



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA FUNCIONAL DE
LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

MIRIAM RENDÓN VÁZQUEZ

México, D.F. 1999



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA FUNCIONAL DE
LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

MIRIAM RENDÓN VÁZQUEZ

Propuesta pedagógica presentada para obtener el título
de Licenciada en Educación Primaria.

México, D.F. 1999

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACION**

México, D. F., a 8 de octubre de 1999

C. PROFRA. MIRIAM RENDON VAZQUEZ

P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado “ PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA FUNCIONAL DE LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA ” opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del asesor Profr. ENRIQUE FARFAN MEJIA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”




PROFR. ALBERTO LUNA RIBOT
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE.

S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD U. P. N. 096

DEDICATORIAS

*A mis familias
A mi complemento:*

Es difícil el poder expresar el agradecimiento por el apoyo incondicional mostrado y demostrado a lo largo de ésta etapa, y me refiero a la comprensión, al respeto, a la ayuda, a la compañía y al aliento brindado durante todo este tiempo.

*Este logro no solo es mío, es de ustedes también porque hemos recorrido un largo camino juntos, siéntanse orgullosos y contentos porque
¡ lo hemos logrado !*

*GRACIAS: Dios
Mami
Mamá
Amigas y amigos
Compañeros
Maestros
Niños.*

**EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
ES UN MOMENTO ESPECIAL.
OCURRE UNA SOLA VEZ,
Y ES CRUCIAL PARA LA ACTITUD
QUE SE TENDRA HACIA LA LECTURA
Y LA ESCRITURA QUIZÁ...
PARA TODA LA VIDA.**

CONTENIDO

INTRODUCCION	1
I. MARCO TEORICO. MODELO INTERCONDUCTUAL	4
A. Antecedentes	4
1. Delimitación conceptual	4
2. Lo psicológico como campo de interacción	5
B. Campo Interconductual	5
a) Unidad de análisis	6
b) Elementos del campo interconductual	7
3. Estructura de lo psicológico	8
C. Niveles Funcionales Interactivos (Propuestos por Ribes y López)	9
D. Estudio del Lenguaje desde la Perspectiva Interconductual	11
1. Desarrollo lingüístico	12
E. Implicaciones Pedagógicas	14
II. MARCO CONTEXTUAL	19
A. La escuela	19
1. Ubicación	19
2. Funcionamiento	21
3. Historia de la escuela	21
4. Recursos materiales y educativos con que cuenta la escuela	22
5. Características físicas	24
B. Características del grupo	24
1. Estudio Socio – Económico	24
2. Características Pedagógicas	30
a) Evaluación diagnóstica	31
III. PROPUESTA PEDAGOGICA	34
A. Ubicación de la propuesta en la asignatura de Español del programa vigente de primer grado de primaria	34
1. Enfoque	35
2. Ejes temáticos	35
3. Contenidos	36
B. Método Mares	40
1. Enfoque de habilidades	40
2. El enfoque del "lenguaje integral"	42
3. El enfoque del "lenguaje integral" en México	44
C. Crítica al enfoque de habilidades	45
D. Crítica al enfoque integral	46
1. Comparación entre el lenguaje integral y enfoque de habilidades	47
2. Antecedentes del método Mares	47

3. Características generales del método	47
4. Programa de enseñanza	49
a) Procedimiento en vocales	49
b) Procedimiento en consonantes	50
c) Seguimiento de instrucciones escritas	54
d) Procedimiento en lectura de textos	54
e) Procedimiento en tareas de comunicación referencial	58
E. Ventajas de usar el método	59
IV. OPERACIONALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	60
A. Problema	61
B. Objetivos	61
C. Hipótesis	61
D. Variables	61
E. Adaptación al grupo	62
1. Procedimiento de aplicación para la adaptación al aula del método Mares	62
2. Procedimiento seguido en el grupo	66
3. Ejemplo del procedimiento seguido para la enseñanza	69
4. Cuadro comparativo del método con las adaptaciones y modificaciones	78
F. Resultados de aprendizaje obtenidos en los alumnos	80
1. Evaluaciones	80
2. Registro de análisis de los resultados de los alumnos	84
3. Análisis de los resultados	100
4. Discusión	102
CONCLUSIONES	104
BIBLIOGRAFIA	106
ANEXOS	109
APENDICE	122

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la Educación Primaria en nuestro país es reducir el rezago escolar, en términos de calidad educativa que se ha generado a lo largo de los años, poniendo especial atención y apoyo a una formación básica más sólida y flexible en la adquisición de los conocimientos para aplicarlos creativamente.

Sin embargo hay bajos índices de eficiencia ocasionados por una gran deserción y reprobación, en 1990 se llevó a cabo una investigación sobre aprovechamiento escolar en niños de primaria, la cual muestra que "en la asignatura de Español el promedio general fue de 5.23 puntos de diez posibles, y los que aprobaron constituyeron el 30.5% del total"¹.

Uno de los principales problemas detectados fue la comprensión de la lectura (64.8%). Un estudio más cuidadoso de esta problemática indica que los mayores problemas de deserción y reprobación se dan en los primeros grados de educación primaria al aprender a leer y escribir².

Entre las circunstancias escolares que pueden explicar esta problemática se encuentran las siguientes³:

- Se resalta la enseñanza de los contenidos formales de la gramática y la lingüística.
- Se dedica poco tiempo a la lectura.
- Se carece de materiales de lectura.
- La escritura se enseña como una actividad motora en la cual los aspectos formales se destacan en detrimento de las cualidades comunicativas.
- La lectura es enseñada como la igualación sonoro - gráfica en la cual los alumnos generalmente atienden aspectos como dicción, velocidad, entonación y pocas veces se asegura la comprensión de lo leído.

Con respecto a lo anterior, la SEP impulsa la transformación y modernización de los planes y programas de educación primaria. Según un estudio realizado, las estadísticas muestran un índice de reprobación por no alfabetización del 17.20% en el ciclo escolar 1992-1993⁴. El índice de eficiencia terminal en el nivel de educación primaria fue en 1984 de 50 por ciento; aproximadamente 30 por ciento de este déficit está representado por los niños que fueron reprobados en el primer grado.

Los nuevos planes y programas tienen como propósito asegurar que el niño "adquiera y desarrolle las habilidades de la lectura y la escritura que le permita aprender permanentemente y con independencia así como actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones básicas de la vida cotidiana"⁵; por tanto, la escuela debe asegurar en primer lugar, el dominio de la lectura, la escritura y la lengua hablada

¹ DIE, 1991 en SEP 1992^a. p 6

² Estévez E., "La lucha contra el rezago. Bajo impacto del PARE", en EDUCACIÓN 2001, (1996).

³ DIE, op. Cit. P15

⁴ Navarro, C., Laura. La alfabetización de los niños un problema actual, en Cero en conducta, año 1 no. 5, 1986, p. 11

⁵ Planes y Programas SEP 1993, p. 12

propiciando que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para lograr esto, se otorga al maestro la "libertad de seleccionar las técnicas o métodos que considere más adecuados para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura"⁶, sin embargo no le son dados a conocer los diversos métodos ya existentes a los cuales podría recurrir, y menos se le orienta acerca de cuales permiten un desarrollo de las capacidades comunicativas en los educandos.

Más allá de esta orientación programática se puede apreciar que los maestros usan y/o combinan diversos métodos para enseñar a leer y escribir. Desafortunadamente en la práctica cotidiana, se observa que la enseñanza de la lectura y la escritura se reduce muchas veces a una mera descodificación mecánica de signos, estableciendo solo una relación entre el sonido no llegando al uso comunicativo ni a la comprensión del texto así como tampoco se da un uso frecuente y dirigido para el desarrollo de la lengua hablada (conclusiones a las que se ha llegado en investigaciones desarrolladas como PALEM o en el DIE).

Ante esta diversidad de prácticas, se hace necesaria la búsqueda de nuevos caminos, propuestas teóricas y métodos que con bases sólidas de investigación respondan a este enfoque comunicativo y logren aprendizajes funcionales, por lo que se ha elaborado la presente propuesta pedagógica como una alternativa para la enseñanza funcional de la lengua escrita., con los siguientes apartados:

En primer lugar el Marco Teórico: contiene las características generales del Modelo Interconductual, la Unidad de análisis y sus elementos así como los niveles funcionales de interacción del lenguaje, esto permite observar el desarrollo lingüístico para aterrizar en las implicaciones pedagógicas que ayudarán a entender las diferencias entre hablar - escuchar, y leer - escribir; los papeles del maestro y el alumno en el proceso didáctico y la evaluación.

En segundo lugar, se presenta el Marco Contextual que contiene:

- a) información acerca de la escuela, su ubicación, funcionamiento, historia, recursos materiales y educativos con los que cuenta lo cual fue de gran utilidad ya que a partir de ello se pudo implementar esta investigación y,
- b) la caracterización del grupo mostrando un estudio socioeconómico en donde se observó el medio familiar donde se desenvuelve el niño y que tantas prácticas sociales del lenguaje le aporta para su aprendizaje y, una evaluación diagnóstica sobre los aprendizajes adquiridos en lengua hablada y escrita que aportó datos para realizar las modificaciones y adaptaciones al método "Mares".

A partir de esto y en tercer lugar se plantea la Propuesta Pedagógica, ubicándola en la asignatura de español de primer grado de primaria, de la que se abordan los propósitos, el enfoque, los contenidos y situaciones comunicativas que se tomaron en cuenta, presentándose a continuación el método "Mares", sus antecedentes, características generales y programa de enseñanza, aspectos que sirvieron para poder dar origen a la Propuesta Pedagógica.

Como consecuencia de lo anterior, en cuarto lugar se describe la Propuesta Pedagógica, iniciando con los aspectos generales tomados en cuenta para hacer la

⁶ SEP, op. Cit. P 15

planeación y adaptación al aula; el procedimiento didáctico seguido para la aplicación en grupo con las modificaciones y adaptaciones que se hicieron del método original para la enseñanza de la lecto - escritura y un ejemplo de éste procedimiento, obtenido en la enseñanza de consonantes. En seguida se presentan los resultados de los aprendizajes obtenidos en los alumnos al aplicar el instrumento interconductual de evaluación funcional de la lengua hablada y escrita y el instrumento de la cuarta evaluación de PALEM; mostrándose las tablas de registro que permitieron analizar dichos resultados y hacer la valoración de esta Propuesta.

Finalmente se presentan las conclusiones obtenidas al aplicar esta Propuesta Pedagógica, en cuanto a su adaptación y sus resultados.

I. MARCO TEÓRICO. MODELO INTERCONDUCTUAL

A. Antecedentes

El interconductismo "es formulado, en la obra de J. R. Kantor (1924-1926) psicólogo norteamericano (aparece en sus escritos de los años cuarentas)"⁷. El interconductismo es una teoría que busca eliminar las deficiencias y reduccionismos del conductismo Skinneriano pero sin perder de vista una visión objetiva, científica del fenómeno psicológico. En ese sentido el interconductismo es una posición crítica, ya que no acepta reducir la conducta a relaciones causales estímulo - respuesta como lo plantea Skinner, pero tampoco acepta la posición trascendental, metafísica, especulativa y dualista característica de psicologías emanadas del sentido común o representativas de filosofías idealistas, como la psicogenética y la psicología cognitiva.

Para rebasar tanto las deficiencias reduccionistas como las especulativas, el interconductismo se plantea una doble tarea: análisis conceptual y desarrollo teórico experimental.

Con el análisis conceptual busca establecer los orígenes históricos de numerosos términos utilizados en la psicología con la finalidad de apreciar la fuerte carga ideológica que contienen. En este análisis se busca establecer una posición naturalista, objetiva de los fenómenos psicológicos.

Por la parte teórico - metodológica el interconductismo plantea entender la vida humana a partir de un concepto diferente: la interconducta. Se debe reconocer que todo lo que hacemos en este mundo supone una relación de mutua afectación en la cual participan nuestra historia, la cultura, las características del objeto con que se interactúa, nuestro estado biológico y otros factores que pueden afectar la interacción.

1. Delimitación conceptual

En esta orientación teórica, Ribes y López retoman de Kantor los supuestos generales básicos del análisis interconductual y elaboran como aportación original e importante cinco niveles de organización y desarrollo de la conducta psicológica. Se pretende aplicar el modelo para el desarrollo de la propuesta⁸.

Dos planteamientos importantes y relevantes para este trabajo son :

⁷ Ribes, E. y López, F. Teoría de la conducta: un análisis de campo paramétrico. México, Trillas 1985 p. 15

⁸ ibid. P. 39

- ◆ La concepción de lo psicológico como campo de interacción y,
- ◆ El análisis funcional de la estructura de lo psicológico que posibilita una clasificación de la conducta.

2. Lo psicológico como campo de interacción

El elemento central que caracteriza a la orientación interconductual es la concepción de la conducta como campo, la conducta es la interrelación que se establece entre el organismo y su ambiente. En las descripciones como campo se considera que todos los eventos psicológicos son interacciones complejas de muchos factores en situaciones específicas, estos factores incluyen tanto las respuestas del organismo como los objetos y condiciones estimulantes. Así, Kantor propuso el estudio de relaciones, la conducta es una relación, afirmando que "Los campos psicológicos, esencialmente son el locus de la interconducta de funciones de estímulo y respuesta basada sobre un continuo de contactos sucesivos entre los organismos y los objetos de estímulo"⁹.

Ribes y López además proponen conceptualizar el campo interconductual como un sistema de contingencias con diversos niveles de complejidad. Las relaciones de contingencia son entendidas como relaciones de dependencia recíproca entre los factores constitutivos de un campo interconductual. es decir, relaciones de dependencia recíproca entre distintos elementos.¹⁰

Los autores distinguieron tres tipos de relaciones contingenciales:

- Las relaciones contingenciales que derivan del ambiente físico químico.
- Las relaciones contingenciales que derivan de los grupos animales, y
- Las relaciones contingenciales normativas, que son construidas e impuestas por el hombre y que por lo mismo pueden cambiar de un grupo social a otro.

Esto les proporcionó un criterio para clasificar las diferentes formas de relación organismo - ambiente, estableciendo que

*"el proceso por el cual diversos eventos entran en contacto recíproco directo o indirecto, constituye en lo fundamental un proceso en el que un elemento, participativo de una relación de interdependencias más o menos complejas, es decisivo o clave como propiedad estructurante de la organización del sistema interactivo... El elemento participante que estructura el campo es el elemento mediador, y la forma particular de mediación involucrada caracteriza una estructura cualitativa del campo de contingencias"*¹¹.

⁹ Citado por Mares, G., Rueda, E. y, Plancarte, P.(1993). "El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López : Un desarrollo horizontal." Acta Comportamental, 1 (1), 39-62.

¹⁰ Ribes y López, op. cit. p 49

¹¹ Ibid. p. 52

B) Campo interconductual

El interconductismo surge de una crítica que se hace a las limitaciones del conductismo Skinneriano.

- Explicación lineal.- presenta la conducta como una respuesta a partir de un sólo estímulo como por ejemplo $E > \text{hambre} - R > \text{comer}$.
- Explicación causal.- carece de una visión cualitativa, habla de condicionamiento operante o respondiente. No hay una visión de desarrollo, da una explicación causal $E > R$.
- Explicación mecánica.- carece de un teoría evolutiva (al ser horizontal) no hay niveles cualitativos son cuantitativos hay ausencia de desarrollo.
- Explicación diacrítica.- Se señalan cambios a través del tiempo: $O > O > O > O > O \dots$
- Organocentrismo.. deja de valorar el contexto; no habla de que sea afectado por las condiciones de vida del sujeto.

La unidad de campo interconductual es originalmente propuesta por Kantor , años después Emilio Ribes añade la idea de medio de contacto normativo. Cabe señalar que la idea de entender lo psicológico bajo una perspectiva de campo difiere de la propuesta topológica de Kurt Lewin. Lewin adopta de la física la idea de campo como mutua afectación de fuerzas (suma de vectores). Mientras que Kantor busca ofrecer a la psicología un objeto de estudio específico: la interconducta.

El campo psicológico no es una suma de estímulos (el modelo de Sidman sería más cercano a esta idea) sino que sitúa la interacción en un contexto que afecta pero no determina. La idea de determinación se cambia por la de probabilidad.

El estudioso debe considerar factores como historia del sujeto, medio de contacto y factores disposicionales. Dicho lo anterior trataremos de entender la unidad de análisis.

a) *Unidad de análisis*

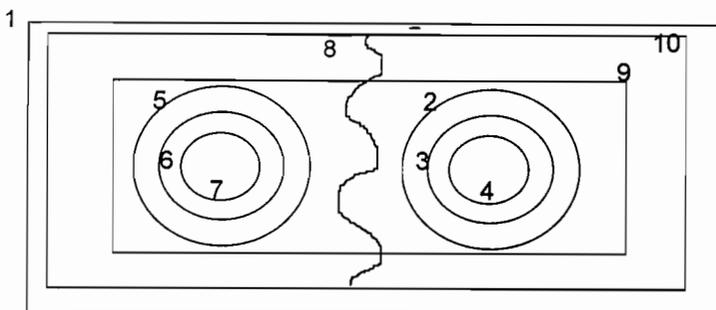
Ribes trata de dar respuesta a estas limitaciones viendo a la conducta como un campo psicológico de interacción organismo - ambiente; presenta la interconducta como una interacción entre el sujeto y el ambiente.

- Explicación interactiva.- Hay una afectación mutua entre el organismo y su ambiente.
- Explicación interactiva:.- el sujeto afecta al medio y el medio al sujeto.
- Explicación de campo.- se recupera el contexto y los elementos que en él interactúan.
- Explicación sincrónica.- hay una interacción al mismo tiempo en la que interviene la historia tanto del objeto como del sujeto.
- Interconductismo.- valora el contexto de interacción entre el sujeto y el objeto.

b) Elementos del campo interconductual

A continuación se describen brevemente con el propósito de entender la lógica que subyace en la concepción de leer y escribir.

El campo psicológico representa un segmento de interacción organismo - ambiente y esta constituido por los siguientes elementos:



1. Límite de campo.- este concepto permite delimitar los objetos y eventos funcionales con respecto al organismo cuya interacción se analiza.>Físicos (lugares) o conceptuales (abstractos).
2. Objetos de estímulo.- son todos aquellos objetos o acontecimientos con los que el organismo interactúa directa o indirectamente. Un objeto de estímulo comprende múltiples estímulos.>>Maestro.
3. Los estímulos.- son eventos fraccionales de la acción de los objetos que se presentan a lo largo de los valores que constituyen una modalidad energética.
4. La función de estímulo.- se refiere a los estímulos que hacen contacto funcional con las respuestas. La función de estímulo se da como un todo inseparable con la función de respuesta.>>Maestro.
5. El organismo.- es la unidad biológica que despliega actividad en un ambiente particular. Esta unidad biológica esta constituida por los sistemas reactivos, que son formas particulares de integración funcional de los subsistemas biológicos y que interactúan con los cambios del entorno. >>Sujeto >>Función de estímulo
Maestro Objeto de estímulo
6. Las respuestas.- son formas específicas de actividad del organismo frente a objetos o eventos particulares. Una respuesta puede ser compartida por distintos sistemas reactivos y un sistema reactivo constituye varias respuestas.
7. La función de respuesta.- se refiere a las respuestas que interactúan con los estímulos en una situación particular. La función de respuesta no puede existir separada de la función de estímulo.>> Alumno.
8. El medio de contacto.- se refiere al conjunto de circunstancias físico - químicas ecológicas y normativas que hacen posible una interacción particular. El medio de contacto posibilita la interacción pero no forma parte de la misma. Es la relación que

se da entre el individuo y el objeto pero no se da de manera directa. El contacto se necesita de un medio para que se establezca así puede ser físico (vista>- luz, oído, olfato>- aire, tacto> superficie) o contexto (medio normativo) Que esta delimitado por ciertas normas de comportamiento >escolar, >familiar.

9. Los factores situacionales.- son todos aquellos objetos o eventos de estímulo que sin formar parte directa de la interacción, afectan dicha interacción. Pueden ser variaciones orgánicas o ambientales consideradas como el contexto de la interacción >>Situaciones que afectan al sujeto.

10. La historia interconductual.- está constituida por la evolución del estímulo y la biografía reactiva. La evolución del estímulo hace referencia al papel que un estímulo particular ha tenido en el paso como función e-r, mientras que la biografía reactiva se refiere a las variaciones que una respuesta particular ha tenido en el pasado como componente de una función e-r. La historia interconductual se manifiesta en un campo determinado de interacción psicológica como la probabilidad de contacto funcional entre un objeto de estímulo y la respuesta del organismo.>>Historia del organismo con diferentes personas, objetos o eventos del mundo, como han sido sus relaciones con el ambiente. Factores situacionales> historia interconductual, historia del objeto.

A partir de esta unidad de análisis es que se quiere buscar una lecto-escritura en los niveles sustitutivos referenciales.

1.- Medio de contacto > aire, luz, superficie.

2.- Organismo > Sujeto	{	Función de estímulo.	} Maestro
		Objeto de estímulo.	
3.- Ambiente > Objeto	{	Función de respuesta	} Alumno
		Objeto de respuesta.	

4.- Factores disposicionales > historia interconductual, historia del objeto.

5.- Límite del campo > Físicos (lugares) Conceptuales (abstractos)

6.- Factores situacionales > Situaciones que afectan al sujeto.

3. Estructura de lo psicológico

A partir de las aproximaciones de Vigotski con respecto al análisis de sus trabajos sobre el lenguaje y pensamiento ¹², Ribes y López proponen cinco formas de organización de la conducta psicológica, formas que se definen por el tipo de relación existente entre los diferentes elementos centrales que constituyen el campo psicológico.

A partir de la noción de desligamiento funcional, es entendido como la posibilidad que tiene el organismo de responder en forma relativamente autónoma de las propiedades físico - químicas de los eventos concretos y de la situación inmediata, esta noción permite diferenciar los distintos niveles de interacción

¹² * Que si bien este autor no forma parte de esta corriente teórica, compagina su postura en cuanto a que retoma e involucra de especial manera el contexto social.

conductual, éstos niveles de estructuración del comportamiento varían entre sí en el grado de desligamiento del ambiente. Así, el desarrollo ontogénico implica la transformación de un organismo estrechamente vinculado a las propiedades físico - químicas de los eventos ambientales que le rodean, en un organismo relativamente independiente de dichas propiedades. Los dos últimos niveles de interacción, sólo pueden estructurarse a través de la adquisición de los sistemas reactivos lingüísticos.

Los niveles de desarrollo lingüístico funcional o desarrollo vertical están dados por los niveles de interacción organismo - ambiente, el desarrollo vertical se refiere a los cambios de un nivel funcional a otro. Las competencias generales de hablar, escuchar, leer y escribir, evolucionan de los niveles funcionales simples a los complejos. A continuación se explican dichos niveles de interacción.

B. Niveles funcionales interactivos (Propuestos por Ribes y López)

FUNCIÓN CONTEXTUAL Constituye la forma más simple de organización de lo psicológico. En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y espacio, el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el ambiente. En esta función la participación del organismo se limita a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente que no puede modificar. El organismo es mediado por las relaciones espacio temporales entre los objetos de su ambiente. Las formas lingüísticas en este nivel funcional estarían representadas por la adquisición de un repertorio fonético característico de la comunidad en que se vive. Como ejemplos cotidianos se encuentran las rutinas de juego asociadas con canciones y el balbuceo del infante ligado a situaciones, en lengua hablada la adquisición del sistema reactivo convencional (lenguaje), en escritura, ejercitación de trazos o copias.

En la **FUNCIÓN SUPLEMENTARIA** el organismo transforma los límites del campo psicológico. Esta función "describe una forma de interacción mediada por el organismo. El organismo media una relación contextual, que sin su conducta le sería "impuesta" por al ambiente."¹³ Las respuestas lingüísticas estarían representadas por los balbuceos convencionales de los infantes y por palabras o frases a través de las cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos. Ejemplos cotidianos son las peticiones o demandas de comida, juguetes o actividades por parte de los niños pequeños a los adultos, seguimiento de instrucciones tanto orales como escritas (párate, siéntate, no correr, no gritar, no empujar, etc.).

FUNCIÓN SELECTORA en este nivel funcional se puede observar que el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de "aquí y ahora", sin embargo, son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función

¹³ Ribes y López, op. cit. p. 138

tiene que ver con diversas áreas en conducta humana : la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conservación, entre otras. En muchas de las interacciones humanas en este nivel, el elemento crítico mediador es lingüístico. Como ejemplos se citan el seguimiento de instrucciones, la selección de información específica en un texto, dar respuesta a preguntas literales (Pepe juega en el parque con su cochecito. En dónde juega Pepe con su cochecito?).

FUNCIÓN SUSTITUTIVA REFERENCIAL Este nivel de organización de la conducta, a diferencia de los anteriores, sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje; esto es, con la petrificación de cualquier sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes., un individuo, a través de un sistema reactivo convencional (lenguaje), pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. El referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido, y al mismo tiempo, se afecta la naturaleza de la relación directa posterior entre el escucha y el evento referido. Para Ribes este nivel implica

*“responder a eventos presentes, pasados o futuros, pero no en términos de relaciones unívocas a sus propiedades físicas, sino en base a las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta. Esto ocurre porque la interacción lingüística, como una cualidad de contacto impuesta socialmente al individuo, no depende de las propiedades de los eventos físicos, sino de los atributos convencionales que la sociedad define como formas pertinentes de responder a lo que se consideran propiedades pertinentes”.*¹⁴

El comportamiento sustitutivo referencial es una interacción de las personas con su ambiente en donde los individuos involucrados se desligan funcionalmente del “aquí y ahora”, donde el individuo trae a su presente y a su lugar lo que no está, lo que fue, hubiera sido y / o será, todos estos ahora participantes en la estructuración de su propio comportamiento. Ejemplos cotidianos se considerarían dar referencias a una persona sobre otra, describir a alguien cómo llegar a un lugar e informar sobre las características de una comida y sus efectos, hablar o escribir sobre personas, objetos o eventos no presentes (viajes imaginarios, amigos, paseos, etc.).

FUNCIÓN SUSTITUTIVA NO REFERENCIAL es la forma más compleja de organización de la conducta psicológica. Este nivel requiere para estructurarse de la participación del lenguaje, se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en sí mismos sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos, esto último le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos “ Los eventos comprendidos en la sustitución no referencial son de hecho, exclusivamente acciones lingüísticas y, por consiguiente, relaciones entre el, individuo y su entorno situacional. El individuo, sin embargo, ya no interactúa en

¹⁴ Ibid. p. 93

este caso con dicho entorno situacional, sino con sus propias interacciones con el entorno, por ello la mediación sustitutiva no referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico - químicos y biológicos".¹⁵ La función sustitutiva no referencial abarcaría una serie de fenómenos tales como: solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales (lógica, matemáticas, música, y artes plásticas) Como ejemplos se citaría cuando se conversa de cosas que no tienen referentes objetivos (amor, tristeza, miedo, amistad, etc.), o al escribir un ensayo filosófico sobre el amor

Estos tipos de relación organismo - ambiente guardan una relación de inclusividad entre ellos, de tal manera que la función suplementaria incluye a la relación contextual, la función selectora, incluye a la relación suplementaria y así sucesivamente. En la función sustitutiva referencial están incluidas todas las relaciones anteriores.

También se incorpora el concepto de competencia conductual, éstas constituyen clases interactivas definidas ya sea en términos de las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y respuesta o por criterios de efectividad o logro; las competencias pueden tener funcionalidad en distintos niveles de organización del comportamiento, por ejemplo, la competencia de delinear letras y palabras, puede configurarse en formas funcionales que van desde copiar un texto hasta construir nociones novedosas.

La competencia conductual, al ser definida en forma independiente de los niveles interactivos, nos permite analizar el desarrollo lingüístico ya que una misma competencia puede ser ubicada en distintos niveles interactivos.

D. Estudio del lenguaje desde la perspectiva interconductual

Con el propósito de aplicar este modelo al estudio de la ontogenia del lenguaje, resulta necesario incorporar la idea elaborada por Vigotski de que el desarrollo ontogénico de los procesos psicológicos superiores en el hombre tiene como base la relación social; el ser humano evoluciona sobre la base de una relación interpsicológica.¹⁶

Con base en el citado modelo interconductual de Ribes y López, diría que la dirección del cambio en el desarrollo ontogénico está determinada por la interacción que se establece entre las características reactivas del ser humano (construidas sobre sus posibilidades biológicas) y el arreglo de las contingencias ambientales (físico - químicas y convencionales).

Se puede afirmar que las características reactivas del organismo, facilitan o dificultan el cambio, mientras que el arreglo de las contingencias define la dirección de ese cambio. El arreglo de las contingencias que definen la dirección del cambio

¹⁵ Ibid. p. 210

¹⁶ Vigotski, L. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grijalbo, México 1979.

lingüístico deriva principalmente de la normatividad construida e impuesta por el hombre. Este tipo de relaciones de contingencia se manifiestan al sujeto en desarrollo a través de sus interacciones concretas con otros seres humanos y con distintos productos de la cultura en escenarios definidos socialmente. A través de estas interacciones específicas uno de los participantes, en este caso el adulto, delimita las posibilidades y las formas de relación permitidos para operar una situación X. La mayoría de las interacciones humanas ocurren o se dan en escenarios definidos socialmente.

Las situaciones sociales de interacción se mueven desde aquellas en donde la delimitación de todos los elementos depende de personas o instituciones distintas de los propio participantes, hasta aquellas en donde la mayoría de las normas de interacción son definidas por los participantes mismos. Por ejemplo, las situaciones de enseñanza en los ambientes escolarizados son generalmente situaciones en donde la mayoría de los elementos están bastante definidos. Se especifican objetivos a ser alcanzados, se espera que el maestro asuma la actitud de enseñar y el alumno de aprender se delimitan las posibles formas de interacción permitidas entre el profesor y el estudiante, se delimita el contexto físico / funcional, etc. Circunscribiéndose al desarrollo lingüístico ontogénico, precisamente estos arreglos de contingencias definidos socialmente son los que delimitan genéricamente la dirección del desarrollo ontogénico.

1. Desarrollo lingüístico

Con base en la teoría general del comportamiento propuesta por Ribes y López, se ha sugerido por Mares que el desarrollo lingüístico se puede estudiar analizando o considerando dos tipos de transformación¹⁷:

TRANSFORMACIONES VERTICALES El desarrollo vertical se refiere a los cambios de un nivel funcional, a otro. Las competencias generales de escuchar, hablar, leer, escribir, evolucionan de los niveles funcionales más simples a los más complejos. El análisis de las transiciones de un nivel funcional a otro, en donde se estudian las transformaciones lingüísticas que implican cambios en los niveles cualitativos de interacción organismo ambiente; por ejemplo las transformaciones del habla ligada funcionalmente a eventos o acontecimientos que ocurren en otro tiempo y en otro espacio, (Ver Niveles Interactivos).

