas. Escritura sin sentido y poco significativa, mecánica | No hubo |
| -Aplicación de la primera parte de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. PALEM | Conocer en qué nivel de escritura se encontraban los niños e identificar el desarrollo evolutivo de la misma. | La actividad fue La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. a) Dictado de palabras con entonación normal, sin deletrear y sin silabear. b) Formación del campo semántico a trabajar, en este caso: animales. c) Dictado de un enunciado completo con entonación | Encontramos que -Los niños deletreaban la palabra por sílabas por ejemplo: con rana, ellos decía ra, re, ri, ro, ru y escribían la ra. - Otros niños al escribir cambiaban las letras por ejemplo: decían rana pero escribían | Encontramos dos dificultades por un lado la maestra intervenía constantemente, por ejemplo, dictábamos la palabra y la maestra la repetía en forma silábica; por otro lado como estaban sentados en equipos algunos se |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>Pinceladas de poesía, retomada del profesor Roberto Pulido. Sugerida por (asesor de la UPN)</p> | <p>Favorecer la integración entre los niños a través de la escritura</p> | <p>normal, sin separar palabras. d) Cada niño pasa a leer en forma individual un texto sin imagen, y se le pregunta: "qué dirá aquí o qué crees que diga aquí", se registra la respuesta. e) Se presenta el mismo texto pero con imagen y se pregunta lo mismo. Se registra a cada niño. F) Clasifica los alumnos por niveles de escritura, revisando cada uno de los dictados de los niños.</p> <p>Consistió primero en que los niños construyeran una poesía a partir de sus juguetes preferidos. Los alumnos pasaron al pizarrón a dibujarlos y a partir de estos dibujos nosotras junto con ellos tratamos de construir un poema, cuando este estuvo</p> | <p>lana. -Los niños deletreaban la palabra por sílabas co-co-dri-lo. En cuanto a la lectura de los textos nos dimos cuenta que la mayoría de los niños decían "lo que se les ocurría", pero cuando tenían el texto con imagen ellos veían la imagen y decían el nombre de la figura. Niveles de escritura. - 3 alumnos son presilábicos. - 7 alumnos son silábicos. - 3 alumnos son silábico- alfabético. - 2 alumnos son alfabéticos.</p> <p>Obtuvimos mucha participación por parte de los niños, logrando la interacción de los niños tanto en equipo como individual, por ejemplo Juan y Montse. Producción de textos es grupo a base de letras y dibujos.</p> | <p>copiaban, por tanto todos los cuadernos eran iguales. La dificultad se resolvió por que la maestra se salió del salón. La segunda dificultad En algunos de los dictados no se entendió lo que quisieron escribir los niños en algunas palabras. Esto se resolvió revisando detalladamente los dictados, tratando de dar una interpretación.</p> <p>No hubo dificultades. - La maestra no se presentó.</p> |
|--|--|---|--|---|

CAPITULO 3

***Problemática de la enseñanza de la escritura en el aula.**

Después de conocer el proceso de escritura que desarrollaban los niños y niñas de primero grado y detectar formas de trabajo de la escritura de la profesora, nos llevó a considerar que nuestra problemática residía en ¿Cómo promover el gusto por la escritura en los niños y niñas de 1° “A” de la escuela primaria “Club de Leones de la Villa N° 2”?, por lo que decidimos trabajar con actividades lúdicas que favorecieran la escritura espontánea.

Elegimos el juego y el cuento porque, son una actividad es que fomentan la vida constructiva de los niños y estimulan el desarrollo lúdico de la inteligencia, permitiéndole construir herramientas de pensamiento y de lenguaje para conocer e interiorizar el mundo que le rodea y recrearlo a según sus intereses y necesidades.

Los juegos presentan características determinadas que los hacen especialmente valiosos para la educación y desarrollo de los niños. Es diversión, entretenimiento, imaginación, pasatiempo, por lo tanto el juego se emplea para nombrar la actividad individual de un niño en la construcción de actividades colectivas.

En los juegos hay normas y, en general, penalizaciones por el incumplimiento de dichas normas.

La profesora Gladis y la mayoría de padres de familia de los niños donde trabajamos creen que el aprendizaje se demuestra mediante exámenes, les parece que el juego sólo es para el ocio y la diversión. La maestra nos comentó “las actividades que ustedes hacen son puro juego y perdedera de tiempo, y los niños no aprenden nada”. Los padres de familia comentaban “que si la maestra no terminaba cuaderno tras cuaderno era porque no sabía enseñar”, les gustaba la forma de trabajar de la profesora, porque en las entrevistas nos comentaron que

sus hijos trabajaban bien porque ya se habían terminado cuatro cuadernos de la materia de español.

Lo que nosotras pretendimos es introducir una justificación del juego las actividades de aprendizaje escolar, de la escritura en el aula. Los niños pequeños casi siempre aprenden más con los juegos colectivos que con lecciones y una multitud de ejercicios con mayor interés y alegría.

Si el maestro propone reglas en vez de imponerlas, los niños tienen la posibilidad de elaborarlas por su cuenta. La elaboración de reglas es una actividad que permite tomar decisiones, ver sus efectos, modificarlas y comparar lo que ocurre. En esta cooperación, los niños utilizan conocimientos adquiridos previamente para construir normas nuevas. En nuestra práctica docente actual por ejemplo: cuando realizamos el reglamento del salón de clases, lo hacemos con la participación de los alumnos.

Todo lo que se ha mencionado sobre el valor de los juegos colectivos depende de cómo intervenga el maestro al desarrollar el juego.

Plan de acción.

