

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DEL
LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS PREESCOLARES.**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
MERCEDES PADILLA GARCÍA
EDGAR ADÁN FLORES HUERTA**

ASESORA: MTRA. HAYDÉE PEDRAZA MEDINA.

México, D. F., Septiembre de 2006

*A ti Padre por todo el apoyo y amor que me has brindado para ser una mujer libre y sobre todo para culminar este importante proyecto de mi vida. Gracias
¡Ya ves como si lo logre! .*

A mi hermano Ernesto por existir, ya que juntos hemos salido triunfadores.

A mi Madre por darme la vida y confiar en mi.

A mi nueva familia Miguel Ángel y su Esposa.

A mi amor, Omar quien me ha acompañado y apoyado en este largo camino.

A Corina y Familia que me cobijaron.

A Valeria y Familia que me cobijaron.

A Edgar por aferrarse conmigo a este gran logro.

A toda esa gente que no nombro, pero que tengo muy presente.

Y sobre todo a nuestra Asesora quien estuvo en la talacha todo el tiempo.

¡Y cabe mencionar que algunas veces me sudaron las nalgas!

Mercedes Padilla

Quiero agradecer a mi familia, a mis amigos y conocidos, por creer en mí, porque sé que detrás de la aparente actitud contemplativa existen buenos deseos e incluso oraciones a manera de apoyo en mi camino.

Sol: gracias por tu apoyo y ánimo para lograr concluir un ciclo más en mi vida.

David: gracias por ser mi hermano, por tu apoyo y protección.

Carmelita: gracias por todas sus oraciones y bendiciones.

Para todo los que de una u otra manera contribuyeron para la conclusión de este trabajo.

Edgar Flores

ÍNDICE

	Página
1. Introducción.	7
2. Fundamentos Teóricos.	10
2.1. La educación preescolar.	10
2.2. Lenguaje y escritura.	13
2.3. Interacción y aprendizaje cooperativo entre los niños.	31
2.4. Investigación de Bonals (1998) en la Escuela Municipal Casas, Barcelona	36
3. Método.	49
Objetivos.	49
Supuestos.	49
Población y selección de la muestra.	49
Escenario.	50
Instrumentos.	50
Plan de investigación.	55
4. Resultados.	57
4.1. Resultados de la evaluación inicial y final.	57
4.2. Análisis de portafolios.	60
5. Conclusiones.	72
6. Sugerencias y limitaciones.	76
7. Referencias Bibliográficas.	79
Anexos	
Anexo 1 “Niveles de desarrollo de la lengua escrita”.	82
Anexo 2 “Cuadro de análisis para registrar avances observados en el portafolio”.	83
Anexo 3 “Programa de actividades para el desarrollo del lenguaje escrito”.	85
Anexo 4 “Tabla de resultados evaluación inicial grupo.	90
Anexo 5 “Tabla de resultados evaluación final grupo.	91

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Página

Figuras

Figura 4. 1. Distribución de los niños de acuerdo a la evaluación inicial.	57
Figura 4. 2. Distribución de los niños de acuerdo a la evaluación final.	57
Figura 4. 3. Distribución por etapas de acuerdo a la evaluación inicial.	58
Figura 4. 4. Distribución por etapas de acuerdo a la evaluación final.	58
Figura 4. 5. Comparación de las evaluaciones inicial y final por etapas.	59
Figura 4. 6. Actividad con letras fabricadas (recortar, acomodar y pegar).	61
Figura 4. 7. Actividad 1 “Escritura con modelo”.	62
Figura 4. 8. Actividad 2 “Escritura con modelo”.	63
Figura 4. 9. Actividad “Unir el nombre con el dibujo”.	64
Figura 4. 10. Escritura con modelo.	65
Figura 4. 11. Escritura del nombre en la línea.	68
Figura 4. 12. Escritura con modelo.	70
Figura 4. 13. Escritura del nombre en la línea.	71

Tablas

Tabla 5. 1. Conclusiones de los estudios Bonals (1998) y, Flores y Padilla (2006).	74
--	----

RESUMEN

A partir del año de 2004, con la obligatoriedad de la educación preescolar, esta ha adquirido una gran importancia social para el desarrollo de las competencias para la lectoescritura, entre otras áreas. Debido a esto, las educadoras deben contar con diversas actividades encaminadas a su aprendizaje por lo que uno de los objetivos de la investigación fue implementar un programa-taller de acercamiento a la lectoescritura para ofrecer una gama de recursos para las educadoras. Además, estas actividades tenían como meta ayudar a los niños para la transición de un nivel de desarrollo a otro.

Se hizo un seguimiento de 29 alumnos de 3° de preescolar con edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad, a los cuales se les aplicó una prueba inicial y final que permitió conocer nivel de adquisición de la lengua escrita basado en 19 niveles de desarrollo que planteó Ferreiro y Teberosky (1979). Después se implementó el programa de intervención propuesto por Bonals (1998) sobre actividades para el desarrollo del lenguaje escrito, durante el cuál se dio seguimiento de los alumnos por medio de portafolios.

Un aspecto relevante a recalcar es la importancia de tomar en cuenta que los menores, al tener la intención de comunicar algo ya están, a su manera, escribiendo. Esto se logró al observar cambios en el tipo de ejecuciones gráficas, de los niños, pasando en muchos casos de dibujos a escrituras semi-convencionales, o simplemente a ejecuciones diferenciadas de éstos, todo como resultado del programa-taller que se implementó.

1. INTRODUCCIÓN

El servicio público de educación preescolar -en sus tres modalidades- (general, indígena y comunitaria), ha adquirido una gran importancia social por la dimensión de la población que atiende, por los recursos que se invierten y, especialmente, porque se constituye en un servicio de gran potencial para el desarrollo de las competencias de las niñas y niños, particularmente para aquellos sectores de la población infantil que en su ambiente familiar cuentan con menos estímulos para su desarrollo. Debido a este gran número de niños, los profesores deben tener a la mano diversas actividades que sean innovadoras, ya sea por propio diseño o de otras fuentes, así el maestro, contando con este apoyo, tendrá más herramientas para implementar en sus clases.

Uno de los objetivos de la investigación es diseñar actividades que sirvan para el trabajo del maestro preescolar frente al grupo, además de aparecer como una opción dentro de la gama de recursos que tienen a la mano. Además de ayudar a los niños para la transición de un nivel de desarrollo a otro en el grado preescolar, que servirá de base para el desarrollo de la lectoescritura.

De acuerdo a lo anterior sabemos que el jardín de niños brinda una educación a pequeños en edad preescolar 3 a 5 años, en un ambiente de respeto, confianza, colaboración, compromiso y responsabilidad para propiciar que desarrollen habilidades encaminadas a favorecer su expresión a través de los diversos lenguajes, matemático, escrito y artístico a partir del trabajo colectivo entre docentes, padres y personal de cada plantel, por lo tanto, es reconocido que esta institución educativa favorece el desarrollo armónico de las niñas y niños preescolares, conformado por un equipo de trabajo comprometido con su labor educacional; desarrollando en los alumnos las competencias necesarias que le permitan resolver diferentes situaciones de su vida cotidiana a través del uso del lenguaje matemático, artístico, oral y escrito.

Es importante propiciar el acercamiento entre los niños y el lenguaje escrito en preescolar, porque aquí se establecen las bases que le permitirán entender el mundo que les rodea y exteriorizar sus ideas por medio de textos, ya que es sabido que los menores tienen noción de lo que significa realizar un mensaje de manera escrita, incluso antes de que ellos logren crear alguno de forma convencional. En las oportunidades que hemos tenido, al visitar aulas de preescolar, nos percatamos de que planear actividades encaminadas a la introducción, en la lengua escrita, de los niños facilita la adquisición de estos conocimientos y logran mayor y mejor avance en las ejecuciones gráficas.

Existen casos en los que el maestro frente a grupo, en preescolar, no logra resultados óptimos, en términos del uso del lenguaje, con los niños al finalizar el año escolar, cuestión que probablemente desencadene problemas de comprensión y redacción de textos. Por lo tanto nos interesa proponer como una opción más, ejercicios encaminados a prevenir esta situación. Lo anterior a partir de la inquietud por apoyar en la prevención de problemas que presenten los escolares y ofrecer opciones para la planeación de actividades, adecuadas para el desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares y que faciliten el trabajo docente. En la medida que podamos ampliar las ayudas didácticas, más imaginativos y creativos se vuelven los docentes; favoreciendo así, el aprendizaje de sus alumnos.

En este documento presentamos una propuesta que fue empleada en Barcelona por la Escuela Municipal Casas, cuya finalidad de acuerdo a nuestra adecuación no es que el niño termine leyendo o escribiendo, sino que avance de un nivel a otro de desarrollo en la comprensión del lenguaje escrito de una manera entretenida. Los ejercicios que planteamos en nuestras actividades van acompañados de ilustraciones, dibujos, letras y juegos que servirán como apoyo para la transición de las etapas del desarrollo en los menores.

La aportación más importante que tendrá nuestro trabajo es:

- A los maestros, les proporciona una opción más que sería un apoyo en el trabajo de aula, esto gracias a la libertad con que cada maestro cuenta, de elegir la forma en como abordará los contenidos, además de contar con la ventaja de facilitar el trabajo grupal sin dejar de lado la actividad individual y utilizar materiales de bajo costo.
- A los niños, dará apoyo para avanzar, en cuanto a complejidad, en las ejecuciones gráficas o sea de trazos simples a complejos, de una manera entretenida, fomentando su imaginación por medio de dibujos, letras y juegos impulsando el desarrollo de la lectoescritura.

Las actividades además cuentan con la gran ventaja de que no sólo los profesores pueden aplicar los ejercicios, sino que también los padres de familia, ya que no requieren de una formación previa para su aplicación (sólo requiere de una asesoría para la aplicación).

En este documento primero se hace una revisión bibliográfica que constituye la base teórica del proyecto. Después, se explica la manera en como se aplicó el programa propuesto, así como una descripción de actividades y población. Posteriormente, se expone la manera de evaluación y las conclusiones del programa, es decir el impacto. Finalmente, se presenta la evaluación e intervención que nosotros hicimos, el método, el objetivo e hipótesis, se detalla la población y escenario, instrumentos y resultados, discusión, conclusiones y sugerencias así como limitaciones del trabajo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. La educación preescolar

Según Biber (1992) desde 1939, la escuela preescolar se ha concebido como un tipo de enseñanza apropiada para niños menores de 6 años, ya que a esta edad los menores están llenos de deseos de jugar por todas partes, y no se preocupan de aprender por el sólo hecho de aprender. Por su parte, el programa de educación preescolar (2004), indica que esta institución tiene el objetivo primordial de desarrollar capacidades y potencialidades en los niños mediante situaciones didácticas destinadas al aprendizaje, así como funciones determinadas para apoyar el desarrollo de los niños una de ellas es la de proveer de experiencias de tipo social que están ligadas al juego, con el fin de habituar al niño al trato con los demás, esto lo llevará de una manera más cordial en la transición de un ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad.

Por otro lado, Arroyo (2003) habla respecto a la obligatoriedad de la instrucción preescolar, antes llevar o no a los niños a la escuela dependía de los padres, por eso no se imponía la necesidad de articular de manera formal el preescolar con la primaria. Esto con el fin de imponer competencias como eje que integre las propuestas curriculares, las cuales son habilidades y destrezas necesarias para lograr aprender, de tal forma que:

La obligatoriedad de la educación preescolar, aprobada por el senado el 12 de diciembre de 2001, de acuerdo a un plan de ingreso gradual; y los compromisos establecidos por México en el marco de foros internacionales, especialmente durante la convención sobre los derechos de la niñez (1990); la cumbre Mundial de la infancia (1990); el proyecto de evaluación "EFA Year 2000 Assessment" y el Foro Mundial de Dakar (2000), en los que se pondera la importancia de la educación infantil, reconociéndola como crucial para fomentar las competencias básicas que una persona necesita para desarrollarse de manera satisfactoria, conllevan la necesidad de un cambio importante en el Sistema Educativo Nacional (Delgado, 2003, p. 38).

Esto le da un giro muy importante a la educación infantil tal y como lo menciona la autora ya que la educación infantil tendrá que potenciar el desarrollo individual atendiendo diferencias y estilos de aprendizaje peculiares de cada uno, es decir, sus competencias:

- de la construcción como persona social
- de relación con el medio físico y social
- de representación y comunicación.

El programa de educación preescolar indica que está organizado a partir de competencias, las cuales se definen como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que cada persona utilizará para resolver diferentes problemas en contextos diversos, ya que debe de impulsar el desarrollo de las esferas afectivo social y cognitiva.

La educación de este tipo de competencias busca que el desarrollo del menor sea el más óptimo para hacer que tanto en el presente como en el futuro enfrente toda clase de circunstancias y pueda resolver problemas en el contexto de su crecimiento llevándolo a un conjunto de destrezas mentales, por lo tanto “La responsabilidad del preescolar es, entonces, doble: dotar a los niños de sus primeros aprendizajes sistemáticos y comenzar la etapa de los aprendizajes fundamentales, sin la cual el ingreso a la escritura no podría ser exitosa” (Gómez y Sosa, 2003, p. 53).

De acuerdo con Delgado (2003) a diferencia de las décadas anteriores a 1970 la educación preescolar atiende actualmente a niñas y niños procedentes de muy diversos grupos sociales, ambientes familiares y culturales, por lo tanto el servicio público de educación preescolar ha adquirido una gran importancia social por la dimensión de la población que atiende, por los recursos que se invierten y especialmente, porque se constituye en un servicio de gran potencial para el desarrollo de las capacidades de las niñas y niños, particularmente para aquellos sectores de la población infantil que en su ambiente familiar cuentan con menos estímulos y posibilidades para su desarrollo.

Se debe tomar en cuenta la importancia que tiene la educación, ya que constitucionalmente es un derecho garantizado, la cobertura que se tiene visualizada es de 12 grados siendo tres para la preescolar seis de primaria y tres de secundaria. De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (PEP) (2004), los fundamentos o principios pedagógicos que tiene la educación preescolar apuntan a las características infantiles y procesos de aprendizaje, ya que se toma en cuenta que los niños llegan a la escuela con conocimientos previos que son la base para seguir aprendiendo; el aprendizaje depende de la interacción con sus pares sin dejar de lado que el juego potencia el desarrollo y aprendizaje; la escuela debe ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los niños sin importar su procedencia; la planeación de los contenidos debe ser flexible ya que con esto se propicia el buen resultado de una intervención educativa.

En el preescolar existen diferentes campos formativos, los cuales se enfocan en el desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y salud; el área de interés de este trabajo es el lenguaje y comunicación, dividido en lenguaje oral y escrito.

En este ámbito, el PEP (2004) indica que el lenguaje es una actividad cognitiva, reflexiva y comunicativa y que sus funciones son aprender, acceder al conocimiento e integrarse a la cultura. Por lo tanto, se prioriza el lenguaje oral ya que los niños deben pasar de un modo coloquial a uno de expresión formal, lo cual exige del niño un crecimiento cognitivo y de resignificación de las formas orales usadas hasta entonces, ya que se le pide que narre sucesos, que converse o explique situaciones dadas; seguido de esto se favorece el uso del lenguaje escrito en el niño, ya que se presupone que este tiene conocimiento previo, gracias al contacto con el medio en que se desenvuelve, los medios de difusión, el contacto con adultos que requieran los medios escritos (periódicos, revistas, etc.).

Algunos niños llegarán al preescolar con mayor conocimiento sobre la función del lenguaje escrito, esto dependiendo de la estimulación o el entorno que los rodea, con base en esto, tendrán diferentes actuaciones cuando se enfrenten a situaciones de codificación o decodificación.

La educación preescolar, según indica el PEP (2004) no implica la enseñanza del sistema de lectura y escritura sino sólo el hecho de enfrentar al niños diversas y variadas experiencias que sirvan de base para que conozcan algunas funciones y usos de la lengua oral y escrita, ya que se tiene en cuenta que el lenguaje escrito es una actividad intelectual y no motriz, cuestión por la cual no se ponderan actividades como planas o reproducción de letras aisladas sin significado, esto gracias a que se tienen en cuenta las competencias a desarrollar como son: comunicar estados de ánimo, obtener y compartir información de manera oral, escuchar y relatar historias, conocer diversos portadores de texto (revistas, carteles, periódico, etc.), interpretar o inferir contenido según el portador de texto, reconocer algunas funciones del sistema escrito, expresar deseos e ideas de manera escrita y verbalizarlas.

A continuación se revisan algunas posturas que hablan sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito, con la finalidad de aclarar y mostrar la base que sustenta el presente trabajo.

2.2. Lenguaje y escritura

Vygotski (1979) concibe al lenguaje como instrumento para el desarrollo de la inteligencia; sostiene que lenguaje y pensamiento tienen un punto de encuentro a partir del cual se desarrollan posteriormente y en donde aquel constituye el elemento *sine qua non* de comunicación e interacción social. Desde su perspectiva, el lenguaje posee la característica principal de sistematizar y coordinar los actos del sujeto. Teniendo como función básica la resolución de situaciones problemáticas. Señala que la función comunicativa del lenguaje es central, al concebir que sea a partir de la interacción que el sujeto avanza o da saltos en su desarrollo.

Por lo tanto, no puede existir un proceso de desarrollo específico sin que se hayan construido los primeros aprendizajes por lo tanto es importante la comprensión de las metas a seguir antes de la aplicación de las mismas, sin olvidar que la esencia no está en el método sino en la comprensión de los procesos de aprendizaje. El concepto de desarrollo próximo y desarrollo potencial, los cuales están definidos como lo que puede hacer el individuo (desarrollo próximo), y lo que podría ser capaz de lograr (desarrollo potencial), propuestos por este mismo autor son una gran ayuda para la formación del docente en preescolar, ya que da idea clara de los ajustes que sean pertinentes para un caso específico, además de ser un principio de intervención docente con relación a procesos individuales.

En cuanto a la estrategia, de acuerdo con Biber (1992) se dice que no sólo hay que comprender y reconstruir el sistema sino también ser analítico, planificado, cuestionante, entre otros aspectos con la tarea a realizar. En el ámbito afectivo, la tarea de leer y escribir podría ser vista, a causa de los calificativos "...no sabes escribir..." no como una práctica agradable, sino como un reto demasiado grande y tortuoso, esto influiría en el alumno que apenas se enfrenta a la tarea de adquirir el sistema, por lo tanto es importante darle vínculos gratificantes al alumno para con la tarea con el fin de crear un lazo con la misma.

Jiménez y Artiles (1985) mencionan que antes de aprender a leer y a escribir debe comprender, distinguir y separar la naturaleza sonora de las palabras, en un orden temporal, ya que leer es crear la forma sonora de la palabra sobre la base de su representación gráfica. Por ello, la lectura depende de los sonidos del lenguaje, de igual manera este principio es aplicable para aquellos niños que presentan dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. Al respecto, se ha discutido si los procesos de lectura y escritura son seriados o en paralelo, ya que no existen dificultades específicas ni localizadas con exactitud, entre los lectores buenos y los deficientes.

Por lo tanto, es importante marcar que la escritura es un producto del trabajo creativo del hombre, que fue creado por una necesidad de comunicación entre los individuos por medio de un sistema de representación gráfica, es decir, "...escribir es producir significados representados mediante un código gráfico. Es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comporte" (Braslavsky y Fernández, en Espinosa, 1998, p. 11). Por su parte, Le Boulch dice que "...la escritura es un medio de comunicación y un medio de expresión personal. Este modo de expresión se apoya en código gráfico" (1987, p. 37).