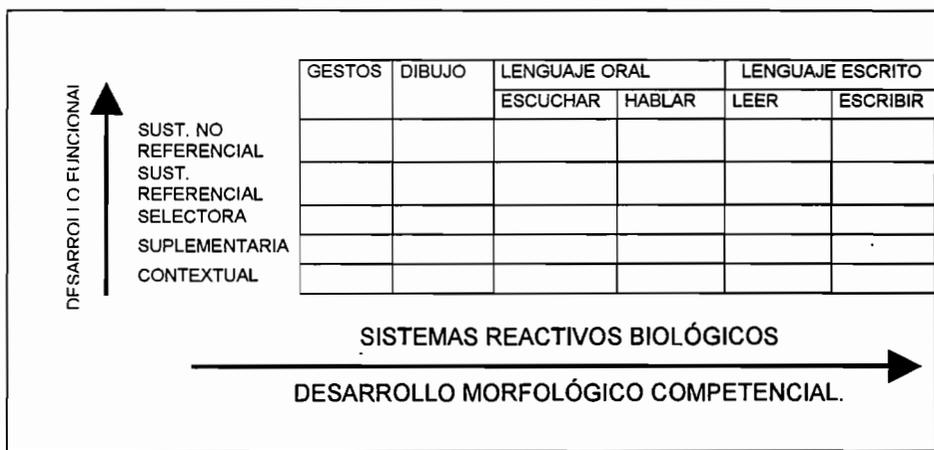
TRANSFORMACIONES HORIZONTALES El desarrollo horizontal se refiere a los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional. El análisis de las transformaciones lingüísticas operadas dentro de un mismo nivel funcional, en donde se estudian las transformaciones de extensión del lenguaje, esto incluye hablar sobre nuevas temáticas y el uso de otras morfologías lingüísticas.

¹⁷ Mares, G. Investigación sobre sustitución referencial y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto - escritura". Ponencia presentada en el evento "Primer Simposio de Psicología Conductual Aplicada". UNAM - Campus Iztacala, 1994, p. 6

Las transformaciones horizontales abarcan los siguientes aspectos :

- Cambios en los sistemas reactivos convencionales, que pueden verse como cambios del lenguaje hablado al escrito, el aprendizaje de un segundo idioma, el aprendizaje de lenguajes especializados y abstractos como son los distintos lenguajes científicos, el dominio de la lógica y la matemática, etc.
- Cambios en contenido de la referencia, que pueden dimensionarse en términos de los temas de conversación ó de los aspectos referidos. Esto último es, si dentro de un tema se refieren eventos o acontecimientos, o se refieren relaciones entre diferentes eventos o acontecimientos.
- Cambios en la situación social de interacción que pueden dimensionarse en términos de los distintos elementos que los grupos sociales delimitan. Por ejemplo: aprender a hablar ante distintas audiencias (padres, maestros, extraños, etc.), en diferentes contextos (salón de clase, congreso, reunión sindical, etc.)¹⁸.

SISTEMAS REACTIVOS CONVENCIONALES.



Modelo de análisis de competencias verticales y horizontales.
(Guadalupe Mares y Elena Rueda, 1993)

¹⁸ - Mares, G., Plancarte, P. y Rueda, E. (1994). Evaluación de un Programa para la Enseñanza Funcional de la Lengua Escrita. INTEGRACIÓN. Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. No. 6, p. 112 - 117.

E) Implicaciones pedagógicas

Desarrollo del lenguaje a nivel sustitutivo referencial: Con base en los supuestos desarrollados anteriormente ahora como es aplicado para interpretar el origen y desarrollo de la lecto - escritura y de los distintos niveles de comprensión de textos.

Las conductas de leer y escribir desde el punto de vista interconductual constituyen interacciones de la personas con su ambiente que pueden estructurarse en distintos niveles funcionales. Esto es se puede leer y escribir en niveles contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Por ejemplo en orden de complejidad creciente se tienen textos y dictados, unión de dibujos con palabras o frases, respuestas a preguntas literales, seguimiento de instrucciones impresas, y selección de dibujos, respuestas a preguntas no literales e informar a otros a través de la escritura, finalmente análisis de textos con base en distintas herramientas.

Hasta ahora si los niveles sustitutivos constituyen la máxima expresión del intelecto humano, se debe buscar ejercitar competencias de lecto - escritura en niveles sustitutivos. Los niños deben practicar una lecto escritura comunicativa, deben practicar el informar a otros sobre sus propias experiencias con su mundo circundante y sus deseos a través de formas convencionales propias de una comunidad letrada. Esto implica escribir y mediar el contacto de los otros con acontecimientos no presentes o con propiedades no aparentes a través de la escritura. Debe alcanzarse un nivel de interacción del niño con su mundo a través de la lengua escrita que le permita desligarse funcionalmente del "aquí y ahora" y traer a su presente y a su lugar lo que no está, lo que fue, lo que hubiera sido y/o será.

Para ello se requiere estructurar un programa que garantice la adquisición de la lengua escrita en un nivel sustitutivo referencial considerando; que el niño no presente problemas morfo-funcionales biológicos, con base en la teoría y especialmente con base en esquema de desarrollo lingüístico se puede señalar que alcanzar los niveles sustitutivos en lecto - escritura implica un camino largo, esto es, existe una gran cantidad de antecedentes funcionales y morfológicos sin los cuales es muy difícil lograrlo, por ello se debe establecer una continuidad entre las propiedades reactivas del niño y el programa de enseñanza. Con relación a los antecedentes funcionales, la concepción sobre desarrollo afirma que existe una continuidad funcional entre la comunicación oral y la escrita, esto es, el antecedente funcional mas cercano (en niños normales) es la comunicación oral. Si al estructurar un método de lecto escritura se supone que el aprendizaje inicial implica un desarrollo horizontal, es decir, un cambio de un sistema reactivo a otro, entonces los niños deben mostrar al hablar conductas claramente sustitutivas, como antecedente funcional inmediato los niños deben emplear el lenguaje oral para mediar el contacto de otras personas no relaciones concretas. Por ello se debe desarrollar el lenguaje oral en niveles sustitutivos en distintos contextos de interacción social.

Los antecedentes morfológicos para la escritura son las habilidades motoras finas mientras que para la lectura lo son la diferenciación y articulación de las unidades de sonido que conforman las frases y las palabras, esto último es así porque la lectura requiere de la diferenciación y articulación de las grafías en fonemas y palabras. También en este caso el dominio de los aspectos morfológicos que facilitan el dominio de los aspectos mecánicos de la lengua escrita no es preciso por lo que ellos se desarrollan simultáneamente con el aprendizaje de la mecánica de la lengua escrita.

Es necesario anotar que hay diferencias importantes entre la comunicación oral y la escrita por lo que se hace necesario analizar e identificar las diferencias entre escuchar - hablar y leer - escribir para poder realizar un programa que posibilite al niño realizar la transición entre ellas ¹⁹.

En relación a la ubicación temporal y geográfica del escucha con relación al hablante se pueden notar cambios importantes. Para el caso del lenguaje hablado los episodios lingüísticos implican generalmente la presencia física de un escucha concreto, lo que permite al hablante modificar su conducta en función de la estimulación proveniente de las características físicas y/o conductuales del escucha en el momento mismo de la interacción. En el lenguaje escrito el escucha se encuentra distante, así, el escritor debe de esperar un tiempo considerable antes de ser retroalimentado por su audiencia y debe también de reconstruir a través de cualquier sistema de representación, las características de esa audiencia. El acto de leer implica un hablante (escritor) distante, de tal forma que las interrogantes y las expresiones del lector (escucha) quedan sin respuestas inmediatas o son resueltas por él mismo, de esto se deduce que el niño debe desarrollar una serie de competencias que les permitan tratar con un escucha no presente que no nos dice si entiende o no entiende y tratar con un hablante distante, que no responde a nuestras expresiones, posturas y preguntas. El maestro debe de preparar al niño en una serie de competencias que le permitan suplir la información proporcionada por un escucha y un hablante. Hay que establecer una serie de competencias que le permitan interactuar como lector - escritor en un nivel sustitutivo referencial, así mismo posibilitarlo para que pueda leer - escribir en un nivel sustitutivo referencial, y para lograrlo el maestro debe facilitarle las herramientas que le permitan hacerlo

Como lector, algunos ejemplos de estas estrategias pueden ser: enseñar al niño a preguntar a alguien (maestro u otro adulto), enseñarlo a imaginar la situación que se describe, enseñarlo a través de la formulación de preguntas que lo lleven a entrar en contacto con lo escrito, plantearle preguntas que vayan más allá de las palabras impresas en el texto, esto último implica una lecto-escritura a nivel referencial y orienta al niño a entrar en contacto con el contenido del texto.

¹⁹ Mares, G. (1994) Investigación sobre sustitución referencial y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto - escritura "Ponencia presentada en el, evento "Primer Simposio de Psicología Conductual Aplicada". UNAM - Campus Iztacala, p. 8

Como escritor el maestro preparará al niño para que imagine a quien le escribe - el escribir al igual que el hablar, puede producir un efecto en los demás -, ejercitarlo en distintos usos del lenguaje escrito y hacerlos claros.

- Se recurre a la historia interconductual de la mayoría de los niños encontramos que inicialmente han interactuado con personas que forman parte de su experiencia, que comparten sus costumbres, su época, sus límites geográficos, los objetos, es decir, con personas que constituyen su pequeño núcleo social – su familia -. Esto no se da cuando el niño aprende a leer y escribir, el escritor de un cuento es alguien distante a él.

El maestro debe programar y graduar la distancia entre los textos que va seleccionando para que el niño lea, se debe partir de distancias mínimas entre el lector y el escritor, enfrentar al niño con contenidos que representan a través de la lengua escrita su experiencia cotidiana, la familia, juegos los animales típicos del lugar etc. éstos contenidos implican realmente un desarrollo horizontal, los contenidos novedosos implican también un desarrollo vertical y también deben prepararse los textos para el niño, esto implica que el niño debe salir mas allá de los límites geográficos de la ubicación de la familia, cobrando sentido la asistencia al patio de recreo, parques, museos, viajar, experiencias que permitan al niño ajustarse a situaciones variadas y "notar" la diferencia entre ellas.

- Con relación a los aspectos morfológicos o estilísticos es importante señalar que las convenciones vinculadas con el dominio de la mecánica de la lengua escrita que incluyen texto, la gramática, la sintaxis y los esquemas de organización de textos o discursos son diferentes de los aspectos morfológicos involucrados en el lenguaje oral. El escribir generalmente implica convenciones mas precisas, estrictas y distintas del hablar, el aprender a escribir incluye modificar el estilo de redacción del individuo en cuanto a diferentes dimensiones morfológicas, incluye el desarrollo de nuevas habilidades motrices, al aprendizaje de una correspondencia grafía - sonido, el aprendizaje de nuevas habilidades para combinar los distintos elementos del lenguaje y el dominio de distintas formas para organizar un contenido. La propuesta a desarrollar supone que leer y escribir se puede dar en cinco formas distintas y funcionalmente jerarquizadas de relacionarse con el mundo como ya se ha mencionado, esta relación de jerarquía funcional implica un orden en el desarrollo y, como consecuencia un orden en la programación de las competencias de leer y escribir; como el niño ya ha alcanzado los niveles sustitutivos al hablar, es posible enseñar simultánea y articuladamente las distintas formas en las que puede relacionarse con su contexto por medio del lenguaje escrito. Ya que los niños han aprendido a nivel referencial la correspondencia grafía - sonido, es necesario enseñarlos en las convenciones propias de la lengua escrita (otra sintaxis y nuevas formas estilísticas). Los niños deben ser explícitamente preparados en los ajustes a estas nuevas convenciones, es decir, ponerlos en contacto con las formas propias de la lengua escrita a través de leer cuentos, historias, poemas, etc.
- El cambio de leer a escribir implica la modificación de la naturaleza del contexto en el que ocurre la interacción. El aprendizaje de las competencias de hablar

generalmente ocurre en un contexto familiar mientras que el aprendizaje de las competencias de escribir ocurre en la escuela. La modificación de los contextos en los que ocurre la interacción y la modificación de las características del escucha generalmente se correlacionan con las actividades que el niño realiza y con la modificación de los objetos de estímulo lingüístico con los que el niño interactúa, esto representa una alteración de los contenidos del hablar, se amplían las cosas sobre las cuales el niño habla, y se modifican las competencias de hablar, es decir implica que el niño debe aprender a hablar de otras cosas, lo cual nos remite a la estructuración del conocimiento en los niveles sustitutos referenciales (desarrollo vertical)²⁰, las condiciones que los posibilitan son tres:

1. Enseñar los discursos infantiles en forma muy cercana a los eventos concretos (referentes), esta enseñanza no solo debe ser vocal, debe lograrse la vinculación entre habla y referente, aunque el contacto con los eventos reales no es una condición necesaria, si se requiere de la interacción con algún sustituto físicamente semejante, por ejemplo películas, modelos o dibujos.
2. La estructuración del comportamiento sustitutivo referencial es el desligamiento de las condiciones físicas que contextualizan a la relación sustitutiva, esto es, además de lograr la integración funcional entre habla y referente debe también lograrse el desligamiento del espacio y el tiempo en los que ocurre la interacción. Entrar en contacto con la situación referida, de manera que debe ser inducido por medio de distintos procedimientos. El procedimiento que ha funcionado durante la enseñanza en lecto - escritura referencial ha sido la inclusión de preguntas no literales después de la lectura de cuentos breves y el desarrollo de la imaginación, promover una mayor interacción con dibujos incompletos, es posible sustituir el papel jugado por la interacción con el referente en la configuración del comportamiento sustitutivo referencial.

El lenguaje es entendido entonces como un sistema reactivo convencional que se aprenderá por medio de la interacción con el contexto. Esto se iniciará dominando el alfabeto en su manifestación oral y después escrita, y al hacer combinaciones alcanzar la máxima elevación, esto será la respuesta adquirida al interactuar con otros seres humanos culturizados <dominar las competencias lingüísticas de escuchar - hablar, leer - escribir>. El lenguaje es una conducta mas del individuo, que se aprende.

El alumno es concebido como un ser con inteligencia, es decir, con capacidad para aprender y con dominio de un sistema reactivo oral, y es en esa interacción que el maestro a través de un proceso didáctico fundamentado en la psicología interconductual que llevará al alumno a desarrollarse lingüísticamente en forma horizontal y vertical.

El maestro: - debe dominar el sistema reactivo ya que será el modelo que el alumno va a seguir, - debe interactuar sustitutivamente con los niños para ponerlos en contacto con cualidades y/o propiedades de objetos, personas o eventos no aparentes, no presentes.

²⁰ Ibid. p. 9

La enseñanza que en este sentido implica un acto lingüístico y ejemplar deliberado para que al alumno mediante su acción verbal y no verbal realice no solo una acción semejante sino que además lleve a cabo una diversidad de acciones diferentes que satisfagan los criterios definidos.

Es necesario para ello una planeación del procedimiento para que el alumno aprenda como hacerlo: *"El discurso didáctico trasciende la situación y acciones particulares que ocurren cuando tiene lugar, en la medida en que se lleva a efecto a través del lenguaje que, constituye un instrumento posibilitador institucionalmente calificado"*²¹. En la medida en que a través del discurso didáctico se transmite el conocimiento como vehículo social, el enseñar como tal es inespecífico e impersonal; su ejercicio es personal y específico en la escuela cuando es llevado a cabo por el maestro acerca de un tema, por ello el discurso didáctico no es ajeno al hablar y escribir, sólo puede darse como resultado del hablar y escribir acumulados de otros y de uno mismo sobre otros y uno mismo, idealmente la función social de la escuela es posibilitar este proceso.

Este proceso didáctico requiere de ciertas condiciones :

- Que el maestro domine lo que va a enseñar.
- Debe manifestarse como la estructuración de condiciones para el ejercicio variado de un desempeño efectivo que implica la disposición de circunstancias facilitadoras del desempeño efectivo al igual que el propio ejercicio de dicho desempeño por el maestro, como modelo o guía para el alumno.
- Debe adecuarse a las condiciones reales del desempeño del alumno.
- Contemplar que el alumno está capacitado para responder adecuadamente a las características mismas de este mismo proceso.
- Además de ser un ejercicio de aptitudes sustitutivas, es el ejercicio de la enseñanza de dichas aptitudes.
- La situación didáctica debe contemplar no solo los resultados, sino también las circunstancias del proceder de los alumnos.

Como parte importante se señala también la evaluación sistemática y contempla las interacciones didácticas maestro – alumno con el fin de identificar los componentes efectivos del discurso didáctico y el comportamiento inteligente del maestro, que son instrumentales en la promoción del aprendizaje inteligente efectivo por parte del alumno, también se dispone de un instrumento para evaluar las aptitudes funcionales para estar en condiciones de diagnosticar el desarrollo intelectual del alumno en forma correlativa con su progreso escolar.

²¹ Ryle, (1982) en Psicología general. Ribes, E. p. 204

II. MARCO CONTEXTUAL

Uno de los factores de más importancia que interviene para el aprendizaje de la lecto - escritura es el medio social que rodea al niño, por ello nos interesa conocerlo con un poco más de profundidad.

A. La escuela

1. Ubicación

La propuesta se aplicó en la Escuela Primaria de Experimentación Pedagógica "Genoveva Cortés Valladares" anexa a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la clave económica es 0923563, clave del centro de trabajo 09DPR18400. La primaria presta servicio en el turno vespertino y cuenta con 12 grupos, dos de cada grado, atendiéndose a una población escolar de 312 alumnos; los profesores que atienden los grupos tienen la Normal básica y otros estudios, algunos en la misma rama educativa y otros en estudios diferentes, en la Dirección de la escuela esta una maestra que funge como secretaria y el director.

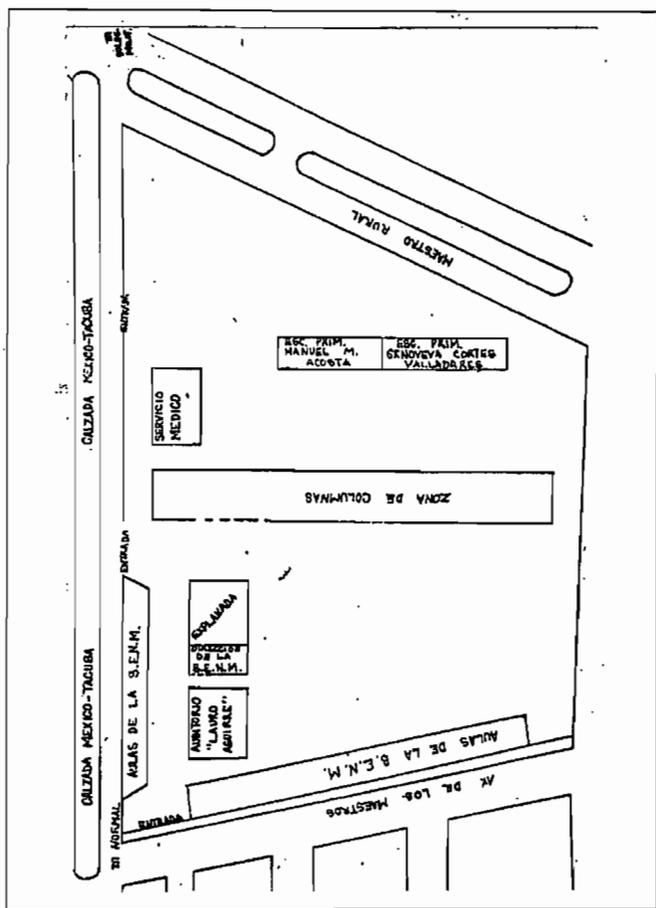


Dentro de esta Institución se encuentra la Escuela Primaria de Experimentación Pedagógica "Genoveva Cortés Valladares", donde se aplicó la propuesta.

La escuela esta ubicada en la Calzada México - Tacuba no. 75 Col. Un Hogar Para Nosotros en la delegación Miguel Hidalgo C:P. 11330, su organización es completa, pertenece al centro administrativo 11, y es parte de la zona 000; por su ubicación se clasifica como urbana y de tipo federal; esta controlada por la SEP y administrativamente pertenece a la Dirección General de Educación Normal y

Actualización de Magisterio en el Distrito Federal, por lo que algunos de los profesores que ahí laboran son de este techo financiero y otros son comisionados por la Dirección General de Educación Primaria.

Cabe señalar que en la B.E.N.M. actualmente funcionan cuatro primarias anexas, dos en el turno matutino y dos en el vespertino.



Fuente: Archivo Escuela Primaria Anexa "Genoveva Cortés Vadallares"

Se puede apreciar en este plano las avenidas que rodean a la B.E.N.M., y la ubicación de la Escuela Primaria "Genoveva Cortés Vadallares" dentro de la Institución.

2. Funcionamiento

La escuela cuenta con cinco trabajadores que se encargan de mantener limpio el edificio escolar, está distribuido en seis pisos, el primero, tercero y quinto están conformados por seis salones cada uno y al final están los baños de las niñas, en el segundo cuarto y sexto se encuentran contruidos los observatorios para los alumnos de la B.E.N.M., padres de familia o cualquier otro observador, estando comunicados con la parte interna del salón de clase formando un ángulo de 90 grados, en la parte de arriba, tienen cristales y malla en la parte superior para poder escuchar al profesor de grupo y a los alumnos.

Como en todas las escuelas el Consejo Técnico Consultivo es de gran importancia para el desarrollo de las actividades de la comunidad escolar, se reúne en la fecha que es indicada por el Programa de la Dirección General de Educación Física que participa en la escuela con el proyecto de Fortalecimiento de los Contenidos de Educación Física una vez al mes en el horario completo sin suspender a los alumnos. En la escuela existen tres comisiones que tienen como función mejorar la práctica docente de los profesores, éstas comisiones son:

- Técnico – Pedagógica se encarga de aplicar actividades que lleven al maestro a analizar materiales teóricos de las diferentes corrientes educativas, del enfoque de los nuevos planes y programas entre otras.
- Superación Profesional se encargada de planear actividades que actualicen al maestro en diferentes ámbitos - educativo, cultural, social, humano - para promover su desarrollo profesional y personal con el fin de mejorar su práctica docente.
- Cívico - Social se encarga de distribuir las actividades cívicas a los grupos y planear actividades de mantenimiento y buen uso del edificio escolar. Estas comisiones funcionan a lo largo del ciclo escolar como parte de un Proyecto Escolar que contempla los ámbitos administrativo, pedagógico, vinculación con la comunidad y de organización en la escuela tomando en cuenta las características de la misma y la problemática que tiene, las actividades que se realizan están dirigidas a mejorar la calidad de la educación en ellas en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar en general.

3. Historia de la escuela

La escuela surgió en un momento histórico determinante :

"El General Porfirio Díaz recibió al país en un momento en que las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales le favorecían para llevar a cabo un proyecto político, siendo el educativo uno de los aspectos que benefició, teniendo la ventaja de estar rodeado por un grupo de intelectuales dedicados al

estudio, deseosos de propiciar cambios en México”²². Fue así como surgió la Escuela Nacional de Maestros y junto con ella las Primarias Anexas.

Los objetivos primordiales para la creación de las escuelas anexas, fueron:

- construir espacios propicios para que los estudiantes normalistas pudieran llevar al terreno de la práctica efectiva los conocimientos que han adquirido durante el curso de sus estudios acerca de los métodos y procedimientos de enseñanza;
- observar los resultados del sistema de enseñanza aplicado por los profesores de la anexa, a fin de establecer en el Distrito y Territorios Federales, y como consecuencia mediata en todo el país, las bases científicas de la Instrucción Primaria, unificar esa misma enseñanza difundiéndola en toda la República a través de la intervención de los alumnos que provenían de distintas regiones y que acudirían a nuestra institución a ser... educados e instruidos conforme a los progresos de la pedagogía de la época

La Escuela Primaria Anexa a la Normal tuvo también como objeto el ser, desde el punto de vista de su organización, mueblaje, aparatos, higiene, y métodos de educación y enseñanza, la escuela modelo para las de su género, dado que siendo dicha escuela campo de aplicación es o puede ser la mejor que ninguna otra de su índole como escuela de instrucción primaria, escuela de experimentación y de prueba de todo aquello que de algún modo se relacione con tan importante como fundamental arte.

La B.E.N.M. así como la Escuela Primaria Anexa se inauguraron con gran solemnidad el 24 de febrero de 1887 con la presencia del C Presidente de la República Mexicana, General Porfirio Díaz y de sus ministros, quienes dieron especial importancia a las condiciones del local, al mobiliario y al personal docente que atendería el desarrollo de los programas de estudio aprobados por el ejecutivo el mismo año. La práctica de los alumnos normalistas en ese año consistió únicamente en la observación de los métodos y procedimientos seguidos en la escuela anexa por los profesores de ella en el desempeño de sus funciones profesionales.

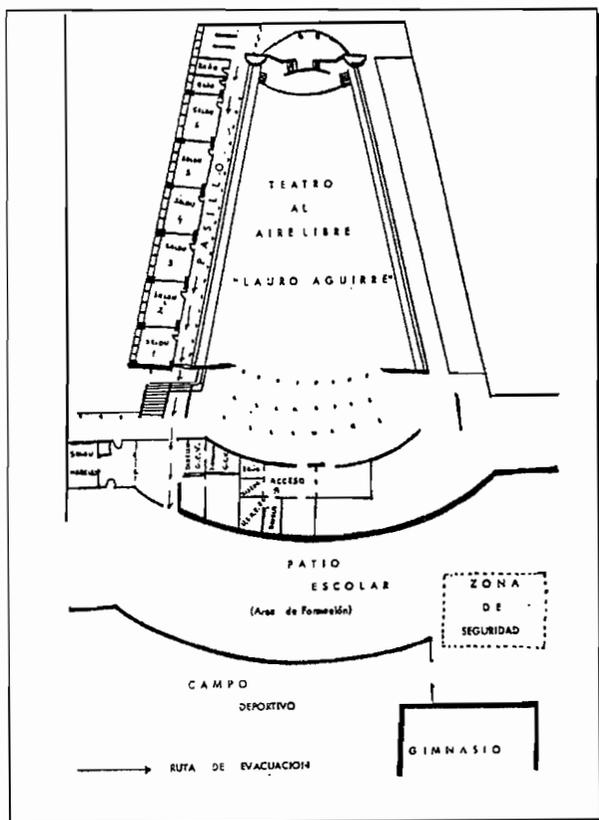
A lo largo de la vida de las Primarias Anexas se han aplicado investigaciones de las que han surgido métodos y procedimientos sobresalientes como el “Onomatopéyico” por el Profesor Gregorio Torres Quintero, método “Rosita y Juanito” basado en la metodología de Enrique Rébsamen, “Despertar, Recreo y Ensueño” de la Profesora Evangelina Mendoza Márquez, entre otros.

4. Recursos materiales y educativos con que cuenta la escuela

La escuela cuenta con todos los servicios: agua, luz, drenaje, y con numerosos medios auxiliares que facilitan la comunicación y la tarea escolar como

²² Velázquez, V. y cols., “Problemática de las Escuelas Primarias Anexas de la B.E.N.M., una propuesta para el cambio”, 1989, p. 5

son : Teléfono, correo, fax, fotocopiadora, T.V., video, máquinas de escribir, biblioteca, biblioteca infantil, sonido, grabadora con C.D., cisterna, patios bastante amplios pues son las mismas instalaciones de la B.E.N.M., campo de fútbol, canchas de basquetbol y volibol, albercas, salones de danza, auditorios, gimnasio, espacios de los que se puede disponer para beneficio de los niños, varios de ellos son aprovechados en actividades extra clase a las que asisten lamentablemente pocos niños de la escuela por cuestiones económicas y de trabajo de los padres, otros son ocupados con las clases especiales que se dan en la escuela en el horario de clase como Educación Física o Danza que en época de contingencia se ocupa un aula de usos múltiples, Artes Plásticas para la cual se ocupan salones destinados de la B.E.N.M. y Música impartida en otro salón llamado "Morelos" bastante amplio también, éstas clases son impartidas por profesores comisionados por I.N.B.A. y son un beneficio y apoyo para que el niño logre un desarrollo integral.



Fuente:
Plano del edificio
escolar de la Escuela
Primaria "Genoveva
Cortés Vadallares"

5. Características físicas

El inmueble fue construido hace 110 años, es una construcción antigua. En 1993 se hicieron reparaciones para fortalecer el edificio y el riesgo en casos de sismo fuera menor; la superficie es amplia, estando a los costados los dos edificios de seis pisos, en tres de ellos están las aulas y en los otros tres los observatorios, cada uno pertenece a las dos escuelas en las que se da servicio y en medio de ellos se encuentra el teatro al aire libre "Maestro Lauro Aguirre" con un mural de Orozco al fondo, en dicho teatro se realizan diferentes eventos tanto de las primarias como de la B.E.N.M. El inmueble es de concreto, las puertas de los salones son metálicas, los salones tienen grandes ventanales a un costado que permiten una buena iluminación, contándose con ventilas del otro lado, las cuales permiten una buena ventilación y circulación del aire; algunos salones tienen cortinas, así como gavetas o estantes, pizarrones verdes, escritorios o mesas para el maestro, y para los niños mesas y sillas individuales de madera y metal ligero, lo que permite moverlas y acomodarlas fácilmente de acuerdo a las necesidades de trabajo y organización. Para una mejor iluminación hay lámparas blancas en lo alto del salón. Al final de los pasillos en los pisos impares están los baños de las niñas y en los pisos pares los de los niños, en los extremos de los pisos están las escaleras que permiten el acceso o desalojo del edificio; se cuenta también con el Servicio Médico de la B.E.N.M. cuando es necesario y cada año los niños asisten a una revisión general y a pláticas de higiene y nutrición, también asisten médicos y/o enfermeras de la S.S.A a revisar a los alumnos como parte de sus actividades programadas hacia la escuela. También funciona dentro de la escuela la cooperativa escolar.