Dado que el proyecto ha tomado forma en su proceso de aplicación-construcción, es decir que se construye a partir de la experiencia de aplicación.

Se trabajaron las siguientes actividades:

- 08 de noviembre del 2000 Paco el Chato.
- 29 de noviembre del 2000 ¿Cuántas palabras podré formar con las letras de mi nombre?
- 06 de febrero del 2001 La ruleta.
- 13 de febrero del 2001 La pregunta y su signo.
- 20 de febrero del 2001 Lotería.
- 28 de febrero del 2001 Crucigrama.
- 07 de marzo del 2001 Elabora un cuento.
- 26 de marzo del 2001 Ceremonia.
- 02 de abril del 2001 Producción de textos
- 24 de abril del 2001 Dime que es.
- 05 de junio del 2001 Los animales.
- 19 de junio del 2001 La historia con basura.
- 25 de junio del 2001 Está o no esta.

El desarrollo de estos trabajos se expone en las siguientes tablas:

| ACTIVIDAD | PARA QUÉ | METODO | HALLAZGOS | DIFICULTADES |
|----------------------------|--|---|---|--|
| 08 nov 00 Paco el Chato | Lo que se pretende con esta actividad es lograr que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo, es decir, que aprendieran a distinguir entre los nombres propios y comunes. | Esta actividad consistió en contarles el cuento de Paco el chato, tratando de que los alumnos intervinieran durante la narración, una vez terminado el cuento se repartió diversas figuras de objetos, que por un lado tenía el nombre de cada uno de los niños en el cual la primera letra estaba escrita con mayúscula y color rojo, por el otro lado de la figura estaba escrito el nombre de ese objeto, la | Con esta actividad los resultados fueron satisfactorios ya que se creó un ambiente que favoreció la integración entre los niños, por que a ellos les entusiasmo mucho la idea de contarles cuentos, por que durante la narración hubo mucha participación. Creemos que se logró un aprendizaje significativo, en los niños y niñas, ya que cuando ellos escriben convencionalmente emplean las letras | No se nos presentó ninguna dificultad. |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| <p>29 nov 01 ¿Cuántas palabras podrán formar con las letras de mi nombre?</p> | <p>En esta actividad se pretendía que los alumnos escribieran convencionalmente a través de la escritura libre. Nosotras pensamos que es sumamente estimulante trabajar con el nombre propio debido a que tiene un profundo significado afectivo para cada uno de los niños, porque la palabra esta asociada a la persona y también a la primera palabra que se escribe.</p> | <p>técnica que utilizamos fue la de revolver los nombres de los niños y que cada uno de ellos eligiera el que creía que era su nombre. Después de realizada esta actividad les pedimos a cada uno de los alumnos que nos mencionaran un nombre propio, especificando que estos nombres son de personas y que la primera letra se escribe con mayúscula, y después que buscarán dentro del salón un objeto con la primera letra del nombre propio. (Dichos objetos fueron distribuidos previamente en el salón; por ejemplo: a Juan le tocó la letra "D", el nombre que dijo fue Dulce y al buscar el objeto con dicha letra, de entre todos los objetos eligió el durazno.</p> <p>La actividad inició cuando se repartieron las hojas blancas a cada uno de los niños en las cuales les pedimos que escribiera su nombre posteriormente que con cada una de las letras de su nombre escribieran una palabra no importaba cual o como fuera, (nombre común o nombre propio), explicándoles previamente un ejemplo.</p> | <p>mayúsculas, es decir, cuando ellos escriben recados o cartas a sus compañeros y en los dictados que hace la profesora ellos solos emplean la letra mayúscula cuando es un nombre propio, sin necesidad de que la profesora se los indique.</p> <p>No hay un contenido específico porque la maestra pidió la actividad de momento, es decir, fue una actividad emergente. Aquí encontramos que la mayoría de los niños en las letras "M, E, O, P, N." Escribía mamá, oso, Emma, papá, nene, y con las otras letras escribieron los nombres de sus compañeros o pedía ayuda para escribir otras palabras. A pesar de que no se propone el tiempo para realizar el trabajo, pudimos observar que en esta actividad solamente una niña lo realizó de manera rápida y sin preguntar mientras que el resto se tardó demasiado tiempo en terminar.</p> <p>En esta actividad todos</p> | <p>No contamos con el tiempo suficiente.</p> <p>El tiempo no fue suficiente, ya que los alumnos querían seguir jugando y la</p> |
| <p>06 feb 01 La Ruleta</p> | <p>Para que los alumnos analicen sílabas elegidas al azar y determinen la posibilidad de formar palabras.</p> | | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>13 feb 01 La Pregunta y su signo.</p> | <p>Para que los alumnos identifiquen las oraciones interrogativas y conozcan los signos que utilizan para caracterizarlas.</p> | <p>Para esta actividad utilizamos una ruleta de madera, dividida en 10 partes las cuales estaban pintadas de diferentes colores y en éstas estaban pegadas tarjetas con diferentes sílabas, las cuales fueron seleccionadas previamente de acuerdo a los conocimientos previos de los alumnos, para esta actividad se utilizaron 76 sílabas. Para empezar la actividad se les explicó a los niños que iban a trabajar en equipo, por lo que se formaron 3 equipos, después se les repartieron hojas blancas a cada alumno, y se les pidió que cada equipo eligiera a uno de sus compañeros para que pasara a girar la ruleta, esta la tenía que girar 3 veces, después de cada giro el alumno tomaba la tarjeta, hasta obtener 3 sílabas después las llevaba a su equipo y entre todos formaban palabras y las anotaban en su hoja; después de que se formaban 4 palabras cada alumno formaba un enunciado.</p> <p>Para esta actividad se utilizó el cuento “La peor señora del mundo” y el pizarrón. Primero se les pidió a los niños y niñas que pusieran atención al cuento que se les iba a narrar; después se narró el cuento y se les propuso a cada uno que pensara una pregunta sobre el cuento. Al tiempo que los niños van</p> | <p>los alumnos formaron palabras por medio de sílabas, y posteriormente uno o más enunciados. En esta actividad todos los alumnos participaron y lograron trabajar en equipo y escribir palabras que ellos formaban, además todos los alumnos escribían más de un enunciado.</p> <p>En esta actividad nos dimos cuenta de que todos los alumnos saben identificar los enunciados interrogativos además de saber cual es su entonación, pero sobre todo saben escribir los signos en el lugar que le corresponden. Los niños estaban muy atentos escuchando el cuento, ya que notamos en sus caras expresiones de suspenso además ellos solos decían lo que creían que iba a pasar, esto levantando la mano, una vez terminado pedían que lo volviéramos a leer, pero ya no había tiempo. Incluso en la semana</p> | <p>maestra no los dejó. No tuvimos más tiempo para releer la lectura.</p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|----------------------------------|--|--|---|---|