El sistema de escritura es un sistema de representación, el cual tiene una función social, la de comunicar ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo a sus pensamientos y contexto en el que están inmersos, presenta características como: conjunto de grafías convencionales, que es el alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades de estilo. Le Boulch (1987) Menciona que, el aprendizaje del simple código sin los demás elementos que forman el lenguaje escrito no posibilita el uso funcional de la escritura. Por lo tanto, el niño debe adquirir estrategias básicas para comprender y expresar sus ideas para comunicarse gráficamente, es recomendable entonces propiciar curiosidad, necesidad e interés para hacerlo; para que de ésta manera se valore el aprendizaje y su uso.

El sistema del lenguaje escrito también es concebido como un instrumento, y no como un fin en sí mismo, que permitirá mejorar sistemas de comunicación del individuo por lo que debe de convertirse en lectoescritura funcional (leer y escribir para aprender), es decir, es el siguiente paso de aprender a leer y escribir. Ya que si no es así podría influir provocando dificultades de desarrollo de otras habilidades académicas. En el procesamiento del lenguaje escrito de acuerdo con Defior (2000), existen funciones automáticas y controladas como son la decodificación (automática), y la comprensión (controlada). Por lo que, es importante tener habilidad para ambas aunque esto no resulta simétrico, ya que se puede decodificar pero no

comprender el mensaje, cosa que no sucede de manera contraria. En la escritura pasa algo similar, la escritura es automática pero expresar ideas es controlado.

El enfoque constructivo de adquisición de la escritura de acuerdo con Teberosky (en Gabarró, 2000) lo escrito ha pasado a ser el principal rasgo de vida urbana, por lo tanto al estar presente en casi cualquier lugar, llama la atención y los niños, entonces, son capaces de reproducir creativamente lo que ven, además que no es sólo codificar y decodificar, sino implica la elaboración y comprensión de lo escrito por parte de quien lo construye no sólo el reconocimiento de letras y su escritura o sea comprender las demandas que implica la tarea a realizar.

Es importante, entonces, hacer ver que existen diferentes tipos de soporte (libros, periódicos, diccionarios) y por lo tanto diferentes textos (cuentos, noticias). Esto nos lleva a la posibilidad de enfrentarnos y ser capaces de reproducir diferentes mensajes, de acuerdo a las necesidades. “No importa que la escritura es un conjunto de marcas gráficas intencionales, pero cualquier tipo de marcas no constituye una escritura: serán las prácticas culturales de interpretación las que transformarán esas marcas en objetos simbólicos y lingüísticos” (Ferreiro, en Gabarró, 2000, p. 63).

De ahí que la lectura en voz alta sirve para correlacionar oír lectura y aprender escritura ya que para la adquisición del sistema oral y escrito se hacen necesarios mecanismos específicos y no específicos, como son el reconocimiento de palabras y la comprensión lingüística. Dentro de los procesos de lectura, según Ferreiro y Gómez (1998) existe el ámbito léxico, sintáctico y semántico.

Léxico: son las palabras que sabe o tiene en su memoria un sujeto.

Sintáctico: es la comprensión de la estructura gramatical y las relaciones entre las palabras, así como las categorías existentes en las frases.

Semántico: comprensión del significado de las palabras, frase y texto, además de ir integrando nueva información para el sujeto, incorporándola a lo previo.

Por esto, se marcan dos grandes métodos de enseñanza según Jiménez y Artilles (1995), el sintético y el analítico:

- Sintético: son aquellos que partiendo del estudio de los elementos más simples (grafemas, sílabas...), tienen como objetivo final que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (frase, texto...). En estos métodos se da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante.
- Analítico: inician el proceso de lectura a partir de unidades lingüísticas con significado, su característica más importante es el estudio de estructuras complejas significativas (frases, palabras), para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras), a través de descomposiciones analíticas que van efectuando estructuras complejas.

De acuerdo a nuestros intereses nos inclinamos por el método analítico ya que nuestra investigación contiene ejercicios que se basan en los principios de dicho método, el cual menciona que en el aprendizaje de la lectoescritura los niños tienen que dividir las oraciones en palabras, las palabras en sílabas y las sílabas en sonidos. De este método solo nos quedamos con la primera fase del aprendizaje, que es dividir las oraciones en palabras, ya que estas mismas las empleamos para que el niño solo tuviera un primer acercamiento en el reconocimiento de letras. A continuación se exponen los aspectos del proceso lector que nos aportan elementos para nuestra investigación.

Proceso Lector

Perfetti (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994) nombra a las habilidades para la percepción de la palabra como “el acceso al léxico” este acceso, es el proceso que originado por una estimulación gráfica accede a la memoria permanente del individuo para “reconocer” semánticamente la palabra escrita.

Este acceso al léxico se subdivide en:

- a) Un proceso óptico (movimiento de los ojos).

- b) Un proceso de carácter cognitivo por el cual los estímulos gráficos percibidos visualmente dejan de ser neutros para el sujeto, constituyéndose en letras y en palabras.

En cuanto al movimiento de los ojos Cabrera, Donoso y Marín (1994) destacan las siguientes conclusiones:

- a) el movimiento de los ojos en la lectura es distintivo, rápido y breve, con pausas y fijaciones durante las cuales se efectúa la lectura en un proceder de izquierda a derecha.
- b) Junto con los movimientos de progresión también se dan los de regresión o verificación que sirven para precisar mejor su identificación.
- c) Durante una pausa o fijación el lector tiene un área de visión y no un punto claro de visión, esta área de visión se extiende por lo general a dos o tres palabras.
- d) Las variables oculares presentes en la lectura tienen una variación inter e intra individual dependiendo del material, el propósito y la edad del lector.
- e) En la lectura silenciosa los movimientos oculares son más rápidos que en lo oral ya que esta condicionada a la pronunciación de lo leído.

De acuerdo a lo anterior el acceso al léxico se identifica con el proceso por el cual el lector identifica, reconoce y da significado a la forma impresa de la palabra; por lo que se habla de habilidades de reconocimiento de palabras. Al respecto Tinker (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994) describe la percepción de palabras como el resultado de la reunión de tres elementos: un elemento de identificación (discriminación de formas y sonidos), un elemento de reconocimiento (relacionar con la forma oral) y un elemento semántico (dar significado).

En la actualidad se reconoce que el niño de 5 a 6 años aún no ha desarrollado la habilidad para percibir globalmente la palabra tal como lo hace el adulto. Pero Tinker (1966) y Nurse (1979) (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994) en sus resultados mencionan el porque: los niños cuando aprenden a leer palabras individuales ponen

poca atención a la forma total de la palabra o a su contorno; la percepción correcta de las palabras depende más de la presencia en ella de letras familiares para el niño que de letras ascendentes y descendentes (j, l, q) como ocurre en el caso del sujeto que ya sabe leer; y, en la percepción de la palabra en el niño, la forma individual de algunas letras juega un papel más importante que la forma total de la palabra incluso algunos estudios han identificado estas formas individuales con ciertas letras o grupos de letras, tales como la i, l, g, y la k, que funcionan como clave para la percepción de la palabra.

En los estudios mencionados por Cabrera, Donoso y Marín (1994) se reconoce que los niños de los primeros años escolares usan las letras iniciales o finales de la palabra más que la del medio en la identificación de la misma, incluso, más que la configuración global de la palabra. Tomando en cuenta que podemos encontrar pequeños que se ubiquen en los niveles más altos de la escritura consideramos necesario mencionar las habilidades que intervienen en el proceso perceptivo lector para poder hacer un buen diagnóstico y ubicación del nivel que corresponda. Por lo tanto es importante hacer un análisis de las habilidades de reconocimiento de palabras, en los niños.

Análisis de las habilidades de reconocimiento de palabras

Para que el sujeto realice el proceso perceptivo durante la lectura se requiere que emplee las siguientes habilidades:

- A Habilidades discriminativas: posibilitan al sujeto identificar dos o más letras (visuales) o sonidos (auditivos) como iguales o diferentes.
- B Habilidades de reconocimiento: las cuales permiten establecer la correspondencia entre las formas visuales-letras y palabras- y el sonido o sonidos que tienen en el habla.
- C Habilidades semánticas: permiten al lector dar significado a las formas descodificadoras y obtener su significado.

Cada una de estas habilidades tiene características de las cuales sólo nos atañen las habilidades discriminativas, por las características de nuestra investigación, que es sólo el acercamiento a los niños a las primeras letras, por lo tanto a continuación se describen:

A) Las habilidades discriminativas

1.- Discriminación de las letras por su forma: esta característica se identifica por los llamados “rasgos distintivos” de las letras.

- a) Las letras que poseen rasgos similares (son las más difíciles de distinguir), ya que hay letras en las que se tiene menos dificultad de distinguir que otras por ejemplo *A, J y S* que tienen menos dificultad que la distinción entre la *T, E y F*.
- b) Las letras con diagonales, como la *M, N y W*, presentan mayor dificultad en su percepción y discriminación.
- c) Las letras que solo difieren en rasgos curvos o rectos, como la *P y F*, son las más difíciles de discriminar.

2.-Discriminación de letras por su orientación espacial; esta habilidad tiene la característica de identificar las letras por su relación con la posición que ocupan en el espacio ya sea recta/curva, derecha/izquierda, arriba/abajo, apertura/cierre de líneas y grado de rotación ejemplos *b y d, d y q*.

3.-Discriminación visual de palabras: implica un proceso de análisis y de síntesis por un lado exige identificar las letras por si mismas, que componen la palabra, y de otro reconocer que esta secuencia de letras da lugar a una forma gráfica diferente, es decir, se tiene que asimilar que las letras dentro de la palabra adquieren un nuevo significado en la medida que interviene la relación espacial entre ellas; lo cual implica perder parte de su identidad individual para formar parte de una identidad más compleja y diferente a la suma de sus letras.

La discriminación auditiva en la lectura en el campo de la fonología se utiliza la teoría de los “rasgos distintivos de los sonidos” de Alarcos (en Cabrera, Donoso y Marín,

1994) aquí el niño aprende los diferentes sonidos que tienen las letras sobre la base de las características que distinguen una letra de otra, fonéticamente. Cabrera, Donoso y Marín (1994) retomando las ideas de Mata y Corma, mencionan que hay confusiones entre los sonidos produciéndose a tres niveles de maduración:

- 1.- se confunden los sonidos porque no se distinguen acústicamente;
- 2.- confunden los sonidos porque aún no se dominan los movimientos finos y su localización en las zonas diversas del aparato fonador no se establecen buenas correspondencias gráfico-fónicas de palabras; y,
- 3.- se pronuncian bien los sonidos pero se transcriben mal porque el niño aún no es conciente de cómo está pronunciando.

En este mismo rubro, Defior (2000), plantea que existe una estrecha relación entre la conciencia de los sonidos que tiene el niño y la representación gráfica de la lengua; a pesar de que no considera los procesos cognitivos a través de los que se arriba a tal conciencia. Una de las conclusiones es que los niños emplean predominantemente la vía fonológica en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura. Dicho autor nos dice que el escribir y leer es muy complejo ya que requiere del dominio de múltiples operaciones y conocimientos adquiridos, es necesario el reconocimiento y reproducción de palabras (decodificación lectora y deletreo escrito), y la comprensión y producción de textos. Marca que aunque son sistemas que van de la mano tienen grandes diferencias.

El lenguaje oral y escrito, según indica Defior (2000), no son sistemas que se perciban de modo global por lo que unas operaciones pueden estar siendo ejecutadas bien y otras de manera ineficiente como ocurre en la dislexia, donde la parte oral es bien ejecutada y la parte gráfica tiene graves errores. Haciendo una diferenciación del lenguaje escrito y el oral, Defior también hace las siguientes anotaciones: el lenguaje oral usa señales auditivas, se desarrolla en el tiempo, es efímero, es una actividad lingüística primaria, no requiere conciencia lingüística, se adquiere de modo natural, no tiene límite de palabras, su producción es en

interacción social, es informal y coloquial, contenido no arbitrario, contenido modulado por participantes, ritmo impuesto por interlocutores.

El lenguaje escrito usa señales gráficas, se desarrolla en el espacio, permanece, es una actividad lingüística secundaria, necesita conciencia lingüística, requiere enseñanza sistemática, necesita separaciones por espacios en blanco, es una actividad individual, es más formal por requerir planeación, su contenido es arbitrario con frecuencia, el contenido lo define el escritor, el lector impone su propio ritmo. Así mismo, se indican las semejanzas que existen entre uno y otro: ambos son sistemas lingüísticos, tienen procesos y estructuras comunes; son sistemas arbitrarios; son sistemas activos y productivos; son sistemas transmitidos culturalmente.

Por tal motivo, la escritura como sistema lingüístico tiene toda una sistematicidad de la cual nos hablan algunos autores como Ferreiro y Teberosky (1979) que mencionaremos a continuación. Las autoras dividieron en cuatro niveles la evolución de las construcciones gráficas de un niño, sin tomar en cuenta la separación correcta de las palabras como la ortografía, puntuación, etc., de tal forma que los niveles son:

Nivel presilábico

- a) Grafismos primitivos: los alumnos saben que escribir no es hacer un dibujo, pero ante la demanda de escribir una palabra hacen un garabato, una línea ondulada o alguna producción semejante, por ejemplo¹:



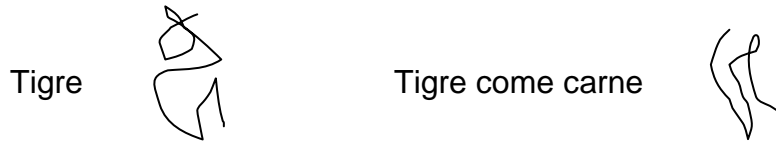
Tigre



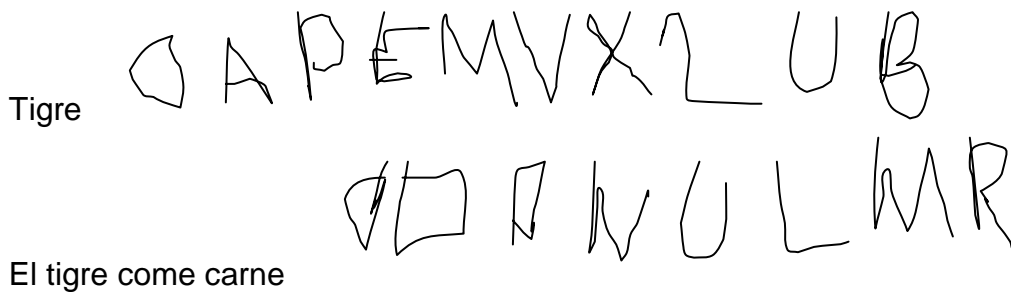
El tigre come carne

¹ Los ejemplos que se muestran para ejemplificar los 19 niveles y subniveles de evolución de la lectoescritura son retomados de Bonals (1998) La Escuela Municipal Casas, de Barcelona, pp. 35-40.

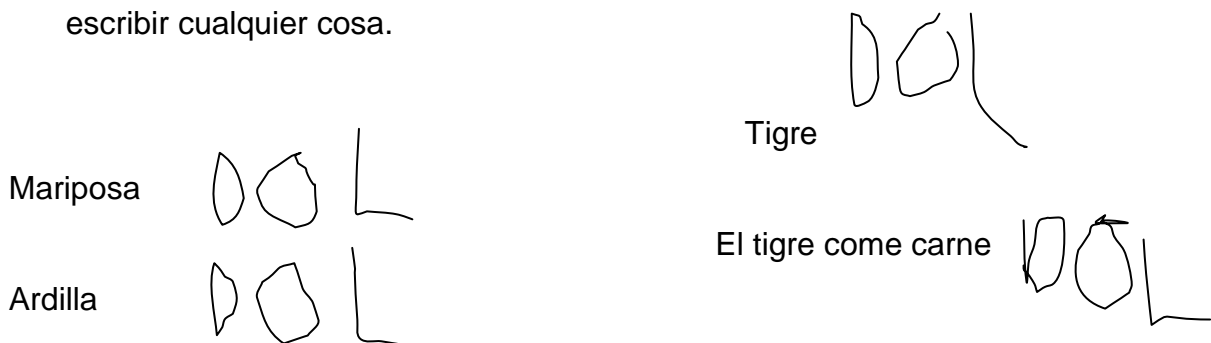
- b) Escrituras unigráficas: para los niños, escribir una palabra equivale a escribir una letra (grafía única).



- c) Escrituras sin control de cantidad: son aquellas en donde los alumnos ejecutan grafías y no paran hasta que se acaba la hoja. No tienen linealidad ni direccionalidad, algunos mezclan números y letras en sus producciones.



- d) Escrituras fijas: algunos niños reproducen la misma escritura para cualquier palabra que se les dicte, muchas veces utilizan el modelo del nombre para escribir cualquier cosa.



A partir de este momento los alumnos producen escrituras diferenciadas cuando para escribir palabras distintas elaboran escritos diferentes, pueden usar un número o repertorio distinto de letras u otras grafías.

e) Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable: los alumnos escriben una cantidad de letras para cada una, pero con el mismo repertorio de letras, y escritas en el mismo orden.

Mariposa	IEFFM		EFEE	Tigre
Ardilla	EFFM	El tigre come carne	FEE	

f) Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo: los alumnos escriben todas las palabras con la misma cantidad de grafías, pero variando una parte de ellas, variando el principio y el final de la palabra.

Mariposa	MAL	Tigre	AUAL
Ardilla	LOAL	El tigre come carne	ALAL

g) Cantidad variable con repertorio fijo parcial: para palabras distintas varían la cantidad de letras y, además, una parte del repertorio.

Mariposa	SMA	Tigre	SOBI
Ardilla	MSOAP	El tigre come carne	BIF

h) Cantidad constante con repertorio variable: escriben las palabras con la misma cantidad de letras, pero variando el repertorio.

Mariposa NES Tigre iIN

Ardilla SAN El tigre come carne A T N

i) Cantidad variable repertorio variable: para escribir palabras diferentes utilizan cantidad y repertorio diferente.

Mariposa MIA LOR Tigre

Ardilla OIALA El tigre come carne PAISS

j) Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: la primera letra que utilizan para escribir la palabra dictada corresponde al valor convencional del inicio de la palabra.

Mariposa ALLEMM

Ardilla AEMML E

Tigre YLVUE E

El tigre come carne EUMW WEM

Nivel silábico.

k) Escrituras silábicas iniciales: son escrituras que tienen una parte presilábica y otra silábica, tienen una exigencia de cantidad, para cada recorte de la tira fónica una grafía de la tira gráfica.

Mariposa IALO Tigre I LA
Ardilla LIA El tigre come carne APLI

l) Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional: los alumnos ponen tantas letras como segmentos de la tira fónica, pero a las palabras cortas les añaden grafías para llegar a la cantidad mínima sin tener en cuenta el valor sonoro convencional.

Mariposa LNAO Tigre CO
Ardilla OAO El tigre come carne LNAO

m) Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional: hacen lo mismo que el nivel anterior pero añadiendo el valor sonoro convencional.

Mariposa P IOA Tigre I E
Ardilla A | A El tigre come carne I E O A E

- n) Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional: los alumnos ponen una grafía por cada unidad de la tira fónica sin tener valor sonoro convencional.

Mariposa | P R A Tigre O U

Ardilla U D I El tigre come carne R A h

- ñ) Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional: hacen lo mismo que antes pero añaden valor sonoro convencional.

Mariposa A I O S Tigre I E

Ardilla R I A El tigre come carne I E

Nivel silábico-alfabético.

- o) Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional: aquí algunas partes de la tira fónica las resuelven como un silábico y algunas las resuelven a partir del análisis fonético sin tener plenamente establecido el valor sonoro convencional.

Mariposa M A I P O A

Ardilla A D I J A

Tigre TIGEE

El tigre come carne

TIGEE COE CARNE

p) Escrituras silábico alfabéticas con valor sonoro convencional: sólo se distingue de las anteriores por el valor sonoro convencional de las grafías.

Mariposa MARPOSA

Ardilla ARI Tigre TIGEE

EIGECME CARNE

El tigre come carne

Nivel alfabético

q) Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional: los alumnos tienen en cuenta el análisis fonético y el valor sonoro convencional, pero con algunos errores en la utilización convencional de éstas.