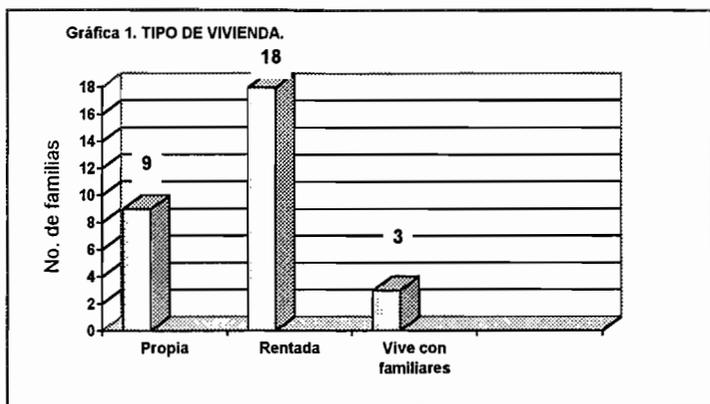
B. Caracterización del grupo

1. Estudio Socio - Económico

Se ha hablado de las condiciones escolares en las que se incorporará tanto el método como el niño, abordaremos ahora el estudio de las condiciones sociales en las que se desarrolla el niño para poder hacer una mejor adaptación del método "Mares" y así aplicarlo en grupo.

Conociendo el medio social en el que se desenvuelve el grupo al inicio del año escolar los padres de familia llenaron una ficha de inscripción (Anexo 1) que más tarde aportaría datos físicos y familiares, también se aplicó un cuestionario socio - económico (Anexo 2) a los padres de familia del grupo durante una sesión de trabajo, algunos de ellos se lo llevaron a casa para consultar y responder con la familia con mayor certeza y veracidad. Los resultados obtenidos son los siguientes:

En relación a la vivienda en la que habitan, de los 30 alumnos que integran el grupo, 9 tienen vivienda propia, 18 es rentada y 3 de ellos viven con algún familiar (ver gráfica 1).



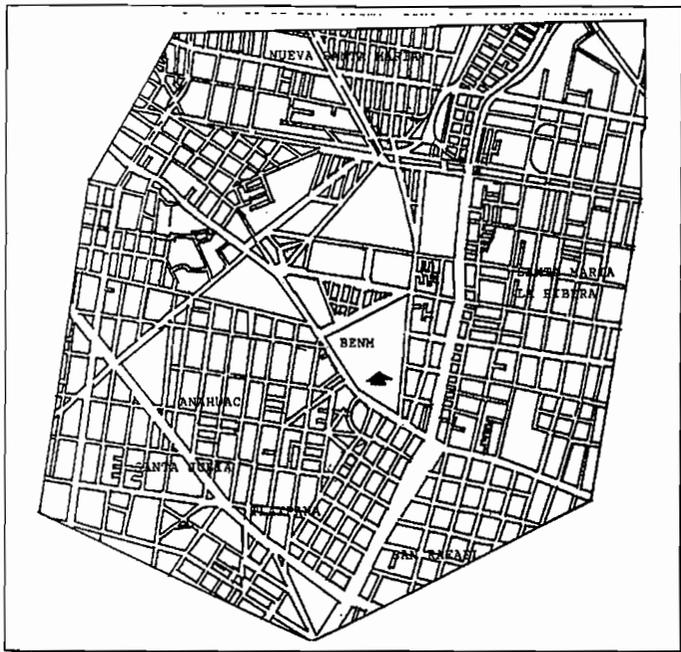
Fuente: Datos obtenidos del cuestionario socio-económico aplicado por la autora.

Por ser una zona urbana, 24 casas están hechas de concreto, 5 de lámina pues la zona y las familias son de bajos recursos y se vieron afectados algunos por el sismo desde 1985 y otros por incendios, y 1 de adobe, la familia vive muy alejada de la comunidad y se traslada hasta esta escuela por cuestiones familiares.

En cuanto al número de cuartos hay 7 casas con 3 cuartos, 7 casas con 4 cuartos, 8 casas con 5, 4 casas con 6, 2 con 7 y 2 con 8.

El número de habitantes también es variable, encontramos 1 casa con 2 habitantes, 3 casas con 3 habitantes, 9 con 4, 7 con 5, 5 con 6, 1 con 7, 3 con 8 y 1 casa con 9 habitantes. En promedio las casas tienen de 3 a 5 cuartos y de 4 a 5 habitantes.

Zona de Influencia.- La zona se encuentra urbanizada por lo que las colonias y la comunidad en general cuenta con los servicios de agua, luz, drenaje, pavimentación, correo, teléfono, centros de salud, recreación (a los cuales asisten poco por sus condiciones económicas), mercados y tiendas de autoservicio, comercios en general, comercios ambulantes en abundancia, algunos niños tienen servicio telefónico particular y en la comunidad existe telefonía celular, transmisiones vía satélite y medios de transporte en general.



Fuente: Guía Roji 1995

Las colonias que forman parte de esta zona de influencia son:

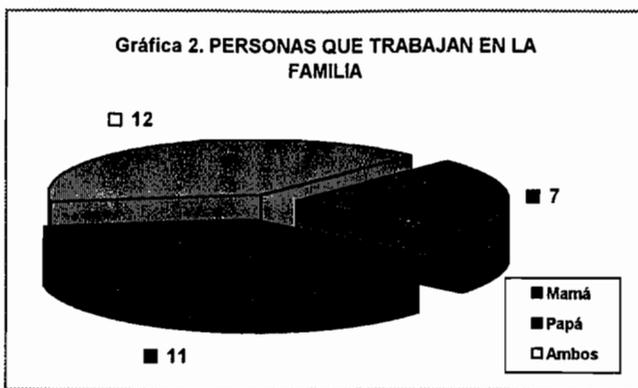
Nueva Santa María, Anahuac, Tlaxpana, Santa Julia, Sta. Ma. la Ribera y San Rafael.

La familia es un factor importantísimo para que el niño cubra sus necesidades básicas y es de ella de quien recibirá mucho apoyo para realizar las actividades del aprendizaje de la lecto - escritura que se dejen en casa por lo que se realizó una encuesta para saber el tipo de familia a la que está integrado el alumno y si cuenta o no con el apoyo que requiere sobre todo en este primer año en la escuela.

De los 30 niños, 23 de ellos viven con su familia completa, 1 niña vive con su mamá y sus hermanos pues su papá ya falleció, y 6 de los niños viven con su mamá pues se encuentran separadas del esposo y tienen poca o nula relación con él. Esto tiene que ver con el poco apoyo que les dan en casa.

Acerca de la persona que trabaja en la familia y de quién se hace cargo del niño, en 12 familias trabajan ambos, en 7 familias trabaja la mamá y algún familiar se hace cargo del niño y de sus tareas escolares, en 11 familias solo trabaja el papá y la mamá se encarga de cuidar y apoyar al niño en casa (ver gráfica 2). Esto indica que

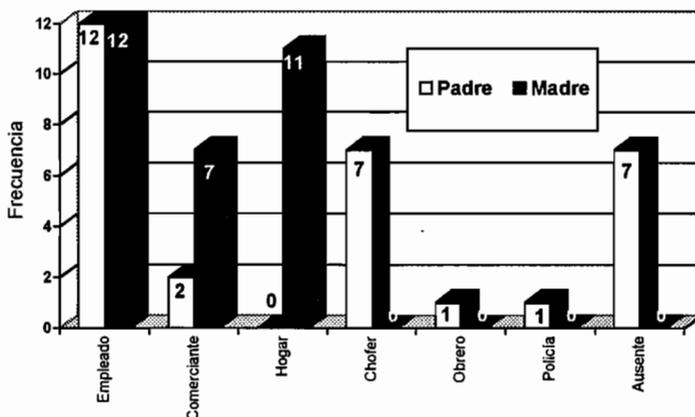
son 19 las familias que les dan poca atención y apoyo a los niños y que éste no es el requerido o el que le darían los padres.



Fuente: Datos obtenidos por la autora.

Se puede observar también las actividades a las que se dedican los padres de familia (gráfica 3) son actividades en las que requieren estar la mayor parte del día lo que implica pasar menos tiempo con los niños; también podemos apreciar la escolaridad que tienen los padres: - 7 son ausentes, 4 tienen primaria, 5 terminaron secundaria, 5 bachillerato, 2 una carrera técnica y sólo 7 profesionistas.

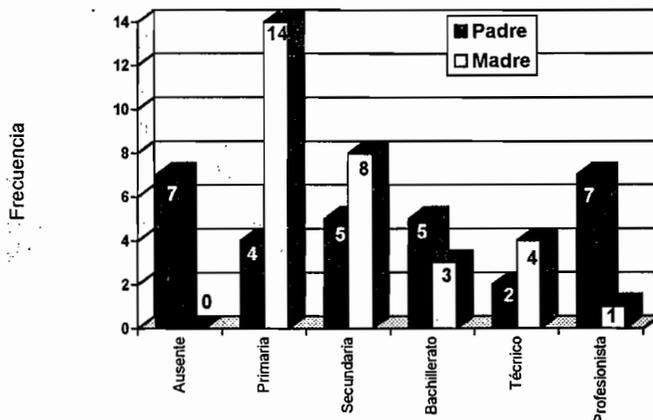
Gráfica 3. ACTIVIDADES EN LAS QUE TRABAJAN LOS PADRES DE FAMILIA



Fuente: Datos obtenidos por la autora.

De las mamás 14 sólo estudiaron la primaria (y algunas incompleta) 8 secundaria, 3 bachillerato, 4 carrera técnica y solamente 1 profesionista (ver gráfica 4), esto permite observar que son pocos los padres de familia que dedican tiempo a sus hijos, la mayoría de los niños se queda en casa con algún familiar o se van al trabajo de los padres lo que no permite una revisión más profunda de las actividades escolares.

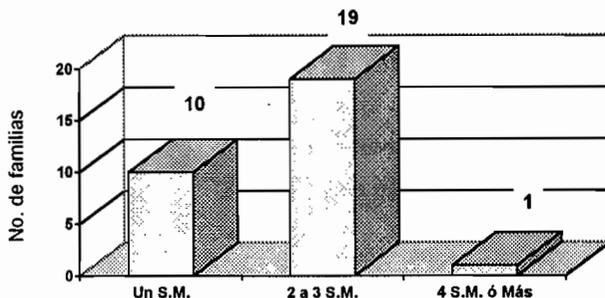
Gráfica 4. ESCOLARIDAD DE LOS PADRES.



Fuente: Datos obtenidos por la autora.

También se solicitó información sobre el ingreso en salarios mínimos y se encontró que en 10 familias el ingreso mensual es de 1 salario mínimo o en ocasiones menos, en 19 familias el ingreso mensual es de 2 a 3 salarios mínimos y en 1 familia el ingreso mensual es de 4 salarios mínimos o más (ver gráfica 5).

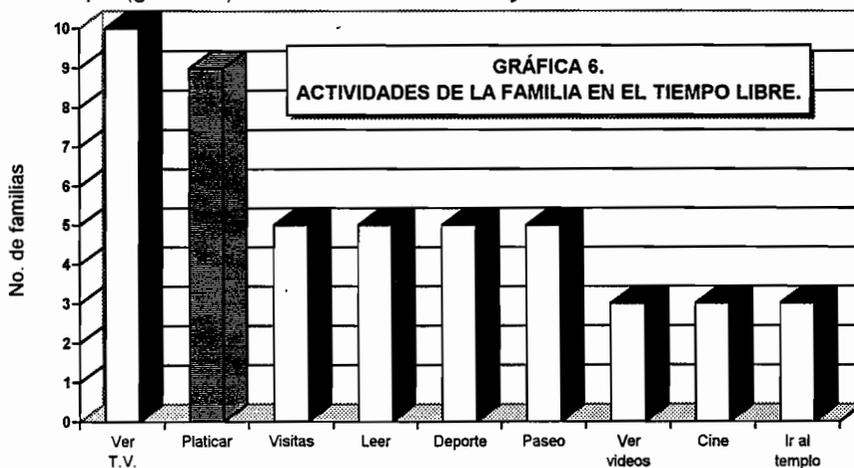
Gráfica 5. INGRESOS FAMILIARES



Fuente: Datos obtenidos por la autora.

Se puede apreciar con esta información que la mayoría de los alumnos esta integrado a una familia estable y completa con una situación económica moderada (2 salarios mínimos mensuales) por lo que las condiciones sociales en las que se desenvuelve le favorecen para apoyar su trabajo escolar, sin embargo una tercera parte del grupo sí se ve afectado con ciertas irregularidades, estos niños están ya detectados y canalizados a USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular). Este servicio está dentro de la misma escuela, dos maestras de educación especial atienden a los niños con ciertos problemas de lenguaje, aprendizaje, neurológicos o familiares con la ayuda de un psicólogo que asiste una vez por semana a la escuela, una de las maestras da atención a niños de 1º, 2º y 3º y la otra maestra a los niños de 4º, 5º y 6º; dan apoyo a los niños dentro del aula durante la clase y también en el aula de apoyo donde trabajan actividades específicas de acuerdo a su problemática, también son apoyados por una terapeuta de lenguaje en las dos opciones; los padres de familia son citados con regularidad para informarles del avance, sugerirles actividades de apoyo que deben realizar con los niños en casa o platicar con ellos acerca de la problemática familiar que afecta al niño y sugerirles estrategias para solucionarla.

Se consideró importante también conocer las actividades a las que se dedica la familia así como el tipo de textos y ambiente alfabetizado al que tiene acceso el niño: Acerca de las actividades que realizan en el tiempo libre se les pidió que numeraran en orden de importancia 9 actividades a las que se dedicaban, encontrando que en primer lugar la mayoría escogió el ver la T.V., en segundo lugar platicar en familia, en tercer lugar y con un mismo orden de importancia visitar algún familiar, realizar algún deporte, leer o ir de paseo, en cuarto lugar y también con un mismo orden de importancia ver películas de vídeo, ir al cine o ir al templo (gráfica 6).

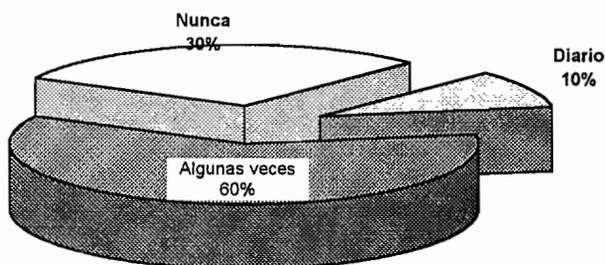


Fuente: Datos obtenidos por la autora.

La serie de actividades que desempeñan los padres de familia impiden que la población escolar acuda a lugares recreativos durante los tiempos libres, limitándose en muchos casos a ver televisión en lugar de realizar lectura.

Específicamente en cuanto a la **lectura** se preguntó si leían algún periódico o revista, de los 30 sólo 3 respondieron que si a diario, 18 algunas veces y 9 no leen nunca en casa (ver gráfica 7), se preguntó también si en el último mes habían leído algún libro : 5 contestaron afirmativamente y 25 no leyeron, por último se les preguntó acerca del tipo de textos que leen en casa y se observó que la mayoría lee revistas comerciales y de mayor publicidad como TV Novelas, Eres, Somos, Vanidades, Marie Claire, Clara, algunos indicaron novelas como Jazmín, Sentimental, y algunos de tipo informativo como Selecciones, Proceso, Padres e Hijos, Muy Interesante, anotaron cuentos clásicos e historietas como Superman o los Simpson, tres personas anotaron sólo leer los libros de texto de sus hijos.

GRAFICA 7. LECTURA EN CASA Y FRECUENCIA



Fuente: Datos obtenidos de la 1ª evaluación del grupo 1º "A"

Esto nos confirma que en general hay poca convivencia familiar, al igual que poca ó nula actividad lectora en casa, por lo que los niños requerirán en la escuela de situaciones en las que se favorezca la práctica de la lectura.

2. Características pedagógicas

El grupo donde se llevará a cabo la propuesta es el primer grado grupo "A" del turno vespertino, fue integrado tomando en cuenta la evaluación aplicada, la estadística inicial es de 15 mujeres y 15 hombres, 27 de ellos son de nuevo ingreso y su edad promedio es de seis años, 3 son repetidores y su edad es de siete años. 28 de los niños cursaron preescolar, 1 curso solamente medio año y 1 no asistió a

preescolar, hace falta conocer las características de los niños con los que se va a trabajar para que el panorama sea completo y permita realizar una mejor adaptación del método para esta Propuesta Pedagógica.

a) *Evaluación diagnóstica*

-Escritura. Para formar los grupos se aplicó una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar - primera evaluación de PALEM - para medir los aspectos de conocimiento de la lengua escrita y de expresión oral, que según los niveles propuestos por la corriente ubica a los niños en tres niveles según su conceptualización. Los resultados fueron los siguientes (ver gráfica 8):

PRESILÁBICOS- consideran el dibujo y la escritura como elemento indiferenciado, los textos no remiten a un significado, son interpretados con dibujos, rayas, letras, etc. : 20 niños.

SILÁBICOS- establecen una relación entre las emisiones sonoras y los textos, hacen corresponder cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra: 9 niños.

ALFABÉTICOS- han descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica: 1 niño.

Esta evaluación se realizó mediante la escritura de palabras y de un enunciado que hizo el niño por medio de un dictado.



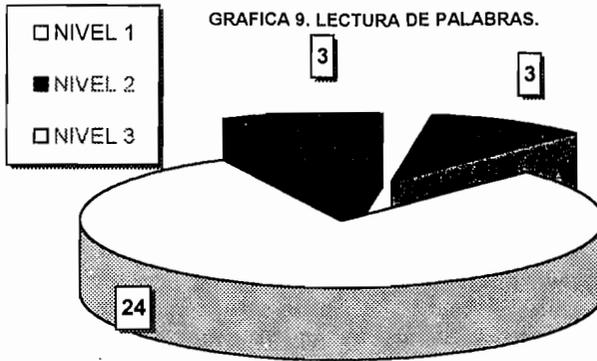
Fuente: Datos obtenidos de la 1ª evaluación del grupo 1º "A"

-Lectura. En cuanto a la lectura se le mostraron tres palabras y se le pidió que dijera lo que creía que decía ahí obteniendo los siguientes resultados (ver gráfica 9):

NIVEL 1- dice que no sabe o una palabra que no corresponde. 24 niños.

NIVEL 2- reconoce algunas letras y/o sílabas. 3 niños.

NIVEL 3- interpreta correctamente las palabras. 3 niños.



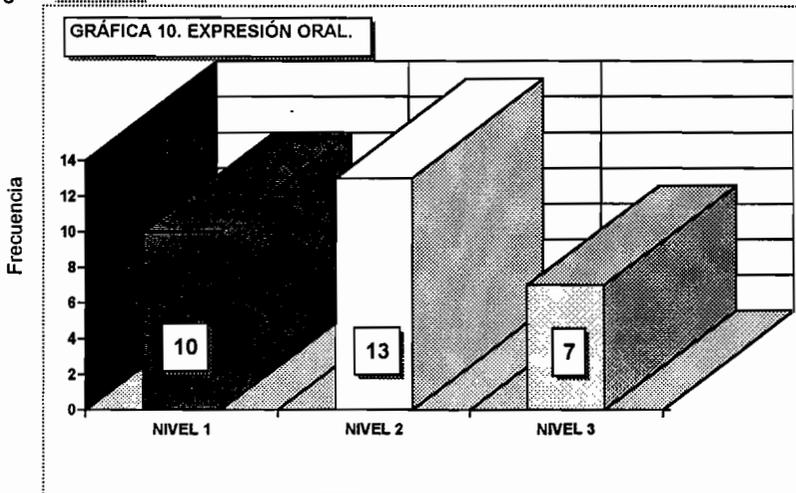
Fuente: Datos obtenidos de la 1ª evaluación del grupo 1º "A"

- **Expresión oral.** En relación a este aspecto se les preguntó si habían ido a la feria o al parque y que platicaran sobre ello, obteniéndose los siguientes resultados (ver gráfica 10):

NIVEL 1- dice solo palabras - *caballos, carritos, etc.*: 10 niños.

NIVEL 2- dice enunciados sin cambiar el verbo - *hay coches, hay globos, etc.*: 13 niños.

NIVEL 3- estructura enunciados completos - *en la feria hay caballitos y muchos juegos*: 7 niños.



Fuente: Datos obtenidos de la 1ª evaluación del grupo 1º "A"

En general se puede observar que 20 de los niños desconoce las letras y 9 de ellos reconocen solamente algunas, que se encuentran no alfabetizados. Se puede decir también que no tienen un vocabulario amplio y no se ha dado un desarrollo de la lengua hablada en ellos, pues las evaluaciones muestran que no estructuran ideas para poder comunicar lo que quieren.

Que implicó el haber aplicado la evaluación PALEM permitió observar que el niño en cuanto a escritura voltea a ver a sus compañeros o busca donde poder copiar letras, en algunos casos y en otros dibuja solamente, en cuanto a lectura se ve en la necesidad de inventar al no darle un sentido a las palabras, es decir que al "leer" no comprende.

Esta investigación permitió tener un panorama mucho más amplio acerca de las condiciones familiares, sociales y escolares en las que se desenvuelve el niño y tomando en cuenta que hay algunas condiciones adversas en las que se desenvuelve como lo es convivir poco con sus padres, y por ende tener poco apoyo, esto permitirá planear e implementar estrategias y actividades que requieren una práctica social con la lecto - escritura tanto en lengua hablada como escrita, adecuadas a las características y necesidades del grupo tomando en cuenta los casos especiales de niños con algún problema, que serán canalizados a las instancias correspondientes oportunamente.

Siendo en primer grado el propósito central el propiciar que los niños desarrollen sus capacidades de comunicación en la lengua hablada y escrita, y en particular que - logren de manera eficaz el aprendizaje de la lectura y la escritura - y - que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez; entre otros, la adaptación del método para su aplicación en grupo, tema y objetivo de ésta propuesta se basará en la información obtenida con las evaluaciones iniciales y en los datos aportados por los padres de familia.

III. PROPUESTA PEDAGOGICA

A. *Ubicación de la propuesta en la, asignatura de español del programa vigente de primer grado de primaria*

Los nuevos Planes y Programas manifiestan en la asignatura de Español, tener como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la expresión oral, lectura, escritura, búsqueda y selección de información) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones básicas de la vida cotidiana.

Siendo el propósito central el propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita es necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprenda a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
-

Para realizar esta propuesta se retomó el concepto de Stenhouse en cuanto a la investigación del currículum y el arte del profesor, entendiendo al currículum como el medio para experimentar ideas educativas en la práctica, así como el concepto del profesor al estilo de un artista, "porque experimenta con él y se desarrolla con él a la vez que desarrolla lo que de valioso hay en las formas artísticas que practica"²³.

Se realizó en la marcha de la aplicación, las aclaraciones necesarias para la aplicación en el grupo retomando aspectos que son de interés para los niños, como la narración de cuentos o historias por ejemplo.

²³ Stenhouse, L. La investigación del currículum y el arte del profesor. Investigación en la escuela, no. 15 1991 p 19

1. Enfoque

Para lograr los propósitos esto se plantea un enfoque con las siguientes características :

Desarrollar las capacidades lingüísticas, enseñar los temas y contenidos por medio de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella.

Los temas gramaticales y ortográficos se propone integrarlos a la práctica de la lectura y escritura, no sólo como convenciones del lenguaje sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

Se deja una amplia libertad al maestro para que utilice los métodos o técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana, con frecuencia los maestros combinan métodos y técnicas para ello; es aquí donde esta propuesta cobra sentido a través de su aplicación e investigación en el aula con una nueva perspectiva teórica y responde al enfoque en el sentido de que la enseñanza inicial de la lectura y la escritura no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos.

La enseñanza del español y su trabajo se extiende a las demás asignaturas y a todas las situaciones escolares, formales e informales, esto ofrece la oportunidad natural y frecuente de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura.

Adquirir y ejercitar la capacidad de expresión oral, la lectura y la escritura en forma individual y grupal con formas naturales como intercambio de ideas, confrontación de puntos de vista, elaboración y corrección de textos, prácticas de un enfoque comunicativo.

2. Ejes temáticos

El programa está organizado en torno a cuatro ejes temáticos que se articulan los contenidos y las actividades, son un recurso de organización didáctica y se sugiere que se trabajen en forma interrelacionada, éstos son:

LENGUA HABLADA: referida al desarrollo de las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa con claridad, coherencia y sencillez, siendo un instrumento necesario en la vida familiar, en las relaciones personales y sociales, y en la vida educativa en la práctica cotidiana tradicionalmente se le ha dedicado una atención insuficiente al desarrollo de estas capacidades. Se trata de reforzar en los niños su seguridad, fluidez y mejorar su dicción, apoyándose en el lenguaje espontáneo, en sus intereses y vivencias a través de prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción.

LENGUA ESCRITA : es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura el niño perciba la función comunicativa de ambas competencias; respecto a la escritura ejercitarla en la elaboración de sus textos redactando mensajes, cartas y otras formas de comunicación en las que aprenda y aplique poco a poco las normas gramaticales, advirtiendo su función esencial para

dar claridad y eficacia a la comunicación. Respecto al aprendizaje y a la práctica de la lectura maneja la idea de que los textos comunican significados, sugiere y pretende que el alumno desarrolle sus propias estrategias de lectura adecuadas a los diferentes tipos de textos para procesar y usar sus contenidos trabajando con lecturas que tienen funciones y propósitos distintos.

RECREACIÓN LITERARIA: con este término se quiere indicar el placer de disfrutar la literatura para despertar el sentimiento de participación y creación, pretende a través de sus contenidos y situaciones comunicativas desarrollar la curiosidad e interés y cuando haya adquirido el código de la lectura y la escritura realice narraciones, descripciones, dramatizaciones que motiven al alumno para que de forma individual y en grupo realice sus producciones literarias; prácticas que permiten acercar al niño a la literatura y darle la oportunidad de que desarrolle sus gustos y preferencias entre otras cosas.

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA: maneja contenidos de gramática y lingüística resaltando su aprendizaje explícito y reflexivo de normas mediante su uso en la lengua hablada y escrita, adquiriendo sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas, destacando su función en la claridad de la comunicación.

Cada eje temático señala en primer término los conocimientos habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada grado y enseguida las "situaciones comunicativas" (opciones didácticas) que sugiere para ello, con las que, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se produce en contextos comunicativos reales; aunque se encuentran agrupadas por ejes temáticos, lo deseable es que una misma situación comunicativa sirva para promover aprendizajes con varios de ellos, algunas son consideradas permanentes ya que deben ser creadas y adecuadas por el maestro con regularidad durante los seis grados.

3. Contenidos

Contenidos del programa de primer grado que se abordarán en esta propuesta y las situaciones comunicativas que se sugieren:

Lengua hablada: Conocimientos, habilidades y actitudes.

Desarrollo de la pronunciación y fluidez en la expresión.

Predicción de secuencias en el contenido de textos.

Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones.

Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

Situaciones comunicativas:

Conversación.

Conversación sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión.

Autopresentación frente a grupo.

Narración.

Narración individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos.

Descripción.

Descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos.

Juegos con descripciones para adivinar de qué o quién se trata.

Entrevistas.

Juegos de simulación de entrevistas.

Discusión.

Expresión de opiniones en reuniones de grupo.

Recursos no verbales.

Expresión e interpretación de mensajes mediante la mímica.

Comprensión de instrucciones.

Participación en juegos que requieran dar o comprender órdenes.

Lengua escrita.: Conocimientos, habilidades y actitudes.

Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva.

Representación convencional de las consonantes: p, l, s, m, d, t, r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f, j, ch, h, ll, y, g, z, x, w, k, en letra script y cursiva.

Direccionalidad de la escritura.

La separación entre palabras.

El espacio entre letras en la letra script.

Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.

Identificación del punto final y del punto y aparte.

Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves.

Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos.

Reconocimiento de la escritura como forma de comunicación.

Situaciones Comunicativas:

Lectura.

Interpretación de ilustraciones.

Comparación de palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan.

Lectura del nombre propio.

Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.

Localización de palabras conocidas en textos.

Identificación y lectura de palabras familiares.

Lectura y comentarios de textos breves escritos por los niños.
Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos.
Exploración libre de diversos materiales escritos.

Redacción.

Escritura del nombre propio.
Escritura de palabras y oraciones.
Redacción e ilustración de textos.
Elaboración de recados utilizando dibujos y palabras.
Iniciación en la corrección de textos propios poniendo atención al uso de mayúsculas en nombres propios y al uso del punto final.

Recreación literaria: Conocimientos, habilidades y actitudes.

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

Situaciones Comunicativas:

Audición.

Audición de textos infantiles narrados o leídos por el maestro.
Elaboración de dibujos alusivos a los textos escuchados.

Lectura.

Participación del alumno en la lectura que el maestro realice, anticipando palabras y contenido con base en la lectura de otros textos.
Lectura comentada de textos ilustrados.

Creación.

Redacción colectiva de cuentos y diálogos con base en la lectura de otros textos.
Creación de rimas con base en otras ya conocidas.

Redacción.

Transformación de finales de cuentos.

Escenificación.

Participación en juegos, rondas y cantos.
Declamación de rimas y poemas.
Representación de personajes conocidos de la literatura infantil.
Escenificación de cuentos utilizando títeres y máscaras elaboradas por los niños.

Juegos con palabras.

Trabalenguas y adivinanzas.

Reflexión sobre la lengua. Conocimientos, habilidades y actitudes.

Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número.

Observación del orden de las palabras en una oración.

Identificación y uso de algunos sinónimos.

Identificación y uso de algunas oraciones afirmativas y negativas.

Situaciones comunicativas.

Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes.

Juegos con palabras.

Situaciones Comunicativas de carácter permanente:

- Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula la cual brindará un ambiente alfabetizador, se recopila y renueva material escrito de uso común y de diversos tipos, se menciona como un aspecto básico el libre acceso de los niños a los materiales.
- Lectura libre de los materiales del Rincón de la Lectura o de la biblioteca del aula: dar tiempo a los niños para su uso libre y dar la opción de préstamo a domicilio.
- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y los niños: esta actividad fomenta el gusto por la lectura y permite que el niño adquiera seguridad, mejore su dicción y fluidez y comprenda el texto.
- Redacción libre de textos: Tienen como objetivo central motivar al niño para que practique su expresión personal al producir textos.
- Revisión y corrección de textos propios : el niño desarrolla su capacidad para valorar la eficacia comunicativa de un texto.
- Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales, materiales que recojan las producciones escritas de los alumnos las cuales, puedan anexarse como recursos de la biblioteca del aula: destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción para verificar que comunica lo que quiere a las otras personas.
- Escenificación de leyendas, cuentos y obras de teatro: esta actividad `proporciona seguridad, y permite que el niño observe el uso e intención de diversos textos.
- Juegos: en los que se haga uso de la lengua hablada, escritura y lectura.

Este panorama ubica perfectamente sobre lo que se va a trabajar y nos permitirá ir abordando los contenidos e ir al mismo tiempo haciendo las adaptaciones y/o modificaciones necesarias para la aplicación de la propuesta.