| <p>20 feb 01 ¡Lotería!</p> | <p>Esta actividad la realizamos para que los niños y niñas visualicen las palabras escritas en las tablas. Relación entre la lectura y escritura convencional.</p> | <p>formulando las preguntas, se escribían en el pizarrón, sin signos de interrogación. Después se leyeron las oraciones con entonación correspondiente a las oraciones declarativas por ejemplo: Pusieron una muralla, y se les preguntaba a los niños ¿Así cómo leí, hice una pregunta? Algunos niños contestaron que no, entonces les preguntamos que ¿por qué? Ellos decían que porque así, no se hacen las preguntas, entonces preguntamos ¿Qué creen que hace falta para que los enunciados sean preguntas?, ellos contestaron que faltaban los signos de interrogación y algunos alumnos pasaron a escribirlos en el pizarrón.</p> | <p>siguiente escenificaron la obra "La peor señora del mundo" y los niños estaban muy entusiasmados y contentos, adelantándose a lo que iba a suceder, ya que ellos ya se lo sabían.</p> | <p>Los alumnos querían seguir jugando pero la maestra no quiso.</p> |
| <p>28 feb 01 Crucigrama.</p> | <p>Esta actividad se realizó para que los alumnos consolidaran el valor sonoro convencional de las letras. Relación con la lectura y escritura convencional.</p> | <p>Para esta actividad se utilizaron "Tablas de lotería" que tienen escritas palabras, tarjetas con las palabras y semillas para colocar encima de las tablas. El juego se desarrollo en dos momentos, primero se entregaron las tablas de lotería a cada alumno, después el juego se hizo por parejas. Para realizar esta actividad se les explicó a los niños que se iban a leer las tarjetas y a mostrar para que todos los niños las vieran, es decir vamos a sacar una tarjeta y la vamos a leer en voz alta para que ustedes busquen esa palabra en su tabla y si la encuentran colocar la semilla encima; el que</p> | <p>En esta actividad nos dimos cuenta de que los alumnos escucharon la lectura de las palabras con atención y las localizaban en su tabla, también observamos que los niños y niñas leían deletreando y muy entusiasmados las palabras de su tabla para buscar la que había salido; incluso algunos alumnos en el juego individual ayudaban a sus compañeros.</p> <p>En esta actividad observamos que al principio algunos niños se les dificultaba escribir las letras, pues ellos repetían el nombre de la letra y no sabían que escribir pero poco a poco lo fueron superando. Obtuvimos</p> | <p>No asistieron todos los niños, solo fueron 8.</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| <p>07mzo01 12-mzo 26-mzo Elabora un cuento.</p> <p>Esta actividad se realizó en tres sesiones</p> | <p>Esta actividad se realizó para que los alumnos, a través de la visualización de imágenes, escribieran su propio cuento. Construcción de su propio cuento a través de la escritura libre.</p> | <p>llene primero su tabla gana, pero los demás siguen jugando hasta que completen su tabla.</p> <p>Para esta actividad primero pegamos en el pizarrón un crucigrama que estaba en papel bond y preguntamos a los niños que si sabían ¿Qué era un crucigrama?, algunos contestaron que era un juego y otros que no sabían, entonces nosotras explicamos que era un juego en el que se escriben palabras que algunas veces se cruzan, pero que sólo puede ir una letra en cada cuadrito y que éstos se llenan cuando el nombre corresponde a cada figura.</p> <p>Para resolver el ejemplo del pizarrón pasaron varios niños, primero les enseñamos el dibujo y luego preguntamos el nombre de la figura y entonces ellos ponían el nombre tratando de llenar los cuadros, al terminar de resolver el crucigrama del pizarrón se les repartió a cada alumno una hoja en la cual había un crucigrama que ellos tenían que resolver escribiendo la palabra siguiendo el orden vertical u horizontal, según fuera el caso.</p> <p>La actividad inició cuando pegamos las imágenes de un cuento en el pizarrón sin secuencia (no iba en orden). Se les repartió una hoja blanca a cada alumno, y se les explicó que ahora ellos iban a</p> | <p>mucha participación y entusiasmo. Todos los niños excepto 3 terminaron muy rápido su crucigrama, inclusive nos pedían que les diéramos otro para resolverlo pero los que sobraban eran los que ya habían hecho.</p> <p>A los niños les gustó mucho esta actividad ya que observamos mucho interés por parte de ellos, contaban su cuento en forma oral y nos preguntaban las palabras que no sabían, después lo escribían, también observamos que echaron a volar su imaginación al momento de escribir sus cuentos.</p> | <p>En esta sesión no vinieron todos los niños sólo 0, 4 niños y 6 niñas.</p> <p>Esta actividad se realizó en 3 sesiones debido al tiempo, además de que en algunas sesiones faltaron varios niños.</p> |
|---|---|---|---|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>2 abr 01 Descripción de la Escuela.</p> | <p>Que los niños a través de fotos construyan un texto. Producción de textos breves.</p> | <p>inventar un cuento con las imágenes, como ellos pudieran o quisieran; cuando todos terminaron de escribir su cuento cada uno de los alumnos paso al frente a leer lo que había escrito. Después se leyó la versión original del cuento “La casita de Chocolate”. Cuando se terminaron de leer todos los cuentos, los alumnos eligieron por mayoría de votos el que más les gustó, el elegido fue el de Víctor. En la segunda sesión se les preguntó a los niños ¿Qué si les gustase que ese cuento se actuara el día de la ceremonia? Y todos respondieron que si, entonces les explicamos que para eso teníamos que revisar nuevamente el cuento de Víctor, y ponerle un título, y para ello se copió el cuento en el pizarrón tal y como estaba escrito para hacerle las correcciones pertinentes. El título elegido fue “Un día en el Bosque”. Después cada uno de los niños eligió el personaje que quiso representar por ejemplo: hubo Flores, mariposas, árboles, un brujo, papá, mamá y finalmente los dos niños protagonistas. En otra ocasión se elaboró la escenografía del cuento como la casita, jaula, tronco. Y después salíamos con los niños a ensayar la obra. Finalmente en la tercera sesión se presentó en la ceremonia la obra.</p> | | <p>No se nos presentó ninguna dificultad.</p> |