Mariposa PARIPOSE

Ardilla ARBITA

Tigre TIGRE
El tigre come carne

EL TIGRE COME CARNA

r) Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional: finalmente, los alumnos escriben partiendo de la correspondencia fonema-grafía, utilizando las letras con su valor sonoro convencional.

Mariposa MARIPOSA

Ardilla ARDILLA

Tigre TIGRE

El tigre come carne

EL TIGRE COME CARNE

Estos niveles que propone Ferreiro y Gómez (1998) deben acompañarse por todo un análisis individual para situar al menor en el nivel de escritura que le corresponda, para esto el niño realiza un dictado de palabras bisílabas, trisílabas y polisílabas al término de dicho dictado el pequeño tiene que leer pasando su dedo por dicha producción de esta manera es posible ubicar al pequeño en uno de los 19 niveles,

de acuerdo a las características de su ejecución gráfica. De acuerdo al ejercicio de lectura que realizan los pequeños individualmente de sus producciones Burns, Griffin y Catherine (2000) mencionan que durante los años anteriores a la educación preescolar, la mayoría de los pequeños espontáneamente adquieren cierto grado de habilidad de raparar en los sonidos de las palabras habladas, sin importar su significado, es decir empieza a conformarse la conciencia fonológica.

Cuando los niños adquieren esta conciencia pueden pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan. Por ejemplo: advierten que la palabra *sala* y *pantalón* tienen diferente longitud, que la palabra *gato* rima con *pato* y que las palabras *cama* y *queso* empiezan con el mismo sonido por lo consiguiente podrían escribir con una ortografía inventada que puede ayudar a comprender e identificar los fonemas, la segmentación de las palabras (división silábica) y las relaciones sonido-grafía. Ante esto en preescolar está en posibilidad de desarrollar esta capacidad y sobre todo obtener conciencia de los fonemas, que forman las palabras habladas y distinguir significados.

Para Burns, Griffin y Catherine (2000), este es un paso decisivo para entender el principio alfabético y, en última instancia, para aprender a leer y así convertirse en verdaderos lectores, por lo tanto los alumnos de preescolar y de los primeros grados de primaria necesitan una enseñanza bien articulada que los ayude a desarrollar las siguientes habilidades fundamentales: 1) reconocer palabras utilizando correspondencias sonido-grafía y reconocer palabras a primera vista; 2) utilizar sus conocimientos previos, vocabulario y estrategias de comprensión para encontrar el sentido o significado de lo que se lee; y 3) leer con fluidez.

El punto de la escritura no es sólo manejar perfectamente el código sino que el niño sea capaz de producir textos que tengan significado para él, ya sea en situaciones reales para comunicar algo en cartas ,listas, notas, cuentos o situaciones que requieran una comunicación para felicitar, saludar, recordar, informar algo a las personas que lo rodean.

En esta misma temática, Nemirousky (1999) dice que en un *primer nivel*, el niño busca reconocer diferencias básicas entre el dibujo y la escritura, la linealidad y la arbitrariedad son dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones gráficas del niño. Un *segundo nivel*, implica un mayor dominio de características cualitativas y cuantitativas, por lo que una misma escritura no se admite para dos palabras diferentes.

En el *tercer nivel*, los niños comienzan a establecer relación entre aspectos sonoros y gráficos mediante las hipótesis silábica, silábico-alfabética y alfabética; en la primera el control se centra en aspectos cuantitativos, una letra para cada sílaba (pertenezca o no a la escritura convencional de la misma); en la segunda se oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido, las escrituras incluyen sílabas por una letra y otras con más de una letra; en la tercera cada letra representa un sonido, esto implica que las escrituras tienen casi en su totalidad, las características de una de una producción convencional pero sin obedecer normas ortográficas, de aquí que no se puede decir que un niño no sabe escribir o escribe mal, él lo hace a su manera aunque no siga las normas convencionales, ya que dependiendo del nivel en que se encuentre las producciones serán adecuadas al nivel que tiene el niño en ese momento.

Ferreiro y Teberovsky (1972) sostienen que los niños confunden en un principio el dibujo con la escritura y que los dos tienen sus raíces en lo que Piaget denomina la "función semiótica". Pero con el paso del tiempo los niños, prealfabetizados, comienzan a distinguir entre el dibujo y su escritura, líneas horizontales titubeantes. En el estudio realizado por Karmiloff-Smith (en Ferreiro y Teberovsky, 1972) se sugiere que por muy limitado que sea el conocimiento de los niños sobre la escritura y los números estos desarrollan una sensibilidad espontánea hacia las distintas características de sus entornos gráficos antes de la escolarización formal.

Existen factores que favorecen en la adquisición de la lectoescritura, en el caso de nuestra investigación es la escritura, uno de ellos es la forma en como se forman los

grupos en la clase según Bonals (1998) la interacción entre compañeros puede inducir un conflicto cognitivo que, a su vez, desemboque en una reestructuración de sus esquemas de conocimiento y en un progreso individual por tal motivo el siguiente apartado nos muestra cuales son los aspectos que deben de ser tomados en cuenta para poder realizar este ejercicio.

2.3. Interacción y aprendizaje cooperativo entre los niños

De alguna manera a lo largo del tiempo, han existido hipótesis y acciones prácticas que han resaltado la necesidad de interacción y la cooperación entre compañeros para aprender. “Se denomina interacción a la influencia recíproca establecida entre individuos o entre grupos sociales. Presupone que la persona o el grupo lleven a cabo acciones y reacciones significativas para ambos” (García, Traver y Candela, 2001, p. 10). Esta interacción se da en todos los contextos, nosotros nos centraremos por la naturaleza de nuestro trabajo en el salón de clases, que es donde la relación alumno-alumno puede incidir decisivamente en la consecución de determinadas metas educativas y sobre determinados aspectos de su desarrollo cognitivo y socialización.

Ante lo mencionado las propuestas educativas que ponderan la interacción entre los niños de la clase son cada vez más frecuentes y hoy en día los docentes coinciden en que la interacción ayuda a los niños “a tomar conciencia del punto de vista de los demás, para que aprendan a negociar y, si es necesario a renunciar a sus propias proposiciones, o a demorar la satisfacción de sus intereses personales en beneficio de un objetivo colectivo” (Nemirovski, 1999, p. 66)

En este mismo rubro se dice que si los alumnos establecen una serie de lazos interrelacionados que conducen a una verdadera construcción conjunta; exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actitudes, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda, etc. Todo ello con el objetivo de alcanzar una meta común. Esta idea fue indagada y confirmada por

Anne-Nelly y Pret-Clermont, quienes afirman: “en determinadas condiciones, una situación de interacción social que requiera que los alumnos coordinen entre sí sus acciones o que confronten sus diversos puntos de vista, puede producir la subsiguiente modificación de la estructura cognitiva individual” (Nemirovski, 1999, p. 66). Según Deutsh (en García, Traver y Candela (2001), existen tres formas de interactuar los alumnos en el aula:

- Interacción competitiva; es cuando los alumnos compiten entre si, para ver quien es el mejor.
- Interacción individualista; cuando trabajan de forma individual para conseguir sus propósitos sin prestar atención a los demás.
- Interacción cooperativa; cuando los alumnos trabajan cooperativamente entre sí, de forma que cada alumno este interesado tanto en su propio trabajo como en el de los demás.

Esta última forma de interactuar es la que nos compete para nuestra investigación, de tal manera que Coll (en García, Travel y Candela, 2001) menciona que se han demostrado resultados positivos de la relación entre los alumnos en variables como: adquisición de competencias y habilidades sociales, el control de los impulsos agresivos, la aceptación de normas, el rendimiento académico, la adopción del punto de vista del otro, etc.

Por lo tanto, la interacción social hace observable la potencialidad educativa del alumno la cual favorece el aprendizaje de los individuos, pero no únicamente la interacción por si sola favorece el desarrollo debe de ir acompañado del aprendizaje cooperativo este permite según Rué (en García, Traver y Candela, 2001) que los alumnos trabajen juntos de modo que los objetivos de los participantes se hallen vinculados de tal forma que cada cual solo pueda alcanzar sus objetivos, solo sí los demás consiguen los propios.

Pero, ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? En su sentido más básico, es la actividad en pequeños grupos desarrollada en el aula.

En los últimos años, el aprendizaje cooperativo se ha definido como un modelo donde se trabaja de manera conjunta, donde los participantes internalizan conceptos a partir de la interacción cooperativa con sus compañeros, en la cual buscan alcanzar un objetivo común. Johnson, Johnson y Holubec (1999) lo definen como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 14). Por su parte, Slavin (1990) no lo reduce a un recurso didáctico, sino a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción, en los cuales los alumnos trabajan juntos actividades escolares, ya sea en equipos o en pequeños grupos.

Slavin (1990) señaló que el aprendizaje cooperativo implica cambios en los tres principales elementos que componen la estructura del aprendizaje, es decir, a las decisiones que se deben tomar respecto a:

1. La estructura de la actividad: tipo de actividad a realizar, trabajo individual, en parejas, equipos o grupo-clase.
2. La estructura de la recompensa: forma de recompensar el trabajo de los alumnos, notas, reconocimiento individual o grupal, premios o castigos.
3. La estructura de la autoridad: quién decide qué hacer o no hacer durante la actividad.

Esta estructura puede ser individualista, competitiva o cooperativa. La primera hace referencia cuando el alumno trabaja para alcanzar los objetivos de la tarea independientemente de que sus compañeros los alcancen; el segundo, se refiere al hecho de que el alumno compite con sus compañeros por saber más o terminar primero, con lo cual puede obtener la recompensa; finalmente, el tercero, representa el éxito personal del alumno, que obtiene sólo cuando ayuda a sus compañeros a cumplir con los objetivos, de tal forma que cada integrante se beneficia de las aportaciones de sus compañeros de equipo.

La estructura del aprendizaje cooperativo representa una oportunidad para la integración y participación de alumnos necesidades educativas especiales. Mariage,

Englert y Garmon (2000) sugieren que para promover el aprendizaje y motivación de los alumnos, los profesores deberían desarrollar actividades intencionales, contextualizadas y significativas:

en el aprendizaje cooperativo lo que se pretende es estructurar las relaciones e interacciones entre los alumnos y alumnas de forma que, a la vez que aprenden los contenidos "académicos" también se pueden desarrollar sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y colaboración dentro del grupo, así como habilidades y roles sociales necesarios para mantener relaciones de interdependencia (García, Traver y Candela, 2001, p. 37).

Existen varias investigaciones que corroboran lo anterior una de ellas es la de Johnson y Johnson (1990) mencionada en García, Traver y Candela (2001) en donde observaron que en las situaciones de aprendizaje cooperativo es mucho más frecuente el apoyo de los compañeros y que este apoyo es importante para la implicación en la tarea y para la motivación de los estudiantes que presentan mayores dificultades y diferentes ritmos de aprendizaje. En otra investigación, Millis (1996) observó que los estudiantes aprenden más cuando están en una situación de aprendizaje cooperativo, recuerdan por más tiempo el contenido de lo aprendido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos y por los demás (en García, Traver y Candela, 2001).

Como se puede observar el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo tiene varias ventajas mismas que han sido constatadas en diferentes investigaciones ante esto García, Traver y Candela (2001) hacen una síntesis sobre las principales ventajas de este aprendizaje las cuales mencionaremos a continuación:

- En la interrelación los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener los adultos.
- Mejora la motivación de los estudiantes, de manera intrínseca.
- Proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar a los otros, etc.).

- Aprenden a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a la suya.
- Fomenta la pérdida progresiva del egocentrismo desde el punto de vista del desarrollo moral.
- La autonomía, entendida como capacidad para saber lo que otros esperan de una situación dada y para ser libres de elegir si satisfacer o no tales expectativas.
- Proporciona más atracción interpersonal entre los alumnos, desarrollando actitudes positivas hacia los compañeros diferentes.
- Previene alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento cívico-social.
- -Posibilita una más justa distribución del poder de la información, no centralizada en el profesor.

También García, Traver y Candela (2001) hablan acerca del ámbito comunicativo:

la comunicación presenta dos aspectos complementarios; el relacionado con la transmisión de la información, el conocimiento, etc., que constituyen la dimensión teórica-tecnológica de la comunicación docente; y el correspondiente a la relación personal de “persona a persona” entre los actores del proceso (García, Traver y Candela, 2001, p. 9).

Esto implica y exige la puesta en común de dos personajes: el profesor y el alumno, en el caso específico del aprendizaje cooperativo se entiende que la construcción del conocimiento es todo un proceso de adecuación de mentes, lo que implica una interacción entre alumnas y alumnos. Así, “el proceso educativo tiene su origen en un proceso de interacción constante entre el sujeto y el/lo/ los otros produciéndose cambios progresivos del modo como el individuo percibe su entorno y se relaciona con él” (2001, p. 12).

De alguna manera a lo largo del tiempo hipótesis y acciones prácticas que han resaltado la necesidad de interacción y la cooperación entre compañeros para aprender. El aprendizaje, aunque es un proceso individual, se da en un ambiente

social de relaciones, interrelaciones y de ayuda, lo que permite al individuo, (que en nuestra investigación son los alumnos) que según Anne-Nelly y Pret-Clermont (en Nemirovsky, 1999), pueden producir una modificación de la estructura mental individual debido a la exposición grupal, esta misma exposición según Teberosky (en Nemirovsky, 1999), puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de una actividad, la escritura, a través de sus intercambios, proporcionándoles el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en su aprendizaje.

A continuación se presentan los aspectos que empleó Bonals (1998) en la Escuela Municipal Casas de Barcelona España, para la elaboración de su investigación, así como las conclusiones a las que llegó. Dicha investigación nos inspiró para realizar esta tesis, ya que retomamos parte de la metodología adecuándola a nuestras necesidades.

2.4. Investigación de Bonals (1998) en la Escuela Municipal Casas, Barcelona.

Criterios para la formación de grupos

Para Bonals (1998) la interacción entre compañeros con niveles ligeramente distantes favorece el reconocimiento de diversas perspectivas sobre un problema y el conflicto cognitivo les obliga a descentrarse. Bonals (1998) retomando las ideas de Bleger, define un grupo operativo como un conjunto de personas con un objetivo común que intenta abordar operando como equipo, lo que se pretende con este tipo de grupos es que los integrantes del grupo aprendan formas de obtener la información mediante la interacción; que incorporen procedimientos para resolver problemas en grupo y que contrasten la eficacia de las diversas estrategias en el momento de resolver un conflicto.

Para ello es indispensable que tomen conciencia de sus posibilidades para construir a partir de sí mismos, por lo tanto el docente que se encuentra frente al grupo asume esta concepción cree realmente en los recursos del propio grupo poniendo énfasis en

su intervención para organizar el grupo de la mejor forma posible para que logre construir los conocimientos a través de las diversas aportaciones de sus elementos. Al mismo tiempo, deja de estar pendiente sobre todo de los resultados finales, es decir, si lo hacen bien o no lo hacen bien y pone el énfasis en los procesos de construcción y en la validez de las actividades propuestas. El esfuerzo del encargado frente a grupo va encaminado, especialmente, a propiciar las situaciones educativas que mejor permitan al grupo apropiarse de los conocimientos.

Para la implantación del programa, se trabajó con el modelo del grupo descrito, el cuál, cuenta con diversos criterios de formación de subgrupos que se manejan dentro de las aulas que más pueden enriquecer el trabajo de los alumnos y son los siguientes:

- a) *Nivel de conceptualización* de los alumnos: en la formación de los grupos el encargado del grupo se asegurará, en un principio, que los alumnos tengan niveles diferentes, pero próximos, esto ayuda a precisar mejor las agrupaciones el análisis de las contradicciones necesarias para desplazar a los alumnos desde sus hipótesis subyacentes en las cuales basan sus producciones escritas) hasta otras más evolucionadas. Por ejemplo, al pequeño de nivel de grafismos primitivos le favorece contrastar sus producciones escritas con los que utilizan grafías convencionales y que, hacer posible, tengan un repertorio extenso de letras.
- b) *Alumnos “buenos informadores”* estos alumnos tienen buena capacidad para favorecer a otros compañeros el paso a conceptualizaciones más elaboradas, es decir son más sociables, aceptados, abiertos, con más capacidad de relación, que pueden hacer mejores aportaciones a los otros.
- c) *Alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, son aquellos que su entorno es poco estimulante y enriquecedor y por lo tanto propician un ritmo más lento en la adquisición de sus aprendizajes, tienen

problemas de relación o en su personalidad, es decir son inhibidos tienden aislarse, tienen dificultades lingüísticas debido al poco dominio de la lengua empleada, los alumnos menos aceptados que el grupo tiende a olvidar, los repetidores ya que tienden a tener problemas de adaptación al grupo, los alumnos nuevos en la escuela y los alumnos que requieren atención especial todos estos pequeños deben ser sentados al lado de compañeros que les puedan ayudar a resolver todos estos obstáculos.

Además de la distribución también se tomará en cuenta otras agrupaciones estas dependerán de las actividades diseñadas retomadas nuevamente de Bonals (1998):

1. Todos los alumnos se sientan mirando el pizarrón para posteriormente escriban en sus hojas. Son actividades de escritura colectiva de dictado por parte del docente, de lectura en el pizarrón y de escritura individual o por grupos en el papel.
2. Toda la clase trabaja en subgrupos actividades que faciliten el contraste de producciones y de estrategias entre los distintos miembros del grupo.
3. En las mesas, los alumnos realizan actividades que requieran la interacción con todos los compañeros del aula.
4. Los alumnos se sientan en sus mesas por grupo para hacer una actividad.

En cuanto a las interacciones de los alumnos retomamos igualmente aspectos de Bonals (1998) quien menciona que el hecho de que los alumnos convivan siendo de la misma edad es una situación privilegiada desde el punto de vista cognitivo si en lugar de bloquear la interacción entre ellos, el profesor la aprovecha y la estimula. Los cuales mencionaremos a continuación:

1. Posición de cada alumno respecto al saber. Intercambio de papeles: ante una actividad que posibilite la relación entre compañeros existen diversas modalidades de interacción.
 - a) Las relaciones de ayuda: es el caso del alumno que, en el papel de poseedor de un saber, transmite información a otro. Pero en este caso por ser de la

misma edad la interacción es más de tú a tú que cuando se trata de un adulto y un niño.

- b) Las relaciones de colaboración entre compañeros para construir un determinado saber a partir de la complementación de aportaciones.

Vigotsky ha señalado los provechos cognitivos que supone alternar estas dos posiciones respecto al saber: de esta forma, además de tener ocasiones de confrontar por sistema las producciones, los alumnos tienen oportunidad de dar instrucciones verbales, de ayudar a otros compañeros. Las instrucciones a los compañeros son como un paso intermedio entre ser dirigido por las instrucciones verbales de un adulto y ser dirigido por el propio lenguaje interior (Bonals, 1998, p. 559).

2. Intercambio de maneras de resolver las actividades. Ante cualquier actividad que se trate de hacer producciones por medio de la escritura hay un intercambio de procedimientos sobre como realizarla entre los pequeños.