- Se han analizado hasta aquí aspectos básicos para la adaptación del método y poder hacer la aplicación de la propuesta:
- Antecedentes con los que cuenta el niño en cuestiones de lecto - escritura y su desarrollo del habla.
- Situación familiar en la que esta inmerso, es decir el entorno social en el que se desenvuelve, y...

- Los propósitos y contenidos que se persiguen en la currícula de primer grado así como el enfoque que la fundamenta.

Se puede ahora sí entrar de manera específica con las cuestiones metodológicas para la aplicación de ésta propuesta para lo cual se presentará el método Mares que habrá de adaptarse para su aplicación en grupo.

B. Método Mares

Recientemente se ha desarrollado en nuestro país la Teoría Interconductual (ver marco teórico) de la cual se ha derivado al campo educativo el método denominado "Mares", diseñado con las mismas perspectivas que los anteriores : solucionar la problemática del aprendizaje mecánico de la lecto - escritura.

Antes de describir el "método Mares" se quiere ubicar en el objeto de conocimiento en cuestión, es decir, la enseñanza de la lecto - escritura; de manera que se pueda apreciar la pertinencia de preocuparse por incorporar el método "Mares" al campo de la enseñanza primaria regular.

La enseñanza de la lecto - escritura, se orienta por dos grandes enfoques: el integral y el de habilidades. A continuación se describirá estos dos enfoques.²⁴

1. Enfoque de habilidades

El enfoque de habilidades²⁵ supone que la lecto - escritura requiere aprender numerosas habilidades, las cuales deben ser enseñadas por separado. Este enfoque es utilizado tradicionalmente por los profesores para enseñar a descodificar²⁶. Esta perspectiva considera a la lectura como una destreza unitaria compleja constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser claramente identificadas y secuenciadas. Estas destrezas y subdestrezas deben ser aprendidas secuenciadamente a través de la instrucción directa y sistemática del profesor, adopta un rol directivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos . Algunos de sus supuestos metodológicos que le subyacen son los siguientes:

- La enseñanza de la lecto - escritura supone descomponer el lenguaje en habilidades específicas.
- Las habilidades a enseñar deben ser observables y evaluables.
- A partir de un análisis de tareas las destrezas pueden ser ordenadas en secuencias de aprendizaje a través de las cuales deben pasar todos los alumnos con el fin de progresar desde las más simples hasta las más complejas.
- La adquisición y producción de significados es el rendimiento terminal de leer y escribir.

²⁴ Farfán, E., Críticas al enfoque del lenguaje integral. Educ. 2001 no. 33 1998 p.34-36

²⁵ Este enfoque es así nombrado por los partidarios del lenguaje integral, quienes señalan que el "enfoque de habilidades" debe llevar este nombre por considerar la lecto-escritura como un conjunto de habilidades que se pueden entrenar por separado.

²⁶ Condemarín, Conjunción en la práctica de dos modelos de enseñanza. Lectura y vida. 23 p.25-30

Entre las prácticas docentes características de esta perspectiva se pueden destacar las siguientes:

- partir de un vocabulario visual por medio de la exposición de carteles con palabras clave.
- estimular el aprendizaje de las letras del alfabeto.
- desarrollar la conciencia de elementos del lenguaje escrito tales como la asociación fonema-grafía y la secuencia fonológica.
- desarrollar habilidades y destrezas específicas de la escritura formal a través de: enseñar caligrafía de manera que tengan mejor legibilidad las comunicaciones escritas de los alumnos..
- estimular la conciencia ortográfica y el dominio de estructuras gramaticales progresivamente mas complejas.

En el primer grado de primaria este enfoque se concretiza en la existencia de numerosos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, los cuales a su vez también polemizan en el sentido de demostrar cual es la mejor manera de enseñar la lecto-escritura. Los métodos de lecto-escritura se dividen en dos grandes grupos: 1) los métodos sintéticos que parten de los elementos del lenguaje para llegar a la palabra y el enunciado. Forman parte de este grupo métodos como el silabario de San Miguel y el onomatopéyico, y 2) los métodos analíticos que parten de las estructuras gramaticales para llegar a las unidades. Son ejemplo de métodos analíticos el global de análisis estructural el de palabras el Minjares y el natural.

A continuación y para presentar con más amplitud este enfoque de habilidades describiré las características de un método característico del enfoque, muy aplicado en las escuelas de primaria y que, además, son aportaciones mexicanas a la didáctica de la lecto-escritura: el método Onomatopéyico.²⁷

MÉTODO ONOMATOPEYICO. Este método es resultado de la labor educativa del pedagogo mexicano Gregorio Torres Quintero. Torres Quintero concibió este método buscando una estrategia que desde el punto de vista didáctico fuera de fácil seguimiento y al mismo tiempo atractiva para el educando. A continuación se describen las características didácticas del método:

- fonético: Emplea el sonido de las letras y no su nombre.
- onomatopéyico: Los sonidos de las letras se obtienen de una imitación fónica de los ruidos o voces emitidos por los hombres, animales o las cosas.
- analítico: Incluye ejercicios orales preparatorios en los cuales se descomponen las palabras en sílabas, además se discriminan los sonidos onomatopéyicos en las palabras.
- sintético: Con los sonidos de las letras se forman sílabas y luego palabras.
- simultáneo: Asocia la enseñanza de la lectura con la de la escritura para que el niño las aprenda al mismo tiempo.

La justificación de la onomatopeya como vía adecuada para enseñar el lenguaje escrito se justifica en el siguiente párrafo de Sierra Partida:

²⁷ Barbosa, H.A. Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos. Mexico, Pax. p.25-31

*"Imitó las voces de los pájaros, el rugido de las fieras, el ulular del viento, el estruendo del rayo, los ruidos todos de la naturaleza; con voz dócil, con todas estas entonaciones el hombre transformó las primeras culturales en voces onomatopéyicas, diferenciando los seres y las cosas y nombrando con distintos monosílabos al árbol y el fruto, el agua y el trueno. . . ."*²⁸

Didacticamente el método Onomatopéyico se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar incluye ejercicios preparatorios que se consideran ejercicios para la escritura, ejercicios sencillos de comprensión del lenguaje oral y ejercicios orales analíticos en los cuales se busca que el niño discrimine los sonidos que componen las sílabas y palabras. En segundo lugar aparece la enseñanza de las vocales y las sílabas y las consonantes; después los ejercicios sintéticos, en seguida la enseñanza de las letras mayúsculas y de las letras impresas, por último, se dan los ejercicios de afirmación.

2. Enfoque del "lenguaje integral"

El enfoque del lenguaje total propone, por el contrario a lo planteado por el enfoque de habilidades, que se debe aprender la lecto-escritura como una actividad global mediante la inmersión en actividades reales de uso del lenguaje. El enfoque del lenguaje total es una postura que conjuga aportaciones de la psicolingüística la lingüística y la -sociolingüística.

Una de las dificultades que presenta el estudio de este enfoque es la indefinición de sus premisas lo que lo vuelve muchas veces impermeable a la crítica y complicado para su estudio sistemático.

Entre los supuestos característicos de este enfoque se encuentran los siguientes:²⁹

- supone que el niño, aprende el lenguaje gracias a su dotación genética, abstrae las reglas del funcionamiento del lenguaje oral sin necesidad de algún tipo de entrenamiento previo. De la misma manera estima que se le puede facilitar al niño el descubrimiento de las reglas que rigen el lenguaje escrito si se le sumerge en un ambiente provisto de numerosos estímulos escritos.
- estima que el aprendizaje es una actividad individual resultado de una gran participación cognitiva del sujeto planteando diversas hipótesis acerca del mundo las cuales va sometido a prueba y reformulando o comprobando.

Estos supuestos se aterrizan al ámbito didáctico en los siguientes planteamientos :

1. El lenguaje debe ser integral, significativo y relevante para los aprendices.
2. Los alumnos deben utilizar el lenguaje para satisfacer sus propios propósitos. En las aulas de enseñanza integral, los niños usan su propio lenguaje y los maestros respetan este derecho.
3. Los alumnos deben aprender algo a través del lenguaje, mientras aprenden el lenguaje. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje

²⁸ Id.

²⁹ Farfán, E. Ventajas del lenguaje integral. 2001 1997. p. 35-37

por sí mismo, sino en el significado que se quiere comunicar. Se aprende a través del lenguaje al mismo tiempo que se desarrolla el lenguaje. No aprendemos a leer por leer "lectura", sino por leer letreros, envases, cuentos, revistas, periódicos, carteles.

4. La institución escolar debe tornar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los niños han alcanzado antes de entrar a la escuela y las experiencias que los niños tienen fuera de ellas. Los programas integrantes del lenguaje respetan a los alumnos: quiénes son, de dónde proceden, cómo hablan, qué leen y qué experiencias han tenido antes de entrar a la escuela. De esta manera no hay niños en desventaja con respecto al sistema escolar: en cambio sólo hay niños que poseen sus propios antecedentes de lenguaje y experiencia; que saben aprender de sus propias experiencias, y que continuarán haciéndolo si la escuela reconoce lo que son y quienes son.
5. Los programas escolares deben considerarse como parte del poder concedido a los niños. El sistema debe aceptar la amarga realidad de que los niños tienden a desarrollar la lecto-escritura y tener éxito en la escuela en proporción a la cantidad de poder para utilizar la palabra escrita que ellos y sus familias poseen. Ayudar a los alumnos a desarrollar la lecto-escritura no bastará para darles poder si, la sociedad se lo niega; pero ayudarlos a lograr un sentido de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y aprendizaje en clase, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, les dará un sentido de su poder potencial. Las escuelas con programas efectivos de lenguaje integral pueden ayudar a los niños a lograr el poder; a través del desarrollo del pensamiento y lenguaje, pueden darles acceso a conocimientos de utilidad personal y social.

El enfoque integral plantea para el trabajo en el aula las siguientes orientaciones didácticas:

- el profesor proporciona a los alumnos un ambiente que les permita una inmersión en el lenguaje escrito a través de rótulos, letreros, periódicos, murales, etc.
- el profesor carece de un método para enseñar a leer y escribir, su participación se concreta a proponer actividades acordes con los intereses de los niños.
- la enseñanza no se da de manera metódica, no hay secuencias, ni graduaciones de actividades que atiendan a la graduación de tareas de acuerdo a su complejidad.
- el alumno es el que establece por sí mismo la certeza de sus conocimientos, el profesor se limita a interrogar al alumno de manera que este pueda comprobar la veracidad de las hipótesis que plantea.

El lenguaje integral recupera diversas aportaciones de la sociolingüística entre los que se encuentran los siguientes supuestos:³⁰

- el procedimiento cognitivo debe entenderse en el marco del contexto en el que sucede.
- los niños aprenden el lenguaje a través de su uso funcional.

³⁰ Id.

- se destaca una perspectiva pragmática en la cual la comunicación dependerá de las elecciones del sujeto por participar en las interacciones comunicativas y de las decisiones pragmáticas relacionadas con el medio por el que se transmitirá el mensaje.

Los supuestos señalados tienen las siguientes implicaciones en el aula:

- el profesor busca hacer explícito a los niños el propósito de la lectura.
- se le presentan a los alumnos textos que satisfagan diversas necesidades y funciones: función interactiva, función heurística, función instruccional y función recreativa.

Una vez presentados los principales supuestos teóricos, metodológicos y derivaciones empíricas del lenguaje integral y dado que hemos tratado de contextualizar nuestro trabajo en la realidad de nuestro país, abordaremos el desarrollo que ha tenido el lenguaje integral en México, con el mismo afán de contextualizar nuestro trabajo en la realidad de la escuela mexicana.

3. Enfoque del lenguaje integral en México

El enfoque del lenguaje integral en México ha sido desarrollado alrededor del programa PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas)³¹. Consideramos que PALEM forma parte de la corriente del lenguaje integral porque en sus documentos rectores consideran que el lenguaje se aprende de manera espontánea, sin necesidad de una programación didáctica y como fruto de la vida cotidiana, en la que el aprendiz despliega todos los potenciales lingüísticos que se consideran innatos en el ser humano. PALEM es un proyecto iniciado experimentalmente en Monterrey durante la década de los 80's Margarita Gómez Palacio quien se fundamenta en el trabajo teórico de Emilia Ferreiro, que a su vez, trabaja una ecléctica visión en la que incluye la psicogenética piagetiana y la obra de Vigotsky. En PALEM se presentan al docente una serie de actividades, materiales y recomendaciones didácticas para enseñar la lecto-escritura. Estas actividades están fundamentadas en una investigación de corte piagetiano en la cual se estudian las etapas previas a la adquisición de la lecto-escritura por parte de los niños. Derivada de esa investigación se plantean una serie de actividades que siguen las etapas de adquisición de la lengua escrita, estas actividades son las que dan lugar a PALEM. En estas actividades se destaca la importancia de aprender la lectura y la escritura como búsqueda y creación de significados, por lo que se evita al máximo generar aprendizajes mecánicos.

Desde la óptica de PALEM se define el aprendizaje de la lecto-escritura como "proceso de adquisición de la lengua escrita". En este proceso se trata de demostrar un camino que va desde el no darle ningún sentido a las letras hasta el momento en que el lector le da un significado a cada letra al asociarla específicamente a un sonido. Se considera, que este proceso sigue una evolución caracterizada por etapas que se definen a partir de las características de la lengua escrita.

³¹ En estos momentos PALEM es sustituido por el proyecto PRONALES, Programa Nacional de lectura y Escritura; este programa es teóricamente idéntico a PALEM, pero está orientado a todos los grados de la primaria, no solo a primero y segundo grados.

La propuesta no es en rigor un método, por lo tanto no cuenta con la explicitación de un procedimiento que señala específicamente las actividades que debe desarrollar un profesor con sus alumnos. Sin embargo el docente que elija trabajar con la propuesta deberá realizar a lo largo del ciclo escolar las siguientes acciones*:

- Evaluación del nivel de adquisición de la lengua escrita en los alumnos.
- Clasificación de los alumnos de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- Planeación de actividades:
 - individuales
 - de equipo
 - grupales
- Evaluación de los progresos en el aprendizaje de la lecto-escritura.
Ahora ya que describimos los enfoques, apreciaremos sus desventajas.

C. Crítica al enfoque de habilidades

Ya se explicó que la didáctica del enfoque de habilidades se estructura fundamentalmente a través de métodos de enseñanza de la lecto-escritura, y que estos métodos son variados y abundantes se pueden agrupar en dos grandes perspectivas los sintéticos y los analíticos.

El empleo de los métodos sintéticos permite a los maestros observar en un corto plazo avances significativos en los estudiantes. Sin embargo estos métodos han sido fuertemente criticados alegando que no introducen al niño en los usos socialmente relevantes de la lengua escrita. Además se señala que estos métodos no toman en cuenta los antecedentes funcionales de la lengua escrita. En el marco del enfoque comunicativo que se propone en los programas de educación primaria de nuestro país estos métodos son fuertemente criticados y señalados como precursores de aprendizajes mecánicos.

El uso de los métodos ubicados en el segundo grupo, analíticos, es objetado por ampliar de considerable manera el tiempo de enseñanza de la lengua escrita y, en algunos casos, se presentan problemas vinculados con el dominio de aspectos formales de la lecto-escritura, tales como una deficiente correspondencia grafo-fonética, pobre conciencia fonológica y problemas de lectura tales como omisiones, sustituciones e inserciones al leer y escribir.

De parte de investigadores como Ferreiro y Rokwell se critica que estos métodos favorecen aprendizajes "mecánicos", esto es sólo promueven el descifrado de las letras pero los alumnos no alcanzan a entender cual es el mensaje o circunstancia de la que están leyendo.³² Además, señalan que los niños enseñados con estos métodos son malos escritores y, por último, la mayor crítica que se les

* Quiero aclarar que esta caracterización didáctica fue construida a partir de los textos oficiales de la propuesta, son un intento personal por darle cierto sentido a un texto que se presenta de manera desestructurada didácticamente.

³² Farfán, op. Cit. p34-36

hace es que dificultan el aprendizaje, lo vuelven artificial, carente de sentido y poco comunicativo.

Una vez analizado el enfoque de habilidades y sus posibilidades de generar aprendizajes funcionales de la lecto-escritura pasaremos a estudiar las características del enfoque del lenguaje integral.

D. Crítica al enfoque integral

A pesar de la evidente bondad de los propósitos que guían a PALEM, se pueden señalar las siguientes desventajas:

- Fue un método de trabajo generado en grupos integrados los cuales atienden a niños con deficiencias de aprendizaje o lesiones neuronales y no con niños normales como los que acuden a las escuelas primarias regulares. Es sabido que un principio didáctico fundamental es el de adaptar el método de enseñanza a las características del alumno.
- Fue concebido para trabajar con grupos pequeños de no más de 10 alumnos, lo cual no se ajusta a la realidad de la escuela primaria mexicana en la cual el promedio de alumnos por grupo es de 35.
- Supone del profesor que la aplica un conocimiento de la psicología genética, de la psicolingüística y la sociolingüística del cual carece la mayoría del profesorado de educación primaria. Hay que recordar que la mayoría de los profesores estudiaron la normal cuando a esta se accedía después de cursar la secundaria, además la teoría piagetiana es de reciente difusión por lo que en las normales apenas se está incluyendo en los planes de estudio.
- El profesor que trabaja con PALEM debe anticipar que su trabajo será a largo plazo ya supone que el alumno ocupará hasta dos años en aprender a leer y escribir.
- Su uso es cuestionado por los padres de familia quienes ven preocupados cómo en las escuelas particulares los alumnos entran a primer grado de primaria sabiendo leer y escribir mientras que los niños de escuelas públicas pasan a segundo grado de primaria en algunos casos sin saber leer ni escribir. Esta promoción a segundo grado se justifica por el argumento de que hay que respetar los procesos de aprendizaje del alumno y no quererlo someter a tiempos extraños a su propio desarrollo³³.
- Al fin al cabo basta con pensar un poco acerca de la importancia que puede tener para el aprendiz de la lecto-escritura saber que las letras "dicen algo". Piensen de esta manera, qué tanto me ayudará a la comprensión de la escritura en japonés saber que tales trazos dicen algo: muy poco ¿o no?. Sobre todo hay que valorar tal importancia considerando la cantidad de tiempo y recursos que llevará el que un niño "descubra" tal cualidad de las letras³⁴.

³³ Al respecto cabe señalar que esta situación explica por qué se redujeron los índices de reprobación en primaria, de acuerdo al informe de labores con respecto al año lectivo 1995-96.

³⁴ La maestra Mares, en una comunicación personal, es quien precisa esta crítica a PALEM.

1. Comparación entre lenguaje y enfoque de habilidades

En la presentación del lenguaje integral se pudo leer que este enfoque descalifica la efectividad del enfoque de habilidades, es decir, pone en duda la efectividad de la didáctica tradicional centrada en métodos de lecto-escritura pero, ¿existen evidencias de esta superioridad del lenguaje integral? Stahl y Miller revisan los artículos de investigación que han confrontado empíricamente grupos entrenados con enfoque de habilidades vs. lenguaje integral, encontrando que de 16 artículos revisados en 11 no se reportan diferencias entre los grupos, cuatro señalan ventaja de los grupos del lenguaje integral y uno encuentra mejores resultados en el grupo de enfoque de habilidades. Los aspectos que se midieron fueron reconocimiento de palabras, lectura y se aplicaron test estandarizados de vocabulario y descodificación. Estos resultados indican que las dos terceras partes de los estudios comparativos no avalan la superioridad que tanto pregona el lenguaje integral. Puede argumentarse que los aspectos considerados para la evaluación de los aprendizajes son muy simples, pero si un niño no es capaz de corresponder adecuadamente grafía y sonido, es evidente que menos podrá decir de qué trata la lectura, a menos que se considere que leer es adivinar o una tarea imprecisa en donde el significado de los trazos es arbitrario.³⁵

2. Antecedentes del método Mares

Este método siguiendo la lógica de la psicología interconductual incorporó elementos tecnológicos desarrollados del análisis experimental de la conducta; de los sistemas de instrucción personalizada, aplicados a la educación superior en la década de los 60's, se recupera el trabajo con tutores que posibilitan la individualización de la enseñanza; del desarrollo de programas educativos dirigidos a niños con limitaciones, se recupera el manejo de instrucciones sencillas y repetitivas.

Inicialmente fue diseñado para trabajarse de la siguiente manera:

Para su aplicación las experimentadoras prepararon en cinco sesiones a niños de sexto grado que funcionaron como tutores, cada uno con cinco niños de primer grado como máximo por lo que su aplicación se dio casi individualizada. Los resultados obtenidos mostraron un buen dominio tanto en el sistema reactivo como en el aspecto funcional de la lengua escrita y el desarrollo de la lengua hablada.

3. Características generales del método

- Es un método sintético, porque parte de los elementos más simples del lenguaje, ya que éstos constituyen la base del idioma y permiten que el niño, después de asociarlos y combinarlos entre sí, se halle capacitado para pronunciar e

³⁵ Ver apéndice "Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita".

identificar cualquier otra palabra nueva; y analítico, considerando que el principio en que se apoya es de orden lógico, en cuanto que supone el paso de lo simple a lo complejo, de este modo se afianza la mecánica de la lectura, sin descuidar la comprensión del significado de lo leído.

- Combina un procedimiento fonético (se apoya en el sonido de cada una de las letras) - silábico (después de haber sido reconocidas las letras, se forman diversas combinaciones silábicas) con un procedimiento en los aspectos funcionales de la lengua escrita.³⁶
- Incluye como parte importante de la metodología el proporcionar retroalimentación a todas las actividades realizadas por los niños. Al verificar los avances de los niños se dicen comentarios positivos sobre los logros alcanzados, también señalar de manera suave lo que hay que repasar un poco más en los casos que sea necesario.
- La enseñanza de las vocales está programada a través de un procedimiento de discriminación sin errores, la discriminación del sonido de las vocales se enseña en el contacto de palabras significativas.
- La enseñanza de las consonantes se realiza de manera fonética y silábica para los fonemas continuos y de manera exclusivamente silábica para los fonemas explosivos.
- Los aspectos vinculados con la comprensión del lenguaje escrito están programados desde el inicio a través de la formación de palabras y de preguntas dirigidas a los niños sobre el significado de las mismas. También se solicita a los niños que dibujen la palabra.
- Programa aspectos vinculados con la comprensión de oraciones desde el primer tercio del enseñanza, a través de la formación de oraciones, formulación de preguntas sobre el contenido de las mismas y el juego de dar instrucciones por escrito.
- Maneja la comprensión de narraciones breves al finalizar el aprendizaje de las sílabas complejas, a través de lecturas y de preguntas sobre el contenido, por lo tanto...
- Desarrolla la lengua hablada y escrita hasta llegar a niveles sustitutos referenciales³⁷
- Desarrolla habilidades de composición mediante la elaboración de textos basados en secuencias de dibujos, por lo que...
- Trabaja la lengua escrita con un sentido comunicativo y funcional.

El método original se presenta a continuación, tal y como fue utilizado por la maestra Mares y sus colaboradoras al llevar a cabo la enseñanza de la lecto - escritura, especificando las etapas y ejercicios que corresponden a cada una.

³⁶ - " Este aspecto ofrece bastantes ventajas cuando el idioma es de tipo fonético - silábico, como ocurre con el español se facilita su enseñanza ya que se da bajo esa misma lógica, en el, existen numerosas palabras de una sola sílaba". Enciclopedia Técnica de la Educación. Tomo III, pág. 86.

³⁷ (Ver Cap. I, Marco Teórico.).

4. Programa de enseñanza

El programa se divide en cinco partes o aprendizajes básicos, cada uno de los cuales contiene una serie de ejercicios, mismos que se describen a continuación.

a) Procedimiento en vocales

Enseñando la primera vocal: Ejercicio no. 1.- Se presenta la primera vocal a ser aprendida (o) y se indica: "Esto es una O. Ahora digan ustedes ¿qué es esto?". Se espera la respuesta grupal y posteriormente pregunta a cada niño "¿Qué es esto?". Si alguno de los niños no contestara, se le pregunta a uno de los niños que si haya contestado bien y se retroalimenta con un "muy bien" o algo parecido. Posteriormente se mezclan las tarjetas de dibujos (oso, zapato, pelota y auto), con la letra enseñada y se pregunta: "¿Esto es una O?" Respuesta grupal. "¿Qué es esto?". Se prosigue así hasta terminar el juego de tarjetas y sólo entonces se continuará trabajando individualmente de la misma manera. Mientras los niños no hayan dominado la respuesta correcta, se alterna el trabajo en grupo con el trabajo individual y se solicitan las respuestas adecuadas de los niños que ya saben.

Ejercicio no. 2.- Cuando los niños han dominado la primera vocal, se les presenta una palabra familiar que contenga dicha letra. Por ejemplo: oso, malo, tos, y se les pide que la digan lento, rápido y alternadamente. Se les indica como decirlo lento (oooooooooooo). asociando un movimiento de su mano con cada cambio de letra o sílaba, según sea el caso. También se les indica como decirlo rápido y se les pide alternadamente que lo digan lento y rápido. Una vez que los niños pueden seguir la instrucción, se les hace notar que las palabras oso, malo, tos y zapato contienen la letra "o" que acaban de aprender.

Ejercicio no. 3.- Terminando el ejercicio anterior se les proporciona un modelo de la vocal enseñada para que los niños la tracen. En caso de que los niños no puedan hacerlo, se les instiga físicamente la respuesta. Finalmente, se escribe en un cuaderno un renglón de la letra enseñada y se encarga que completen la plana de tarea, de la manera más clara posible, esta tarea se verificará por el maestro al inicio de cada sesión.

Cuadro 1. Enseñanza de vocales.

En tarjetas de 6x6 cm. Aproximadamente, se presentan las siguientes figuras y vocales:

1	o
2	i
3	e
4	a
5	u

Figura 1.
pato

Figura 2.
oso

Figura 3.
zapato

Fuente: Método "Mares"

Enseñando las otras vocales: Una vez terminado el ejercicio anterior con la primera vocal, en la segunda sesión se repasa rápidamente la vocal aprendida (Ejercicio No. 1), y se introduce la siguiente vocal (i), siguiendo los ejercicios 1, 2 y 3 arriba descritos. La única variación en el procedimiento se hace en el ejercicio 1, ya que cuando el maestro mezcla las tarjetas de dibujos con la letra enseñada, se mezcla también la vocal anterior que los niños ya conocen.

Este mismo procedimiento se sigue con las tres vocales restantes.

Nota.- Se recomienda enseñar una vocal por día.

Materiales.- Tarjetas con vocales, tarjetas con dibujos que incluyan la vocal a ser enseñada y tarjetas con palabras familiares que tengan la vocal a ser enseñada.

b) Procedimiento en consonantes

Enseñando la primera consonante: Ejercicio no. 1.- Después de repasar rápidamente las vocales el maestro presenta la hoja o tarjeta de la consonante a enseñar (m) y modela su sonido. "Esta letra suena así : mmmm". Después pide a los alumnos que digan el sonido de esa letra y luego que cada niño lo repita de manera individual : "Ahora digan ustedes ¿qué es esto?". Luego: "(nombre del niño) ¿qué es esto?".

Ejercicio no. 2.- Se presenta la hoja con la consonante anterior y las cinco sílabas asociadas a dicha consonante (mo, mi, me, ma, mu) y se sigue el mismo procedimiento anterior. Esto es, el maestro indica el sonido de todas las sílabas y posteriormente solicita de manera colectiva e individual la lectura de la hoja de sílabas. En esta parte el maestro señala cada una de las sílabas a leer. En caso de que ningún niño pueda leer las sílabas, se modela nuevamente la hoja anterior (m) y la hoja de sílabas de manera lenta.

Ejercicio No. 3.- Se presenta una palabra formada con la consonante aprendida (mamá o Memo) y se les pregunta de manera colectiva y luego individual : "¿Qué dice aquí?". Si nadie puede leer la palabra, se regresa a la lectura de sílabas y en especial a las sílabas de las palabras formadas. También puede taparse la sílaba final de la palabra mamá, pedirles que lean esa sílaba y luego descubrir la parte final y pedir que lean toda la palabra.

Ejercicio no. 4.- Cuando puedan leer las palabras, se les solicita que hagan el dibujo de la palabra, se les puede decir: "Dibuja lo que dice aquí". Si no saben que hacer se les indica : "dibuja a Memo".

Ejercicio no. 5.- Se solicita que escriban la palabra del dibujo. Se les puede dejar enfrente la hoja de la palabra formada.

Ejercicio no. 6.- Se les dicta la palabra de la consonante enseñada, en ausencia del modelo.

Procedimiento de la 2a. A la 4a consonante: Ejercicio no. 7.- Se repasa(n) la(s) consonante(s) anterior(es), modelando y solicitando la lectura de la consonante sola, de las sílabas y de las palabras de manera individual y colectiva (Ejercicios no. 1, 2 y 3).

Ejercicio no. 8.- Cuando ningún niño cometa errores en las lecturas solicitadas, se presenta la nueva consonante a enseñar siguiendo el procedimiento realizado con la consonante anterior (Ejercicios del 1 al 6).

* Excepción en el ejercicio no. 6. Se dictan ahora nuevas palabras que contengan todas las consonantes enseñadas hasta el momento. Por ejemplo: mesa, masa, misa, etc.

Procedimiento de las siguientes consonantes simples: A partir de la 5a. Consonante, se introducen frases formadas con consonantes enseñadas previamente. Hasta aquí el avance colectivo e individual puede ser lento, pero conforme se va desarrollando el aprendizaje de nuevas consonantes, los progresos son más rápidos; cuando esto suceda se recomienda enseñar dos consonantes como máximo por día.

El procedimiento de enseñanza se continúa igual que el de las consonantes anteriores, excepto en el ejercicio de lectura de palabras (No. 3).

Variación del ejercicio: A la lectura de palabras se añade la lectura de frases y el planteamiento de preguntas sobre la frase leída por parte del maestro. Por ejemplo: una vez que se ha leído la palabra "coco", luego la frase "Papá cenó en la cocina", de la consonante "c" el maestro podría preguntar : "¿Quién cenó en la cocina ?, ¿En dónde cenó papá? Y ¿Cuándo cenó papá? ". Hay que notar que los dos primeros tipos de preguntas pueden contestarse seleccionando alguna parte del texto, pero en la última pregunta el lector tiene que ponerse en contacto con el evento sustituido para contestar "en la noche". Este ejercicio impulsa al niño como lector en una función sustitutiva referencial simple, debe entrar en contacto indirecto con la relación que describe la frase u oración para poder contestar la pregunta.

Otra variación del ejercicio No. 6.-, Con el dictado de palabras se agrega el dictado de frases. En el inicio la escritura de éstas tienen que ser apoyadas por el maestro.