| <p>4 abr 01 “Dime qué es”</p> | <p>Para qué los niños y niñas a través de sus saberes previos que tienen de los animales elaboren en grupo su propio diccionario. Escritura a través de los saberes previos de los niños.</p> | <p>En esta actividad sentamos a los niños en</p> | <p>Al principio no querían escribir ya que se enojaron porque cada uno quería una foto, y les explicamos que solo había 5 fotos, por lo que tenían que compartir la foto con su compañero, una vez dada esta explicación obtuvimos mucha comprensión de parte de los niños, y empezaron a escribir sin problemas. Obtuvimos buenos resultados, todos los alumnos participaron y estaban muy</p> | <p>No se nos presentó ninguna dificultad.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | <p>parejas por lo tanto eran 5 equipos, después a cada uno se les repartió medio cuarto de cartulina, y una foto por cada pareja, empezando por identificar que parte de la escuela estaba fotografiada y describiendo lo que estaba en ella, por ejemplo: ¿Para qué sirve, qué había dentro? Etc. En algunas fotos estaba la dirección, la biblioteca, salón de computación, fachada y algunos salones.</p> <p>Se inició preguntando a los niños ¿Qué es un diccionario?, posteriormente preguntamos ¿Cómo se escribe diccionario? , a través de las respuestas obtenidas dimos explicación de qué es un diccionario, para que sirva y que es una definición; una vez terminada la explicación se les mostró un diccionario y les pedimos que buscaran la palabra diccionario, en el diccionario y después se escribió correctamente la palabra en el pizarrón; entonces les propusimos a los niños elaborar un diccionario de animales para el grupo, a lo cual nos contestaron que sí; por lo que iniciamos repartiendo fichas con la imagen de un animal, en donde tenían que escribir las características del animal que les había tocado, indicándoles que no escribieran el nombre del animal. Una vez</p> | <p>entusiasmados escribiendo lo que sabían sobre los animales que les había tocado.</p> | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>05 jun 01 Los animales</p> | <p>Esta actividad se realizó principalmente porque la pidieron los alumnos y para que los alumnos escribieran e ilustraran su cuento. Escritura libre.</p> | <p>terminada pasaron todos y cada uno de los alumnos al frente a leer las características que habían anotado del animal, sin decir el nombre, para que sus compañeros adivinaran de que animal se trataba, y cuando lo hacían cada uno anotaba el nombre del animal. En la segunda sesión se explicó que iban a corregir las fichas, porque tenían errores, poniendo 3 ejemplos en el pizarrón para que los corriéramos entre todos. Después se entregó una ficha rayada a cada alumno para que corrigieran ellos solos las fichas que habían escrito previamente, y si tenían alguna duda recurrieran a nosotras. En la tercera sesión se les explicó a los alumnos que íbamos a construir el diccionario, empezamos anotando en el pizarrón los nombres de los animales de las fichas, después las ordenamos todos alfabéticamente, y para formar el diccionario se formaron 3 equipos; a un equipo le tocó ordenar alfabéticamente las tarjetas, a otro equipo le tocó hacer las pastas y a otro equipo le toco perforar y coser las tarjetas, una vez terminado se eligió el título para ello se propusieron varias opciones, eligiendo por mayoría de votos "El jardín de las palabras" (título propuesto por la maestra), finalmente se mostró como había quedado terminado el diccionario, a cada uno de los alumnos para que lo revisara y se les dijo</p> | <p>En esta actividad todos los niños y niñas utilizaron las ilustraciones que creían pertinentes y escribieron su cuento a partir de las imágenes que ellos habían escogido y nos comentaron que les había gustado mucho leer y escuchar los cuentos, pero sobre todo hacer un cuento en forma de libro.</p> | <p>La maestra les dijo a algunos niños que su cuento estaba feo.</p> |
| <p>19 jun 01 La historia con basura.</p> | <p>Esta actividad se realizo para que los alumnos a través de diferentes portadores de texto (basura: envolturas de dulces, etiquetas etc.) elaboraran una historia. Escritura y uso de portadores de textos.</p> | <p>los nombres de los animales de las fichas, después las ordenamos todos alfabéticamente, y para formar el diccionario se formaron 3 equipos; a un equipo le tocó ordenar alfabéticamente las tarjetas, a otro equipo le tocó hacer las pastas y a otro equipo le toco perforar y coser las tarjetas, una vez terminado se eligió el título para ello se propusieron varias opciones, eligiendo por mayoría de votos "El jardín de las palabras" (título propuesto por la maestra), finalmente se mostró como había quedado terminado el diccionario, a cada uno de los alumnos para que lo revisara y se les dijo</p> | <p>Los niños y niñas trabajaron muy entusiasmados y sorprendidos de saber que con ayuda de la basura se puede hacer una historia y que además esta historia la pueden leer otras</p> | <p>Algunas envolturas no pegaban.</p> |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|
| <p>25 jun 01 Está o no está</p> | <p>Esta actividad se realizó para que los alumnos a través de escuchar un cuento, posteriormente se pueden reconstruir y elaborar otros cuentos. Comprensión de texto y escritura.</p> | <p>que cuando lo necesitaran se les iba a prestar.</p> <p>Para realizar este cuento se utilizaron figuras de animales, resistol, cartulinas (con las cuales se hicieron pequeños libros). A petición de los alumnos se escribió el cuento, iniciando con la repartición de los pequeños libros, cuando ya todos tenían su libro, las imágenes de los animales y su resistol, se les dieron las siguientes instrucciones: primero van a pegar las ilustraciones en su libro y después van a escribir su cuento; cuando todos los alumnos terminaron de escribir su cuento lo pasaron a leer para que sus compañeros escucharan sus cuentos.</p> <p>Iniciamos esta actividad, acomodamos las mesas y sillas en las orillas del salón dejando el centro libre, después colocamos toda la basura en una mesa y les pedimos a los alumnos que escogieran 7 basuras; cuando todos tenían ya su basura se les repartió un pliego de papel bond y un plumón a cada uno; se les explicó que iban hacer una historia, por ejemplo: Mi mamá fue la mercado y compró una pasta (en el lugar de la palabra va la etiqueta); después de la explicación todos los alumnos empezaron a escribir su historia y a pegar su basura donde creían que era conveniente; cuando</p> | <p>personas.</p> <p>Los alumnos escucharon muy atentos el cuento y participaron muy entusiasmados al reconstruirlo, y les gustó mucho escribir su propio cuento, pero ellos lo querían contar a sus compañeros pero la maestra no quiso.</p> | <p>Durante la narración del cuento el maestro de 5° interrumpió dos veces, además el tiempo no fue suficiente.</p> |
|-------------------------------------|--|--|--|--|