3. Intercambio de información sobre las producciones:

- a) Los compañeros de un grupo pueden estar realizando un mismo trabajo, cada cual en su hoja, y comenzar sus producciones, pero sin controlarse la tarea. Por ejemplo, tienen que escribir nombres de animales y comparan la longitud de los nombres, la cantidad de letras que ponen, su forma y la dirección de la escritura; o bien el nombre de las letras o lo que pone en cada parte del escrito.
- b) En otras interacciones hay contraste e intercambio de información sobre el valor de las producciones: ejemplo cuando cada alumno tiene que escribir el nombre de quienes comparten su banca, se suele generar una dinámica de preguntas a los compañeros para ver si está bien escrito el nombre de cada uno y para controlar si los demás han escrito bien el nombre propio.
- c) Es muy común que además de haber un contraste de producciones entre los alumnos, hay una situación, por parte de los compañeros del grupo, de papeles diferentes y complementarios: ejemplo, ante una actividad de construcción en un grupo pequeño de un refrán o de un título de un libro, uno de los alumnos puede hacer espontáneamente de observador, de guía y de corrector, mientras que otro utiliza la tarea propiamente dicha. La pareja observador

crítico/realizador es parecida a la pareja/crítico/actor. Cuando los alumnos sistematizan esta actuación por medio de complementación de papeles, puede llegar a resoluciones que ninguno de ellos, trabajando solo, podría conseguir.

- d) Como mencionan Forman y Carden, (en Bonals, 1998) los alumnos pueden intercambiar información sobre las propiedades físicas de la escritura, las propiedades observables: como en la física de las letras o la direccionalidad de lo escrito; o bien pueden intercambiar información referente a las propiedades convencionales-no observables-, por ejemplo, el nombre de las letras o la lectura de las palabras. En estos intercambios no sólo comparten informaciones sobre los aspectos físicos de la escritura, sino también sobre sus conceptualizaciones.

Por otro lado, existen factores que obstaculizan en la interacción del grupo estos pueden ocurrir por distintas razones:

1. Por la característica de los alumnos los individuos pueden ser; inhibidos, aislados, nuevos en la clase, repetidores, poco conocedores de la lengua usual, rechazados.
2. Por la distribución de la clase; porque los alumnos pueden estar sentados individualmente o por la distribución de mesas en hileras.
3. Por la metodología utilizada; las actividades individuales que no permiten contraste en grupo, prohibición de hablar o de mirar las producciones de los compañeros o descalificación del saber si no proviene del adulto.

Para que los alumnos comiencen a realizar su proceso de aprendizaje es necesario favorecer y facilitar con actividades que lo motiven, para tal efecto, Ferreiro (en Bonals, 1998) se da a la tarea de aportar una gama de actividades las cuáles fueron propuestas y empleadas por la Escuela Municipal Casas, de Barcelona. Nuestro programa esta conformado por algunas de estas actividades mismas que serán mencionadas a continuación:

Actividades con el nombre propio

Aquí el encargado frente a grupo ayuda a tomar conciencia a los alumnos del nombre escrito; inicia la aproximación a la escritura del nombre de cada niño a partir del trabajo oral: cada uno tiene un nombre que le fue adjudicado de pequeño y que es distinto al de los otros, ya que al empezar el ciclo muchos pequeños no se conocen y no conocen sus nombres, así que pueden preguntar a los otros compañeros cómo se llaman. A continuación, el encargado frente a grupo les hace tomar conciencia de que los nombres se pueden escribir y de que, de hecho, los llevan escritos en su ropa. Dichas actividades se utilizan para que continúen, dentro del ámbito escolar, el proceso de reconstrucción del sistema de escritura adulto que probablemente han iniciado extraescolarmente, de acuerdo con Biber (1992) en sus hogares y ámbito social, ya que:

- El nombre propio es el más próximo a cada uno de ellos.
- Los pequeños se encuentran plenamente identificados con su nombre porque es suyo, les pertenece.
- El nombre propio se puede escribir.
- Cuando se comentan y comparan las escrituras de los nombres de los alumnos de clase se hace sentir que todos son muy interesantes.
- Se hace evidente que los nombres se escriben con letras, con una cantidad limitada y cierto repertorio; que hay nombres largos, cortos, compuestos.
- Que diferentes nombres se escriben con letras distintas.
- Que hay algunos nombres que coinciden en la primera letra y otros con más de una.
- Se obtienen las formas de las letras.
- Con el nombre de todos los alumnos del salón entran, si no todas, casi todas las grafías del alfabeto.
- Se les da valor de pertenencia.
- Por último, los alumnos van tomando conciencia de la funcionalidad de estas representaciones.

Actividades que favorecen la interacción del grupo o de los subgrupos

- Separa los nombres de los niños y de las niñas: con todos los alumnos sentados en pequeños grupos se pasa lista y van pegándolos uno por uno en el pizarrón. También se ponen todos en el suelo para cada uno de los pequeños pase a identificar su nombre para que posteriormente los peguen en el pizarrón.
- Nombres largos y nombres cortos en este caso en el momento de pasar lista se les van, mostrando a los pequeños que existen nombres cortos y largos para después preguntarles.
- Escritura de los alumnos a partir de la inicial dada, en este caso cuando se pasa lista a los alumnos se les menciona que se fijen bien en la primera letra que aparece en su nombre se les entrega su ficha con su nombre y lo reproducen en una hoja.

Actividades en el pizarrón

Tanto con el trabajo en el pizarrón como en la composición de nombres o palabras, el encargado frente a grupo suele utilizar diversas actividades que son consideradas como valiosas por su componente lúdico, el cual motiva mucho la clase. Menciona algunos juegos:

- 1.-Acertar el nombre por la letra inicial
- 2.-Juego del sobre escrito
- 3.-Juego con fotografías

Actividades con letras fabricadas

Para construir palabras con letras fabricadas, el encargado de grupo dispone de una plataforma de cartón con las letras ordenadas y el corcho adecuado para construir escrituras con esas letras. También se dispone de una caja con letras recortadas por los mismos alumnos, adecuadas para construir nombres encima de las mesas. Este material se puede utilizar de diversas formas: puede ser que el encargado de grupo

sea quien construya un nombre y pida que la clase lo identifique, puede escribir solo la letra inicial, proponer al alumno una determinada escritura y que la clase lo ayude.

Actividades con otros nombres

El trabajo ya sea con nombres propios o palabras diversas suele enfrentar a los niños con los elementos básicos que integran la lectura y la escritura. Cuando lo cree oportuno el encargado de clase amplía este universo de palabras que generalmente deben de ser de uso cotidiano para los menores, las familias de palabras pueden ser de animales, juguetes, ropa, comida, partes del cuerpo, etc. Ejemplo; el maestro escribe el nombre de los animales que se va a trabajar y propone a los niños que identifiquen de animal se trata: puede presentar la actividad para toda la clase, por pequeños grupos o individualmente, puede facilitar la lectura reduciendo el número de animales trabajados, ofreciendo pistas o centrando la atención en la primera letra.

Escrituras con imagen

El encargado de grupo reparte a cada mesa –o a cada uno– una hoja en donde están las imágenes de algunos de los animales trabajados y pide que los niños escriban el nombre de los animales en cuestión abajo. O si entrega las hojas con dibujos de animales y un sobre con tarjetas donde están escritos sus nombres, propone pegar cada tarjeta debajo de la imagen correspondiente. O sugiere el ejercicio inverso: da unas tarjetas con nombres de animales o una hoja con los nombres escritos hacer un dibujo de cada uno de los animales.

Escrituras con modelo

El encargado de grupo propone que cada alumno, individualmente o en pequeños equipos, copie los nombres de los animales trabajados. Siempre que los pequeños realicen actividades de copia el encargado de grupo se asegura de que el modelo este bien escrito desde el punto de vista del adulto. Se debe evitar la copia de palabras construidas por la clase si prevé que no llegarán a la escritura convencional.

En ocasiones el encargado de grupo utiliza imágenes en este tipo actividades: reparte a cada pequeño o a cada grupo una hoja con dibujos de animales. En el pizarrón ha ido escribiendo los nombres de los animales de la hoja- o los nombres de los animales de aloja y otros-sin orden: los pequeños tendrán que identificar, antes de copiarlos a qué animal de la hoja pertenece cada uno de los nombres escritos en el pizarrón.

Dictado

Los niños dictan al encargado de grupo, que escriba en el pizarrón los nombres de los animales que trabajan: o el maestro dicta individualmente a un alumno que pase al frente del pizarrón, o en grupo a cada mesa, el nombre de los animales que tiene que escribir.

Murales

El encargado de grupo propone hacer un mural donde los menores peguen fotografías e imágenes de animales que han encontrado en revistas y periódicos, y debajo de cada uno escriben el nombre, previa discusión, entre el grupo-mesa o entre toda la clase, de cómo se escribe.

Juegos de lectura o de escritura con nombres

El encargado de grupo propone adivinar nombres de animales a partir de la primera letra escrita en el pizarrón, o hacer crucigramas con los nombres que trabajan.

Actividades con periódicos, revistas y logotipos

Los profesores que utilizan en las escuelas el periódico y las revistas lo introducen de forma habitual: en primer lugar, lee el periódico en clase sistemáticamente para consolidar el interés del grupo hacia este tipo de informaciones, las cuales favorecen la inmersión de la clase en estos textos poniéndola en contacto con ellos, y posteriormente (antes de proponer trabajos escritos) el encargado de clase se

asegura de que la clase se interese y se divierta oyendo y comentando los artículos. Para después realizar construcción de palabras, titulares con imagen y sin ella, escritura realizada por ellos mismos, etc.

Actividades en colaboración con la familia

En estas actividades el maestro lleva a cabo un trabajo previo con los padres: en la reunión de curso, o bien en las entrevistas individuales, les comenta de forma sencilla, que enseñará a sus hijos a leer y a escribir de una forma nueva, que enseñará a sus hijos a leer y escribir que en todas partes hay textos escritos, si les interesamos por lo que ponen y se los leemos de vez en cuando, facilitaremos que vayan aprendiendo ellos mismos, no solamente en la escuela, sino en casa, por la calle y en cualquier sitio adonde vayan. Además les comenta que cuando tengan que transmitir alguna información, lo hagan, siempre que sea posible, por medio de sus hijos a través de escritos que les darán en mano, redactados por ellos mismos, o mejor aún por el propio niño. También les indica que en ocasiones trabaja con adivinanzas, refranes y fotografías, y que algunas veces pedirá a los alumnos que busquen en casa información o material de este tipo. Ejemplo:

Con motivo de una excursión, el encargado del grupo les dice a los alumnos que tendrán que traer diversas cosas para el viaje y plantea cómo hacerlo para que todo el mundo se acuerde de comunicarlo en casa. La solución puede ser redactar una nota o bien hacer una lista de lo que se debe recordar. Se puede redactar la nota en el pizarrón colectivamente (el encargado del grupo dicta el texto a la clase; luego cuando se ha escrito, cada alumno lo puede copiar en su hoja); con la finalidad de que los padres de familia lo lean y atiendan la petición y así el menor entienda que la escritura tiene como fin la comunicación.

Conclusiones de la investigación Bonals (1998).

Las conclusiones a las que llegó Bonals (1998) al final de su investigación van dirigidas a cuatro ámbitos en referencia a los maestros, alumnos, institución y los investigadores las cuáles serán mencionadas a continuación:

Maestros:

- a) Casi todos los maestros que participaron en esta renovación manifestaron tener un nivel de interés muy alto por el trabajo, ya que la introducción de los ciclos en esta modalidad de trabajo se vivió como una aportación muy atractiva.
- b) Esta orientación, no hizo disminuir la cantidad de trabajo de los maestros. Al contrario, sobre todo al principio, se requirió un esfuerzo lógico de adecuación de la práctica docente.
- c) No consiguieron disminuir el nivel de ansiedad de los maestros hasta límites suficientemente cómodos, reto que consideran irrenunciable y al cual continúan dedicando esfuerzos. No han podido liberar los ciclos, de momento, de preocupaciones sobre ritmos de aprendizaje, ni de las presiones del resto de la institución para aumentar niveles.
- d) Los maestros asumieron, de forma satisfactoria, su implicación en los resultados escolares.
- e) Como consecución satisfactoria valoran el grado de coherencia y de operatividad lograda en los ciclos después de uno o dos años de trabajo.
- f) Falta una rigurosa labor de articulación de los ciclos donde trabajan con el resto de la institución.

Alumnos

- a) Observaron que los alumnos están muy interesados por aprender a leer y escribir.
- b) Visualizaron que no es necesario motivar a los menores, ya que los aprendizajes que emplearon les ofrecieron una motivación en sí mismos y lo único que hacían era evitar ponerles obstáculos que interfirieran en sus ganas de aprender.
- c) Los alumnos aprendieron gustosamente y lo manifiestan a todos los niveles: entre ellos, con la maestra, en la calle y en casa.
- d) Al término de la investigación los alumnos tendieron a aprender a leer y escribir más pronto.

- e) La mayor parte acabaron el parvulario escribiendo y notaron que en primero no se sintieron frenados y se lanzaron a escribir cada uno a su ritmo.
- f) En los alumnos que evolucionaron más lentamente (aunque no tuvieron suficientes datos recogidos para llegar a afirmaciones seguras) les pareció ver un ritmo aproximadamente igual que los alumnos que trabajaron la lectura y la escritura con otros métodos. Es importante mencionar que la diferencia no fue de ritmos, sino de actitudes, de maneras de trabajar, de estar en clase, de construir y de compartir los aprendizajes con los compañeros.

Institución

- a) Se presentaron dificultades para hacer entender con un mínimo de precisión a personas no iniciadas en qué consisten estos programas de renovación de la práctica docente. Ante estas dificultades hubo profesionales que se quedaron con la idea de que en primeros cursos se estaba trabajando con un método extraño, complicado, que requería mucho esfuerzo a los que la iniciaban, que cada año se iba extendiendo a cursos más altos y que quizá algún día la institución les pediría o exigiría a ellos, tanto si les apetecía como si no, que abandonasen su propia forma de trabajar para asumir una orientación que quizá pondría en cuestión su labor y manifestaría sus carencias profesionales.
- b) También observaron que si en una institución no queda claro para todos lo que es un programa de renovación, aparecen dificultades que interfieren en el trabajo: una de ellas se da en la elección de curso. Si la escuela se esfuerza para articular los intereses personales con los criterios pedagógicos, no suelen surgir interferencias importantes; pero si no es posible, hay un desgaste de los ciclos, los alumnos y los asesores psicopedagógicos.
- c) Ven necesaria la coherencia metodológica entre ciclos como el respeto a las peculiaridades de trabajo de cada docente. El reto que ellos visualizan pasa por articular estos dos elementos de manera que se pueda llegar a trabajar

con una óptima coherencia en lo que se refiere al “qué” al “cómo” y al “cuándo” de la enseñanza.

- d) La figura del director y del jefe de estudios no jugó un papel igual en todas las escuelas que visitaron: como consecuencia les pareció que tendrían que haber programado con ellos un seguimiento sistemático desde el inicio de las intervenciones.

Los investigadores

- a) Sintieron que habían iniciado una experiencia que los motivaba mucho e interesaba bastante a sus compañeros de los colegios que participaron con ellos.
- b) La metodología de trabajo que utilizaron resultó ser desde el inicio muy enriquecedora, no solamente para los maestros, sino también para ellos por el hecho de que tuvieron la oportunidad de grabar directamente las sesiones de trabajo de las maestras ya que esto suponía acceder a un material muy significativo para trabajar en ciclos y para reflexionar internamente sobre la evolución de las experiencias que asesoraban.
- c) Consideran que cayeron en diversos errores por lo siguiente: estuvieron excesivamente pendientes del “paso de niveles”; su reflexión al respecto se centra en que seguramente pusieron un énfasis excesivo en las actividades, olvidando que es más tarea del maestro y que a veces podían elevar el nivel de dependencia si accedían a ese ámbito de actuación; sus intervenciones se aproximaron peligrosamente, en ocasiones, a un listado de principios básicos referentes a la teoría piagetana más que a un intento de poner las mejores condiciones para que el ciclo desarrollara la propia capacidad crítica a partir del análisis colectivo de las producciones de los alumnos.

- d) Están convencidos, de que el ir tomando conciencia de un movimiento continuo de renovación para cada ciclo los mantendrá en una sensación de provisionalidad. Es decir, la actitud de análisis crítico del trabajo que tomen representará un pilar que perdurará como método de aproximación a la escuela al menos durante mucho tiempo, fomentando así el movimiento continuo de renovación.

- e) Consideran que esta propuesta de aproximación a la escuela puede ser contemplada también como una alternativa de trabajo en educación especial, en el sentido de hacer educación especial dentro de las aulas ordinarias capacitando a los maestros para adecuarse –en una situación normalizada, y con la ayuda del profesor de apoyo, si es necesario– a la diversidad de niveles, ritmos, intereses y necesidades de todos los alumnos.

Una vez revisada la investigación sobre la que basamos la práctica de nuestro trabajo, se muestra a continuación de manera descriptiva el método y los resultados de la aplicación del taller para el desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares.

3. MÉTODO

Objetivos

Objetivo general:

Aplicar y evaluar la funcionalidad de un programa de intervención, dirigido a niños preescolares, para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito.

Objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de adquisición de la lengua escrita que tienen los niños de preescolar de 5 años, (evaluación inicial).
- Aplicación del programa de apoyo.
- Evaluar el cambio de los alumnos, (evaluación final).
- Analizar el impacto de la aplicación del programa de apoyo, por medio de un análisis de portafolios el cual guarda el avance en el taller, conforme se aplicaron las actividades y un análisis de frecuencias que sirvió para hacer un comparativo de la evaluación inicial y final.

Supuestos

1.- Las actividades orientadas para el desarrollo de la lectoescritura, ayudan al niño preescolar en la transición de un nivel a otro del desarrollo del lenguaje escrito.

2.- Las actividades orientadas para el desarrollo de la lectoescritura, no ayudan al niño preescolar en la transición de un nivel a otro del desarrollo del lenguaje escrito.

Población y selección de la muestra

La población se formó por 30 niños, es importante mencionar que en un principio este fue el número de niños pero a mitad de la investigación una de las niñas se dio de baja quedando 29 alumnos al final de la misma, cuyas edades oscilan entre los 5

y 6 años, a dicho grupo se le aplicó una evaluación inicial, la cual tuvo la finalidad de saber en que nivel se encontraba cada uno de los niños posteriormente aplicamos el programa de apoyo y al término de este se realizó una evaluación final para analizar el impacto y ver si los niños tuvieron algún avance en los niveles. La selección del grupo participante fue por participación voluntaria de la educadora.

Escenario

La investigación se llevó a cabo en un Jardín de Niños oficial, ubicado la delegación Tlalpan, se omiten los datos del mismo por cuestiones de confidencialidad, de acuerdo al artículo 122 del código ético del psicólogo (Sociedad Mexicana del Psicólogo, 2002, p. 83).

Instrumentos

A) Prueba de análisis del nivel de escritura propuesta por Ferreiro (en Bonals 1998) (*ver anexo 1*). El procedimiento para realizar la prueba fue de la siguiente manera:

1. Se explicó a los alumnos que se quería saber cómo escribían y que fueran mostrando sus trabajos.
2. Se les dio una hoja en blanco y un lápiz.
3. Se les indicó que escribieran su nombre (sin mencionar ni el lugar ni el tipo de letra a utilizar, si preguntaban como tenían que escribir la consigna fue “como tú quieras”).
4. Se les dictó a los pequeños cuatro palabras que serán: *nariz*, *ojo*, *iglesia*, *escalera* las cuales son monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas (estas palabras se encuentran en el taller de actividades que aplicamos).
5. Posteriormente se les pidió que escribieran una frase, por ejemplo “la escalera está en el suelo”.
6. Cuando terminaron de escribir se les pidió que leyeran “pasando el dedo”, para tal efecto tomamos en cuenta las habilidades de reconocimiento de

palabras que se llevan acabo durante el proceso perceptivo de la lectura retomadas de Cabrera, Donoso y Marín (1994). De esta manera pudimos cotejar lo escrito con lo leído para poder obtener un mejor análisis de las producciones.

Los materiales que se emplearon para dicha prueba son: hojas blancas y lápices. El tiempo estimado para la aplicación de la prueba fue de 45 min. La ejecución de sus trabajos se situó en cada uno de los niveles los cuales cuentan con una serie de aspectos a cubrir que sirvieron de guía para ubicar el nivel de desarrollo de las producciones de los menores, esto aunado con la lectura individual de dichas producciones que sirvieron para llenar la tabla correspondiente al análisis (*ver anexo1*).