Nota: Conforme avanza la enseñanza, el repaso de las primeras consonantes se va descartando y se sustituyen por consonantes posteriores o por consonantes con problemas de lectura persistentes.

CUADRO 2. ENSEÑANZA DE CONSONANTES SIMPLES.

m	mo	mi	me	ma	mu
	mamá				
s	so	si	se	sa	su
	oso				
l	lo	li	le	la	lu
	Lola				
r	ro	ri	re	ra	ru
	risa				
f	fo	fi	fe	fa	fu
	feo		Mamá se fue al mar		
j	jo	ji	je	ja	ju
	jarro		Susi moja la sal		
n	no	ni	ne	na	nu
	nene		El nene salió		
b	bo	bi	be	ba	bu
	beso		Mamá besa a Lola		
c	co	ci	ce	ca	cu
	coco		Papá cenó en la cocina El cine está cerca		
ñ	ño	ñi	ñe	ña	ñu
	niño		El niño es bueno		
t	to	ti	te	ta	tu
	maleta		El tomate está en la mesa		
d	do	di	de	da	du
	monedas		El dado es de Luis El dulce está bueno		
p	po	pi	pe	pa	pu
	pato		El niño pide una paleta		
v	vo	vi	ve	va	vu
	vela		Mamá va a la tienda		
k	ko	ki	ke	ka	ku
	kiosko		Mañana vamos al kiosco		
* Para estas consonantes se sigue el mismo procedimiento las palabras y la frase que se dicta es la propuesta por los niños ch, g, h, ll, q, w, x, y, z.					

Fuente: Método "Mares"

Enseñando consonantes complejas: Cuando se terminan las consonantes simples se introduce en una sesión el juego de dar instrucciones por escrito (ver la sección siguiente): En los siguientes cuatro o cinco días se continúa el juego al inicio de la sesión ocupando unos cuantos minutos y posteriormente se enseñan las consonantes complejas o "trabadas". El procedimiento en estas consonantes es igual al de las simples.

CUADRO 2A. ENSEÑANZA DE CONSONANTES COMPLEJAS.

Bla	ble	bli	blo	blu
blusa			La blusa es blanca	
bra	bre	bri	bro	bru
brocha			La brocha es nueva	
cra	cre	cri	cro	cru
crema			Paco salió de recreo	
fra	fre	fri	fro	fru
fresa			La fruta tiene miel	
fla	fle	fli	flo	flu
flecha			Las flores son bonitas	
tra	tre	tri	tro	tru
tren			Paco es travieso	
pra	pre	pri	pro	pru
premio			El profesor me dio un premio	
pla	ple	pli	plo	plu
pluma			El juguete es de plástico	
dra	dre	dri	dro	dru
madre			Mi primo aventó una piedra	
gra	gre	gri	gro	gru
grillo			El dragón es grande	
gla	gle	gli	glo	glu
globo			Mi tío me regaló un globo	
cla	cle	cli	clo	ciu
clavo			Las clases empiezan mañana	

Fuente: Método "Mares"

c) Seguimiento de instrucciones escritas

La tarea consiste en decir a los niños "Ahora van a hacer lo que dice aquí, lean esto y háganlo".

Las instrucciones escritas son individuales, de tal manera que se tendrá que dirigir una instrucción para cada niño, pero éstas se pueden rotar. Este ejercicio favorece el contacto con objetos que no están en el campo visual del niño; con relaciones o propiedades no aparentes.

Los materiales de trabajo y las instrucciones escritas, se describen a continuación:

1. Mete dos canicas en la caja.
2. Saca el lápiz de la caja.
3. Toma una galleta de mi bolsa.
4. Toma el gato y mételo en la caja.
5. Agarra el oso que esta en mi bolsa.
6. Pon tu cuaderno arriba de la mochila.
7. Saca el lápiz de la caja
8. Toma una galleta de mi bolsa
9. Toma el gato y mételo a la caja.
10. Agarra el oso que está en mi bolsa.
11. Pon tu cuaderno arriba de la mochila.
12. Saca la foto que está en mi bolsa.
13. Toma los dulces que están en mi bolsa y repártelos.
14. Ve a la puerta y toma el oso que está en la silla.
15. Cuando te den un dulce díles ¡Oooo!.
16. En mi bolsa hay dos canicas. Búscalas.
17. Las tijeras se cayeron. Levántalas.
18. La cuchara está sucia. Tómalas y llévala a la basura.
19. Toma las galletas y dale una a Aura y a Jorge.
20. Dime: "quiero una galleta por favor" y te daré una galleta.
21. La paleta que está en la mesa es una sonaja. Pruébalo.
22. Hoy traje otra foto. Búscala y enséñala a los demás.
23. Tengo unas galletas en mi bolsa. Tómalas y dale una a Susana.

Fuente: Método "Mares"

d) Procedimiento en lectura de textos

Una vez que se hayan revisado todas las sílabas complejas con sus respectivas palabras y frases asociadas, se proporcionan textos breves, familiares y

apropiados para el pequeño, seguidos de preguntas literales y no literales. Se solicitará al niño que lo lea en voz alta y posteriormente que conteste las preguntas.

Si el niño tuviera problemas con algunas de las letras del texto, se le indica el sonido de éstas, únicamente si los problemas de lectura persisten, se repasan nuevamente las consonantes. La estrategia a seguir en la respuesta a las preguntas consiste en:

- 1.- Pedir al niño que lea la pregunta en voz alta
- 2.- Si no pudiera contestar, pedirle que vuelva a leer todo el texto.
- 3.- Hacerle la pregunta oralmente para que el niño lo conteste o,
- 4.- Cuando nuevamente lea el texto indicarles en la parte correspondiente: *"En dónde dice, cuándo, cómo, quién, etc....."*.

Las preguntas no literales, generalmente requieren de dos a tres lecturas del texto y al inicio, que el maestro diga la pregunta de manera oral o con ejemplos, remitiendo al niño a su experiencia cotidiana. En el caso de la pregunta de *"¿Cuándo va Lupita al parque?"*, por ejemplo, el maestro dice: *"Si yo te preguntara a ti cuándo vas a misa o al parque, etc., qué me dirías?. Entonces, ¿cuándo va Lupita al parque?"*.

En el programa se propone únicamente la lectura de 8 textos, sin embargo el maestro decidirá en función del avance individual, la necesidad de incluir más textos igual a éstos. Por ejemplo, cuando el niño en la octava lectura requiere aún del apoyo del maestro para contestar a las preguntas. A través de este ejercicio se promueve que el niño entre en contacto indirecto con la situación descrita en el texto (sin apoyos visuales) y se promueven estrategias de búsqueda de información literal y no literal. Familiarización con la estructura de textos y se establece la equivalencia del lenguaje escrito con el lenguaje oral.

A continuación se muestran los textos utilizados:

MI CABALLITO DE PALO

Tengo mi caballito de palo color azul, con él juego todo el día en el patio de mi casa.

Cuando se cansa lo dejo junto a la puerta y después lo vengo a montar.

1.- ¿Qué hago con mi caballito?

2.- ¿Cuándo dejo a mi caballito junto a la puerta?

3.- ¿Cuándo lo vuelvo a montar?

BORREGUITOS

Los borreguitos alegres saltan en la pradera. Pepito los cuida de que no se vayan lejos y se pierdan, si se alejan los corretea.

Los borregos comen hierbas verdes y flores que encuentran en el campo.

1.-¿Para qué cuida Pepito a los borrego?

2.-¿Qué hace pepito cuando los borregos se alejan?

3.-¿A qué van los borregos al campo?

DÍA DE LLUVIA

María salió de su casa en un día lluvioso, llevaba puesta su gabardina, unas botas y una sombrilla en la mano para no mojarse.

Caminó alegre debajo de las gotitas de lluvia, hasta que llegó a la casa de su abuelita.

1.-¿Por qué llevaba puesta esa ropa María?

2.-¿Le gustan a María los días lluviosos?

3.-¿A dónde iba María?

EL PECECITO

Un pececito dorado se esconde entre las rocas de la fuente clara.

El pececito puede nadar rápidamente como una flecha y jugar con las plantas verdes.

1.-¿Por qué está el pececito entre las rocas?

2.-¿Qué puede hacer el pececito?

3.-¿Quién va más rápido, el pececito o la flecha?

LA MUÑECA

Ayer me trajo mi papá una linda muñeca, tiene el pelo de oro y está vestida de color rosa, zapatitos de cristal y una carita sonriente.

La llevaré de paseo y cuando se ensucie le prepararé una tinita de agua tibia para bañarla.

1.-¿Cuándo recibí un regalo?

2.-¿Qué haré con la muñeca?

3.-¿En dónde la bañare?

EL OSITO

Un osito pardo que vive en la montaña, busca entre los pinos panales de miel. Las abejas no lo quieren y él no sabe por qué.

Osito travieso, no robes a las abejas su miel ellas trabajaron todo el día mientras tú dormías.

1.-¿Qué árboles hay en la montaña?

2.-¿Por qué las abejas no quieren al osito?

3.-¿Cuándo las abejas trabajan qué hace el osito?

e) Procedimiento en tareas de comunicación referencial

Colocación de objetos: 1.- Se presenta a dos niños el esquema o mapa de una casa y unos objetos familiares y se les indica el nombre de los lugares y de los objetos.

2.- Se coloca un panel en medio de los dos niños, sentados uno frente al otro y se les indica a uno de ellos que ahora escribirá una carta en donde le diga al otro niño la ubicación de los tres objetos que el maestro o el niño ha colocado una vez puesto el panel. Al otro niño se le indicará que espere a que su compañero escriba donde están colocados los objetos para que posteriormente él lea la carta y los coloque en el lugar señalado.

3.- El maestro quitará el panel cuando los niños terminen su tarea correspondiente y comparan la ubicación de los objetos en ambos esquemas de la casa, si no coincidieran en la ubicación, se señalará en donde se encuentra el error. Por ejemplo: se lee la "carta" en voz alta y se compara la correspondencia entre lo dicho en ella con la ubicación del objeto en el tablero del referidor y en el tablero del referido. De ésta manera quién tuvo el error.

Esta tarea finaliza con dos ensayos realizados correctamente en ambos papeles.

Escritura de cuentos a partir de tres tarjetas

1. El maestro muestra tres tarjetas que describen una secuencia y solícita a los niños que elaboren una historia con base en la información contenida en las tarjetas.
2. El maestro revisa los escritos elaborados por los pequeños y les indica que su

historia debe:

- Incluir las tres tarjetas.
- Vincular una tarjeta con la siguiente.
- Incluir otros elementos sugeridos en los dibujos.

La corrección de los escritos puede realizar grupalmente solicitando a los niños que lean su historia en voz alta o individualmente.

Para esta enseñanza no hay materiales.

E. Ventajas de usar el método

Como se vio en el marco teórico el estudio de la lectura y la escritura desde la perspectiva interconductual, permite apreciar niveles cualitativamente más complejos.

Resuelve los problemas del enfoque al enseñar a leer no por la decodificación sino por la comprensión.

En esta búsqueda del significado será clave apoyarse en la lengua hablada para escribir y leer comunicativamente, pues la lengua hablada se considera como el antecedente funcional de la lengua escrita.

Otra de las ventajas, ésta de tipo práctico, radica en que no requiere de grandes cantidades de material.

Al presentarles primero las palabras y luego enunciados usando las letras trabajadas (ejercicio método original) se fomenta desde un principio la comprensión lectora al niño, al leer debe comprender para poder dibujar.

La última ventaja consiste en que al ver el método Mares, un alineamiento general no lleva al profesor al "recetismo" sino que requiere él un gran compromiso.

En relación al enfoque integral, el método Mares compartirá objetivos, pero no metodologías ni explicación teórica.

Tiene de ventaja ser una enseñanza sistemática y más efectiva en tiempo y recursos.

Al partir de la lengua hablada se busca equilibrar las posibles desventajas de los niños provenientes de hogares no lectores.

Estas ventajas en concepto y método se tuvieron en cuenta para avanzar hacia una aplicación grupal del método interconductual.

IV. OPERACIONALIZACION DE LA PROPUESTA

Hasta aquí que el método "Mares" se había trabajado experimentalmente con un sistema de monitoreo: las investigadoras enseñaron específicamente a niños de sexto año para que ellos, a su vez, enseñaran a leer y escribir a aproximadamente 6 niños de primero, es decir, que la enseñanza se dio casi de manera individualizada. Esto es lo que dio origen a esta Propuesta Pedagógica, para la cual se tuvieron que realizar las adaptaciones y modificaciones necesarias para su aplicación por un maestro frente a un grupo numeroso.

También es de señalarse que los nuevos planes y programas en la asignatura de español para primer grado, plantean un enfoque comunicativo que propone la enseñanza de los contenidos a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo, que permitan ejercitar una competencia y reflexión sobre la lengua hablada y escrita; los temas gramaticales u ortográficos se integrarán a la lectura y escritura como convenciones del lenguaje y como recursos los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz, el intercambio de ideas, la confrontación de puntos de vista, la elaboración, revisión y corrección de textos en grupos son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

Los propósitos de la asignatura debieran ser considerados cotidianamente por el maestro; sin embargo, es sabido que en su práctica docente se enfrenta a problemas educativos al momento de querer promover la lectura, tales como:

- Una formación tradicionalista.
- Falta de preparación y/o actualización.
- Falta de información relacionada con métodos de enseñanza inicial de lecto - escritura y con la formación de lectores gustosos.
- Falta de materiales.
- Exceso de trabajo administrativo.
- Presión por dar cumplimiento al programa en los aspectos formales de la lengua escrita.³⁸

En el ámbito escolar, el uso de la lengua escrita está presente cotidiana y constantemente, por ello la escuela ha sido calificada como representante de la "cultura letrada". La lengua escrita está implicada en muchos de los diversos procesos que se dan en la escuela, como por ejemplo, la transmisión y socialización entre otros.

Sin embargo, tradicionalmente en la escuela el niño aprende a leer y a escribir haciendo una descodificación mecánica de textos durante el primer grado de educación primaria en donde el maestro se preocupa por un lado de que el niño tenga una lectura fluida, con buena pronunciación y entonación (cuando es oral) y, por otro, que realice una búsqueda de respuestas textuales a determinadas preguntas específicas cuando es de comprensión; en la lectura, el lector también se enfrenta a una variedad de tipos de letra que tiene que identificar, a una diversidad de materiales escritos que utilizan todo tipo de la forma en que fue escrito el texto

³⁸ Rockwell, Elsie. "Los usos escolares de la lengua escrita" en El lenguaje en la escuela. Antología UPN 1991 p. 117-135

(entonación, separación de palabras que hacen referencia a las pausas reales del habla, etc.), es decir, aspectos que tienen que ver con un contexto al que se hace referencia y no sólo darle importancia a los aspectos formales que se realizan mecánicamente.

Como resultado de las anteriores consideraciones, se planteó el siguiente problema.

A. Problema

¿Cómo se puede favorecer un aprendizaje de la lectura y la escritura de manera comunicativa y funcional en los alumnos de primer grado grupo "A" de la Escuela Primaria de Experimentación Pedagógica "Genoveva Cortés Valladares"?

Se ha considerado poderlo hacer a partir de los siguientes objetivos.

B. Objetivos

1. - Implementar un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita a partir de la posición interconductual (MÉTODO MARES) considerando las adaptaciones necesarias para aplicarlo en el primer grado grupo "A" de la Escuela Primaria de Experimentación Pedagógica "Genoveva Cortés Valladares" Anexa a la B.E.N.M.
2. - Que mediante la aplicación y adaptación del Método "Mares" los alumnos de primer grado grupo "A" de la Esc. Prim. De Exp. Pedag. "Genoveva Cortés Valladares" Anexa a la B.E.N.M aprendan a hablar, leer y escribir manejando un nivel comunicativo y funcional de la lengua hablada y escrita.
A partir de ello se planteó la siguiente hipótesis.

C. Hipótesis

1. - Considerando las características socioeconómicas y psicológicas de los niños del primer grado grupo "A" se podrá adaptar el Método "Mares" de manera que sea aplicable al grupo.
2. - Mediante el uso del método "Mares" adaptado al aula se logrará que los alumnos de primer grado grupo "A" de la Esc. Prim. De Exp. Pedag. "Genoveva Cortés Valladares" Anexa a la B.E.N.M. hablen, lean y escriban de manera comunicativa y funcional.

D. Variables

INDEPENDIENTE : Aplicación del Método "Mares" (por parte del maestro).

DEPENDIENTE.....:Que los alumnos de primer grado grupo "A" de la Escuela Primaria de Experimentación Pedagógica "Genoveva Cortés Valladares" hablen, lean y escriban de manera comunicativa y funcional.

En este capítulo se muestran los resultados de esta Propuesta Pedagógica en dos partes, en primer lugar se muestran los aspectos que se tomaron en cuenta para poder hacer la planeación para adaptarlo al trabajo del aula, el procedimiento didáctico al que se llegó y se propone para la enseñanza de la lecto - escritura en el grupo, un ejemplo de la aplicación de este procedimiento propuesto y un cuadro comparativo entre el método original y las adaptaciones y modificaciones realizadas durante su aplicación en el grupo y, en segundo lugar los resultados obtenidos en los aprendizajes de los niños al término de la aplicación del procedimiento propuesto, las evaluaciones que se aplicaron así como su análisis y registro de resultados. Estos resultados se muestran a continuación.

E. Adaptación al grupo

1. Procedimiento de aplicación para la adaptación al aula del método Mares.

Para realizar la adaptación de método al aula se realizó una revisión del programa de español de primer grado, para tener una visión general de los propósitos que se perseguían, y hacer una correspondencia entre los contenidos de éste y los que manejaba el método., encontrando que muy pocos de los contenidos no tenían una relación directa con el método pero que sin embargo eran susceptibles de manejarlos durante el desarrollo de éste (contenidos la mayoría del eje temático de reflexión sobre la lengua).

Al inicio del ciclo escolar se realizó un plan anual de trabajo en la escuela primaria y dentro de éste se realizó una dosificación de contenidos en la que se tomó en cuenta los tiempos marcados en el programa para trabajar la enseñanza de los conocimientos, habilidades y actitudes.

También se aplicó un cuestionario socioeconómico a los padres de familia a fin de conocer, por un lado, algunos aspectos del contexto familiar y social en que se desenvuelve el niño, y por el otro, si en dicho contexto existen ó no actividades lectoras que favorezcan su aprendizaje.

Se inició con actividades que desarrollaran la motricidad de los niños para después iniciar con la enseñanza de las vocales, se tomó en cuenta los intereses de los alumnos en cuanto al aspecto lúdico y se pensó en comenzar los enseñanzas con actividades que incluyeran los contenidos, situaciones cotidianas y juegos en los que se hiciera uso del lenguaje.

Durante el procedimiento se integraron los contenidos de las otras asignaturas en las que se incluyeran actividades cotidianas de los niños y palabras con las letras a ser enseñadas, con el fin de darles significado a éstas para poderlas relacionar con su contexto y a partir de ello comenzar a formar historias que llevan a resaltar las letras a ser aprendidas, pasando después al procedimiento.

Tomando en cuenta que el procedimiento se daría de forma grupal, los ejercicios debían ser más rápidos y amenos para evitar que los niños pudieran distraerse y no realizarlo de manera satisfactoria., por lo que en las actividades

donde se pide al niño que diga todas las sílabas en forma individual se le pide que diga solamente una, aquella que le señale el maestro.

Durante el desarrollo del método se fueron implementando una serie de actividades que fueron mejorando el procedimiento, unas se anexaron y otras se sustituyeron, conforme fue avanzando el procedimiento y los niños fueron aprendiendo las letras.

Más adelante, algunos pasos se fueron haciendo innecesarios, porque los niños fueron conociendo el procedimiento y sabían los pasos a seguir, incluso ellos mismos lo seguían sin esperar la indicación.

Los tiempos marcados en el programa se fueron reduciendo ya que el ritmo de trabajo y aprendizaje de los niños fue aumentando, por lo que la planeación en el avance programático se actualizó a ésta dinámica.

Los libros de texto se fueron utilizando en diferentes momentos del procedimiento didáctico para reforzar el aprendizaje, localizando las palabras que contenían la sílaba enseñada; escribiéndolas en el cuaderno; quedando como tarea los ejercicios que están en él; como evaluación, leyendo las palabras ó textos, ó realizando los ejercicios.

El libro recortable se fue utilizado aplicando diferentes situaciones comunicativas, tanto las sugeridas en el programa como otras implementadas que responden al enfoque del programa (memoramas, adivinanzas, entrevistas, descripciones, narraciones de cuentos, etc.)

Con cada una de las letras se pidió a los niños que buscaran en revistas recortes de palabras que las incluyeran y que las pegaran en su cuaderno, encerrando las sílabas de la letra aprendida o dibujando lo que decía la palabra en ocasiones en el salón y otras de tarea.

Con respecto a las tareas una de las modificaciones que se realizó en el método original fue que el niño en lugar de hacer la plana de cada letra enseñada, sólo en clase realizaba la escritura de un renglón y de tarea realizaba tres más.

En cuanto a vocales y consonantes, sólo identificaban y escribían la mayúscula y minúscula de la letra y de las sílabas en su cuaderno y en casa escribía tres renglones de la letra y las sílabas o el renglón de cada una.

Realizaban alguna de las actividades implementadas : recorte de palabras, ficha de trabajo en la que tiene que recortar y pegar cada enunciado con su referente -dibujo-. ejercicios del libro de texto, escribir algo acerca de ilustraciones del libro recortable, leer a sus papás lo que habían aprendido la letra, sílabas, palabras, y/o enunciados que se escribían en clase, escribir ellos solos palabras con la letra aprendida y hacerles su dibujo, dictado por parte de los padres de palabras o enunciados con la letra trabajada, pegar cualquier material dentro de la letra trabajada e ir pronunciando su sonido o palabras con esa letra.

Para complementar la enseñanza se utilizó un libro de apoyo llamado "tips en fichas" contiene ejercicios de cada una de las letras en las que el niño tiene que relacionar enunciados con su referente, las ilustraciones de estas fichas fueron las que dieron origen a las historias que se narraban al inicio del procedimiento de cada una de las letras, de lo cual se ampliará más adelante, de aquí mismo se

amplificaron algunas ilustraciones y se anexaron otras para utilizarlas como material colectivo; se hicieron todas las letras, sílabas, palabras y algunos enunciados en papel de colores y se pegaron en cartulinas blancas para utilizarlas también como material colectivo durante el procedimiento, al principio se les mostraban las letras y sílabas para que las identificaran y después eran los mismos niños los que formaban las sílabas y sugerían palabras; en otros momentos colocaban cada palabra con su dibujo o cada dibujo con su enunciado.

Los materiales para cada letra se fueron diseñando conforme avanzaba el procedimiento, se preparaban con dos o tres sesiones de anticipación; una vez utilizados se colocaban en el salón y se dejaban ahí durante las siguientes dos o tres sesiones para repasar las letras ya enseñadas, y se iban sustituyendo por las nuevas letras trabajadas.

Así mismo se diseñaron ejercicios para cada una de las letras que incluyen pasos que se siguen durante el procedimiento, el propósito de éstas hojas fue que los niños asociaran el movimiento de su mano con la letra enseñada (es decir que realizaran el trazo de la letra y de las sílabas tanto en letra script como en letra cursiva, mayúscula y minúscula) que leyeran al relacionar la palabra con su referente, comprendieran al dibujar lo que estaban leyendo ya fuera palabra o enunciado y escribieran el realizar diferentes juegos de palabras.

Las fichas de trabajo se escogieron para dar inicio al procedimiento, con ellas se narraba una historia que se iba inventando junto con la participación de los niños, a partir de preguntas a las que ellos correspondían con el seguimiento de la historia y con el final de la misma; en este momento se propicia el desarrollo del habla del niño como y con ejercicios preparatorios para que vaya desligándose de las propiedades aparentes (presentes) de los objetos y pase a hablar de propiedades no aparentes (no presentes) de los objetos, personas o eventos, se les hacían preguntas en las que ellos tenían que ponerse en contacto con el evento para poder relacionar y responder.

Una de las sugerencias didácticas implementadas y que constituye una aportación importante de ejercicio funcional del programa fue la de elaboración de historias o cuentos, encaminado a promover que los niños imaginen o reproduzcan de alguna manera un acontecimiento y favorece que los niños entren en contacto con relaciones y/ o propiedades no aparentes. Se elabora la historia y se induce a los niños a construir parte de la misma. Esta actividad permite promover varias cosas simultáneamente:

- El contacto indirecto con las relaciones referidas.
- Habilidades de composición oral que posteriormente pueden ser transferidas a la composición escrita.
- El desarrollo y fortalecimiento del vocabulario.
- La adquisición de la mecánica de la lengua escrita en el contexto de interacciones comunicativas.

Se explotó especialmente el recurso de la imaginación como vía para promover aprendizajes funcionales en niveles sustitutivos referenciales. Por ejemplo, cuando se les indica a los niños que lean y dibujen la palabra, los niños piden el

dibujo - pues es el paso que sigue - y solicitan las indicaciones; se les dice por ejemplo "empieza con bo", y los niños dicen palabras con bo y al no adivinar la palabra, la maestra les indica " *imaginense es un objeto que sirve para poner la basura* ", y si los niños adivinan, entonces se les presenta el dibujo de un bote.

Se decidió usar la narración de cuentos ya que para los niños que se inician en la lecto-escritura son de importancia vital por ser la primera literatura con la que entran en contacto, de ello depende en gran medida, el despertar el gusto por la lengua escrita³⁹.

Se utilizaron temas del entorno conocido y familiar, tomando en cuenta los intereses y necesidades de su edad.

Se retomaron los cuentos que personalizan animales y objetos animados con el fin de motivarlas a que echaran a volar su imaginación.

Se introdujo también en la lectura de textos, no solo contestar las preguntas literales y no literales sino también el dibujar la forma en que se imaginaron los personajes y el lugar en que sucedió la historia.

Parte muy importante fue el involucrar a los padres de familia en el procedimiento de enseñanza para que ellos pudieran comprender la lógica de trabajo y pudieran auxiliar a los niños en sus trabajos diarios en casa y/ o jugar y trabajar con ellos en casa junto con sus tareas. Al principio del curso se les explicó la manera en que se iba a trabajar. Se realizaron varias sesiones en las que se les explicó a los padres el procedimiento del programa y se aplicó a ellos mismo el mismo procedimiento en el salón de clase; a partir de ello, los niños tuvieron una consolidación del aprendizaje con mejores resultados con esta actividad. Al final del curso se pudo realizar una actividad más.

Se incluyó la investigación de el animal que más les gustara a los niños, esto se realizó con apoyo de los padres de familia y después de dos semanas de trabajo se realizó la actividad que se denominó "Ciclo de Mini - Conferencias " los niños diseñaron su material y presentaron a sus compañeros su investigación, permitiendo a través de ello poner a sus compañero en contacto con propiedades no aparentes. Lo anterior se puede resumir en el siguiente cuadro:

ADAPTACIONES REALIZADAS PARA LA APLICACIÓN AL AULA.

1. Revisión del programa de primer grado de la SEP.
2. Realización del Plan Anual en el que se dosificaron los contenidos y se ajustaron tiempos.
3. Integrar contenidos de otras asignaturas.
4. Libros de texto.
5. Trabajo con padres.
6. Narración de historia o cuento.
7. Trabajar con mayúsculas, minúsculas y letra cursiva.
8. Decir solo una sílaba, la que señale el maestro.
9. Incluir las consonantes simples y compuestas no incluidas.
10. Anexar "Tips en fichas".
11. Materiales colectivos.
12. Diseño de hojas para el procedimiento.
13. Recorte de palabras.
14. Tareas.
15. Dibujo al texto leído.

Fuente: Recopilación de la autora.

³⁹ Sastrías, M. Como motivar a los niños a leer. México, Pax. p. 13

2. Procedimiento seguido en el grupo

Adaptaciones y modificaciones realizadas para aplicar al aula

El procedimiento generado en esta propuesta, al aplicarlo en el aula constó de 13 pasos en los que se incluyeron los ejercicios del método original diseñado por la maestra "Mares".

PASO 1.- Se comienza el procedimiento con la narración de una historia en la que se propicia el desarrollo de la lengua hablada, los niños participan en la composición de la misma, se les hacen cuestionamientos a nivel oral y ellos van continuando la historia en la que se incluyen palabras con la letra a ser enseñada; mientras se va formando la historia se les indica a los niños las sílabas que tienen las palabras para que ellos las digan completas.

PASO 2.- Se reconstruye la historia a partir de preguntas literales con las cuales pueden seleccionar parte del texto y no literales que permitan al niño ponerse en contacto con el evento sustituido impulsando al niño a funcionar en una interacción sustitutiva referencial simple, entrando en contacto indirecto con la relación que describe la historia para poder contestar la pregunta.

PASO 3.- Se puede realizar al mismo tiempo que el paso anterior o enseguida. Se les hacen preguntas que tengan como respuesta las palabras con la letra enseñada y al obtener la respuesta se les pide que lo digan con sus deditos y se hace énfasis en la sílaba de la letra enseñada (o en la vocal), para que identifiquen al habla y escucha el sonido de las letras o sílabas, asociándolas al movimiento de su mano.

PASO 4.- Se da inicio al procedimiento propuesto por Mares.

Una vez que se ha trabajado la lengua hablada, identificando al hablar y escuchar palabras con la letra a enseñar se procede a la identificación por medio de la lectura de la misma letra se les indica como suena, se les muestra la mayúscula, minúscula tanto en script como en cursiva. Se realiza Ejercicio 1 del método original.

Se realiza Ejercicio 2 del método original y se incluye el rescate de las palabras de la historia, se pide que las digan con deditos (el maestro modela en un inicio como decirlo, se mueve un dedo por cada sílaba de la palabra y se hace énfasis en la sílaba de la letra que se está trabajando por ejemplo: al trabajar la consonante "l" y la palabra "Lalo" se indica "digan Lalo con deditos "La" - "lo") y al hacer énfasis en la sílabas se les presentan las tarjetas con las sílabas escritas para que las identifiquen y se dejan pegadas al frente (conforme avanza el procedimiento este ejercicio se puede realizar en el paso 3).

Se asocia el trazo de la letra con el movimiento de su mano, se modela como hacerlo y decirlo al mismo tiempo que se hace el trazo en el aire y después la maestra en el pizarrón para que ellos lo sigan con el movimiento de su mano. El trazo se realiza de manera colectiva tanto en letra script como en cursiva.