todos terminaron de escribir su historia salimos al patio de la escuela y en la pared pegamos todas las historias para que todos los alumnos las leyeran.

Esta actividad se inició contando el cuento "El diario de un gato asesino", cuando terminamos de contar el cuento se les repartió a cada alumno una lista de palabras, en la cual se encontraban algunas palabras del cuento y otras que no existían en el cuento y se les pidió que las leyeran en voz alta cuando terminaron les pedimos que marcaran con una las palabras que escucharon del cuento y un X a las palabras que no estaban en el cuento; cuando todos terminaron de marcar las palabras empezamos a leerlas y las que decían que sí estaban en el cuento preguntábamos que nos contaran dónde o cómo, cuando terminamos de reconstruir el cuento les pedimos que con las palabras que no estaban en el cuento, es decir, las que tenían X, realizaran un pequeño cuento.

El siguiente relato es la construcción de un proceso a partir de los registros de actividades en clase integradas en este capítulo, este proceso nos llevó a identificar tres momentos en el aprendizaje y desarrollo de la escritura de los alumnos de primer año.

El primer momento lo titulamos “A marchas Forzadas: planas y planas de sílabas”, porque al iniciar nuestro trabajo de investigación nos dimos cuenta de que los niños solo hacían planas de sílabas, enunciados y números, y no mostraban interés por hacer el trabajo.

“¡ A jugar ! La escritura libre” es el nombre del segundo momento porque fue cuando nosotras iniciamos actividades lúdicas con ellos tratando de que todos participaran por ellos mismos y con gusto al momento de escribir.

Un tercer momento se dio cuando iba a finalizar el curso este fue “Maestra... La quiero: Escritura espontánea” decidimos titularla así porque los niños escribían voluntariamente sin influencia externa, “recaditos o cartitas” para nosotras, sus compañeros y papás.

A MARCHAS FORZADAS: PLANAS Y PLANAS DE SILABAS.

Mientras estuvimos en la universidad estudiamos la carrera de pedagogía y estando en la recta final de la carrera, decidimos hacer nuestra tesis acerca de los procesos de escritura en los niños. Comenzamos a desarrollar el aspecto teórico de nuestra tesis. Planeamos actividades, juegos y estrategias que hicieran interesante y divertido el proceso de aprendizaje en niños que apenas comienzan a escribir. Ya con todas nuestras actividades planeadas sólo nos faltaba una cosa, teníamos que llevar la teoría a la práctica, así que fuimos a una primaria pública para poder trabajar con alguna profesora de primer grado.