Análisis de datos de la prueba del nivel de la escritura y la lectura

i) Análisis de la escritura: para determinar el nivel de los niños se observaron en sus producciones diferentes niveles en cuanto a la escritura, de acuerdo con los siguientes niveles:

Nivel presilábico

- a) Grafismos primitivos: si el niño elaboró un garabato, una línea ondulada o alguna producción semejante al escribir una palabra.
- b) Escrituras unigráficas: si utilizó la escritura de una letra (grafía única) para una palabra.
- c) Escrituras sin control de cantidad: si elaboró grafías sin parar, es decir, no paró hasta que se acabara la hoja, mezclaba números y letras en sus producciones.
- d) Escrituras fijas: si la producción de sus escrituras eran diferenciadas, podía usar un número o repertorio distinto de letras u otras grafías o podía utilizar su nombre para escribir cualquier cosa.
- e) Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable: si la producción de sus escrituras eran de una cantidad de letras para cada una, pero con el mismo repertorio, y escritas en el mismo orden.

- f) Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo: si las escrituras de sus palabras eran con la misma cantidad de grafías, pero variando una parte de ellas, el principio y el final de la palabra.
- g) Cantidad variable con repertorio fijo parcial: si en la producción de palabras distintas variaba la cantidad de letras y, además, una parte del repertorio.
- h) Cantidad constante con repertorio variable: si la producción de sus palabras eran con la misma cantidad de letras, pero variando el repertorio.
- i) Cantidad variable repertorio variable: si para escribir palabras diferentes utilizaba cantidad y repertorio diferente.
- j) Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: si empleaba la primera letra dictada de la palabra, la cuál corresponde al valor convencional del inicio de la palabra.

Nivel silábico.

- k) Escrituras silábicas iniciales: si sus escrituras eran con una parte presilábica y otra silábica, con cierta cantidad, para cada recorte de la tira fónica una grafía de la tira gráfica.
- l) Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional: si en sus producciones la cantidad de letras como segmentos de la tira fónica concordaban, es decir, en las palabras cortas añadían grafías para llegar a la cantidad mínima, pero no tenían en cuenta el valor sonoro convencional.
- m) Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional: si en sus producciones la cantidad de letras como segmentos de la tira fónica concordaban, aquí se añade el valor sonoro convencional.
- n) Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional: si la producción de una grafía era asignada por cada unidad de la tira fónica aquí no se tiene el valor sonoro convencional.
- o) Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional: si la producción de una grafía era asignada por cada unidad de la tira fónica en este caso se añade valor sonoro convencional.

Nivel silábico-alfabético.

- p) Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional: algunas partes de la tira fónica las resolvían como un silábico y algunas las resolvían a partir del análisis fonético sin tener plenamente establecido el valor sonoro convencional.
- q) Escrituras silábico alfabéticas con valor sonoro convencional: sólo se distinguía de las anteriores por el valor sonoro convencional de las grafías.

Nivel alfabético

- r) Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional: aquí el alumno tenía en cuenta el análisis fonético y el valor sonoro.
- s) Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional: las producciones de las escrituras parten de la correspondencia fonema-grafía, utilizaban las letras con su valor sonoro convencional, pero con algunos errores en la utilización convencional de éstas.

ii) Análisis de la lectura: para determinar el nivel de los niños se observaron en sus producciones en cuanto a la lectura, de la siguiente manera: una vez realizado el dictado, se les pidió a los niños que leyeran sus producciones pasando su dedo se consideraron los aspectos de las conclusiones de los resultados encontrados por Tinker y Nurse (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994):

- o Percepción de letras familiares para los niños
- o Percepción de letras que funcionan como clave para la percepción de la palabra
- o Percepción de letras iniciales y finales de las palabras

Además de las habilidades básicas del proceso perceptivo lector que mencionan Deboer y Dallman (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994): 1.-Discriminación de las letras por su forma; aquí los niños al momento de leer debían identificar las letras que poseen rasgos similares (A, J, S), letras con diagonales (M, N, W) o letras que

solo difieren en rasgos curvos o rectos (P, F); 2.-Discriminación de letras por su orientación espacial; identificaban las letras por la posición que ocupan recta/curva, derecha/izquierda, arriba/abajo, apertura/cierre de líneas y grado de rotación b y d-d y q; y 3.-Discriminación visual de palabras; identificaban las letras por si mismas o en su totalidad, es decir, palabras.

B) Programa de intervención: la propuesta pedagógica se basó en el trabajo de Bonals (1998), quien menciona que la construcción del conocimiento se puede favorecer potenciando la interacción entre los alumnos, es decir, la interacción entre un grupo de sujetos, por lo tanto propone dividir el grupo en subgrupos. Esto con la finalidad de que los alumnos aprendan formas y estrategias para resolver problemas y tomen así conciencia de sus posibilidades para construir los conocimientos, a partir de si mismos. El programa completo puede verse en el anexo 2.

Los criterios para la formación de dichos subgrupos son:

- a. El nivel de conceptualización de los alumnos, se reúnen a los alumnos que tengan niveles diferentes pero próximos con lo cual se espera que al contrastar sus ejecuciones con las de los demás (e. g. Grafismos primitivos con grafías convencionales), transiten de un nivel subyacente a otro más evolucionado.
- b. Los alumnos “buenos informadores”, para cada etapa de desarrollo conceptual hay unos compañeros que, por su nivel, poseen una capacidad óptima para hacer mejores aportaciones a los otros.
- c. Tomando en cuenta que pueden existir alumnos con necesidades educativas especiales es importante tenerlos muy presentes:
 - 👍 Por su entorno poco estimulante o enriquecedor se propicia un ritmo más lento en la adquisición de sus aprendizajes
 - 👍 Por sus dificultades de relación o por sus problemas de personalidad.
 - 👍 Por sus probables dificultades lingüísticas.
 - 👍 Por ser menos aceptados o aquellos que el grupo tienda a olvidar.
 - 👍 Por ser repetidores.
 - 👍 Por ser nuevos.

- 👉 Por requerir atención especial. Se procurará ubicar a estos alumnos dentro del espacio de la clase que más tendencia se tenga a recorrer.
- 👉 Por la comodidad del maestro y la de los alumnos en la formación de los grupos.

C) Análisis de portafolios: para poder realizar este análisis elaboramos registros de lo que sucedía en el aula, es decir, se registró lo que hacían los niños durante las actividades para poder observar los avances de acuerdo a las actividades que iban realizando. Durante la implementación de los ejercicios de dicha propuesta, se registraron, catalogaron y almacenaron mediante el portafolios. El portafolios es una colección de trabajos, orientados hacia un objetivo, que captan procesos difíciles de apreciar, con esto se co-validan expectativas actuales y legitiman metas a futuro, constituyen una historia de avance de manera cronológica y de desarrollo que indican los momentos más significativos del curso o periodo de trabajo de una persona específica.

A lo largo de la aplicación del taller se recogieron datos, empleando dicho instrumento, los ejercicios realizados por los niños, fueron tomados a modo de evaluación, para hacer un seguimiento de la evolución de la escritura -ejecución gráfica- de cada niño. Al término de cada sesión, se realizó dicho registro, el cual nos sirvió para registrar el avance de cada niño, tales datos fueron trasladados a un cuadro de registro y análisis de los avances observados (*ver anexo 3*). Este proceso fue útil para poder hacer perceptible el avance progresivo y cotidiano, de los niños, sin necesidad de someterlos a evaluaciones constantes, ni explícitas.

Al término del programa se analizaron los datos recogidos del portafolios junto con los resultados obtenidos de la prueba de escritura de Ferreiro (evaluación inicial y final), acompañados de las conclusiones de los resultados encontrados por Tinker y Nurse (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994) además de las habilidades básicas del proceso perceptivo lector que mencionan Deboer y Dallman (en Cabrera, Donoso y

Marín, 1994). Los datos extraídos de la evaluación fueron puntos clave para argumentar la efectividad de nuestro programa y el avance de los niños.

Plan de investigación

- a. Se aplicó la prueba de Ferreiro como evaluación inicial y aspectos de las conclusiones encontrados por Tinker (1966) y Nurse (1979) (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994) además de las habilidades básicas del proceso perceptivo lector que mencionan Deboer y Dallman (1966; en Cabrera, Donoso y Marín, 1994).
- b. Se evaluó la prueba y se determinó el nivel de desarrollo del lenguaje escrito de cada uno de los niños.
- c. Se programaron las actividades para el desarrollo del lenguaje escrito, retomadas de la investigación de Bonals (1998), estas actividades se adecuaron al contexto.
- d. Se conformaron grupos de tres a cinco integrantes, de acuerdo a las características propuestas por Bonals (1998).
- e. Se implementó el programa de intervención en el grupo durante diez sesiones, desarrolladas una vez por semana, durante 1 hora. Durante las actividades, se realizaron registros de los avances de los niños y se integraron los portafolios.
- f. Al finalizar las actividades del programa, se aplicó la prueba de lectura y escritura, como evaluación final.
- g. Se compararon los datos obtenidos por la evaluación inicial y final. Además, se analizaron las diferencias y/o semejanzas obtenidas de manera cuantitativa, por medio de gráficas de frecuencias; y de forma cualitativa, por medio de los registros del portafolio de cada niño.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de la evaluación inicial y final de la prueba de escritura y lectura

En la evaluación inicial se puede apreciar que el 30% de los niños se ubicaron en el primer nivel, y el 70% restante están distribuidos entre el segundo y onceavo nivel, como se puede observar en la figura 4.1.

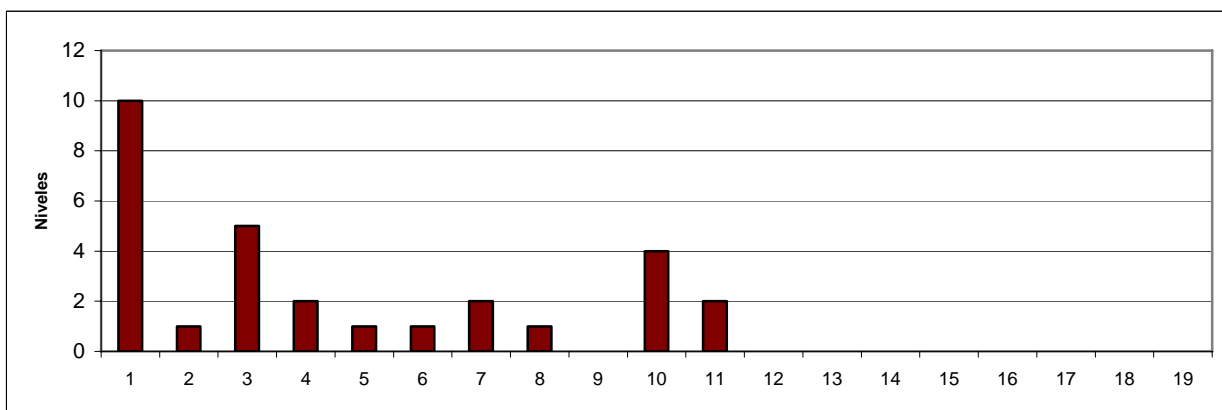


Figura 4.1. Distribución de los niños de acuerdo a la evaluación inicial.

En la evaluación final se observó que el grupo logro un avance, ya que ninguno de los niños se ubicaron en los primeros tres niveles, y es notable su dispersión en los demás niveles, de hecho hubo niños que llegaron a ubicarse en los últimos niveles, como puede apreciarse en la figura 4.2.

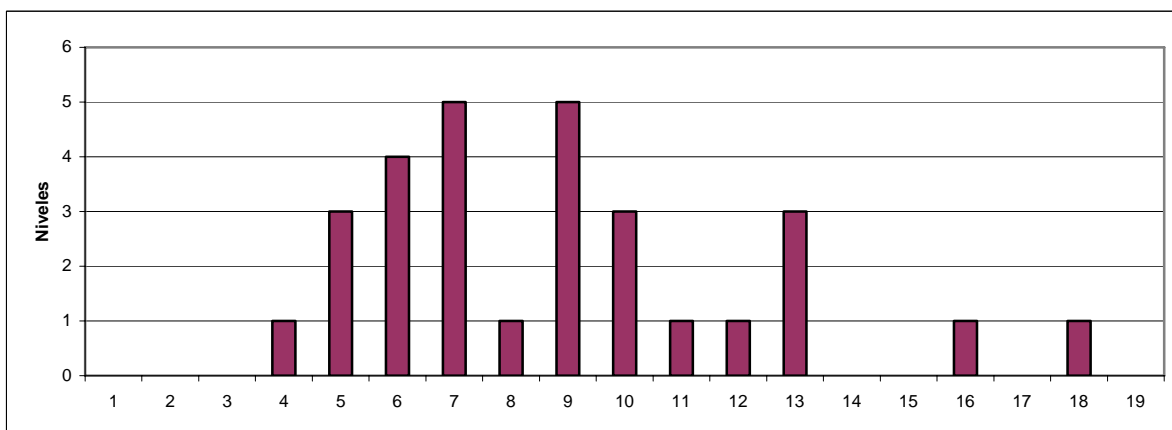


Figura 4.2. Distribución de los niños de acuerdo a la evaluación final.

En cuanto a la comparación de los niveles por etapa, de la evaluación inicial, se observa en la figura 4.3., que la gran mayoría de los niños se situaron en la primer etapa: la presilábica en la cual se encuentran las primeras producciones desde la más primitiva hasta el primer valor sonoro. En cuanto a la silábica hay un número menor de pequeños y en las dos etapas restantes no se encontró ningún niño.

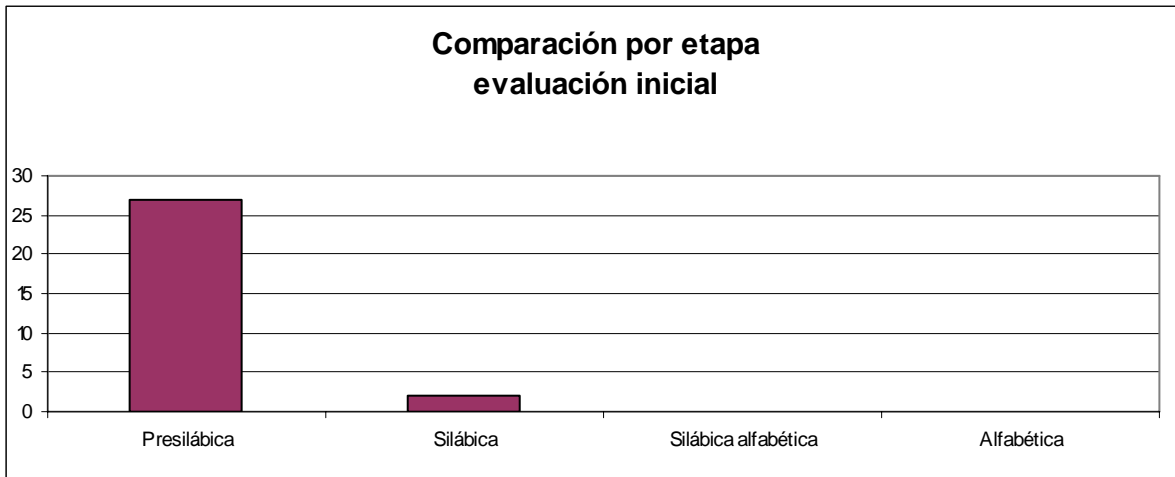


Figura 4.3. Distribución por etapas de acuerdo a la evaluación inicial.

Para la evaluación final se observó un cambio, el cual se puede apreciar en la figura 4.4., es decir, avances ya que no sólo se situaron niños en la etapa presilábica sino que además aumento el número en la etapa silábica y otros pequeños lograron avanzar hacia la etapa silábica-alfabética y alfabética logrando ejecutar producciones que en un principio no elaboraban.

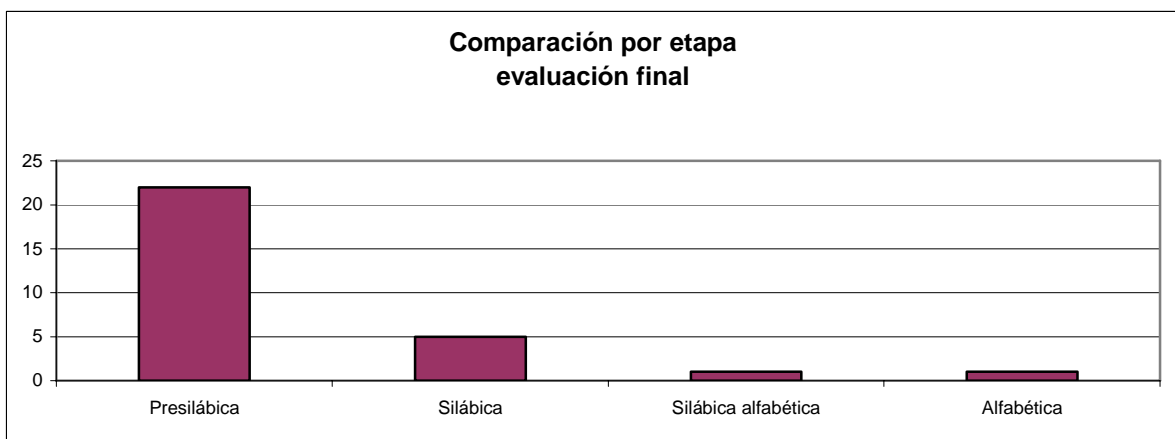


Figura 4.4. Distribución por etapas de acuerdo a la evaluación final.

Esta figura nos muestra, que el porcentaje de niños de los que se ubicaron en la evaluación inicial en el nivel presilábico es mayor que en la evaluación final, aparentemente el avance es poco observable, pero se debe considerar que cada etapa tiene subniveles. De tal forma que en la evaluación inicial, la mayoría de los niños quedaron en los niveles más bajos: en las etapas de garabatos, escrituras unigráficas, sin control de cantidad, escrituras fijas. En cambio en la evaluación final los niños lograron pasar a escrituras más elaboradas, desde la cantidad hasta el valor convencional del inicio de la palabra. Considerando esta explicación en los demás niveles sucede lo mismo con la diferencia que hubo niños que llegaron hasta la etapa final del proceso de adquisición del lenguaje escrito. En la figura 4.5. se muestra una comparación del avance de los niños de acuerdo con los datos de la evaluación inicial y final.

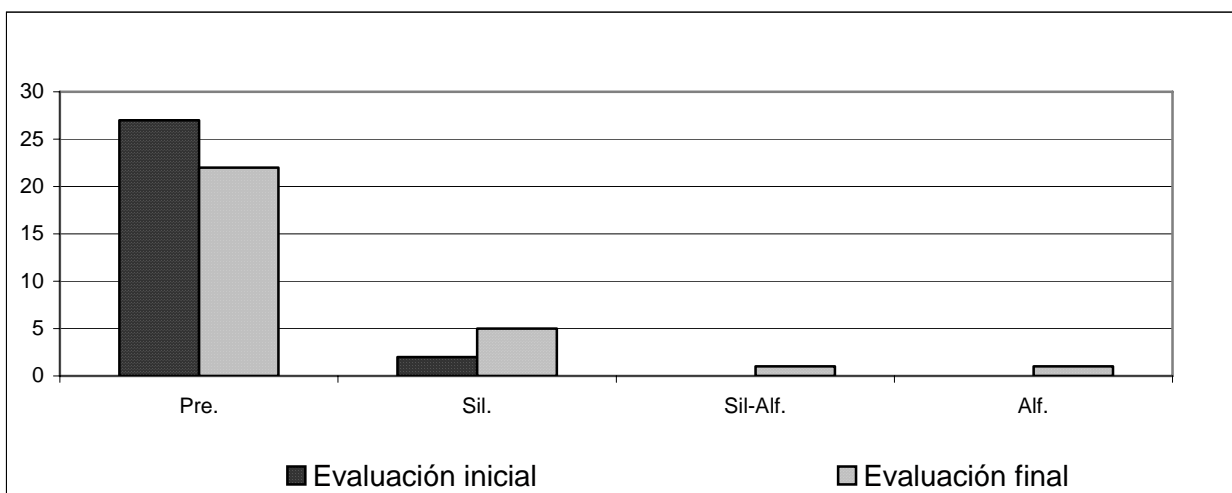


Figura 4. 5. Comparación de las evaluaciones inicial y final por etapas.