Trazan la letra y sílabas en su cuaderno y / o se les entrega una hoja diseñada para trabajar en el procedimiento en la cual también pueden remarcarlas o escribirlas en el lugar que les corresponde para completar una palabra (realizan un juego de palabras diferente en cada hoja). El trazo solo se hace en tres renglones

PASO 5.- Se realizan ejercicios 3, 4 y 5 juntos del método original.- Se presenta el nombre de uno de los personajes de la historia, se comenta sobre el y después se presenta otra palabra cualquiera y se les pide que lo lean en silencio y quien ya sepa lo que dice hace el dibujo su cuaderno, una vez hecho el dibujo se retiran las tarjetas con las sílabas y palabras, se les pide que escriban el nombre del dibujo.

PASO 6.- Se presentan los dibujos de los personajes de la historia y se pide a los niños que indiquen cual es la sílaba que contiene de la letra que se esta enseñando, se les va mostrando una por una y ellos indican cuál es, ésta se pega debajo del dibujo mostrado. Una vez colocadas las sílabas se muestran las palabras para que las lean e indiquen también que dice ahí (solo las que tienen letras que ya se trabajaron) y debajo de que dibujo se tiene que colocar la palabra.

VARIANTE.- Se pegan las sílabas y se les pide a los niños debajo de cual se tiene que colocar el dibujo. y ellos escriben su nombre (solo del que se les indica).

- Se muestran las sílabas y se muestran las palabras para que digan debajo de cual tiene que colocarse y ellos realizan el dibujo.

PASO 7.- Se les pide que relacionen cada palabra con su referente (ejercicio incluido en la hoja para trabajar en procedimiento) y las pegue en su cuaderno.

Una vez colocados se les pide a los niños que escriban en el trabajo con las primeras consonantes solamente su nombre y después conforme avanza el trabajo con las letras se les pide que escriban un enunciado a cada uno y que marquen con color la sílaba aprendida.

PASO 8.- Se presentan frases o un texto pequeño (incluido en la hoja anterior) y se le indica al niño "lee y dibuja lo que dice ahí". Se hacen las preguntas literales y no literales en forma oral.

PASO 9.- Se pide a los niños que piensen y digan palabras con la letra enseñada, se escriben en el pizarrón < en un inicio lo hace el maestro, conforme avanza el enseñanza de las letras se les pide a los alumnos que las escriban ellos > se leen en forma colectiva y después individual, se platica acerca de ellas, que es, para que sirve, cuando la vemos o usamos, etc.. las escriben en su cuaderno y les hacen su dibujo. Pueden también escribir un enunciado, marcar con color las sílabas de la letra trabajada (se realiza solo una de estas actividades con cada letra)

Nota.- Puede realizarse aquí el Ejercicio 6 del método original (dictado de palabras o frases) o mas adelante.

PASO 10.- Se les entrega la ficha recortable de la letra aprendida y que sirvió para la narración de la historia, marcan las sílabas de la letra aprendida, leen, recortan y pegan cada enunciado con su referente. Se solicita la lectura individual de los enunciados.

PASO 11.- Se realiza el Ejercicio 6 del método original.- se dictan palabras o frases en ausencia del modelo, al principio son escogidas por el maestro y después se pide a los niños que ellos mismos las dicten. y se hacen preguntas o comentarios sobre ellas. Conforme avanzan en el conocimiento de las letras se dictan palabras que tengan las letras ya aprendidas.

PASO 12.- Cuando el maestro lo considere pertinente al ir avanzando en el aprendizaje de las letras y al ir dominándolas los niños, se les presentan textos con

historias breves, diferentes, se les presentan preguntas tanto selectoras como sustitutivas para comenzar desde este momento con el trabajo en lectura de textos

Este paso se inicia aproximadamente a partir de que se han trabajado más de la tercera parte de las letras.

PASO 13.- Se realizan los Ejercicios 7 y 8 del método original.- se repasan las consonantes anteriores modelando y solicitando la lectura de las letras, sílabas y palabras de manera colectiva e individual y cuando ningún niño cometa errores se pasa a la enseñanza de la siguiente con el mismo procedimiento indicado.

Con esto se finaliza el procedimiento adaptado al aula.

NOTA.- Este procedimiento se lleva a cabo con las vocales, consonantes tanto simples como complejas. Conforme avanza el procedimiento, los pasos se van realizando de forma mas rápida, pues los niños los van dominando, y algunos de estos pasos en ocasiones se van haciendo innecesarios.

Se incluye también la realización de juegos con palabras al término del procedimiento, ó antes en algunas ocasiones.

CUADRO DE ADAPTACIONES Y MODIFICACIONES REALIZADAS AL PROCEDIMIENTO PARA APLICAR AL GRUPO.

PASO 1.- Narración de historia. Maestro y alumnos.

PASO 2.- Reconstrucción a partir de preguntas literales y no literales.

PASO 3.- Decir palabras con deditos y hacer énfasis en la vocal o sílaba con la letra enseñada.

PASO 4.- Inicio del enseñanza del método original Mares.

Ejercicios 1 y 2 retomando las palabras de la historia.(letra y sílabas). Asociar trazo con movimiento de su mano

PASO 5 - Ejercicios 3, 4 y 5 del método original se realizan juntos (leer palabra, hacer su dibujo y escribir su nombre) usando palabras de la historia.

PASO 6.- Presentar personajes, relacionar sílabas y palabras (nombres de personajes).

PASO 7.- Relacionar palabra con referente.

PASO 8.- Se presenta una frase para que lea y dibuje lo que dice ahí, luego se comenta y se hacen preguntas.

PASO 9.- Se pide a los niños que piensen y digan otras palabras con la letra enseñada, su habla sobre ellas.

PASO 10.- Ficha recortable.

PASO 11.- Se realiza Ejercicio 6 del método original. dictar palabras o frases.

PASO 12.- Lectura de textos breves con preguntas selectoras y sustitutivas.

PASO 13.- Se realizan Ejercicios 7 y 8 del método original, Repasar letras anteriores y cuando no cometan errores pasar a la siguiente.. Se finaliza con el procedimiento.

NOTA.- Se realiza con vocales y consonantes, se obvian pasos, se realizan juegos de palabras.

Fuente: Recopilación de la autora.

Durante el trabajo de vocales el procedimiento se dio en forma más breve que el de las consonantes, en general se dio - la narración de la historia,- la reconstrucción de la misma con deditos, - la identificación por medio de preguntas de las palabras con la vocal enseñada, - el procedimiento original de tres ejercicios programado para vocales,- se presentaron los dibujos con la letra enseñada de la historia y se trazo la vocal correspondiente colocándole algún material,- pensar y decir palabras con esa vocal y hablar sobre ellas.- se dicta la vocal en mayúscula y minúscula (conforme se avanza en el procedimiento se van incluyendo las vocales anteriores) indicando el color con el que las deben de escribir.

El seguimiento de instrucciones se da desde el inicio del procedimiento, de hecho desde que inicia el trabajo con los niños en el ciclo escolar, se les van dando indicaciones que ellos deben seguir para su adaptación al trabajo en la escuela primaria, y ya que se empezó el procedimiento en el seguimiento de los pasos y ejercicios van siguiendo las indicaciones del maestro. Cuando han dominado la mayoría de las consonantes se introduce el seguimiento de instrucciones escritas en la hoja diseñada para el programa, o con el uso de los libros de texto, ellos leen y hacen lo que dice ahí, si hay confusión con alguna de las letras el maestro los auxilia o algún niño que este más avanzado y, cuando se termina el procedimiento en consonantes, se introducen las que señala el método original.

Como ya se señaló anteriormente la enseñanza en lectura de texto se introduce desde que se trabajan las últimas consonantes simples con textos breves, sencillos y familiares a los niños, en un inicio se introducen las preguntas literales y no literales solamente en forma oral y después en forma escrita con los textos un poco más amplios, ya que se terminaron de trabajar las consonantes se presentan al niño los textos sugeridos en el método y, cuando ya contestaron las preguntas, se les pide que en la parte de atrás hagan el dibujo del texto.

Con respecto a las tareas de comunicación referencial, en cuanto al apartado a) de escribir una carta en la que se diga al otro compañero donde colocó ciertos objetos se llevó a cabo como lo indica el método original al final del procedimiento, pero en el apartado b) escritura de cuentos a partir de tres tarjetas se introduce una vez que se terminaron de trabajar las consonantes, se buscaron ilustraciones (algunas de ellas se relacionaban con las otras asignaturas y otras se retomaron de los ejercicios que vienen en los libros de texto) que tuvieran secuencias sencillas y a partir de ellas escribieron sus historias. También se introdujo la actividad de trabajar el diario, en el que ellos redactaban lo que habían hecho el día anterior o por la mañana (nuestro horario de trabajo era vespertino) el principio lo realizábamos primero en forma hablada y una vez que dominaron la secuencia de ideas, se comenzó a realizar en forma escrita modelado y auxiliado por la maestra, hasta que lo realizaron ellos solos.

3. Ejemplo del procedimiento seguido para la enseñanza

A continuación se transcribe la clase realizada cuando se trabajó la consonante "ch".

ENSEÑANZA DE LA CONSONANTE CH

PASO 1.- El procedimiento se inicia con la invención y narración de un cuento, propiciando el desarrollo de la lengua hablada en los niños se inicia la historia y se va propiciando por medio de los cuestionamientos la continuación por parte de los niños introduciendo palabras con la consonante a enseñar (ch). La historia fue quedando de la siguiente manera (M.- maestra, A.- alumno):

M.- *Había una vez un chinito que tenía una amiga llamada Chela; un día se fueron a pasear ¿ a donde creen ?*

A.- (diferentes respuestas)

M.- *es un lugar que empieza con Cha.....,*

A.- Chapultepec

M.-.....*al zoológico de Chapultepec, ahí vieron a muchos animales, ¿ que animales vieron ?*

A.- (diferentes respuestas),

M.-.....*hasta que llegaron a donde estaba un animal que se cuelga de los arboles hasta con la cola,*

A.- un "chango"

M.-*sí, y ese chango se llamaba Chucho, lo saludaron y.....*

A.- (continúan hablando de lo que hace el chango de acuerdo a su experiencia),

M.-..... *terminaron el recorrido y. ¿a donde mas fueron?.....*

A.- (hablan de los diversos lugares que hay en Chapultepec).

M.- *de repente, el chinito ... ¿quién me adivina como se llamaba?,*

A.- (diferentes, respuestas)

M.-*su nombre comienza con "Na" y termina con "cho",*

A.- "**Nacho**".

M.-*le dice a Chela - "tengo hambre" y Chela le contesta "vamos a comer a mi casa". En el camino vieron una casita hecha con paja y madera ¿cómo se llama?.....(induce), comienza con "cho" y termina con "za".....,*

A.- "**Choza**".

M.-*de color café y amarillo. Por fin llegaron a la casa y comieron una sopa de chícharos que le gustaba a Nacho, le puso.....*

A.- **chile**

M.- *y rápido que le pide Chela agua. Al terminar de comer se fueron a jugar.. ¿ a qué jugaron?,*

A.- (mencionan los juegos que ellos juegan)

M.- *Cuando se dieron cuenta ya era tarde y fueron a merendar chocolate con churros. Al terminar ¿que hicieron?.....*

A.- (mencionan las actividades que hacen antes de acostarse)

M.-.....*y se acostaron, se durmieron y colorín colorado.....*

A.- **esta historia se ha acabado.**

PASO 2.- Se reconstruye la historia planeando diversas preguntas que se puedan contestar seleccionando parte del texto y otras que permitan a los niños ponerse en

contacto con el evento sustituido, impulsando a funcionar en una interacción sustitutiva referencial simple, entrando en contacto indirecto con la relación que describe la historia para poder contestar la pregunta. Algunas preguntas planteadas:

- ¿De quién hablamos en el cuento?
- ¿Cómo comenzó?
- ¿A dónde fueron, qué animales vieron?
- ¿Por qué se regresaron?
- ¿Cómo se regresaron, en qué?
- ¿Cuánto comieron, porqué comieron?
- ¿Dónde comieron?
- ¿Por qué tomó agua rápido?
- ¿Dónde jugaron?
- ¿Qué cenaron?
- ¿Cuándo merendaron?
- ¿Dónde merendaron?
- ¿Dónde durmieron?
- ¿Dónde se acostaron?
- ¿Para qué se acostaron?

PASO 3.- Se puede aplicar al mismo tiempo que el paso anterior o enseguida. Hay preguntas que tienen como respuesta las palabras con la consonante a enseñar, mismas que se pide a los niños las digan con delitos para que identifiquen al habla y escucha las sílabas, asociando con el movimiento de su mano cada una:

- M Digan chino con deditos
- A chi no
- M ¿cuantos dedos son?
- A "dos"
- M ¿cómo empieza chino?
- A "chi"

Se realiza la misma actividad con las palabras de la historia que tengan la sílaba a trabajar (ch).

Palabras que se utilizaron para la historia:

chino	Chela	Chapultepec	chango
chucho	Nacho	choza	chícharos
chile	chocolate	churros	

Los niños deducen la consonante y sílabas a aprender y comentan " nos vas a enseñar la cha- che- chi- cho- chu- ¿verdad maestra?."

Los niños ya conocen los pasos del procedimiento y comentan que siguen las tarjetas con la cha, che, chi, cho, chu.

PASO 4.- INICIO DEL PROCEDIMIENTO.

Una vez que se ha trabajado la lengua hablada, identificando al pronunciar y escuchar palabras con la consonante a aprender se procede a la identificación por medio de la lectura de la consonante misma, en sílabas, palabras y frases.

EJERCICIO 1.- Después de repasar rápidamente las vocales el maestro presenta la hoja o tarjeta de la consonante a aprender (ch) y modela su sonido : ch. Después, pide a todos los niños que digan el sonido de esa letra y luego que cada niño lo repita de manera individual: "Ahora digan ustedes, ¿qué es esto?".

- Se inicia indicando "vamos a conocer una nueva letra" (los niños dicen las sílabas a trabajar y se les indica que cuando se les vayan mostrando las digan).
- Esta es la ch (indicando su sonido) ¿cual es ? se pregunta a todos.
- Los niños repiten en grupo el sonido.
- Se afirma "estas dos letras juntas suenan así (se modela sonido) ¿cómo suenan?"
- El grupo repite sonido. - Es la mayúscula o minúscula?
- Los niños afirman "mayúscula"
- Se pregunta de manera individual el sonido de la letra.
- Se repite el procedimiento con la minúscula y se pregunta ¿es la mayúscula o la minúscula?
- Los niños afirman "minúscula".

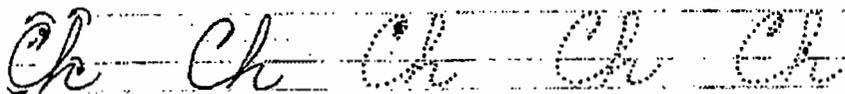
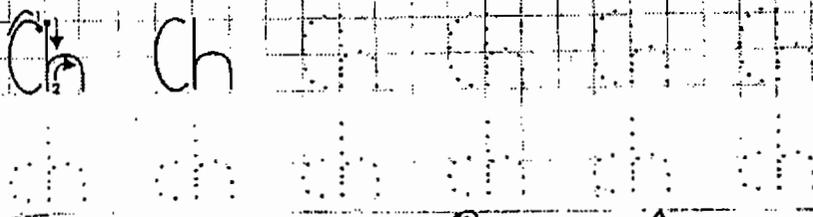
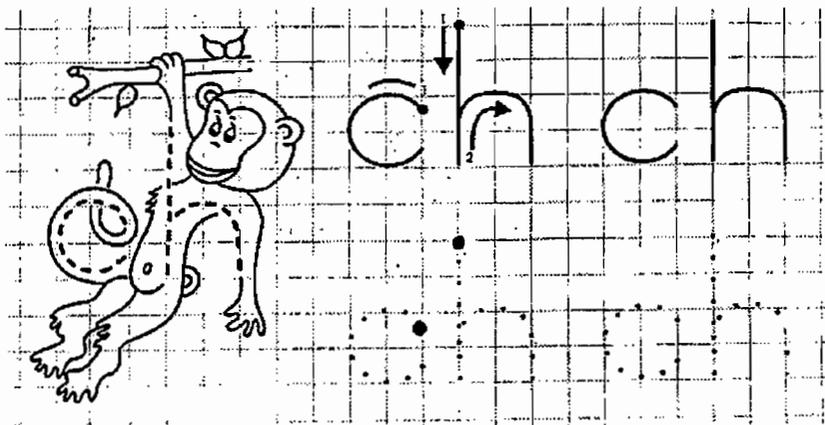
EJERCICIO 2.- Se presenta la hoja con la consonante a aprender (ch) y las cinco sílabas asociadas a dicha consonante (cha, che, chí, cho, chu) y se sigue el mismo procedimiento anterior. Esto es, el maestro modela el sonido de todas las sílabas y posteriormente solicita de manera colectiva e individual la lectura de la hoja de sílabas. En esta parte, el maestro únicamente señala cada una de las sílabas a leer. En caso de que ningún niño pueda leer las sílabas, se modela nuevamente la hoja anterior (la ch) y la hoja de las sílabas de manera lenta.

- Al ver los niños las tarjetas con las sílabas sobre la mesa se levantan y antes de que las muestren indican cual es la sílaba que está en la tarjeta a mostrarles.
- Se presentan las tarjetas con las sílabas de la consonante a aprender una por una y se indica solamente ¿cual es esta?
Cho chi che chu cha
- Se señalan en desorden y se leen de manera individual.
- Se vuelven a leer de forma colectiva.
- Se van señalando sílabas específicas para formar palabras dos o tres veces las mismas.

cho	chi	che	cha	chu
↑				↑
señalar después				señalar primero

- Se pregunta en forma colectiva ¿qué dice?
- Los niños afirman "chucho".
- Se repite la actividad para formar chocho -- chucha.
- Se asocia el trazo de la letra con el movimiento de su mano, se modela como decirlo al mismo tiempo que se hace el trazo en el aire.
- El trazo se hace colectivamente tanto con letra script como con letra cursiva.

Hoja del ejercicio 2 del procedimiento diseñado en la que tienen que marcar la consonante "ch" y poner las vocales para que se formen las sílabas.



-Se les indica : En la hoja qué tienen marquen la ch (se modela sonido) mayúscula y minúscula y pongan la a, e, i, o, u, para qué diga cha, che, chi, cho, chu (se modela sonido).

PASO 5- Se realizan los Ejercicios 3, 4 y 5 del método original juntos.

EJERCICIO 3- Se presenta una palabra formada con la consonante aprendida (chucho, Chela, chino) y se les pregunta de manera colectiva y luego individual: ¿qué dice aquí?. Si nadie puede leer la palabra, regresa a la lectura de sílabas y en especial a las sílabas de las palabras formadas. También puede taparse la sílaba final de la palabra, pedirles qué lean toda la palabra.

EJERCICIO 4.- Cuando puedan leer las palabras, se les solicita qué hagan el dibujo de la palabra se les puede decir: "Dibuja lo que dice aquí". Si no saben que hacer, se les indica : "Dibuja a Chucho".

Estos dos ejercicios (3 y 4) se realizan juntos.

-Se indica a los niños:

-“Fíjense bien van a leer en silencio lo que voy a escribir no se vale decirlo en voz alta, el que lo haga pierde”.

-Se presenta la palabra chucho

-Quien ya sabe lo que dice levante la mano..... Muy bien; ahora dibujen lo que dice aquí, dibujar, no escribir, hágalo”.

-Ahora dibujen lo que dice aquí Chela.

-Y ahora dibujen lo que dice aquí: chino.

EJERCICIO 5.- -Se retiran las tarjetas con las sílabas y las palabras.

-Ahora escríbanle a cada dibujo su nombre solitos.

-Se revisa la escritura de las palabras y en caso de haber errores se les pide a los niños qué corrijan.

-Si no recuerdan alguna otra consonante que no sea la que se está trabajando y se les indica “busca entre las tarjetas cuál es la que necesitas”.

-Los niños van a buscar la consonante que necesitan en las tarjetas pegadas en la pared, las cuales tienen las consonantes enseñadas anteriormente, así como un dibujo con el sonido inicial de la consonante.

NOTA.- Los ejercicios 6, 7 y 8 se realizan posteriormente, de acuerdo al procedimiento diseñado por la maestra.

PASO 6.- Se presentan dibujos de palabras con la sílaba enseñada que se usaron en la historia.

--Los niños piden conocer a los personajes del cuento (porque es la actividad que sigue en el procedimiento seguido por la maestra).

-Se les pregunta si quieren conocer algunos de los personajes del cuento.

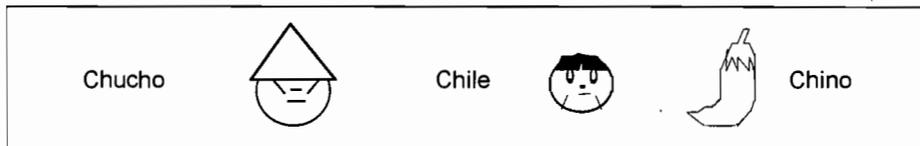
- Se colocan las tarjetas con las sílabas, se van presentando cada uno de los dibujos y se les solicita colectivamente que indiquen cual es la sílaba contenida en el dibujo: se presenta al dibujo de el chinito y se van señalando cada una de las sílabas:

“¿chinito tiene esta? (Se van señalando cada una hasta que los niños afirmen correctamente la sílaba contenida -chi-)

- Cuando se señala chi los niños indican “con esa, chinito tiene chi”
- Se va colocando cada dibujo debajo de la sílaba que tiene.
- Los niños hacen los dibujos y les escriben su nombre a cada uno.
- Dibujos presentados:

chino	Chela	chango	choza	chocolate	churro
chile		chícharo		cachucha	

PASO 7.- Se solicita que lean, recorten y peguen cada palabra con su referente (relación imagen - texto)



- Una vez colocados se les pide que escriban a cada uno un enunciado y marquen con color la sílaba aprendida.

PASO 8.- Se presentan enunciados o un texto pequeño y se solicita individualmente que lo (s) lean.

-Se hacen preguntas literales y no literales en relación al texto.

Hoja entregada:

Lee y dibuja lo que dice el enunciado.

1. Chela vive en Pachuca.
2. Nacho come chícharo y chile.
3. Ese chapulín asusta al chino.

PASO 9.- Se pide a los niños que piensen y digan palabras con las sílabas de la consonante enseñada.

Se escribe en el pizarrón, se leen en forma colectiva y después en forma individual.

- Palabras que se escribieron:

chamarra	mochila	coche	
mochila	cachucha	ocho	coche
charro			

PASO 10.- Se entrega una ficha recortable y se pide : "Lean, recorten y peguen cada enunciado con su dibujo. (Se anexa ficha recortable).

PASO 11.-

Ejercicio 6.- Se les dicta la palabra de la consonante entregada en ausencia del modelo.

- Se les dictaron las siguientes palabras: chucho (Se modela lento y después rápido).
- Los niños al escribir van pronunciando lento la palabra para identificar las letras que van a escribir.
- Con las demás palabras (algunas sugeridas por los niños) se siguió el mismo procedimiento. checa, chino, Nacho, churros.
- Por ultimo se dicta un enunciado.
- Enunciado dictado "Nacho come chiles".
- Algunos niños omiten letras.

PASO 12.- Cuando se han visto la mayoría de las consonantes se le presenta al niño un texto para que lo lea, conteste la preguntas literales y no literales y dibuje una historia.

- Lee:

CHICO.

Chico es el nieto de Chelo.

Es un chamaco de ocho años.

Tiene el pelo chino.

Va al parque de Chapultepec.

Se sube a una lancha.

Es casi de noche.

Vuelve a la casa en coche.

Su tía Chiquis lo invita a merendar.

Le da churros con chocolate.

- Contesta:

¿Quién es la abuelita de Chico? _____

¿Cuántos años tiene Chico? _____

¿Como tiene el pelo el Chamaco? _____

¿A que va al parque? _____

¿En que se sube? _____

¿Por que vuelve a la casa? _____

¿Cuándo va a merendar? _____

¿Que le da su tía? _____

- Dibuja atrás la historia que leíste.

PASO 13.- Se realizan Ejercicios 7 y 8 del método original.

Ejercicio 7.- Se repasan las consonantes anteriores, modelando y solicitando la lectura de la consonante sola, de las sílabas y de la palabra, de manera individual y colectiva.

- Generalmente se realiza antes de comenzar con la enseñanza de la siguiente letra.

Ejercicio 8.- Cuando ningún niño cometa errores en las lecturas solicitadas, se presenta la nueva consonante a enseñar siguiendo el procedimiento realizado con la consonante anterior.

NOTA.- 21 de 24 niños respondieron satisfactoriamente, los 3 restantes son niños que asisten con maestras de apoyo porque presentan problemas de lenguaje a nivel articulación.

Juego de palabras que se pidió a los niños que resolvieran

Completa con la palabra correcta.

Lucha toma _____ salchichas

Chucho prefiere _____ chicle

Chela come _____ chocolate

Licha vende. _____ leche

El tío Nacho compra _____ churros

4. Cuadro comparativo del método mares con las adaptaciones y modificaciones

MÉTODO ORIGINAL "MARES"	MODIFICACIONES Y ADAPTACIONES PARA SU APLICACIÓN AL GRUPO
	<ul style="list-style-type: none"> - Narración de una historia. - Reconstrucción con preguntas literales y no literales. - Decir palabras con deditos y hacer énfasis en la vocal o sílaba.
ENSEÑANZA DE VOCALES <ul style="list-style-type: none"> - Se realizan Ejercicios 1 y 2. - - En el Ejercicio 3 - Hacer plana de la vocal. . 	<ul style="list-style-type: none"> - Trazar mayúscula y minúscula. - Escribir tres renglones de la vocal. - Pegar material sobre el modelo de vocal. - Pensar y decir palabras con la vocal y hablar sobre ellas. - Dictado de vocales con colores diferentes.
APRENDIZAJE DE CONSONANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Narración de historia : Maestro y alumnos. - Reconstrucción a partir de preguntas literales y no literales. - Decir con deditos haciendo énfasis en las sílabas de la consonante enseñada.
Realizar Ejercicios 1 y 2	<ul style="list-style-type: none"> - Retomando primero palabras de historia. - Trazo de letra y sílaba mayúscula y minúscula en cuaderno (3 renglones). - Juego de palabras (completar).
Se realizan Ejercicios 3, 4 y 5	<ul style="list-style-type: none"> - Retomando palabras de historia y se comenta sobre ellas. - Se retiran tarjetas de sílabas y palabras para hacer dibujo. - Presentar personajes de historia y relacionar con sílabas y/o nombres. - Relacionar palabra con referente. - Se presenta frase para que lea y dibuje lo que dice ahí, comentar y hacer preguntas literales y no literales. - Pensar y decir palabras con letra trabajada y hablar sobre ellas.

Fuente: Registro de la autora

Cuadro comparativo del método mares con las adaptaciones y modificaciones (Continuación)

MÉTODO ORIGINAL "MARES"	MODIFICACIONES Y ADAPTACIONES PARA SU APLICACIÓN AL GRUPO
Se realiza Ejercicio 6	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ficha recortable - Dictado de palabra o frase. - * Cuando se han visto casi en su totalidad las consonantes se introduce "Lectura de Textos" con preguntas literales y no literales
Se realizan Ejercicios 7 y 8.	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de letra anterior e inicio del procedimiento con una letra nueva.
SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Se comienza desde inicio del año en forma hablada y en forma escrita con algunas sencillas incluidas en la hoja diseñada para el procedimiento o encontradas en los libros de texto. - Se elaboran otras parecidas.
Se trabajan las que están sugeridas.	
ENSEÑANZA EN LECTURA DE TEXTOS.	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia al trabajar las últimas consonantes simples, casi al mismo tiempo que el seguimiento de instrucciones - Se pide a los niños que dibujen la historia en la parte de atrás.
Una vez terminadas las consonantes complejas se trabajan los sugeridos.	
TAREAS DE COMUNICACIÓN REFERENCIAL. (No proporciona materiales)	<ul style="list-style-type: none"> - Se buscaron materiales de casa y sus objetos. - Como se indica - Se realizó también alternadamente con seguimiento de instrucciones y lectura de textos, se usaron imágenes de libros de texto y se adaptaron también materiales con tres ilustraciones. - Se elaboró diario.
a) Colocación de objetos	
b) Escritura de cuentos	

Fuente: Registro de la autora

Se puede observar que fueron varias las actividades que se implementaron y modificaron, que se tomaron en cuenta los contenidos marcados en la asignatura de español en el programa de primer grado, cabe aclarar que esta dinámica del procedimiento se trabajó también en las otras asignaturas, las cinco etapas se podían aplicar al trabajar la mayoría de los temas.

F. Resultados de aprendizajes obtenidos en los alumnos

Los resultados de los aprendizajes de los alumnos se llevaron a cabo con la aplicación de dos instrumentos de evaluación : a) El interconductual "Evaluación funcional de la lengua hablada y escrita" el cual fue el resultado de una investigación realizada ⁴⁰y que toma en cuenta para evaluar desde los aspectos mecánicos de la lengua escrita hasta los niveles de comprensión y redacción y, b) El de la Propuesta para la enseñanza de la lengua escrita (PALEM) en su evaluación final con el propósito de establecer una comparación entre ésta y la diagnóstica que se aplicó al grupo al inicio del ciclo escolar. Estas evaluaciones se describen a continuación.

1. Evaluaciones

a) Evaluación interconductual

Se aplicó la evaluación a los niños que formaron el grupo, esta evaluación permitió ver a que niveles funcionales llegaron los niños en lengua hablada y escrita.

La evaluación tuvo dos momentos y situaciones; la **fase individual** se llevó a cabo dentro del salón de clase mientras el resto del grupo realizaba otra actividad, se pasó uno por uno y se aseguró que cada niño tuviera la atención necesaria.

En la **aplicación colectiva** la evaluación se realizó también en el salón de clase, para evitar que se diera la copia entre los mismo alumnos se presentaron dos versiones de la misma prueba, que fueron distribuidas de tal manera que el alumno difícilmente pudiera tener acceso visual a otra prueba igual a la suya. Durante la aplicación colectiva no se dio ningún apoyo de tipo oral a los alumnos.

Descripción del instrumento interconductual.- En el instrumento se incluyen reactivos que evalúa específicamente cada uno de los niveles funcionales: contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial.

Nivel Contextual.- se evaluó el establecimiento correcto de la correspondencia grafía - sonido y se consideraron aspectos formales de la lectura en voz alta como fluidez y dicción, se le presentó al niño la tarea de leer en voz alta un texto (ver anexo 5-I, evaluación funcional de la lengua escrita).