El primer día que estuvimos allí, fue la Profesora Alma quien nos presentó con la Profesora Gladis y su grupo.

- “Niños, ellas son Iveth y Sandra,” -dijo la profesora.

- “y van a estar trabajando con ustedes por algún tiempo.”

Después de ser presentadas nos integramos con dos de los tres grupos en los que la clase estaba dividida. La profesora Alma se quedó con nosotros también. En el equipo de Sandra y la profesora Alma estaba un niño que nos llamó la atención. Su nombre era Juan y él casi no hablaba ni le gustaba participar en las actividades que la profesora realizaba. Los niños estaban realizando una copia del libro al cuaderno y, cuando terminaban, iban con la maestra a leer lo copiado y si leían sin deletrear las sílabas les ponía 10. Revisamos los cuadernos de los niños para observar sus escrituras y nos dimos cuenta de que hacían muchas planas de sílabas. Cuando los niños terminaron de hacer la copia del libro, la Profesora les entregó unas hojas blancas y les dijo que en ellas tenían que escribir sus nombres, poner el número diez y hacer diez dibujos. Contrario a lo que esperábamos, nos dio la impresión de que a los niños no les agradó mucho la actividad que tenían que hacer.

Al día siguiente, la clase comenzó como comenzaban todas. La Profesora calificó la tarea y después hizo un dictado. A los niños no les agradó mucho la idea tampoco. Lo supimos por sus gestos y su pesadumbre al sacar el cuaderno número 2. Pensamos que la maestra confundía a los niños ya que les dictaba una letra y después una palabra con esa letra. Por ejemplo, les dictaba “la P, de papá”. Mientras la maestra dictaba, recorría el salón observando si los niños iban escribiendo correctamente. Cuando observó el cuaderno de Marisol le gritó:

-“no seas mensa, siempre van 2 letras, la consonante y la vocal...”

Esto hizo que la niña se bloqueara y le costó mucho trabajo seguir con el dictado. Y esa no fue la única vez que la Profesora levantó la voz. Terminado el dictado, la profesora leía en voz alta las oraciones o palabras que dictó y los niños la seguían en coro. Algunos de ellos no leían realmente y eso era algo que la profesora no notaba. Algunos sólo movían los labios y dejaban escapar algunos balbuceos, pero no leían realmente. Cuando la Profesora terminaba de aplicar

las actividades que había planeado, les escribía a los niños unas sílabas en el pizarrón y ellos tenían que hacer planas. Nos dimos cuenta de que algunas planas venían cuando a la profesora se le acababan las actividades planeadas y que eran una forma de consumir tiempo mientras llegaba el recreo o la hora de la salida. Esto aburría a los niños. Pensamos que con los gritos y las planas y planas de sílabas, ellos ya habían perdido el interés y el entusiasmo por el trabajo en clase, como lo señala Myriam Nemirovsky (2000) “nunca merece la pena leer ni escribir planas, fichas, cartillas, ejercicios y textos que no interesan comunican transmiten ni emocionan ni informan ni divierten”. Era feo notar a qué punto la profesora había llegado a desmotivarlos y a acostumbrarlos a trabajar en una forma mucho más mecánica que creativa, ya que la enseñanza de la escritura debe trabajarse con significados comprensibles y no con sílabas aisladas.

¡A JUGAR! LA ESCRITURA LIBRE.

Fue hasta el tercer día que estuvimos asistiendo a la clase de primer grado, cuando la maestra nos permitió realizar algunas actividades con los niños. Comenzamos haciendo un dictado por palabras, pero la profesora nos interrumpía constantemente para deletrearles a los niños las palabras que nosotras les decíamos. Por ejemplo, nosotras dictábamos la palabra pez y la profesora decía:

-“pez tiene tres letras. Lleva la P de papá y va vestida de domingo, grande y con rojo”.

(Las letras vestidas de domingo son las mayúsculas).

Esto lo hizo varias veces, así que la actividad no nos estaba resultando como planeamos. Después, los niños pasaron a aprender uno por uno. Primero leyeron palabras solas y posteriormente palabras con imágenes. En esta actividad Juan, el niño que no hablaba, no participó. Es más, durante la actividad hizo como si no estuviéramos allí. Y así fuimos trabajando diferentes actividades lúdicas con ellos. Por ejemplo, una actividad que hicimos fue la de preguntarles a todos los niños cual era su juguete favorito y nosotras lo dibujábamos en el pizarrón. Cuando todos pasaron, les dijimos que haríamos un poema utilizando los juguetes que teníamos en el pizarrón. Después de escribir el poema, lo

ilustraron en un cuarto de cartulina utilizando acuarelas. Mientras realizábamos la actividad, nos dimos cuenta de que Juan se había integrado a la misma desde un principio. Fue muy satisfactorio ver que estaba trabajando, pero lo fue aún más el hecho de que se levantó para mostrarnos su dibujo y de cierta manera comentárnoslo. Incluso nos preguntó que cómo eran las vacas porque él quería poner unas en su dibujo. Y así continuamos haciendo distintas actividades como enseñarles que los nombres propios siempre van con mayúsculas a través de tarjetas con sus nombres e ilustraciones. Ponían gran interés a los cuentos que les contábamos, pero era mucha más su participación en las actividades que hacíamos después de los cuentos. También hicimos sumas y restas con ellos. Para ello hicimos dos dados, uno azul para los niños y uno rosa para las niñas. Ellos los lanzaban y los números que caían eran los que sumábamos o restábamos. Hubo días en los que la profesora faltó y entonces nos sentíamos con mucha más libertad y podíamos realizar nuestras actividades más abiertamente. Fue muy buena la respuesta de los niños hacia nosotras y hacia las actividades que realizamos con ellos. Todos se integraban, participaban y aprendían algo nuevo con cada actividad. Hubo un momento en el que, cuando hacíamos nuestras actividades, el ambiente en el salón era de mucha más confianza y libertad para expresarse, experimentar y trabajar, incluso estando su profesora presente. Juan se integraba a todas las actividades que realizaba con nosotras, más aún que con su profesora. Nosotras realizamos actividades, donde el juego tenía un papel muy importante al momento de escribir porque así los niños participaban más activamente, además el eje de trabajo de la escritura de textos de uso social se debe favorecer al avance de los niños en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura.