4. 2. Análisis de portafolios

Es importante mencionar que antes de empezar la aplicación de nuestro programa formamos los grupos de ocho niños por mesa de acuerdo a lo mencionado por Bonals (1998) y las características del aula. A continuación se describen los avances presentados en los cinco módulos que abarcó el programa de intervención. Cabe mencionar que se usaron algunos trabajos para ejemplificar las actividades y avances de los niños, la selección se realizó a partir de los niños que mostraron avances significativos: Leticia, Esau, Eduardo y Julio. Debido a que las actividades estaban relacionadas con el reconocimiento y escritura de su nombre, éstos se mantienen, sin embargo, para mantener el anonimato de los participantes se omitieron sus apellidos.

MÓDULO I

Actividad 1 "Trabajamos con nuestro nombre".

Se enseñaron las tarjetas a los niños con la finalidad de que conocieran sus nombres. Ya en sus manos se les dijo que había niños y niñas con nombres cortos y largos, según fue el caso. A continuación se les reunió en el centro del salón para que de manera rápida encontraran su nombre, en el primer intento no todos lo encontraron, en el segundo sólo tres niños no lo encontraron, en el tercer intento por la familiaridad con su nombre ya todos los encontraron. Esta actividad, sirvió para iniciar las sesiones posteriores.

Actividad 2 "Actividad con letras fabricadas (recortar, acomodar y pegar)".

Se les repartió a cada mesa una hoja de periódico, tijeras, pegamento y una hoja con su nombre impreso. Las instrucciones fueron: "observen su nombre y busquen en el periódico si aparecen las letras de su nombre, cuando la localicen recórtela y péguenla debajo de su nombre impreso". Durante la actividad se mostraron interesados y realizaron bien el trabajo. En la figura 4.6., se muestran ejemplos de esta actividad.

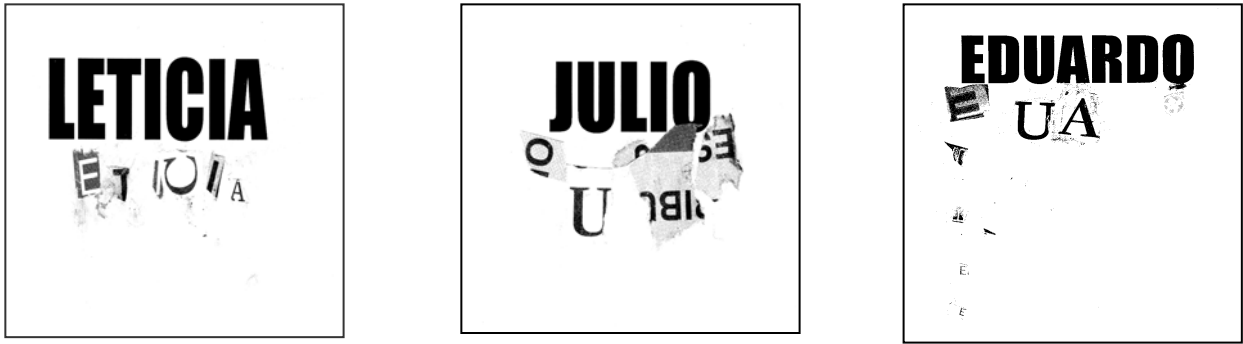


Figura 4.6. Actividad con letras fabricadas (recortar, acomodar y pegar).

A los niños que no podían realizar el trabajo de manera fácil, tanto los aplicadores como la maestra ayudamos de la siguiente manera: mostrando el periódico se les dijo “fíjate en la letra de tu nombre, ahora vamos a ver en dónde hay una igual dentro del periódico”, el niño buscó la letra y una vez localizada se le animó a recortarla y a pegarla en su lugar correspondiente, otra opción fue que el compañero que ya había acabado le ayudara guiándolo. La evaluación de la actividad fue a partir de que los niños encontraran su nombre.

MÓDULO 2

Actividad 1 “Escrituras con modelo”.

Se pasó lista, los niños buscaron su nombre, el 25% de aún no reconocieron su nombre. Con anterioridad se realizaron cuatro tarjetas con dibujos de animales: elefante, hipopótamo, pez y foca (palabras que fueron escogidas de acuerdo a su extensión monosílaba, bisílaba, trisílaba y polisílaba). Se mostraron cada una de las tarjetas, preguntando a los niños, si conocían el animal de la tarjeta, ellos mencionaron que si. Posteriormente, se les dijo que cada uno de los nombres de los animales era diferente ya que unos nombres eran largos y otros cortos y que se les iba a dar una hoja en la cual tenían que encerrar en un círculo el nombre del animal corto y una línea debajo del nombre del animal largo, un ejemplo de las actividades se muestra en la figura 4.7.

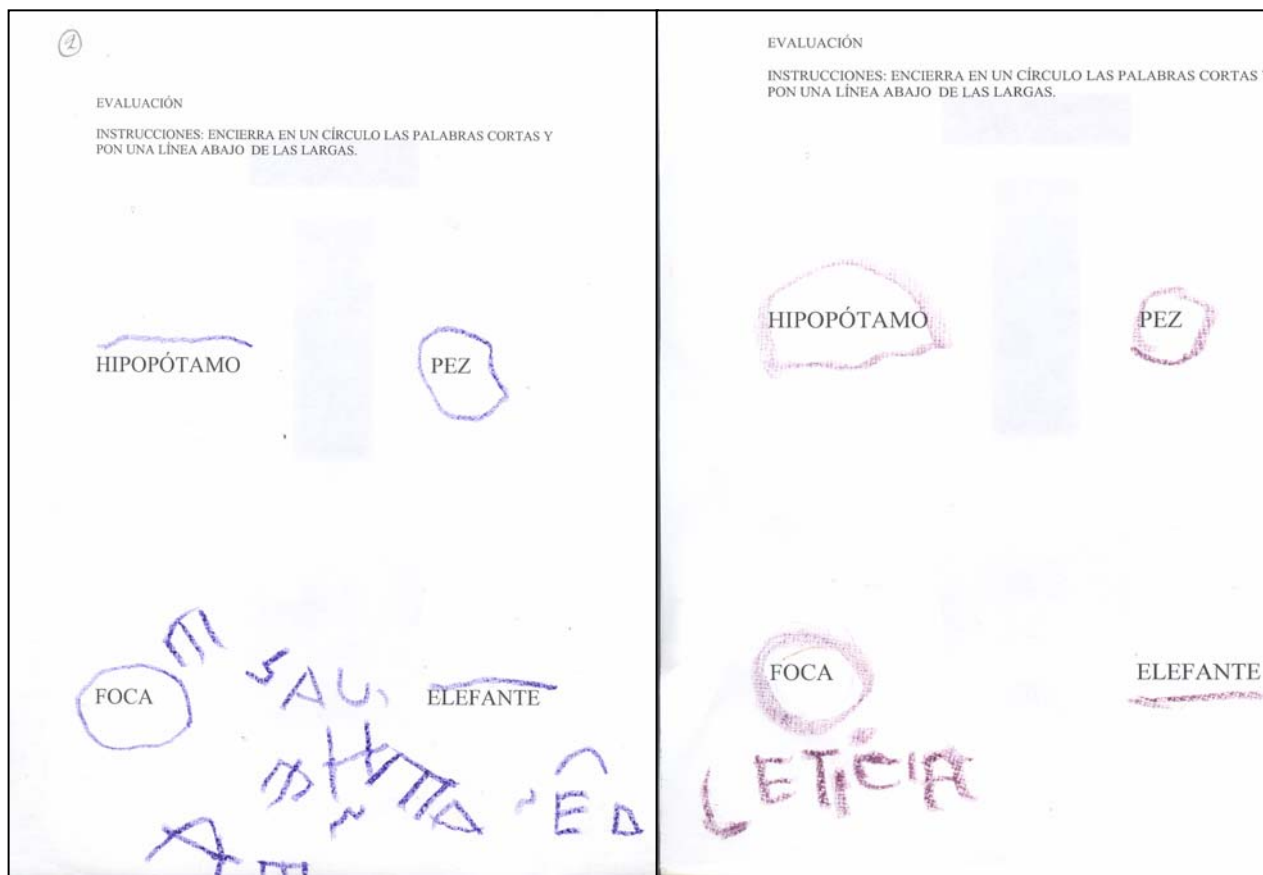


Figura 4.7. Actividad 1, escritura con modelo.

Actividad 2

Como primera actividad se pasó lista como las actividades anteriores, en esta ocasión todos los niños encontraron su nombre en un primer o segundo intento algunos lo localizaron por la letra inicial. Después de recordarles nuevamente el animal y su nombre, por medio de las cuatro láminas, la encomienda fue la siguiente:

-Vean la tarjeta que les dimos ¿Ven el dibujo bien?

-Ahora vean su nombre así se escribe, bien les daremos hojas y una crayola primero van a escribir su nombre ahora denle vuelta a su hoja, ahora escriban el nombre del animal que les tocó ahora escriban su nombre abajo.

Se recogieron las láminas y se intercambiaron, para que repitieran la actividad, así sucesivamente, hasta que escribieron los nombres de los cuatro animales.

En el primer intento se tardaron más que en el segundo, es decir, conforme avanzaron en la actividad, fue más rápido incluso para aquellos niños que les costaba copiar letras a partir de un modelo, gracias a que se familiarizaron con las tarjetas y ya no resultaban una actividad extraña; se hizo evidente el avance en el desarrollo de sus habilidades de reconocimiento de letras. Los niños estuvieron interesados en encontrar su nombre y en saber como se escribe el nombre de los animales mostrados.

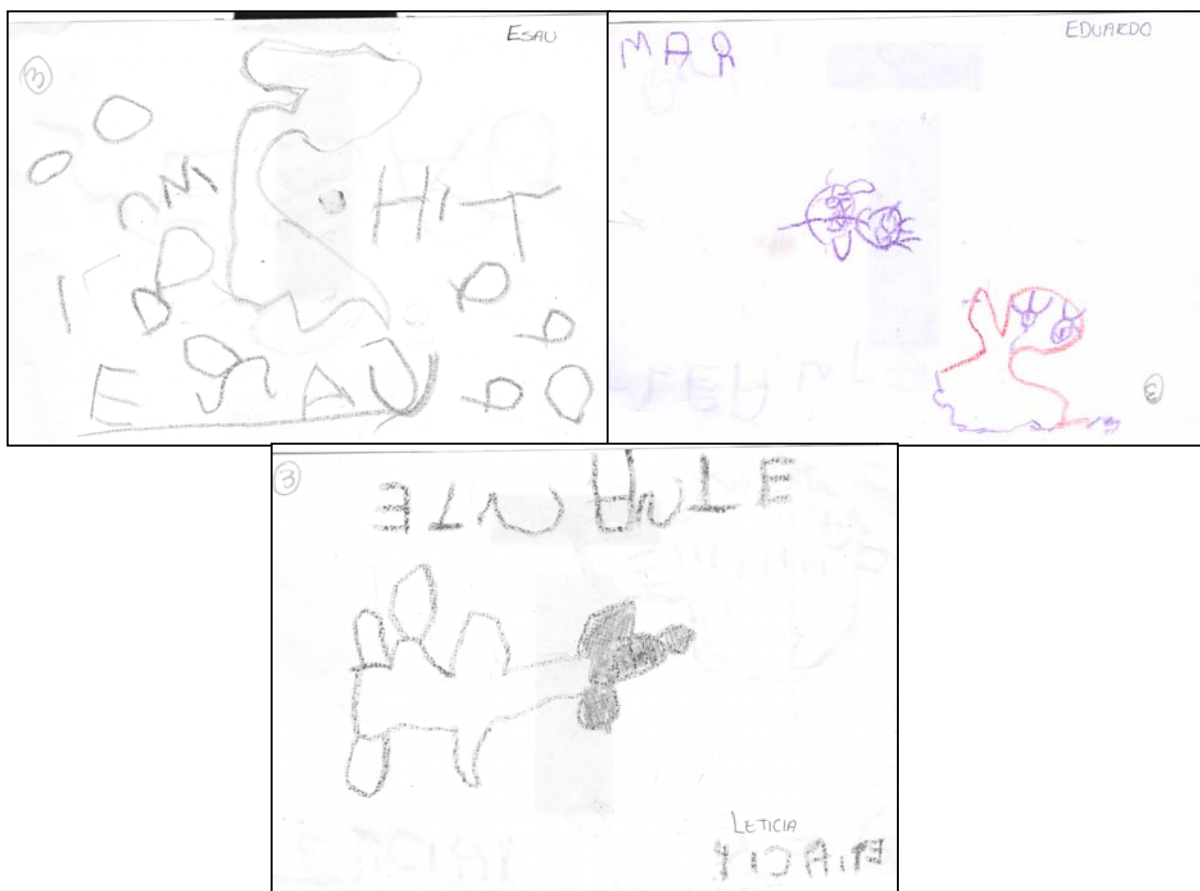


Figura 4.8. Actividad 2, escritura con modelo.

Es importante mencionar que a partir de la evaluación inicial y la ejecución de los ejercicios anteriores se acomodaron los niños en las mesas de acuerdo al nivel en el que se encontraron, es decir se sentaron a los menores de menor nivel con los de mayor esto se decidió porque nos percatamos de que los chicos de mayor nivel al terminar su tarea apoyaban a sus demás compañeros y de acuerdo a Bonals (1998)

esto favorece el aprendizaje en la adquisición del desarrollo de la escritura en los pequeños, ya que los menores con mayor nivel de adquisición de la escritura actúan como tutores. Para la evaluación, se repartió una hoja la cuál contiene dos columnas, una de dibujos de los animales y otra con los nombres de cada uno, es importante mencionar que los nombres están revueltos, la hoja tenía las siguientes indicaciones: “une con una línea los dibujos y su nombre”, como se observa en la figura 4.9.

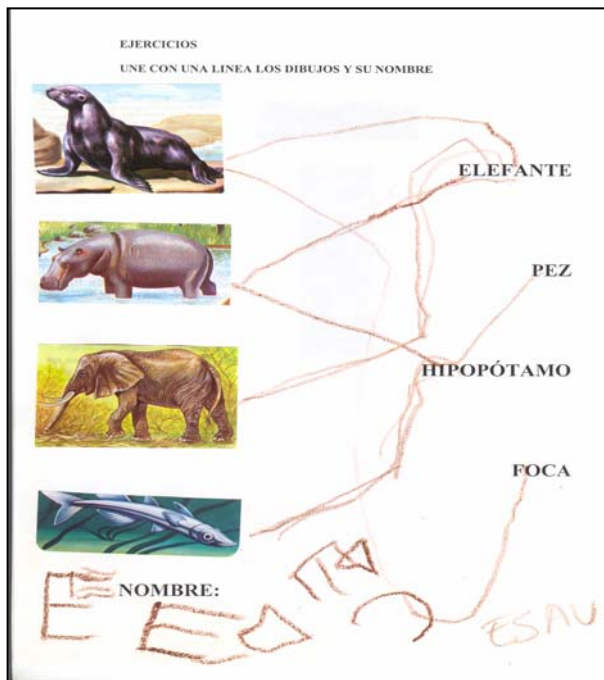
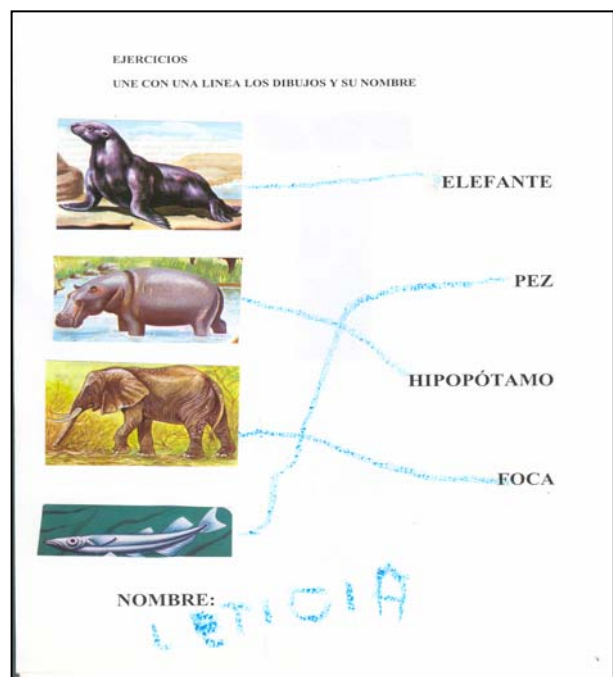


Figura 4.9. Actividad “Unir el nombre con el dibujo”



MÓDULO 3

Se repartió una hoja a todo el grupo, durante el ejercicio se apoyaron los niños que se les dificultaba seguir instrucciones con niños que terminaban rápido su trabajo. Se les dijo que vieran sus hojas y que encontraran palabras cortas y largas. Durante el ejercicio la gran mayoría lo resolvió satisfactoriamente incluso los menores que les constaba trabajo, ya que al sentarlos con los de mayor nivel de escritura recibieron apoyo de ellos y terminaron la tarea muy rápido de hecho se vieron más motivados en realizar su trabajo, al terminar se les recogió sus hojas. Todos los pusieron a excepción de 5 que no ubicaron su nombre, a ellos se les dio la tarjeta de su nombre para que lo copiaran.

Actividad 1 "Escrituras con modelo".

Como primera actividad se pasó lista, en esta ocasión solo los cinco niños encontraron su nombre en un primer o segundo intento algunos lo localizaban por la letra inicial. El ejercicio fue el siguiente se les mostraron 8 tarjetas (iglesia, nariz, escalera, casa, ojo, mano, sol, árbol). Por tarjeta, se les fue enseñando el dibujo y la palabra preguntando si era una palabra corta o larga en todas las tarjetas ubicaron muy bien la extensión, es decir decían acertadamente si eran largas o cortas estas tarjetas se iban quedando en el pizarrón de modo que estuvieran visibles para los niños. Posteriormente, se les repartió una hoja blanca con la consigna de que hicieran solo el dibujo en su hoja y que al final escribieran su nombre, se repitió la tarea de darles sus tarjetas de su nombre a los chicos que aún no ubicaban, ni escribían su nombre. Esta actividad se puede observar en la figura 4.10.



Figura 4.10. Escrituras con modelo.

Primero se pasó al frente a los niños que no identificaban su nombre o que estaban en los niveles más bajos, de acuerdo al resultado de la evolución inicial, conforme iban pasando se les aplaudía por decir en voz alta cada una de las tarjetas y después pasaban los niños con mayor nivel. Todos realizaron muy bien la tarea, al término de pasar todas las tarjetas se revisó mesa por mesa para verificar si todos habían hecho bien lo indicado, como observamos que así fue, proseguimos a recoger las hojas. Posteriormente, se pasó lista al final de la clase. Se quitaron los nombres de la pared (que con anterioridad la maestra había pegado), de esta manera cada uno pasó a reconocer y despegar su nombre. En general, casi todos lo localizaron muy bien, excluyendo a 5 niños, quienes necesitaron mayor apoyo a lo largo de las actividades

Actividad 2 “Construcción colectiva”

Se paso lista, cada uno paso al pizarrón por su nombre todos los niños lo encontraron correctamente. Después con la ayuda de la maestra, se les pidió que se sentaran para platicar sobre los animales que habíamos visto en clases pasadas (mono, oso, águila, mariposa). Les preguntamos si sabían en donde vivían, qué comían, si nacían de un huevo o de su mamá, todos los niños participaron, de hecho aunque no sabían la respuesta, participaban contestando lo que se les ocurría. Al término de su participación, se les dejó una actividad para realizar en casa, la encomienda fue la siguiente: “ustedes van a copiar lo que dice en el pizarrón para que con ayuda de sus papás, investiguen dónde viven, qué comen y si nacen de huevo o de su mamá estos animales, el día de mañana lo traerán y lo vamos a platicar”.