⁴⁰ Farfán, E. Un análisis funcional de las conductas de lecto-escritura generada por diferentes métodos de enseñanza. UNAM 1997 p. 87-98

Nivel Suplementario.- se evaluó si el alumno modificaba el ambiente inmediato a partir de la lectura, o que lo leído posibilitara la ocurrencia de un comportamiento hasta entonces no ocurrido; se hizo por medio del seguimiento de órdenes de una sola palabra (ver anexo 5-II, evaluación funcional de la lengua escrita).

Nivel Selector.- se evaluó la capacidad del alumno para interactuar con la lectura atendiendo a aspectos precisos del texto que dependían de lo anteriormente leído. La tarea consistió en leer preguntas literales y responderlas por escrito.(ver anexo 6 y 7-III, evaluación funcional de la lengua escrita).

Nivel sustitutivo Referencial.- se evaluó la capacidad del alumno de interactuar con la lectura con eventos no presentes. La tarea consistió en leer preguntas no literales y responderlas por escrito.(ver anexo 6 y 7-IV, evaluación funcional de la lengua escrita).

La aplicación de las evaluaciones se realizó durante el mes de abril una vez que se había concluido con la aplicación total del procedimiento.

Registro y análisis de las evaluaciones.- Se registraron en dos modalidades: cuando se aplicó a nivel individual se registro en el momento de la ejecución de los niños. Al aplicar colectivamente se recolectaron las evaluaciones y posteriormente fueron analizadas.

Criterios de Evaluación. Respuestas correspondientes al Nivel Contextual.- Se registró el tiempo de lectura con ayuda de un cronómetro; las omisiones en la lectura indicaron letras que el niño no leía y se registraban con un número en una columna; las inserciones en la lectura indicaron letras que al niño añadía al texto y se registraban en otra columna con número y las sustituciones en la lectura indicaron letras que el niño leía en lugar de otras que sí estaban en el texto se registró en otra columna escribiendo la cantidad de la(s) letra(s) añadida(s) o no leídas.

Respuestas correspondientes al Nivel Suplementario.- Se registró si realizó o no la orden indicada de manera verbal o escrita anotando el número 1 si la realizó o un 0 si no la realizó.

Respuestas correspondientes al Nivel Selector.- Para el análisis de estas respuestas se emplearon dos categorías: Incorrectas.- Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta (se califica como 0). Correctas.- El niño selecciona del texto la parte que corresponde a la pregunta a) no incluyendo los elementos gramaticales que vinculan completamente la respuesta a la pregunta, o b) incluyendo los elementos gramaticales que vinculan de manera completa su respuesta con la pregunta (se califica como 1).

En el anexo 8 se presenta una tabla ejemplificada de evaluación de los reactivos.

Respuestas correspondientes al nivel sustitutivo referencial.- Se emplearon preguntas basadas en el trabajo de Mares (1994) y categorías de análisis usadas previamente por la investigadora ya mencionada (Mares, 1994, 1995).

Categorías de respuesta:

- Incorrectas.- deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta (se califica como 0). Este es un caso extremo de nulo dominio de la lecto - escritura donde el niño puede también escribir garabatos, copia pregunta y respuesta o escriba letras sin sentido.
- Sustitución de pregunta.- El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta, pero no tiene que ver con la información contenida en el enunciado (se califica como SP). En este tipo de respuesta el alumno desvincula la pregunta de su enunciado y responde a una pregunta como si hubiera mencionado el enunciado previo a la pregunta, su respuesta tiene correspondencia con algo que ver con la pregunta, pero no con el enunciado. Normalmente una sustitución de pregunta tiene como consecuencia o implica un alejamiento de la clase de relación que se pretende explorar, por ejemplo: "Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado". cuando se pregunta acerca de como se viste Juan, el niño puede escribir que "con pantalón y camisa", lo aparta o desvía de la relación que se expresa en el enunciado principal.
- Sustitución incompleta.- El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta y además atiende, pero sólo a elementos fraccionados del enunciado. Los fragmentos que recupera del enunciado principal deben ser componentes relevantes del mismo de acuerdo a su propósito, no solo palabras circunstanciales (se califica como SI). Aquí no se produce el alejamiento de la relación explorada, mas bien, se le comprende de manera insuficiente o solo hay comprensión de partes aisladas de fragmentos del enunciado, que no abarcan su totalidad o unidad.
- Sustitución absoluta.- El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, esto es, vinculando la pregunta con el enunciado (se califica como SA)

En el anexo 9 se muestra una tabla ejemplificada de evaluación de un reactivo.

b) Evaluación PALEM

Se aplicó también a los niños que formaron el grupo, la aplicación fue individualizada y llevada a cabo por la maestra de USAER que trabajaba con el grupo, se llevo a cabo en dos partes, primero pasaban a realizar la correspondiente a escritura y una vez que habían pasado todos se comenzó con la de lectura. Su aplicación fue durante el mes de mayo también cuando ya se había terminado de aplicar el procedimiento que fue resultado de esta Propuesta Pedagógica, con el fin de compararla con la evaluación diagnóstica indicada por la Coordinación de las Primarias Anexas a la BENM, se aplicó al inicio del ciclo escolar.

Descripción del instrumento.- En éste se incluyeron reactivos de escritura y lectura para la expresión oral no hay específicamente un instrumento definido y por lo tanto

no se llevó a cabo un registro por parte de la maestra solamente les realizó preguntas acerca del texto que habían leído y de acuerdo a sus observaciones solamente comunicó de forma verbal que los niños tenían un buen nivel de comprensión en la lectura⁴¹.

Escritura.- Consiste en hacer a los niños un dictado de palabras, de un enunciado y la escritura libre de acuerdo a una consigna.

Lectura.- Se realizó en tres fases, la primera consiste en mostrar al niño una palabra y un enunciado sin imagen y luego con imagen para que lo lea, la segunda en mostrar al niño un texto sin imagen para que el niño lo lea y la maestra anota la forma en que lo leyó, pero sin registrar omisiones inserciones y sustituciones en forma específica. Después se muestra otra vez el mismo texto pero ahora con una imagen alusiva y lo vuelve a leer y, en la tercera consiste en hacer el análisis de un enunciado escrito por la maestra enfrente del niño, en base a dos preguntas: **de ubicación**, se le pregunta al niño si la palabra en cuestión está representada y se le invita a ubicarla en la(s) parte(s) del texto que él considere pertinente(s) (¿Dirá _____ en alguna parte?), y **de predicción**, en la que ante una palabra del texto que el maestro señala, el niño predice su significado (puede ser, o no, el convencional). (Y aquí, ¿qué crees que dice _____?); la maestra hace las preguntas al niño en forma oral, el niño tiene que leer el enunciado y contestar.

Expresión oral.- No se aplicó ningún instrumento como en la evaluación diagnóstica para este aspecto.

Análisis de las evaluaciones.- Se llevó el registro en el momento de la aplicación por parte de la maestra y después de entregarlas fueron analizadas.

Para medir los aspectos de conocimiento de la lengua escrita y de expresión oral según los niveles propuestos por la corriente, se ubica a los niños en tres niveles según su conceptualización.

Criterios de Evaluación.

- Escritura

Presilábicos.- consideran el dibujo y la escritura como elemento indiferenciado, los textos no remiten a un significado, son interpretados con dibujos, rayas, letras, etc.

Silábicos.- establecen una relación entre las emisiones sonoras y los textos, hacen corresponder cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra.

Silábico-alfabético.- cuando el niño relaciona algunas veces una sílaba y otras veces una grafía con un fonema, dentro de la misma palabra.

⁴¹ SEP Guía de evaluación PALEM. 1986 P. 9-20

Alfabéticos.- han descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica.

- **Lectura.** (palabra, enunciado o texto)

NIVEL 1- dice que no sabe, una palabra que no corresponde o que no dice nada.

NIVEL 2- reconoce algunas letras y/o sílabas.

NIVEL 3- interpreta correctamente las palabras.

Análisis de enunciado.- Cuando para el niño los aspectos sonoros del habla están representados en la escritura y ubica en la oración escrita cada una de las palabras que la conforman. Cuando el niño acepta que además de estar representados los sustantivos, acepta que los verbos también se representan y sólo tiene problema para ubicar el artículo. Cuando el niño acepta que en la escritura están representados sólo los sustantivos y logra ubicarlos en la oración pero no los puede separar del verbo, ni del artículo. Cuando el niño no acepta que los aspectos sonoros están representados y por tanto no efectúa correspondencia entre las partes de la oración escrita y las partes de la emisión oral.

- **Expresión oral**

En relación a este nivel no se aplicó ninguna evaluación final.

NIVEL 1- dice solo palabras - *caballos, carritos, etc.*

NIVEL 2- dice enunciados sin cambiar el verbo - *hay coches.*

NIVEL 3- estructura enunciados completos - *en la feria hay caballitos y muchos juegos.*

En los anexos 10 y 11, se muestra el instrumento de evaluación de PALEM.

2. Registro y análisis de los resultados de los alumnos

Se presenta a continuación el registro y concentración de las respuestas de los alumnos, se analizaron estadísticamente de manera general y por nivel funcional en la evaluación interconductual y por niveles de acuerdo al instrumento de la evaluación de PALEM. Se registra de cada nivel la media, mediana y moda con su respectiva desviación estándar.

Evaluación funcional interconductual

En la primera tabla de registro se muestran los resultados de cada uno de los alumnos en tres de los niveles funcionales en la lengua hablada los cuales se describen a continuación. (Tabla No. 1 y gráficas 11, 12, 13 Y 13A).

TABLA 1. EVALUACIÓN DE LA LENGUA HABLADA

NIVELES SUPLEMENTARIO, SELECTOR Y SUSTITUTIVO REFERENCIAL						
Lista del grupo	Niveles	Suplementario	Selector	Sustitutivo SA	Sustitutivo SI	Sustitutivo SP
1	Aguirre Jiménez Ivon	5	5	2	2	1
2	Albarran Fuentes Carol	5	5	4		1
3	Alvarez Cazares Eduardo	5	5	5		
4	Arteaga Alvarado Elvia	5	5	5		
5	Barbosa Flores Michel	5	5	5		
6	Bello Zamora David	5	5	5		
7	Bermeo Embarcadero Juan	5	5	4		1
8	Cervantes Barrera Neli	5	5	5		
9	Figueroa Olayo Pamela	5	5	5		
10	Flores Ramírez Adriana	5	5	5		
11	Galindo Castañeda Eduardo	5	4	3	1	1
12	Gallegos Rodríguez Olivia	5	5	5		
13	López Ojeda Claudio	5	5	4		1
14	Luna Cuevas Julio	5	5	5		
15	Méndez Carreño Ivan	5	5	5		
16	Méndez Vizueth Ramón	5	5	5		
17	Morales Moctezuma Marissa	5	5	5		
18	Moreno González Jessica	5	5	5		
19	Ordoñez Hernandez Jair	5	5	5		
20	Ortega Rubalcaba Juan Carlos	5	5	5		
21	Patíño Franco Laura	5	5	4	1	
22	Rosas Flores Alonso	5	5	5		
23	Rosas Ham Paola	5	5	5		
24	Vargas Cruz Celeste	5	5	5		
	TOTALES	120	119	111	4	5
	MEDIA	5	4.9583	4.6250	0.1667	0.2083
	MEDIANA	5	5	5	1	1
	MODA	5	5	5	1	1
	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0	0.2041	1	1	0

SA= Sustitución Absoluta
SI = Sustitución Incompleta
SP = Sustitución de Pregunta

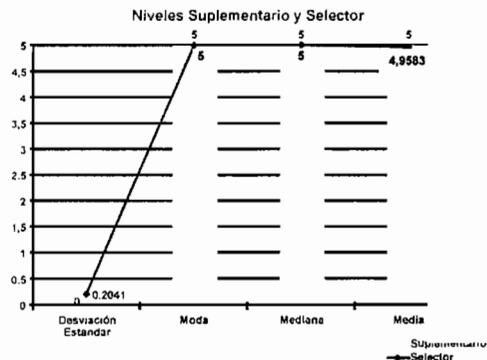
Fuente: Datos obtenidos por la autora

GRÁFICA 11

Evaluación Funcional de la Lengua Hablada (Interconductor)
Niveles Suplementario, Selector y Sustitutivo Referencial

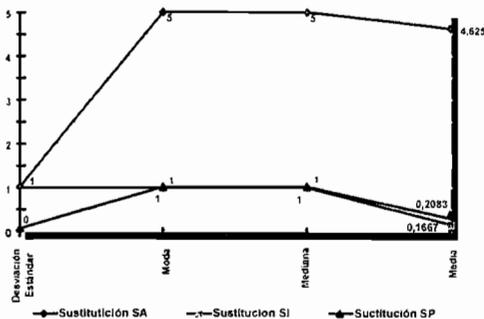


GRÁFICA 12



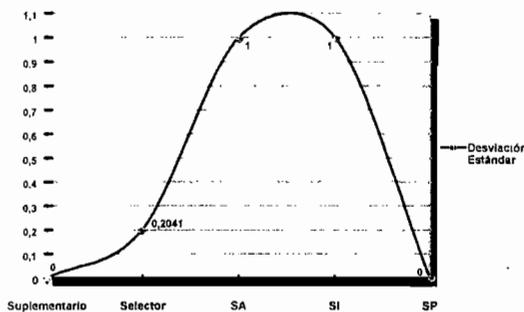
GRÁFICA 13

Evaluación Funcional de la Lengua Hablada (Interconductor)
Nivel Sustitutivo Referencial



GRÁFICA 13A

Evaluación Funcional de la Lengua Hablada (Interconductor)
Niveles Suplementario, Selector y Sustitutivo Referencial (SA, SI, SP)



Fuente: Datos obtenidos por la autora

Nivel Suplementario.- Cada alumno respondió acertadamente los cinco reactivos que se le preguntaron.

Nivel Selector.- Todos los alumnos respondieron acertadamente a los cinco reactivos, a excepción de uno que contestó 4 y solamente tuvo un error al realizar la orden.

Nivel Sustitutivo Referencial.- En general los niños hicieron una sustitución absoluta (SA) en las respuestas a las preguntas, solo seis de los niños realizaron además de la SA, sustituciones incompletas (SI) ó sustituciones de pregunta (SP) obteniendo de un total de 120 reactivos del grupo: -SA - 111, -SI - 4 y -SP - 5.

De la segunda a la quinta tabla se muestran los resultados de los niños en la lengua escrita en los niveles contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial.

Nivel Contextual.- Se observan los resultados obtenidos en cada aspecto considerado para este nivel, tiempo de lectura que muestra un promedio de velocidad de lectura de 1.07 minutos, las omisiones que fueron menos en comparación con las inserciones y sustituciones y se registró también el total de errores de cada niño y del grupo que en general se puede observar que son pocos. (ver tabla no. 2 y gráficas 14 a la 18).

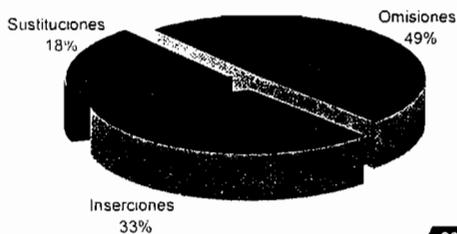
**TABLA 2. EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA LENGUA ESCRITA
NIVEL CONTEXTUAL**

		Tiempo	Omisiones	Inserciones	Sustituciones	Errores
1	Aguirre Jiménez Ivon	1.25	1	2	2	5
2	Albarran Fuentes Carol	1.13	1	0	0	1
3	Alvarez Cazares Eduardo	1.01	2	0	1	3
4	Arteaga Alvarado Elvia	1.20	2	0	1	3
5	Barbosa Flores Michel	0.58	0	1	0	1
6	Bello Zamora David	1.30	2	2	0	4
7	Cervantes Barrera Neli	1.48	2	2	0	4
8	Figueroa Olayo Pamela	1.40	2	1	0	3
9	Flores Ramírez Adriana	1.25	1	2	0	3
10	Galindo Castañeda Eduardo	1.45	1	2	1	4
11	Gallegos Rodríguez Olivia	1.14	0	0	0	0
12	López Ojeda Claudio	1.49	2	1	0	3
13	Luna Cuevas Julio	1.52	1	0	0	1
14	Méndez Carreño Ivan	1.15	0	0	0	0
15	Méndez Vizueth Ramón	0.59	0	0	0	0
16	Morales Moctezuma Marissa	0.52	0	0	0	0
17	Moreno González Jessica	0.55	0	0	0	0
18	Ordoñez Hernandez Jair	1.02	0	0	0	0
19	Ortega Rubalcaba Juan Carlos	1.30	1	0	0	1
20	Patiño Franco Laura	1.32	1	0	2	3
21	Rosas Flores Alonso	1.10	1	0	0	1
22	Rosas Ham Paola	1.23	0	0	0	0
23	Vargas Cruz Celeste	1.05	0	0	0	0
	TOTALES	26.03	20	13	7	40
	MEDIA	1.0188	0.8696	0.5652	0.3043	1.7391
	MEDIANA	1.2000	1	0	0	1
	MODA	1.2500	0	0	0	0
	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.3055	0.8149	0.8435	0.635	1,68,46

Fuente: Datos obtenidos por la autora

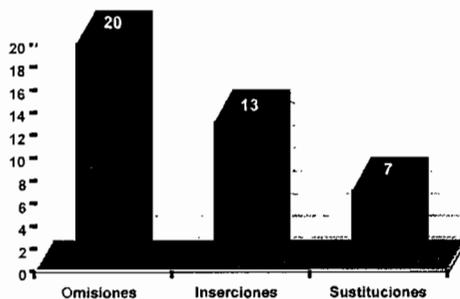
GRÁFICA 14

Evaluación Funcional de la Lengua Escrita (Interconductor)
Nivel Contextual

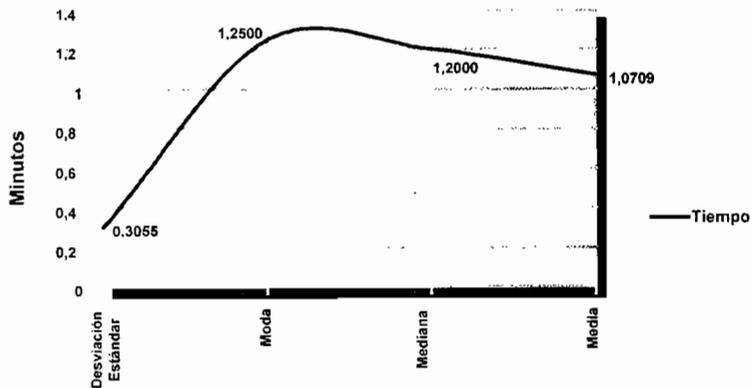


Erros do grupo
em a leitura

GRÁFICA 15.



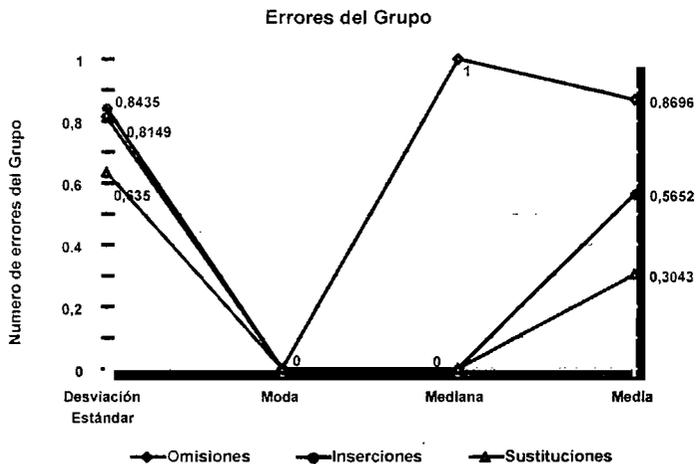
GRÁFICA 16. Tempo de leitura



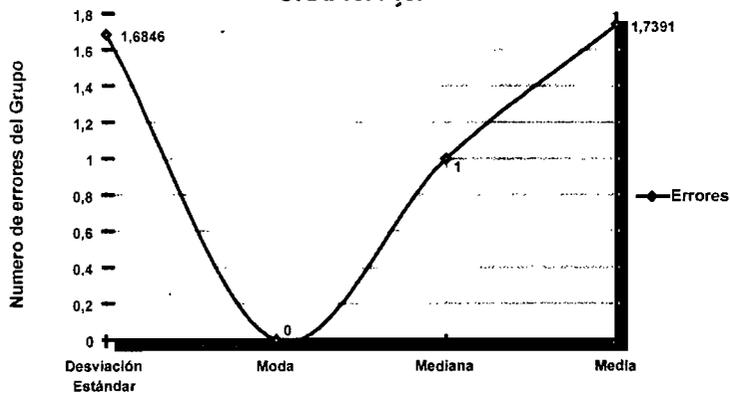
Fuente: Datos obtenidos por la autora

GRÁFICA 17.

Evaluación Funcional de la Lengua Escrita (Interconducted)
Nivel Contextual



GRÁFICA 18.



Fuente: Datos obtenidos por la autora

**TABLA 3.
EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA LENGUA ESCRITA
NIVEL SUPLEMENTARIO**

	1	2	3	4	5	
1	Aguirre Jiménez Ivon	1	1	1	1	
2	Albarran Fuentes Carol	1	1	1	1	
3	Alvarez Cazares Eduardo	1	1	1	1	
4	Arteaga Alvarado Elvia	1	1	1	1	
5	Barbosa Flores Michel	1	1	1	1	
6	Bello Zamora David	1	1	1	1	
7	Cervantes Barrera Neli	1	1	1	1	
8	Figueroa Olayo Pamela	1	1	1	1	
9	Flores Ramírez Adriana	1	1	1	1	
10	Galindo Castañeda Eduardo	1	1	1	1	
11	Gallegos Rodríguez Olivia	1	1	1	1	
12	López Ojeda Claudio	1	1	1	1	
13	Luna Cuevas Julio	1	1	1	0	
14	Méndez Carreño Ivan	1	1	1	1	
15	Méndez Vizueth Ramón	1	1	1	1	
16	Morales Moctezuma Marissa	1	1	1	1	
17	Moreno González Jessica	1	1	1	1	
18	Ordoñez Hernandez Jair	1	1	1	1	
19	Ortega Rubalcaba Juan Carlos	1	1	1	1	
20	Patíño Franco Laura	1	1	1	0	
21	Rosas Flores Alonso	1	1	1	1	
22	Rosas Ham Paola	1	1	1	1	
23	Vargas Cruz Celeste	1	1	1	1	
	TOTALES	23	23	23	22	22
	MEDIA	1	1	1	0.9565	0.9565
	MEDIANA	1	1	1	1	1
	MODA	1	1	1	1	1
	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0	0	0	0.2085	0.2085

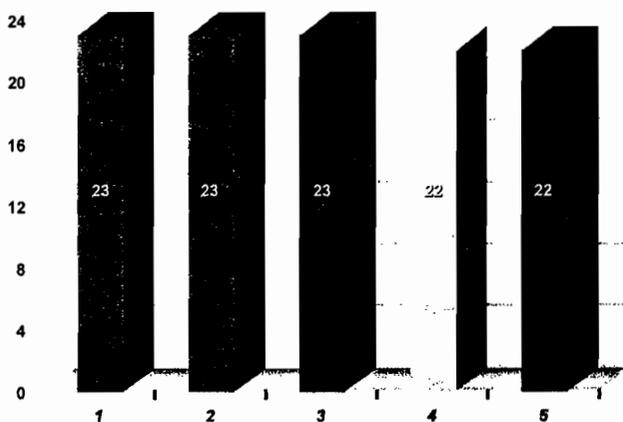
Fuente: Datos obtenidos por la autora

Nivel Suplementario.- En este nivel el porcentaje de aciertos del grupo fue de 98.3 % y 1.7% de errores, se pueden ver los aciertos y errores de cada niño y la suma de cada reactivo por grupo (ver tabla no. 3 y gráficas 19 y 20).

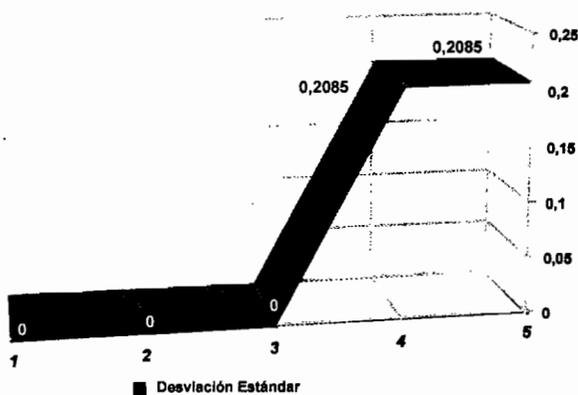
GRÁFICA 19.

**Evaluación Funcional de la Lengua Escrita (Interconductual)
Nivel Suplementario**

Aciertos del Grupo



GRÁFICA 20.



Fuente: Datos obtenidos por la autora

Nivel Selector.- Se puede ver en esta tabla el registro de los aciertos de cada alumno, obteniendo un promedio de cuatro respuestas correctas de las cinco que se le hicieron a cada niño, en general el grupo tuvo 100 aciertos y 15 errores de un total de 115 (ver tabla no. 4 y gráficas 21 y 22).

TABLA 4.
EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA LECTO - ESCRITURA
NIVEL SELECTOR

1	Aguirre Jiménez Ivon	5
2	Albarran Fuentes Carol	5
3	Alvarez Cazares Eduardo	5
4	Arteaga Alvarado Elvia	5
5	Barbosa Flores Michel	5
6	Bello Zamora David	5
7	Cervantes Barrera Neli	4
8	Figueroa Olayo Pamela	5
9	Flores Ramírez Adriana	5
10	Galindo Castañeda Eduardo	3
11	Gallegos Rodríguez Olivia	5
12	López Ojeda Claudio	3
13	Luna Cuevas Julio	5
14	Méndez Carreño Ivan	5
15	Méndez Vizuet Ramón	5
16	Morales Moctezuma Marissa	5
17	Moreno González Jessica	5
18	Ordoñez Hernandez Jair	5
19	Ortega Rubalcaba Juan Carlos	5
20	Patiño Franco Laura	4
21	Rosas Flores Alonso	5
22	Rosas Ham Paola	5
23	Vargas Cruz Celeste	5

TOTALES

CORRECTAS 109
INCORRECTAS 6
TOTAL 115

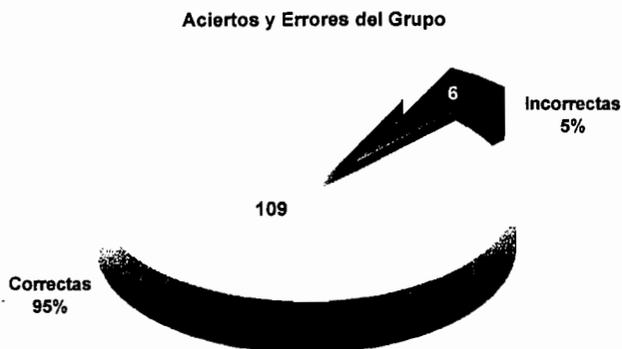
MEDIA 5
MEDIANA 5
MODA 5

DESVIACIÓN ESTÁNDAR 0.6192

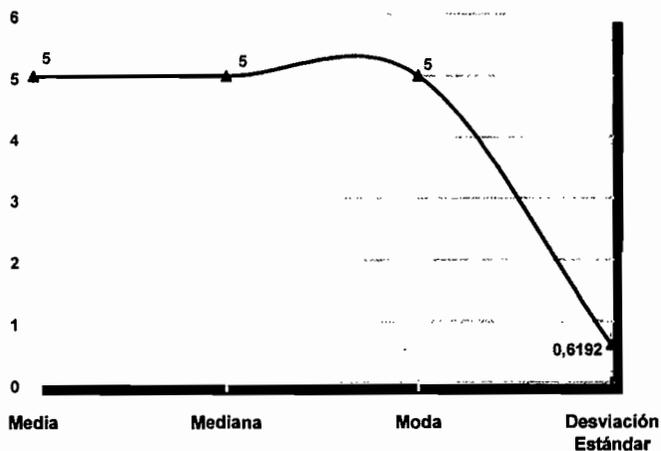
Fuente: Datos obtenidos por la autora

GRÁFICA 21.

Evaluación Funcional de la Lecto-Escritura (Interconductual)
Nivel Selector



GRÁFICA 22.



Fuente: Datos obtenidos por la autora

**TABLA 5.
EVALUACIÓN DE LA LECTO - ESCRITURA**

<i>Niveles</i>		Sustituto SA	Sustituto SI	Sustituto SP
1	Aguirre Jiménez Ivon	4		1
2	Albarran Fuentes Carol	5		
3	Alvarez Cazares Eduardo	5		
4	Arteaga Alvarado Elvia	5		
5	Barbosa Flores Michel	5		
6	Bello Zamora David	5		
7	Cervantes Barrera Neli	3		2
8	Figuroa Olayo Pamela	5		
9	Flores Ramírez Adriana	5		
10	Galindo Castañeda Eduardo	4		1
11	Gallegos Rodríguez Olivia	5		
12	López Ojeda Claudio	2		3
13	Luna Cuevas Julio	4	1	
14	Méndez Carreño Ivan	5		
15	Méndez Vizúeth Ramón	5		
16	Morales Moctezuma Marissa	5		
17	Moreno González Jessica	5		
18	Ordoñez Hernandez Jair	5		
19	Ortega Rubalcaba Juan Carlos	5		
20	Patiño Franco Laura	4		1
21	Rosas Flores Alonso	5		
22	Rosas Ham Paola	5		
23	Vargas Cruz Celeste	4	1	
	SUBTOTAL	105	2	8
	TOTAL	115		
	MEDIA	4.5652	0.0870	0.3478
	MEDIANA	5	1	1
	MODA	5	1	1
	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.7878	0	0.8944

SA= Sustitución Absoluta
SI = Sustitución Incompleta
SP = Sustitución de Pregunta

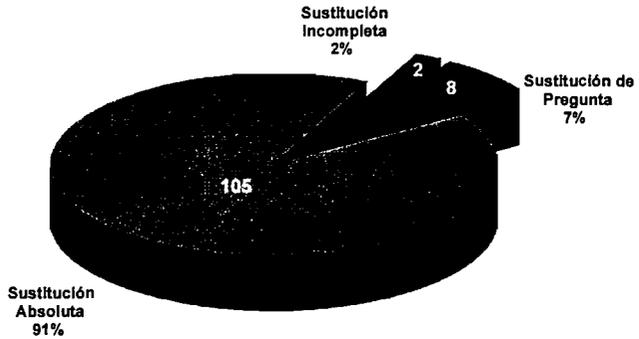
Fuente: Datos obtenidos por la autora

Nivel Sustitutivo Referencial.- El registro de aciertos se realizó de forma individual y grupal. De un total de 115 reactivos por grupo se obtuvieron 105 sustituciones absolutas (SA) lo que da 91.3% de aciertos correctos, 2 sustituciones incompletas (SI) 1.7%, 8 sustituciones de pregunta (SP) 6.9%, esto es un 8.6% de margen de error (ver tabla no. 5 y gráficas 23 y 24).