MAESTRA... LA QUIERO: ESCRITURA ESPONTÁNEA.

Habían pasado unos meses desde que empezamos a trabajar en la primaria, cuando la primavera llegó. La profesora nos pidió que le ayudáramos a terminar unos adornos mientras que ella salía a pegar los que ya estaban listos en las ventanas. Cuando terminamos de hacerlos, salimos a entregárselos a la maestra. Yo dejé mi cuaderno en la mesa y al volver noté que había algo escrito

en éste. Era un mensaje muy breve, con la primera letra “vestida de domingo”, y las demás bien colocadas dentro de cada cuadrado. El mensaje decía “Maestra la quiero mucho y me *cai* muy bien”, y fue firmada por Edgar. Cuando leí el mensaje me conmoví mucho. Entonces fui y le di las gracias al pequeño por su lindo mensaje y le di un abrazo.

Pero ese tierno recado, más allá de ser sólo un detalle conmovedor, nos dio a Sandra y a mi la pauta para preguntarnos si los niños comenzaban a escribir espontáneamente, por gusto como dice Myriam Nemirovsky “basta lograr que las producciones escritas sean legibles y esto se consigue cuando los niños encuentran sentido y función sociales sus textos”. Así que comenzamos a poner más atención a lo que escribían. Aunque no fue muy necesario, ya que mucho de lo que escribían eran mensajes o cartas que nos daban a nosotras. Creo que algunos sentían pena y por eso no lo hacían. Pero después del mensaje de Edgar, todos los demás comenzaron a regalarnos hermosas cartas. Y entre mensajes de “la quiero mucho” y “Para la maestra con cariño” nos dimos cuenta de que habíamos logrado despertar en los niños esas ganas de escribir por placer, por el simple placer de dar a conocer sus ideas o sus sentimientos. Habíamos logrado que ellos escribieran, simplemente porque tenían algo que expresar.

Y después de unos días de aquella carta de Edgar, los niños ya hacían cartas que tenían como destinatario a algún compañero o compañera del salón. Por ejemplo, el día anterior a la kermés de primavera, ellos estaban resolviendo unas sumas que su profesora les había dejado. Después de un rato de haber estado contando con palitos y fichas, Adolfo se detuvo. Tomó su cuaderno y en la última hoja comenzó a escribir. Sandra y yo sólo observamos para ver qué fin tenía lo que escribía. Al terminar, se levantó y:_ atravesó todo el salón hasta llegar al lugar de Daniela. Él le entregó la hoja en la que había escrito. Daniela leyó el mensaje y lo guardó. Al salir al recreo, le preguntamos a Daniela si podía decirnos que le escribió Adolfo en la hoja. Cual sería nuestra sorpresa cuando nos dijo que la hoja decía “Daniela te amo eres muy bonita”. Y ese fue el primero de muchos recados y cartitas que comenzaron a enviarse entre todos los alumnos del primer grado.

En la última semana que pasamos en la primaria, decidimos realizar una actividad para comprobar nuestra teoría de que los niños comenzaban a escribir por placer. Les dimos una hoja a cada uno y les pedimos que le escribieran una carta a alguno de sus papás contándoles lo que habían hecho a lo largo del día. Les dijimos que podían hablar acerca de lo que hicieron en el descanso, en la clase, en computación, en fin, podían escribir lo que ellos quisieran. Todos los niños comenzaron sus cartas hablando de su día en la escuela, como se los habíamos pedido. Pero todos las terminaron expresando cosas que no tenían nada que ver con la escuela. Por ejemplo, el papá de Teresa no vivía con ella y Teresa terminó su carta diciéndole que lo extrañaba, que pensaba mucho en él y que regresara pronto. Edgar terminó su carta diciéndole a su mamá que estaba muy triste por que su abuelito aún estaba en el hospital y que lo quería mucho. Y así pasó con todos en el salón.

Así terminamos nuestra investigación. Trabajar con esos niños fue realmente una experiencia muy ilustrativa. Aprendimos mucho de ellos y creemos que también ellos aprendieron de nosotras. Nos llevamos muy gratos recuerdos. Y ésas son valiosas herramientas que nos servirán siempre y cuando, al enseñar lo hagamos uniendo cuerpo, alma y corazón.

Conclusiones

Después de haber realizado y obtenido los resultados de nuestra intervención pedagógica, llegamos a las siguientes conclusiones:

Encontramos en primer lugar que partir del trabajo de diagnóstico realizado en el grupo por un tiempo de aproximadamente tres meses detectamos que los niños de primero "A" encuentran fastidio al escribir trabajando con la profesora Gladis, no muestran gran interés para escribir, porque al realizar una actividad con ella tardan demasiado tiempo en terminar, simplemente dicen que no quieren escribir, que es aburrido.