Actividades 3 y 4 “Escritura con modelo e imagen”.

Los niños compartieron con sus compañeros la investigación de cada uno de los animales. Posteriormente, se escribió en el pizarrón la fecha y la palabra animales con la finalidad de que fueran conociendo como se escribe cada una de las palabras. Se repartieron acuarelas, pinceles y una hoja de cartulina. Se escribieron uno por

uno, el nombre de los animales en el pizarrón: mono, oso, águila y mariposa. La indicación fue que dibujaran cada uno de los animales en su cartulina. Al término del ejercicio se les pidió que escribieran su nombre.

Actividad 5 “Escrituras con imagen”.

Recordamos a los pequeños, en voz alta, las imágenes de: ojo, mano, nariz, iglesia, casa, escalera, árbol y sol; dichas imágenes se pegaron con anterioridad en la pared de modo que todos los niños las observaran, por último, se despegaron una por una esta fue la instrucción: “así se escribe cada una ya observaron”. La finalidad fue que cada uno de ellos reconociera cómo se escribe cada palabra para una actividad posterior. Posteriormente, se repartió una hoja blanca y una crayola a cada uno para que elaboraran los dibujos de cada una de las ilustraciones presentadas. Algunos niños escribieron letras.

Para la evaluación, se repartió una hoja a cada niño, la cual contenía todos los dibujos que se trabajaron con una línea debajo, con la finalidad de que le pusieran el nombre correspondiente. En esta evaluación se observó que todos los niños escribieron en la línea, en unos casos escribieron correctamente, en otros escribían la letra inicial y la final de la palabra, diferentes letras. Cabe señalar que retomaron el concepto de palabras cortas y largas, es decir, en los espacios donde estaban las palabras largas pusieron un mayor número de letras que en los espacios en donde estaban las palabras cortas. A los pequeños que aún no pudieron escribir su nombre, se les pidió que los buscaran entre los que estaban pegados en el pizarrón y que lo copiaran. Las escrituras de los niños se muestran en la figura 4.11.

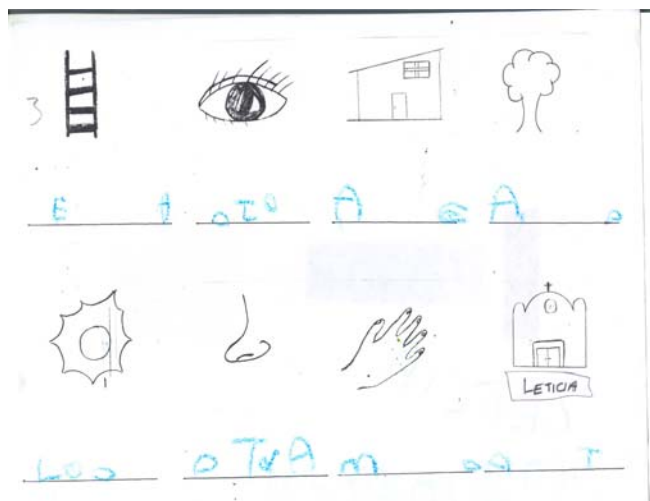
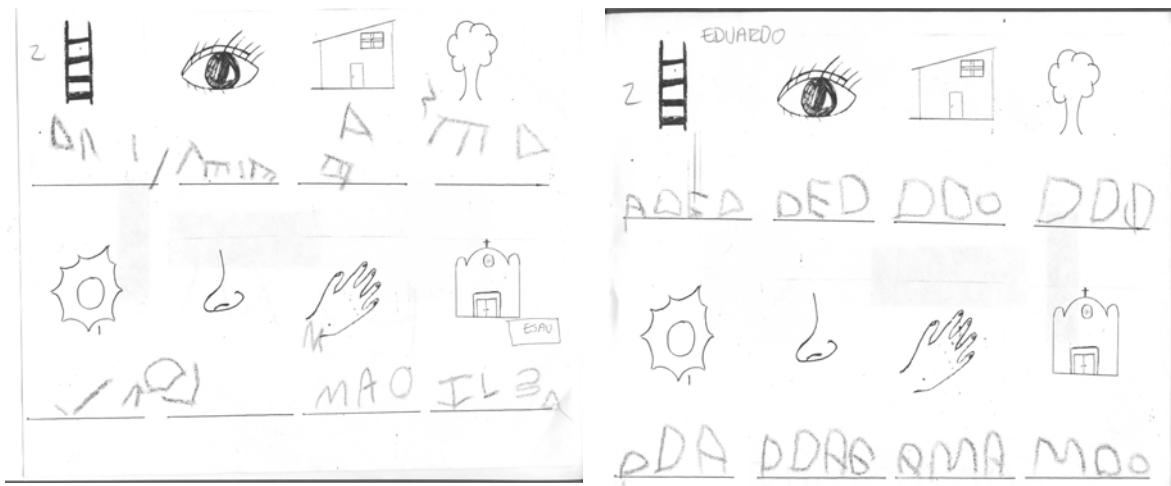


Figura 4. 11. Escritura del nombre en la línea.

MÓDULO 4

Actividad 1 Escrituras con imagen”.

Con anterioridad se elaboraron tres láminas, las cuales muestran una secuencia de acciones. Se les mostró a los niños cada una de las láminas (en desorden), primero una por una y después todas juntas con la finalidad de que ellos encontraran el orden, después de darles un tiempo para que dijeran sus opiniones pegamos las láminas en el pizarrón de modo que quedarán a la vista de los pequeños.

Actividades 2 y 3

Les repartimos hojas blancas y un lápiz a cada uno con la consigna de que escribieran en dicha hoja la historia que veían en las láminas y que después realizarán dibujos de la misma. También se les pidió que les pusieran un orden y que escribieran lo que sucedía en la ilustración. Todos los niños se mostraron participativos al trabajar en esta actividad, se observó que, en general se animaron a escribir. Para la evaluación, se repartió una hoja, en la cual estaba la secuencia de las láminas, con una línea en la parte inferior, lo que ellos hicieron fue escribir lo que observaban. Se observó que todos los niños escribieron, incluso copiaron los dibujos debajo de sus letras.

MÓDULO 5

Actividad 1

Para cerrar las sesiones tomamos el sobre en el que guardamos las actividades de casa de cada uno de los niños, se les recordó recordándoles que a los animales habían trabajado, con el fin de que pudieran percatarse, de que la escritura es un gran apoyo para comunicar algo. Para continuar la sesión se repartieron hojas blancas para que dibujaran y pusieran el nombre de los siguientes animales pez, foca, elefante e hipopótamo. En esta actividad los niños se mostraron participativos al escribir, lo significativo es que todos los alumnos se animaron a escribir de hecho hubo algunos niños que lograron escribir perfectamente la palabra; en otros niños, que al principio no podían escribir letras y hacían dibujos; en este ejercicio lograron hacer algunas letras. Estos avances se muestran en la tabla 4.12.



Figura 4. 12. Escrituras con modelo.

Para la evaluación, se entregó una hoja por alumno, la cual contenía los nombres de los animales, se les indicó que encerraran en un círculo las palabras cortas y una línea debajo de las palabras largas. Los pequeños siguieron las instrucciones sin ningún problema, supieron poner lo que se indicó en cada una de las palabras, incluyendo a los pequeños que les costaba trabajo esto, lo lograron con la ayuda de sus propios compañeros y de la maestra.

Actividad 2 “Escrituras con imagen”.

Finalmente, se pidió a los niños que dibujarán, con acuarelas, y escribieran el nombre de los animales vistos; pez, foca, elefante e hipopótamo. El ejercicio fue ejecutado con éxito. De igual manera los niños se mostraron animados. En la evaluación, se repartieron a los alumnos hojas en las cuales vienen imágenes, de los

animales trabajados, con una línea abajo para que ellos pusieran el nombre de cada uno. La actividad se puede observar en la figura 4.13.

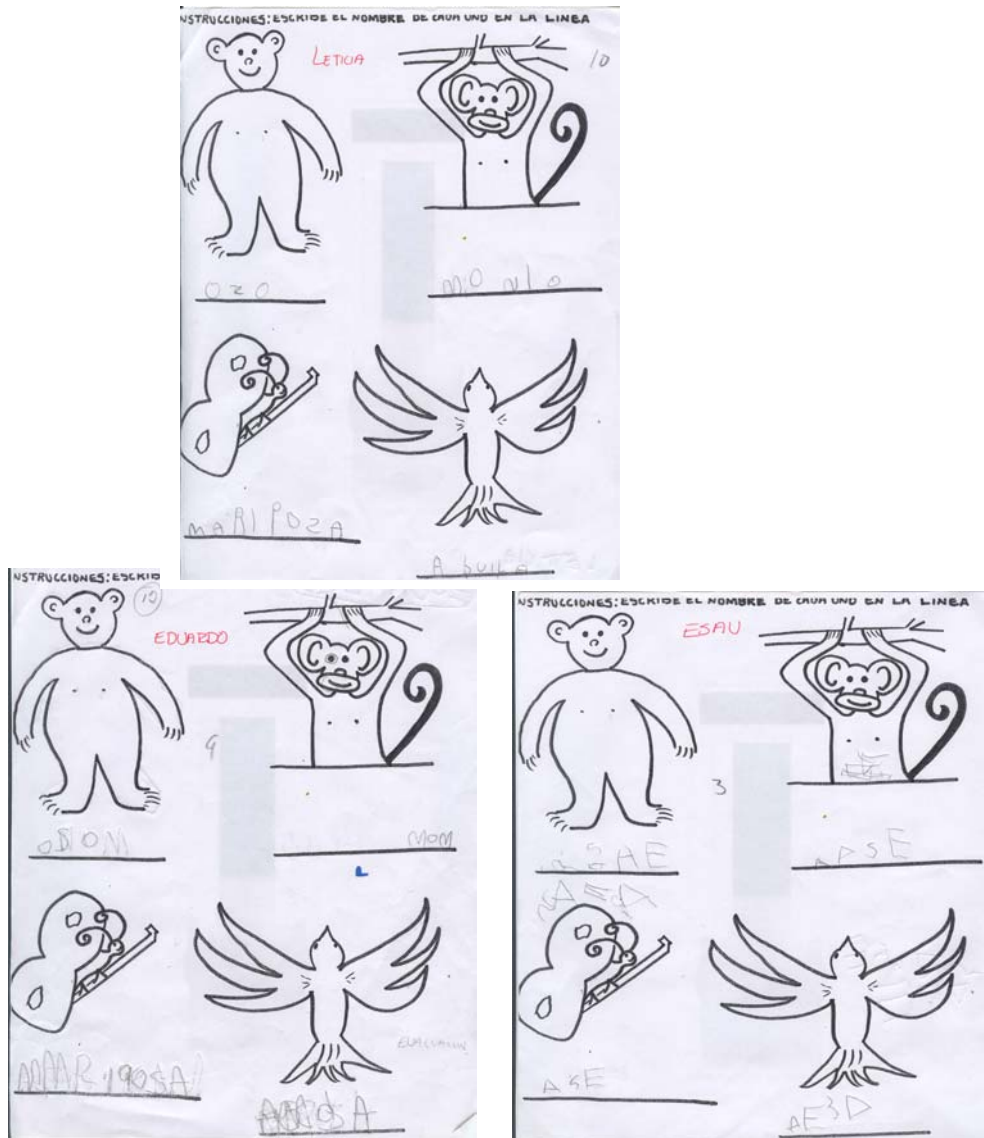


Figura 4.13. Escritura del nombre en la línea.

El ejercicio se realizó con éxito los niños escribieron entusiasmados, de hecho algunos hicieron verbalizaciones como "ya se escribir", "ya se como se llaman y mira ya escribí su nombre". Como se puede observar todas las actividades fueron funcionales ya que se presentaron avances considerando como estaban los niños antes y después del estudio.

5. CONCLUSIONES

La intervención del programa dirigido a niños preescolares para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito, tuvo un impacto positivo en tres actores del mismo: alumnos, maestros y padres de familia.

Los alumnos mostraron avances importantes en su desarrollo, ya que al término del estudio:

- a) Los niños con menos habilidades, al final del programa hacían distinciones entre dibujo y escritura, comenzaron hacer la relación entre los sonidos de las letras y la parte gráfica y tuvieron noción de las letras; facilitando así, que los niños pasaran de hacer dibujos a hacer letras, al momento de representar un objeto. Manifestaron gusto al sentirse capaces de ejecutar letras, se sintieron más confiados y capaces para escribir; lograron avanzar a su ritmo logrando tener un primer acercamiento a la lectoescritura.

Uno de los ejercicios que fue gran utilidad para adentrarlos a las letras fue el de pasar lista porque fue la manera en la cual estos niños, que no conocían las letras que conformaban su nombre, tuvieron su primer acercamiento el cual nos facilitó la aplicación de las demás actividades dando como consecuencia el avance de un nivel a otro de la escritura, en cuanto a la lectura si se confundían con los sonidos, ya que aún no dominan las correspondencias gráfico-fónicas de las palabras pero lo importante es que se animaban a escribir.

- b) Los niños más avanzados; al término del programa, tenían mayor noción de las letras y se logró que, esta habilidad se desarrollará a palabras u oraciones, se sintieron de igual manera más confiados y capaces para escribir, también manifestaron gusto al sentirse capaces de ejecutar letras, lograron avanzar

significativamente a los últimos niveles, de hecho sus escrituras eran casi perfectas, es decir, con algunos errores ortográficos incluso lograron leer.

Aunque bien es cierto que nuestra finalidad, al término del taller, no era que los alumnos aprendieran a leer hubo casos en los cuales los niños más adelantados si lograron identificar letras de acuerdo a las habilidades y niveles que mencionan Ferreiro y Teberosky (1979) en la evolución de las construcciones gráficas de los niños, mismas que fueron empleadas para la evaluación inicial y final del estudio. Durante la aplicación del taller nos percatamos que cada uno iba discriminando las letras al paso de los ejercicios dando como resultado la adquisición de las habilidades de reconocimiento de palabras que señalan Deboer y Dallman (en Cabrera, Donoso y Marín, 1994).

Con la formación de grupos que propuso Bonals (1998), se favoreció el desarrollo en la adquisición de la escritura de los alumnos menos favorecidos, ya que al sentar a los niños que tenían más habilidades con los que tenían menos, se fomentó que el equipo trabajará por llegar a metas grupales, sin dejar de lado los avances individuales. Se generaron comportamientos en donde los niños tomaron el papel de tutor frente a su compañero con menos habilidades. Aumentó la motivación en cuanto a la producción de letras, los niños dejaron ver conductas prosociales y disminución del egocentrismo en el momento de ayudar a realizar las actividades del otro.

Se facilitó el trato de unos con otros y la aceptación de aquellos que no se integraban, al principio, al grupo, se dio la oportunidad de que no sólo el profesor tuviera el control, hablando de conocimiento, sino que cualquiera en algún momento actuara como tutor refiriéndonos a los niños con mayores habilidades de lectoescritura, es decir, se logro un cambio en el modo de actuar de los alumnos con respecto a ellos mismos y a la lectoescritura. Por lo tanto, podemos decir que los niños se familiarizaron con su nombre, se reforzó la identificación de palabras, se estimuló su imaginación y se hizo sentir a los alumnos que la escritura es un apoyo

para la comunicación. De esta manera se logro que cada uno de los niños transitara de un nivel a otro en sus escrituras.

En cuanto a la maestra; jugó un papel muy importante, ya que en todo momento tuvimos su apoyo, repartiendo material, motivando a los alumnos a participar -en especial aquellos que no se animaban a escribir-, además de este apoyo observamos que le agradaron las actividades de hecho al final de cada sesión se acercaba para hacernos comentarios positivos sobre la funcionalidad de las mismas, lo cual significa, que se logró un impacto de tal manera que considero implementar a su ejercicio pedagógico las actividades, un ejemplo es el de pasar lista, ya que comentó que dicha actividad favorecía el primer acercamiento a la lectoescritura de una manera entretenida y rápida.

En cuanto a los padres de familia; se logro que participaran con los niños en el proceso del aprendizaje de letras. La maestra hizo referencia a pláticas informales con los padres, quienes le comentaron que consideraban importante ir de la mano con el niño en el camino del aprendizaje de la lectoescritura, apoyando en lo que la maestra les enseñaba, y que además, no querían que su participación se limitara a los festivales.

Además de estas impresiones, se mencionan las semejanzas y diferencias entre lo encontrado por Bonals (1998) y el presente estudio, respecto a los alumnos:

Tabla 5. 1. Conclusiones de los estudios de Bonals (1998) y Flores y Padilla (2006).

Planteamientos de Bonals (1998)	Flores y Padilla (2006)
Los alumnos estaban muy interesados por aprender a leer y escribir. Visualizaron que no es necesario motivar a los menores, ya que los aprendizajes que emplearon les ofrecieron una motivación en sí mismos y lo único que hacían era evitar ponerles obstáculos que interfirieran en sus ganas de aprender.	Los niños se encontraron motivados en todas las actividades de lectura y escritura. En este punto diferimos porque en algunas ocasiones, sobre todo con los niños que no escribían nada, si teníamos que acercarnos a motivarlos para escribir o había veces que los niños estaban cansados o entraban del recreo y estaban muy acelerados.

Tabla 5. 1. Continuación...

Planteamientos de Bonals (1998)	Flores y Padilla (2006)
Los alumnos aprendieron gustosamente y lo manifiestan a todos los niveles: entre ellos, con la maestra, en la calle y en casa.	A pesar de que el taller duro tan poco tiempo los niños manifestaban con la maestra alegría evidenciando su gusto por lo que estaban aprendiendo, en la calle también lo comprobamos porque antes de entrar a clases esperábamos a entrar con ellos y los niños comentaban con las personas que los llevaban a la escuela "...mira esa letra ya la conozco ellos me la enseñaron..." Señalándonos.
Al término de la investigación los alumnos tendieron a aprender a leer y escribir más pronto.	Esto también lo pudimos comprobar por un comentario que escucho la maestra de los padres de familia sobre una de las actividades, la que se refiere a la tarea en casa, comentaban que era interesante que ellos participaran con los niños en su aprendizaje de las letras.
La mayor parte acabaron el preescolar y notaron que en primero no se sintieron frenados y se lanzaron a escribir cada uno a su ritmo.	No podemos decir que los niños aprendieron a leer y escribir más rápido pero si podemos mencionar que tuvieron un acercamiento entretenido y logramos que al término del taller tuvieran nociones sobre las letras.
En los alumnos que evolucionaron más lentamente (aunque no tuvieron suficientes datos recogidos para llegar a afirmaciones seguras) les pareció ver un ritmo aproximadamente igual que los alumnos que trabajaron la lectura y la escritura con otros métodos. Es importante mencionar que la diferencia no fue de ritmos, sino de actitudes, de maneras de trabajar, de estar en clase, de construir y de compartir los aprendizajes con los compañeros.	En esta parte no coincidimos por la corta duración del taller, pero si nos percatamos de que ciertamente cada uno de los pequeños se lanzaron a escribir cada uno a su ritmo.
	Esto no lo pudimos verificar ya que no tuvimos otro grupo en el cual poder realizar la comparación, entre métodos. Solo podemos tener las impresiones de la maestra la cual mencionó que le parecían buenas las actividades y que las implementaría en sus clases.

Una de las cosas que disfrutamos y entendimos en la elaboración de este estudio, fue que por un lado los niños en verdad se mostraban sorprendidos en el momento de reconocer letras o en hacer el intento en elaborarlas (en caso de los niños que al principio no reconocían ni su nombre) y en el caso de los alumnos más avanzados el poder elaborar toda una oración y saber leer.

Otro punto que Comprendimos que no se puede decir que los niños no saben escribir, cuando no lo hacen de manera convencional, ya que de acuerdo al nivel en el que se encuentran sus ejecuciones son correctas.

6. SUGERENCIAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las grandes limitantes fue la duración del taller, ya que debido a que los niños no pasan de un nivel a otro rápidamente, no logramos observar avances más significativos, por lo tanto no conseguimos obtener más factores que nos indicaran la efectividad de las actividades. Existieron factores fuera de lo planeado como el ausentismo de algunos alumnos, de hecho una pequeña se dio de baja en el transcurso del taller y por lo menos la mitad del grupo faltó una vez y se presentó el caso de una niña que faltó 5 veces.

Otra limitación para nuestra investigación fueron las festividades y rutina escolar, ya que teníamos que recorrer las fechas lo que provocaba que al retomar las clases se tenía que volver a las sesiones vistas porque varios niños no se acordaban, los niños que no se acordaban eran los que estaban en los niveles más bajos de acuerdo a las etapas, lo que nos llevó a destinar un espacio al principio de la clase para recordar la sesión. Por lo tanto, recomendamos realizar una sesión de retroalimentación de las actividades y conocimientos previos, antes de empezar cada actividad, lo cual resulta positivo para los niños.

Lo que sugerimos para las personas que quieran hacer una investigación como esta es que se intente aplicar dicho taller en el tiempo que plantea Bonals (1998) con su respectiva adecuación para la población.

- Que se graben las sesiones para poder tener más elementos de evaluación y retroalimentación de los investigadores.
- Que se integren más juegos en las sesiones.
- Que se dé una capacitación previa al docente en grupo sobre el programa, para que el profesor aplique las actividades y los investigadores funjan como

evaluadores para así poder detectar las necesidades de cada grupo y hacer las adecuaciones necesarias.

- Dar seguimiento del grupo aunque no se siga con la aplicación del taller, en caso que se retome el mismo tiempo de aplicación y la maestra las considere en su clase, para verificar la funcionalidad de las actividades.
- Tomar otro grupo para investigación de tal manera que sirva de comparativo para ver los avances entre uno y otro.
- Sugerimos que al final de cada actividad se cante con los niños como cierre de sesión. Esta dinámica la improvisamos con el fin de que los pequeños quedaran entusiasmados además de que fue un incentivo para la próxima clase.
- También recomendamos utilizar estímulos durante las actividades ya que realmente los motiva, y sobre todo a los pequeños que les cuesta un poco más de trabajo realizar los ejercicios.

Con respecto a lo mencionado de las habilidades de identificación de palabras que mencionan Deboer y Dallman (1966; en Cabrera, Donoso y Marín, 1994) sugerimos retomar no sólo las habilidades discriminativas sino también las de reconocimiento y las semánticas, ya que en el caso de los niños que pudiesen estar más adelantados en los niveles de adquisición de la escritura se requiere de dichas habilidades para poder hacer un buen diagnóstico y ubicación de los niveles.

En la parte de aprendizaje Cooperativo: se sugerir que los niños trabajen en grupos, como lo indicamos, ya que observamos que los niños menos hábiles se ven beneficiados, ya que se animaron a escribir, es decir, el contacto con sus compañeros modificó conductas y aprendizajes de una manera positiva para la adquisición del conocimiento de las letras.

La duración del taller, como ya se menciona anteriormente es muy corta, por lo tanto existieron factores que no pudimos analizar además de que consideramos que estos tres aspectos van más enfocados hacia individuos de mayor edad, como son los

adolescentes, ya que cuentan con una mayor maduración sobre las normas sociales y por lo tanto, la conducta es observable los aspectos son los siguientes:

- aprender a ver situaciones desde otras perspectivas, es decir, identificar en los alumnos si tienen noción de lo que el otro comprendió de una actividad aunque en niños pequeños es un poco difícil de observar por que están en el proceso adquisición de normas sociales.
- aprender a saber lo que otros esperan y decidir si se satisfacen dichas expectativas; esto se refiere a como el individuo logra tener conciencia de lo que quiere de los otros o lo que los otros quieren de él y tener la facultad de cumplir o no esto.
- previene conductas antisociales; gracias al trato con los demás y la conciencia del cumplimiento de metas grupales cierto beneficio individual, el alumno podrá regular sus impulsos con el fin de no ser nocivo para los que lo rodean.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biber, B. (1992). *Educación preescolar y desarrollo psicológico*. (2ª.Ed). México: GERNIKA.
- Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura*. "Instrumento de evaluación de la escritura de Emilia Ferreiro" en: *Aprendizaje de la escritura*. Colección didáctica, Madrid. [En red] Disponible en www.noveduc.com.
- Burns, S., Griffin, P. y Show, C. (2000). *Un buen comienzo*. Guía para promover la lectura en la infancia. [En red]. Secretaría de Educación Pública, México. En: Biblioteca para la Actualización del Maestro. Disponible en: www.google.com. La casa de las palabras. (Como: Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia. Circunstancias que propician la lectura). http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/casa_palabras/plant/plant_arti1_2.htm
- Cabrera, F., Donoso, T y Marín, Ma. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Alertes/ Pedagogía.
- Defior, S. Jiménez y Artilés. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Granada, España: Aljibe.
- Delgado, C. (2003). "La sociedad cambia la escuela también: los vientos de reforma han alcanzado en México a la educación infantil", en: *Educación 2001*, enero: num. 38.
- Darias, C. J. (12 de Junio de 2006). El método fonético-analítico-sintético-comunicativo: Una alternativa para el tratamiento de la lectoescritura en la Educación Básica Ubicado en la parte de desarrollo. [En red] Disponible en www.google.com como: método fonético-analítico-sintético-comunicativo <http://www.monografias.com/trabajos32/lecto-escritura/lecto-escritura.shtml>
- Espinosa, A. C. (1998). *Lectura y escritura. Teorías y promoción*, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1992). *Haceres quehaceres y deshaceres. Con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: SEP.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1972). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina: Homosapiens. Avendaño, F. y Mónica, B (comp.).
- Gabarró, Rovira M. (2000). *El constructivismo en la práctica*. España; GRAO
- García, R., Traver, A.J., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje Cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid; CCS.
- Gil, T. F. (2001). *Los indicadores como herramienta de evaluación en el campo*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).
- Gómez, M. y Sosa. (1997). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Gómez-Palacio, M., Villarreal, M., González, L., Araiza, L. y Jarillo, R. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. SEP. Biblioteca del maestro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. España: Síntesis.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. (Klein, G. trad.). España, Paidós: Colección: educación física, psicomotricidad.
- Mariage, T., Englert, C. y Garmon, A. (2000). "The Teacher as 'More Knowledgeable Other' in Assisting Literacy Learning with Special Needs Students", en: *Reading & Writing Quarterly*, 16, Oct-Dec. 2000, 299-336.
- Martín-Kniep, G. (2001) Portafolios del desempeño de maestros y profesores y directivos, la sabiduría de la práctica. (Gloria Vitale, Trad.), Argentina: Paidós.
- Ministerio de educación de Francia. (2003). "El lenguaje en el corazón de los aprendizajes: el desafío del preescolar", (J. Gómez y S. Sosa, Trad.), en: *Educación 2001*, enero: 53
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Boletines de marzo*, página 1, [en red] Disponible en: www.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Educación inicial*, página 1. [En red] Disponible en: www.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.

Slavin, R. (1990). "Cooperative Learning" En *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

Sociedad Mexicana de Psicología (2002). *Código ético del Psicólogo*. México: Trillas.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Furió, S. trad.), México; Grijalbo.

Anexos

Anexo 1 “Niveles de desarrollo de la lengua escrita”

NIVELES	PRESILÁBICO									SILÁBICO				SILÁBICO ALFABÉTICO		ALFABÉTICO		
	Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de				Escrituras diferenciadas con predominio de grafías convencionales					Escrituras silábicas con exigencia de		Escrituras silábicas estrictas						
	Grafismos primitivos	Escrituras unigráficas	Escrituras sin control de cantidad	Escrituras fijas	Repertorio fijo con cantidad variable	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	Cantidad variable y repertorio fijo parcial	Cantidad constante con repertorio variable	Cantidad variable y repertorio variable	Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial	Escrituras silábicas iniciales	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Con algunos errores en la utilización de VSC
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		

NOMBRE DE LOS ALUMNOS

Anexo 2. Continuación...

PRESILÁBICO		
GRAFISMOS PRIMITIVOS	Grafismos primitivos	1
	Escrituras unigráficas	2
	Escrituras sin control de cantidad	3
ESCRITURAS DIFERENCIADAS CON PRE DE GRAFÍAS CONVENCIONALES	Escrituras fijas	4
	Repertorio fijo con cantidad variable	5
	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	6
	Cantidad variable y repertorio fijo parcial	7
	Cantidad constante con repertorio variable	8
	Cantidad variable y repertorio variable	9
	Estructuras diferenciadas con valor sonoro inicial	10
	Escrituras Silábicas iniciales	11
SILÁBICO		
ESCRITURAS SILÁBICAS CON EXIGENCIA DE CANTIDAD	Sin predominio de VSC	12
	Con predominio de VSC	13
ESCRITURAS SILÁBICAS ESTRICTAS	Sin predominio de VSC	14
	Con predominio de VSC	15
SILÁBICO-ALFABÉTICO	Sin predominio de VSC	16
	Con predominio de VSC	17
ALFABÉTICO	Con algunos errores en la Utilización de VSC	18
	Con VSC	19

Anexo 3

“Programa de actividades para el desarrollo del lenguaje escrito”

Existen diversos métodos para el acercamiento de los menores a la lectoescritura, en ocasiones resultan efectivos y en otras no, ya que esto depende de la actualización y la adecuación a las necesidades que los menores requieran en las actividades. Ya que los niños cada día están más estimulados por su entorno.

Estas actividades pretenden que los menores adquieran dicho acercamiento de una manera entretenida y actual, al mismo tiempo hemos procurado aportar al profesor todo lo que está a nuestro alcance para facilitar su trabajo en el aula., por tal motivo nos hemos apoyado en bibliografía especializada en la práctica psicopedagógica, traducida en actividades retomadas de la escuela municipal casas, de Barcelona citada en Bonals (1998), las cuales adecuamos por un lado, al período de tiempo de nuestra investigación y por el otro a nuestro contexto, ya que la investigación de Bonals (1998) fue realizada en Barcelona, España.

El *objetivo general* es que el niño transite de un nivel a otro para el desarrollo de la lengua escrita, de una manera entretenida, por medio de dibujos, letras y juegos.

Objetivos particulares

- 1) Que el niño se familiarice con su nombre, enfatizando la letra inicial.
- 2) Que el niño se familiarice con palabras de su entorno de acuerdo a su extensión; monosílaba, bisílaba, trisílaba y polisílaba.
- 3) Reforzar la identificación de las palabras, asociándolas con un dibujo.
- 4) Estimular la imaginación del menor mediante la creación de un texto.
- 5) Hacer sentir a los niños que la escritura es un apoyo para comunicar características de un objeto o animal.

Las actividades están divididas en módulos, que corresponden a los objetivos del programa.

ACTIVIDADES

Módulo 1

Objetivo	Que el niño se familiarice con su nombre, enfatizando la letra inicial.
Criterio de Evaluación	El niño deberá encontrar su nombre, ya que estarán todos los nombres en una caja.
Actividad 1	“Trabajamos con nuestro nombre”
Descripción	Se emplearán tarjetas donde aparezca el nombre del niño (con letras mayúsculas), en cada una se escribirá el nombre sin apellidos de cada uno de los alumnos (as) se enmarcarán y se les pondrá cinta adhesiva por detrás. Se pegarán en el pizarrón de un lado los niños y otra para niñas. Al momento de pasar lista una persona nombra a los niños y otra les indica cuál es su nombre, se les entrega y se van a su lugar para contar todos juntos cuantas niñas y niños asistieron.
Material	Tarjetas con el nombre de cada niño.
Tiempo	20 min.
Actividad 2	Actividad con letras fabricadas (recortar, acomodar y pegar).
Descripción	Se les dejará de tarea a los niños que recorten letras de periódico, en n casa, posteriormente se les repartirá una hoja en blanco para que peguen dichas letras, con la consigna que formen su nombre y que lo reproduzcan debajo de las letras pegadas. Periódico, hojas blancas.
Material	Periódico, hojas blancas.
Tiempo	25 min.

Módulo 2

Objetivo	Que el niño se familiarice con palabras de su entorno de acuerdo a su extensión; monosílaba, bisílaba, trisílaba y polisílaba.
Criterio de evaluación	El niño tendrá el siguiente formato: se entregará una hoja con los nombres de los animales para que encierren en un círculo las palabras cortas y pongan una línea debajo de las palabras largas.
Actividad 1	Escrituras con modelo”
Descripción	Se emplearán tarjetas con dibujos, se colocarán estos en el pizarrón; se formarán 4 equipos, se repartirá a cada uno de los integrantes de los equipos una hoja blanca; y tendrán que dibujar y escribir el nombre de cada uno de los animales.
Material	Hojas blancas, tarjetas con los siguientes objetos: pez, foca, elefante e hipopótamo. (Cada una tendrá su nombre correspondiente en la parte de abajo).
Tiempo	20 minutos.
Evaluación	Escrituras con imagen”
Descripción	Se les repartirá a cada alumno una hoja, la cual contiene 2 columnas, una de dibujos y otra con palabras, con la consigna de que relacionen las columnas.

Módulo 3

Objetivo	Reforzar la identificación de las palabras, asociándolas con un dibujo de acuerdo a su extensión monosílaba, bisílaba, trisílaba y polisílaba.
Criterio de evaluación	Se les repartirá una hoja con dibujos de (iglesia, nariz, escalera, casa, ojo, mano, sol, árbol) tendrán que hacer el dibujo de cada uno y poner el nombre correspondiente
Actividad 1	“Escrituras con modelo”
Descripción	Se elaborarán tarjetas con las siguientes palabras: nariz, escalera, árbol, ojo, mano, uña, sol, casa, iglesia, con su respectiva imagen; se pegarán en el pizarrón, los niños comenzarán a reconocer tanto la palabra y la imagen.
Material	Tarjetas con las palabras nariz, escalera, árbol, ojo, mano, uña, sol, casa, iglesia, hojas blancas.
Tiempo	30 minutos.
Actividad 2	Construcción colectiva”
Descripción	Se les mencionará un animal y se preguntará qué saben de él (dónde vive, qué come, nace de huevo o de su mamá, etcétera), con la intención de dejarles de tarea que investiguen con ayuda de sus papás; esta tarea deberá guardarse en un fólter previamente hecho. (con la palabra animales y tarea con mayúsculas).
Material	Tarjetas con imágenes de animales. (pez, foca, elefante e hipopótamo).
Tiempo	30 minutos.
Actividad 3	“Escrituras con modelo”
Descripción	Se les mencionará si conocen a los siguientes animales águila, oso, mariposa, mono; y se escribirán estos nombres en el pizarrón para que los niños los observen.
Material	Gis y pizarrón.
Tiempo	15 minutos.
Actividad 4	“Escrituras con imagen”
Descripción	Por equipo se repartirán hojas y acuarelas para que dibujen cada uno de los animales que corresponda.
Material	Cartulinas y acuarelas.
Tiempo	20 minutos.
Actividad 5	“Escrituras con imagen”
Descripción	Por equipo se repartirán hojas y acuarelas para que dibujen cada uno de los animales que corresponda.
Material	Hojas blancas, colores.
Tiempo	20 minutos.

Módulo 4

Objetivo	Estimular la imaginación del menor mediante la creación de un texto.
Criterio de evaluación	En una hoja con las imágenes de la historia seleccionada, se le pedirá al niño que las ordene.
Actividad 1	“Escrituras con imagen”
Descripción	Se repartirán hojas blancas a cada niño, para que realicen un texto, de acuerdo con la consecución de una historia mostrada.
Material	Láminas con ilustraciones de sucesos consecutivos.
Tiempo	20 minutos
Actividad 2	“Escrituras con imagen”
Descripción	En el mismo texto deberá pintar el dibujo de la imagen que corresponda.
Material	Acuarelas y pinceles.
Tiempo	20 minutos.
Actividad 3	“Escrituras con imagen”
Descripción	Se mostrará a los niños la secuencia de las imágenes para que posteriormente se ordene con la participación de todo el grupo. Nosotros pondremos las imágenes en el pizarrón y ellos nos guiarán para ordenarlas.
Material	Láminas con ilustraciones de sucesos consecutivos.
Tiempo	20 minutos.

Módulo 5

Objetivo	Hacer sentir a los niños que la escritura es un apoyo para comunicar características de un objeto o animal.
Criterio de evaluación	Se les preguntará a los niños si recuerdan las características de los animales observados, con la intención de que recurran al archivo formado por sus investigaciones, así los menores sentirán que la escritura es un apoyo para comunicar algo.
Actividad 1	“Escrituras con modelo”
Descripción	Se repartirán hojas con las imágenes de los siguientes animales: pez, foca, elefante e hipopótamo, se pedirá a los niños que pongan el nombre que le corresponda a cada uno.
Material	Hojas con las imágenes de: pez, foca, elefante e hipopótamo.
Tiempo	20 minutos.
Actividad 2	“Escrituras con imagen”
Descripción	Se les indicará a los niños que dibujen (con acuarelas) y pongan el nombre de los animales vistos: pez, foca, elefante e hipopótamo. En un cuarto de cartulina que se les entregará.
Material	Acuarelas, pinceles, un cuarto de cartulina por alumno.
Tiempo	20 minutos.

NOTA : en las actividades donde se utilizan láminas con imágenes se pueden alternar juegos, de competencia entre los subgrupos, donde se le solicite a los niños que serán escogidos por sus equipos que localicen alguna palabra e imagen solicitada.

- Módulo 2 actividad 1
- Módulo 3 actividad 5

Así mismo se puede solicitar que los niños que presentan aislamiento o ayuda especial pasen al frente a localizar palabras e imágenes, con lo cual se pretende estimularlos para favorecer su desarrollo.

- Es importante mencionar que la actividad 1 (módulo 1), se realizará al comienzo de cada una de las actividades, es decir, en todos los módulos y al principio de clase, antes de esto se pegarán todos los nombres en el pizarrón para que al pasar lista cada uno de los niños pase a identificar su nombre y lo entregue al encargado de grupo.

Anexo 4 Tabla de resultados de la evaluación inicial del grupo.

Niveles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1										■									
2											■								
3			■																
4			■																
5				■															
6											■								
7			■																
8										■									
9			■																
10						■													
11		■																	
12										■									
13			■																
14										■									
15							■												
16							■												
17	■																		
18	■																		
19	■																		
20	■																		
21	■																		
22	■																		
23	■																		
24	■																		
25	■																		
26					■														
27				■															
28								■											
29	■																		
Total de niños	10	1	5	2	1	1	2	1	0	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 5 Tabla de resultados de la evaluación final del grupo.

Niveles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1										■									
2																		■	
3							■												
4							■												
5									■										
6																■			
7						■													
8						■				■									
9						■				■									
10						■				■									
11							■			■									
12													■						
13									■										
14										■									
15													■						
16												■							
17									■										
18							■												
19				■															
20									■										
21									■										
22					■														
23					■														
24						■													
25					■														
26											■								
27									■										
28													■						
29							■												
Total de niños	0	0	0	1	3	4	5	1	5	3	1	1	3	0	0	1	0	1	0