Esto nos llevó a considerar que nuestra problemática residía en ¿Cómo promover el gusto por la escritura en los niños y niñas de 1° "A" de la escuela primaria "Club de Leones de la Villa N° 2"?, esto nos llevó a buscar y fundamentar estrategias y actividades adecuadas de acuerdo a los intereses de los niños, es decir, las actividades lúdicas, encaminadas al desarrollo intelectual de ellos, promoviendo una escritura por gusto, que fueron aplicadas, cada una según el momento, tiempo y oportunidad; adecuándolas a las necesidades e intereses de los niños. Con esto logramos cumplir con nuestros propósitos de que ellos participaran de manera libre, confiable y espontánea sin temor a que alguien les llamara la atención por no hacerlo bien.

Al concluir el ciclo escolar y la aplicación de las diversas actividades consideramos que nuestra práctica pedagógica logró los objetivos propuestos, sin embargo es importante mencionar que en algunas de las actividades intervino la maestra regañando a los niños para que escribieran correctamente algunas palabras, pero cabe señalar que esto no impidió que los niños adquieran el gusto por la escritura en la realización de las diferentes actividades propuestas por nosotras, ya que obtuvimos buena participación y entusiasmo de ellos en cuanto a la escritura. Logrando que los niños y niñas escribieran por iniciativa propia lo que ellos querían, observamos cómo unos a otros se escribían cartas o recados, mientras la maestra les dejaba hacer copias.

BIBLIOGRAFIA

Arias O. Marcos D. y Alberto Flores Martínez (coords). (1999), *Los profesores nos decidimos por el cambio / Red Nacional de TEBES, Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, UPN II encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela*, México, UPN, p. 14-25.

Barbosa Heldt Antonio (1971), *Cómo enseñar a leer y a escribir*, México, Editorial Pax México, pp. 229.

Barrera Salgado Rosa (2000), *Pinceladas de poesía, Entre maestr@s, México, Publicación de la Universidad pedagógica nacional, p. I- VIII.*

Cooll, Cesar (1999), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Editorial Grao, pp. 183.

Cooll, Cesar (1978), *Conducta experimental en el niño*, Barcelona, Editorial CEAC, pp. 299.

Cooll, Cesar (1990), *Aprendizaje escolar y la construcción del conocimiento*, México, Ediciones Paidós, pp.206.

De La Garza y Ruiz (1992), "*La enseñanza del lenguaje*". En: Colección Pedagógica Universitaria, nos. 20 y 21, enero-junio de 1992. Universidad Veracruzana, Xalapa (México).

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (1984), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo Veintiuno, pp.93-346.

Ferreiro Emilia y Ana Teberosky, (1995), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, España, Siglo veintiuno editores, pp.257.

Forgiore, José (1959) *La lectura y escritura por el método global*, México, Editorial atenco, pp.184.

Gaur, Albertine (1990), *Historia de la escritura*, Madrid, pp. 260.

Goldberg Mirta y Iratí Figueroa *Guía para el docente*, Trampolín Lectoescritura, Editorial AIQUE.

Gómez Palacio Muñoz, Margarita (1988) *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, SEP, pp.97.

Gómez Palacio Muñoz, Margarita (1996), *Español Sugerencias para su enseñanza, primer grado*, México, SEP, pp.89.

- Gras D. y Lewis M. (2000), *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 180.
- Guariglia, Graciela (1988), *El club de las letras*, Argentina, Editorial Libros de Quirquincho, p. 9-38.
- Kammi, Constance (1998), *Juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget Jean*, Madrid, Visor, pp. 322.
- Landsmann, Tolchinsky Liliana (1993), *Aprendizaje del lenguaje: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona España, pp. 311.
- Lerner de Zunino, Delia (1996), *El aprendizaje de la lengua escrita*, Buenos aires, Editorial Aique, pp. 184.
- Martinet y Cols (1972) *La lingüística. Guía alfabética*. Anagrama. Barcelona.
- Mijangos Guzmán Luz Maria, (1995), *La lectura y la escritura en la educación primaria UPN*, San Cristóbal de las Casas Chiapas, Editorial L. M. Mijangos, pp. 73.
- Nemirovsky Myriam, (2000), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas afines*, México, Editorial Paidós, pp.192
- Piaget Jean, (1971), *Una teoría Global Sobre el pensamiento*, Madrid, Editorial UPN
- SEP, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, (2000), *Programas de estudio de español, Primaria*, México, pp.63.
- Teberosky, Ana (1992), *Aprendiendo a escribir*, Barcelona universitat de Barcelona.
- Tolchinsky (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Torres Quintero Gregorio (1987), *Fonética onomatopéyica para enseñar a leer y escribir*, México, Editorial Patria, pp. 32.
- Torres Quintero Gregorio (1979), *Guía del método onomatopéyico para enseñar a leer y escribir simultáneamente*, México, Editorial Patria, pp. 126.
- Valdés Leyva Juanita (1994), *Lecto-escritura un proceso de análisis y evolución en la educación primaria UPN*, Monclova Coahuila. Editorial J.V-Valdez Leyva, pp. 88.

Vigotsky (1999), *El aprendizaje escolar*, Buenos aires, Editorial Aique, pp. 225.

Wertsch V. James (1998), *Vigotsky y la formación social de la mente*, España, Ediciones Paidós Ibérica,...

Adquisición del lenguaje escrito, 1986, México, SEP, pp. 24.

Aprender a escribir, 1957, Washington, Editorial Latinoamericano de educación, pp. 53.