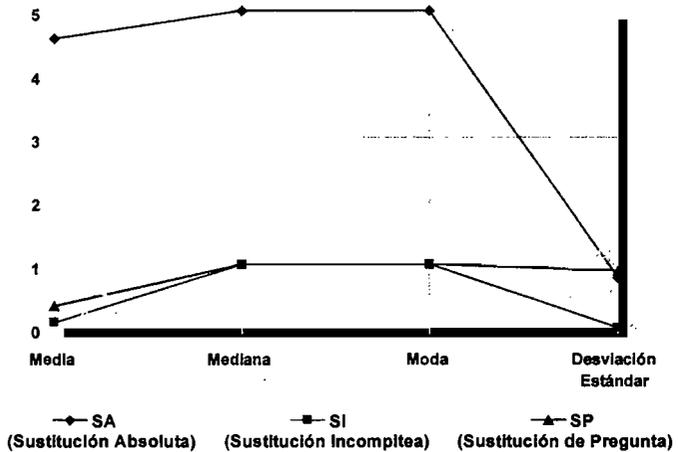
GRAFICA 23.

**Evaluación Funcional de la Lecto-Escritura
Nivel Sustitutivo Referencial**

Aclertos del Grupo



GRÁFICA 24.

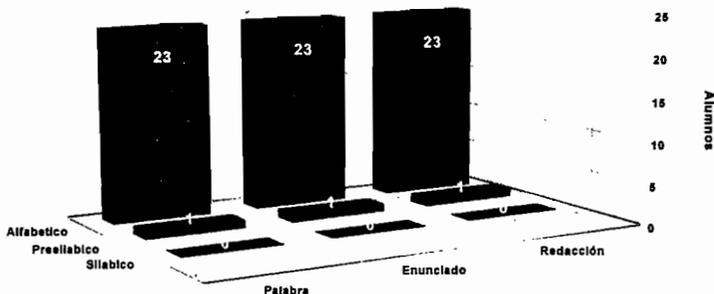


Fuente: Datos obtenidos por la autora

TABLA 6.
EVALUACION FINAL P.A.L.E.M.
ESCRITURA

		Palabra	Enunciado	Redacción
1	Aguirre Jiménez Ivon	A	A	A
2	Albarrán Fuentes Carol	A	A	A
3	Alvarez Cázarez Eduardo	A	A	A
4	Arteaga Alvarado Elvia	A	A	A
5	BarbosaFlores Michel	A	A	A
6	Bello Zamora David	A	A	A
7	Cervantes Barrera Neil	A	A	A
8	Figueroa Olayo Pamela	A	A	A
9	Flores Ramírez Adriana	A	A	A
10	Galindo Castañeda Eduardo	A	A	A
11	Gallegos Rodríguez Olivia	A	A	A
12	López Ojeda Claudio	A	A	A
13	Luna Cuevas Julio	A	A	A
14	Méndez Carreño Ivan	A	A	A
15	Méndez Vizúeth Ramón	A	A	A
16	Morales Moctezuma Marissa	A	A	A
17	Moreno González Jessica	A	A	A
18	Ordoñez Hernández Jair	A	A	A
19	Ortega Rubalcaba Juan Carlos	A	A	A
20	Patifño Franco Laura	A	A	A
21	Rosas Flores Alonso	A	A	A
22	Rosas Ham Paola	A	A	A
23	Vargas Cruz Celeste	A	A	A
	A-Alfabético	23	23	23
	S-Silábico	0	0	0
	PS-Presilábico	1	1	1
	TOTALES	24	24	24

GRÁFICA 25.



Fuente: Datos obtenidos por la autora

Evaluación PALEM
(Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita).

Escritura.- Se muestran los resultados obtenidos en cada aspecto considerado - palabra, enunciado y escritura libre (redacción)- se realizó el registro de cada niño y en general de 24 alumnos 23 de ellos son considerados al finalizar el año alfabéticos (A) y uno de ellos Silábico(S) (ver tabla de registro no. 6 y gráfica 25).

Lectura.- Se tomaron en cuenta cuatro aspectos: análisis del enunciado, lectura de palabra, enunciado y texto, los cuales se registraron por alumno y por grupo, en el primero 23 llegaron al nivel A y sólo 1 terminó en el nivel D, y en los otros 3 aspectos se obtuvieron los mismos resultados por grupo de los 24 alumnos 23 terminaron en el nivel 3 y solo uno en el nivel 1 (ver tabla no. 7 y gráficas 26, 27 y 28).

**TABLA 7.
EVALUACIÓN FINAL P.A.L.E.M.
LECTURA**

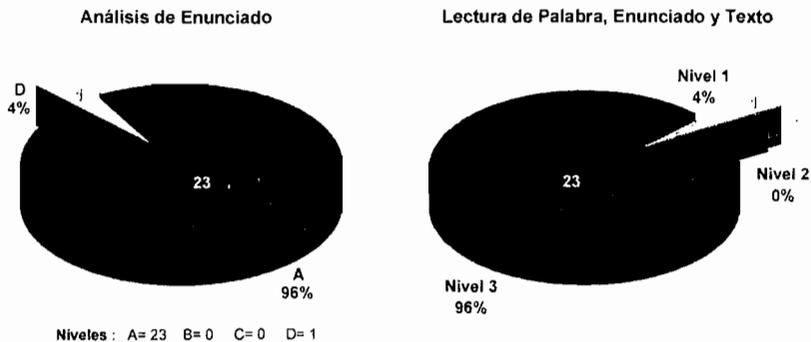
	Análisis Enunciado	Palabra	Enunciado	Texto	
1	Aguirre Jiménez Ivon	A	3	3	
2	Albarran Fuentes Carol	A	3	3	
3	Alvarez Cazares Eduardo	A	3	3	
4	Arteaga Alvarado Elvia	A	3	3	
5	Barbosa Flores Michel	A	3	3	
6	Bello Zamora David	A	3	3	
7	Bermeo Embarcadero Juan	D	1	1	
8	Cervantes Barrera Neli	A	3	3	
9	Figuroa Olayo Pamela	A	3	3	
10	Flores Ramírez Adriana	A	3	3	
11	Galindo Castañeda Eduardo	A	3	3	
12	Gallegos Rodríguez Olivia	A	3	3	
13	López Ojeda Claudio	A	3	3	
14	Luna Cuevas Julio	A	3	3	
15	Méndez Carreño Ivan	A	3	3	
16	Méndez Vizueth Ramón	A	3	3	
17	Morales Moctezuma Marissa	A	3	3	
18	Moreno González Jessica	A	3	3	
19	Ordoñez Hernandez Jair	A	3	3	
20	Ortega Rubalcaba Juan Carlos	A	3	3	
21	Patino Franco Laura	A	3	3	
22	Rosas Flores Alonso	A	3	3	
23	Rosas Ham Paola	A	3	3	
24	Vargas Cruz Celeste	A	3	3	
	A- Alfabético	23	Nivel 3=23	Nivel 3=24	23
	S- Silábico	0	Nivel 2=0	Nivel 2=1	0
	PS- Presilábico	1	Nivel 1=1	Nivel 1=2	1
	TOTALES	24	24	24	24
	MEDIA	8	1	1	1
	MEDIANA	1	3	3	3
	MODA		3	3	3
	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	13	0.4082	0.4082	0.4082

Fuente: Datos obtenidos por la autora

GRÁFICA 26.

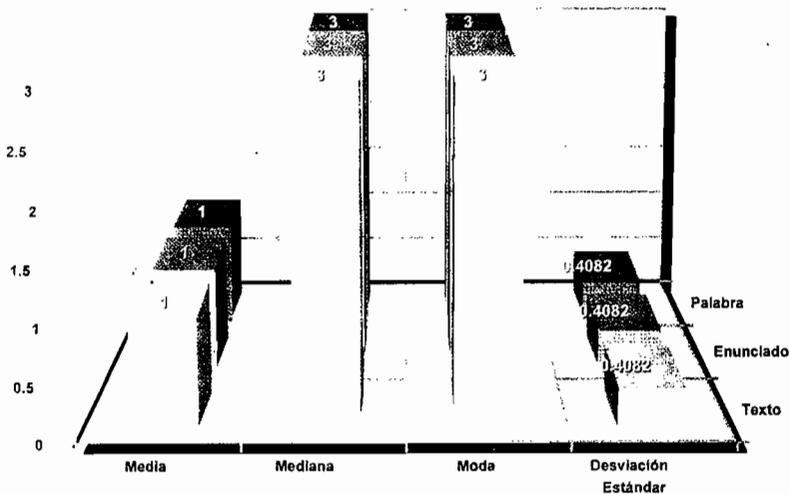
Evaluación Final P.A.L.E.M.

Lectura



GRÁFICA 27.

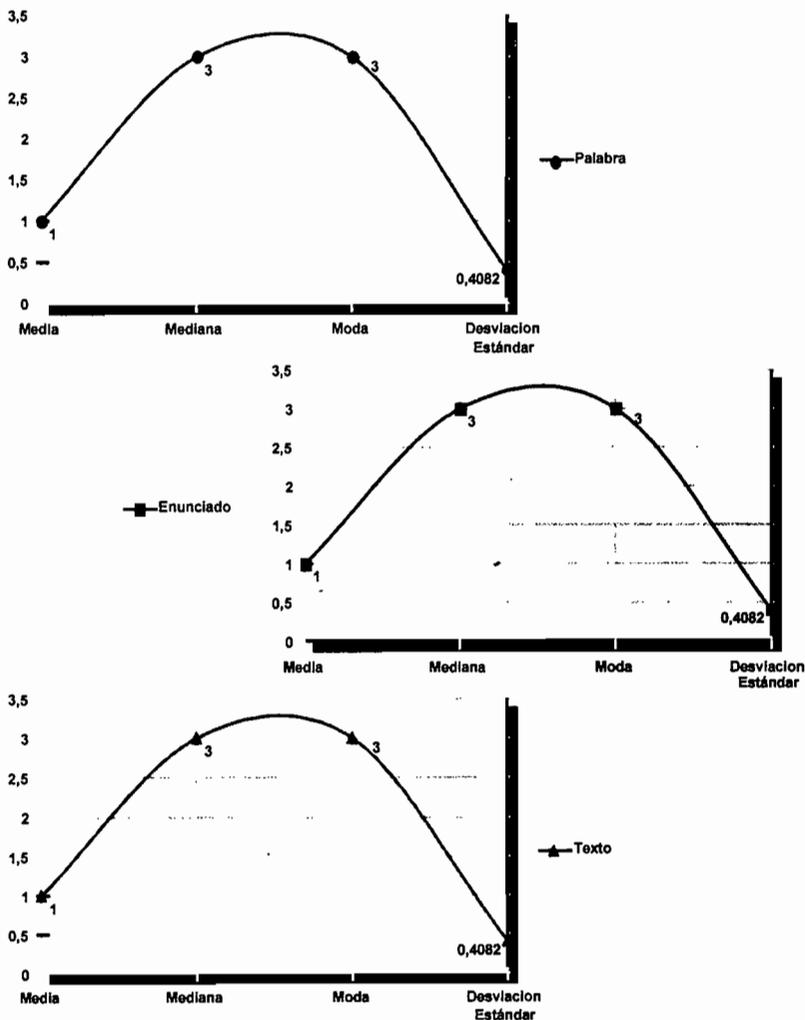
Lectura de Palabra, Enunciado y Texto



Fuente: Datos obtenidos por la autora

GRÁFICA 28.

Evaluación Final P.A.L.E.M.
Lectura de Palabra, Enunciado y Texto



Fuente: Datos obtenidos por la autora

3. Análisis de los resultados

Al inicio del ciclo escolar el grupo estaba formado por 30 alumnos, conforme avanzó el curso 6 de ellos se dieron de baja por diversas causas y el grupo terminó solo con 24 alumnos. Cabe destacar que varios de ellos presentaron algunos problemas (12 alumnos con problema de lenguaje a nivel articulación, 9 con una leve deficiencia visual y 1 con deficiencia perceptivo - motriz) en su momento de detección fueron canalizados a las instancias correspondientes y esto sirvió para que se presentaran menos problemas en el proceso de aprendizaje, 3 de los niños fueron repetidores y hay que resaltar que su aprendizaje fue satisfactorio al final del curso.

En lo que corresponde a la evaluación funcional de la lengua hablada y escrita (interconductual) cabe señalar que 23 de los 24 niños que formaron el grupo respondieron en forma efectiva los reactivos indicados para cada nivel.

Nota aclaratoria: Solamente uno de ellos no llegó al término el ciclo escolar satisfactoriamente ya que su asistencia a clase fue demasiado irregular (llegó a faltar hasta un mes a la escuela) además de presentar problemas de articulación de lenguaje y problemas familiares, y a pesar de que fue canalizado a las instancias correspondientes, su irregularidad y la falta de constancia por parte de la madre en el seguimiento de las recomendaciones de trabajo sugeridas no le permitieron alcanzar en lengua escrita los niveles propuestos, por lo que en las tablas de registro y en los datos aportados por las evaluaciones no se le tomó en cuenta, en éstas sólo intentó contestar dando respuestas inventadas.

Se pueden caracterizar las respuestas de los niños de la siguiente manera:

- El tiempo promedio de lectura en general fue de 1.07 minutos de un total de 51 palabras.
- Los errores más frecuentes en la lectura fueron en omisiones, seguidas de las inserciones y por último las sustituciones, indicando que los niños prefirieron no leer que inventar, refieren que leer es parte de dar sonido a las letras.
- Al término del ciclo escolar el 96.4 % de los alumnos descodificaron, es decir, tienen un manejo y dominio del sistema reactivo convencional.
- Las puntuaciones relacionadas con el nivel contextual son logradas por los alumnos de manera homogénea, mantienen en general un promedio de errores en la lectura así como en el tiempo.
- En el nivel suplementario ocurre lo mismo el grupo en general logra un dominio total de los respuestas tanto a nivel oral como en lectura, no hay dispersión en las respuestas de los niños.
- El promedio de aciertos a nivel selector, de un total de 115 reactivos que se aplicaron al grupo en la lengua hablada, el 99 % fue contestado por los alumnos en forma satisfactoria y a nivel lecto-escritura el 94% de los reactivos fueron contestados por los niños acertadamente, lo que muestra que en general dominaron las respuestas que implicaban un comportamiento selector

- De igual manera, en los aciertos a nivel sustitutivo referencial se dio un dominio casi total de este nivel; en el aspecto oral, 96% de los niños tuvieron una respuesta de Sustitución Absoluta (SA) , y en cuanto a lecto - escritura, hubo un dominio de 91% en las respuestas de Sustitución Absoluta (SA) , lo que representa que cada niño responde correctamente en promedio 4 de las 5 preguntas; en un porcentaje mínimo (2%) se dieron respuestas de una Sustitución Incompleta y 7% en respuestas de tipo Sustitución de Pregunta (SP), 5 de los niños tuvieron respuestas SP y solamente dos niños tuvieron una respuesta SI. Hay que resaltar que ninguno de los niños tuvo 0 aciertos, lo que muestra que lograron al final superar el dominio de este nivel.

En cuanto a la aplicación de la evaluación de la Propuesta para la enseñanza de la Lengua Escrita esta permitió realizar una comparación entre los aprendizajes de los niños en su ingreso a primer grado y los adquiridos al término de éste y los resultados muestran una notable diferencia pues 23 de los niños(96%) en la escritura de palabra enunciado y redacción libre muestra un dominio del sistema reactivo y son considerados alfabéticos y uno de ellos alcanzó el nivel silábico (4%) mostrando un avance en lo que considera la evaluación.

En lo que respecta a lectura de palabra enunciado y texto, también el 96% (es decir, 23 de los alumnos) lograron alcanzar el Nivel 3, mostrando un dominio de lectura, y tan sólo uno de los niños es el que no logra ascender a este nivel permaneciendo en el Nivel 1; con lo que respecta al análisis del enunciado los porcentajes son los mismos, ya que 23 de los niños llegaron al nivel A y uno de ellos permanece en el nivel D, inventando lo que cree que dicen los textos.

Los resultados de la aplicación del método interconductual "Mares" son evidentes en cada uno de los niveles y su aplicación es congruente con el orden de ellos; los niños desde un inicio comenzaron a trabajar y manejar la lengua hablada en un nivel sustitutivo referencial, al hablar de palabras, enunciados, así como historias de personas, cosas o eventos que no estaban presentes, con lo que se llegó más tarde al dominio de este nivel en la lengua escrita.

Se trabajó desde mediados de septiembre en lo que corresponde al nivel contextual, trabajando la enseñanza de las vocales con el procedimiento de discriminación sin errores, lo cual llevó al grupo a dominarlas en semana y media (ocho días de clase), manejando desde un principio también la retroalimentación de las respuestas de los alumnos.

Se dio el dominio de las consonante entre los meses de octubre a enero, durante los cuales se dio énfasis al dominio de los aspectos formales de la lecto - escritura para poder llegar satisfactoriamente al manejo de ésta en niveles más complejos, que implicaban interactuar a través del lenguaje con personas, objetos y eventos no presentes.

Se dio un manejo eficiente en el nivel suplementario, pues los niños lograron - con el manejo de ejercicios para el cumplimiento de órdenes primero habladas y

luego escritas -, modificar la conducta de las personas y de ellos mismos, así como las características del medio ambiente físico que les rodea.

De igual manera se dio en el nivel selector, pues desde un inicio se le hicieron al niño preguntas - en forma hablada y luego escrita - acerca de las personas, objetos, situaciones, circunstancias y/o motivos relacionados con las historias o frases que se manejaron en el enseñanza de consonantes. Esto les permitió interactuar con el lenguaje, respondiendo a una variedad de estímulos para seleccionar el aspecto sobre el cual se les estaba preguntando y poder dar respuesta.

Con lo que respecta al nivel sustitutivo referencial, los niños aprendieron a hablar de cosas, personas o eventos que no estaban presentes y con el dominio del sistema reactivo lograron hacerlo de forma escrita, atendiendo desde un inicio también a preguntas no literales que les pedían ponerse en contacto - a través del lenguaje - con el evento, persona u objeto, para poder responder a dichas preguntas.

El manejo de estos niveles se dio con los ejercicios de seguimiento de instrucciones, lectura de textos, redacción de cuentos y colocación de objetos.

Una muestra de resultados del manejo funcional y comunicativo del lenguaje en los niveles señalados se dio tanto con la preparación y presentación de su conferencia al final del ciclo escolar, como con la elaboración de su diario, no olvidando por supuesto la realización de sus trabajos a lo largo del curso, con lo que lograron hablar, leer y escribir en niveles sustitutivos referenciales de manera comunicativa y funcional.

Estos resultados dan muestra de la exitosa implementación del método interconductual "Mares" y de las pertinentes adaptaciones realizadas al aplicarlo al grupo.

4. DISCUSIÓN

Atendiendo a la preocupación por favorecer un aprendizaje de la lectura y la escritura de manera comunicativa y funcional en los alumnos de primer grado, se implementó un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita desde la posición interconductual del método "Mares" - se había aplicado en una situación experimental de forma más bien individualizada y al que se le hicieron modificaciones y adaptaciones para aplicarlo en el grupo - y con el que los niños aprendieron a hablar, leer y escribir de manera comunicativa y funcional.

Se consideró el marco contextual de los alumnos tomando en cuenta las características psicológicas y socioeconómicas de los alumnos, fueron determinantes para considerar las adaptaciones y modificaciones realizadas al Método, y a partir del análisis de éstas características se aplicó una gran variedad de prácticas sociales del lenguaje tanto hablado como escrito, el medio donde los niños se desenvolvían mostró poco uso del lenguaje, muy poca frecuencia de lectura.

A partir de esto se realizó un estudio de la teoría interconductual la cual nos permitió establecer ⁴² que la lecto - escritura es una conducta que se da en cinco niveles funcionales y que el avance y dominio de los más complicados de éstos niveles (considerando el desligamiento funcional del lenguaje) se ve favorecido por el dominio de los niveles funcionales más simples ligados a lo concreto, permitiéndonos también analizar en que nivel hablan, leen y escriben los niños.

Considerando lo anterior y los requerimientos de que hablen, lean y escriban de manera comunicativa y funcional, se dio la posibilidad de aplicar la metodología sugerida por el método "Mares", supone como objetivo de aprendizaje el mismo que el del programa de primer grado de enseñanza primaria y el propio: lograr que el niño interactúe con el lenguaje escrito en niveles funcionales sustitutivos. Ante esto, se incorporaron prácticas necesarias para adaptarlo y aplicarlo en el grupo. Los resultados obtenidos al finalizar el curso muestran la efectividad del método y la certeza de las adaptaciones, pues los niños lograron hablar, leer y escribir en niveles sustitutivos referenciales haciendo uso del lenguaje de manera comunicativa y funcional, es decir que, interactúan eficazmente tanto en niveles mecánicos como comprensivos de la lecto - escritura.

Al presentar esta propuesta se quiere mantener una posición abierta, en la que se muestra otra posibilidad para enseñar al niño a leer y escribir, susceptible de mejorar y mostrar una alternativa congruente desde su concepción teórica y su aplicación en la práctica docente, retomando la experiencia de ésta. Es sabido que hay una gran diversidad de prácticas para lograr que los niños lean y escriban, se quiere mostrar en esta propuesta pedagógica la alternativa de que se lleve a cabo tomando en cuenta los aspectos del lenguaje escuchar - hablar leer - escribir, no priorizando alguno ni menospreciando cualquier otro en la práctica, sino trabajarlos en conjunto para lograr que el niño tenga un desarrollo del lenguaje tanto en forma horizontal como vertical. Hay que resaltar que una de las bondades del método es precisamente la aquí planteada: la posibilidad de realizar las adaptaciones y modificaciones necesarias para aplicarlo en el contexto en el que maestro y alumnos trabajen.

⁴² Ribes, op. cit. p. 17

CONCLUSIONES

- Es una prioridad en educación es reducir el rezago escolar.
- A partir de la posición interconductual se implementó un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita.
- Mediante la modificación y adaptación del método "Mares" se logró elaborar un programa en el que los niños hablan, leen y escriben de manera comunicativa y funcional.
- Se consideraron las características socio - económicas y psicológicas de los niños las cuales fueron determinantes para adaptar el método "Mares" y se aplicó al grupo.
- Se aplicó la primera evaluación diagnóstica de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita por indicación de la Coordinación de las Escuelas Primarias Anexas a la BENM y la final para poder comparar y determinar en que niveles funcionales terminaron los alumnos.
- Se aplicó la Evaluación Funcional de la Lengua Hablada y de Lecto - Escritura sugerida dese la posición interconductual y se determinaron los niveles de interacción de los alumnos con el lenguaje.
- Los alumnos alcanzaron tanto en la lengua hablada como en la escrita niveles sustitutivos referenciales.
- El lenguaje es considerado desde el interconductismo como una conducta más, como un sistema reactivo convencional que el individuo desarrolla a partir de su interacción con el contexto.
- La lectura y la escritura son competencias del lenguaje, competencias lingüísticas que se aprenden en la interacción con el contexto.
- La lengua hablada y escrita se puede desarrollar a partir de los sistemas reactivos convencionales, en forma vertical dándose un desarrollo vertical con los cinco niveles funcionales y, en forma horizontal dándose un desarrollo morfológico - competencial.
- Se afirma que en general se dio el dominio de la lengua escrita con la aplicación del método y sus adaptaciones y modificaciones bajo la lógica de la psicología interconductual.

- Se logró cubrir con este procedimiento el propósito de los planes y programas relativo a que los niños hagan un uso comunicativo y funcional de la lengua escrita.
- Se dio un desarrollo de la lengua hablada a niveles sustitutivos referenciales y esto permitió que se diera también a en la lengua escrita.
- Se logró la adaptación y la modificación del método sin perder de vista los propósitos y contenidos planteados en los planes y programas de educación primaria de primer grado.
- Se logró mediante la aplicación, modificación y adaptación del método "Mares" cumplir con los objetivos manifestados en esta propuesta.
- Se generó un procedimiento para la enseñanza funcional y comunicativa de la lengua escrita y se presenta como una alternativa en esta propuesta.
- El procedimiento propuesto queda abierto a la posibilidad de mejorarse.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOSA, H. A. Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos. México, Pax. 1988, 117 p.
- CONDEMARÍN, M. Coniunción en la práctica de dos modelos para la enseñanza de la lengua. Lectura y vida. 1992 p. 25-30
- ENCICLOPEDIA Técnica de la Educación. Tomo 3, 195 p.
- ESTEVEZ, E. (1996). La lucha contra el rezago. Bajo impacto del PARE. Educación 2001, 64 p.
- FARFÁN, E. Un análisis funcional de las conductas de lecto-escritura por diferentes métodos de enseñanza. Tesis de maestría, 1997, 155 p.
- FARFAN, M. E. Las ventajas del lenguaje integral. Educación 2001 No. 23, abril 1997, 64 p.
- FARFAN, M. E. "Críticas al lenguaje". Educación 2001 No. 24, mayo 1997, 64 p.
- GÓMEZ, Palacio Margarita. Propuesta para el aprendizaje de la lecto-escritura, DGEE, México 1966, 56 p.
- IBBY, México. Leer de la mano. Asociación Mexicana para el fomento del libro infantil y juvenil, A.C. 1993, 83 p.
- MARES, G., Rueda, E. y, Plancarte, P.(1993) El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López : Un desarrollo horizontal. Acta Comportamentalia. 1 (1), p.39-62.
- MARES, G. Plancarte, P. y Rueda, E (1994). "Evaluación de un Programa para la Enseñanza Funcional de la Lengua Escrita." INTEGRACIÓN. Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. No. 6, p. 112 117.
- MARES, G. (1994) Investigación sobre sustitución referencial y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto escritura. Ponencia presentada en el evento "Primer Simposio de Psicología Conductual Aplicada". UNAM Campus Iztacala, p. 1-11

- MARES, G., Bazán, A. y Farfán, E. (1995) Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. Desarrollo Académico. 3 (6), p. 14-21.
- NAVARRO, Castilla Laura. La alfabetización de los niños: un problema actual. Cero en conducta. Año 1 No. 5 mayo – junio de 1986, 64 p.
- RIBES, E. y López, F. Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas 1985, 269 p.
- RIBES, I. E. (1992) Psicología General. México: Trillas 1990, 273 p.
- RIBES, I. E. y Harzem, P. (1989) Lenguaje y Conducta. México: Trillas 1990 378 p.
- ROCKWELL, Elsie. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita en UPN Antología El lenguaje en la escuela. 1991, p. 117-135
- SALAS, L. y cols. Proyecto para la creación de centros de experimentación pedagógica de la ENM. (1989). BENM 1989, 25p.
- SASTRERIAS. De Porcel Martha. Cómo motivar a los niños a leer. Ed. Pax México, 1992, 180 p.
- SEP (1992) Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio. México .
- SEP (1986) Educación Especial. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Guía de Evaluación. México, 1986, p. 9-20
- SEP. Libro para el maestro .1993
- SEP. Avance programático de primer grado. 1995
- SEP. Libros de texto de primer grado. 1995
- STENHOUSE, Laurence. "La investigación del currículum y el arte del profesor". Investigación en la escuela No. 15. 1991, p. 17-30
- U.P.N. Redacción e investigación documental I Manual. Antología. México, 1988, 233p.

- VELÁZQUEZ, V. y cols. Problemática de las Escuelas Primarias Anexas a la BENM. Una propuesta para el cambio. Escuelas Primarias Anexas a la BENM. 1989.
- VIGOTSKY, L. Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. Antología El lenguaje en la escuela. UPN, p. 30-41

ANEXOS

ANEXO - 1

BENEMERITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
COORDINACIÓN DE ESCUELAS ANEXAS DE EXPERIMENTACION PEDAGOGICA

ESCUELA:
CICLO ESCOLAR:

FICHA DE PREINSCRIPCIÓN

I.- DATOS DEL ALUMNO:			
Apellido paterno _____		Apellido materno _____	
Fecha de Nacimiento: _____		Nombre(s) _____	
Día _____		Mes _____	
Año _____		Teléfono: _____	
Domicilio: _____		Delegación _____	
Calle _____		No. Exterior _____	
No. Interior _____		Colonia _____	
Código Postal _____		Teléfono: _____	
Tipo Sanguíneo: _____		Alergias _____	
PADECIMIENTOS FISICOS: Marque con una X			
Usa anteojos () _____	Epilepsia () _____	Sordera () _____	Asma () _____
Pie Plano () _____	Males Cardiacos () _____	Otros () _____	
Nombre de la Institución Médica que atiende al niño: _____			
II.- DATOS DE LOS PADRES			
Nombre del padre o tutor: _____			
Grado Máximo de estudios _____		Ocupación _____	
Lugar donde trabaja _____		Tel. trabajo: _____	
Nombre de la madre _____		Ocupación _____	
Lugar donde trabaja _____		Tel. trabajo: _____	
En caso de urgencia proporcione un teléfono donde se pueda localizar: _____			
III.- AMBITO FAMILIAR DEL ALUMNO			
1. Actualmente vive el niño con sus dos padre?		Si () No ()	
2. Cuántos hermanos tiene? _____		Hombres _____ Mujeres _____	
3. Qué lugar ocupa el niño? _____			
4. Las relaciones entre los miembros de la familia son?			
Favorables () _____		Regulares () _____	
Malas () _____			
IV.- DESARROLLO ACADEMICO DEL NIÑO			
1. Ha tenido el niño problemas de conducta o aprendizaje?		Si () No ()	
Explique: _____			
2. Se ha visto en la necesidad de canalizar a su hijo a una INSTITUCIÓN de Educación Especial?			
Si () No ()		Diga a cual: _____	
3. Ha resultado su hijo reprobado en alguno de los grados de Educación Primaria?			
Si () No ()		Diga a cual: _____	
4. Estaría usted dispuesto a apoyar y/o estimular el trabajo escolar de su hijo			
Si () No ()		Porqué: _____	

LEA CON ATENCIÓN Y CONTESTE BREVEMENTE.

- 1.- Numero de cuartos en la casa (incluyendo baño)
- 2.- Numero de personas que viven en su casa.
- 3.- Señale los servicios con los que cuenta.
- 4.- Acostumbran leer en casa.
- 5.- Números de libros que leyeron en el mes.
- 6.- Anote el titulo del último libro que leyó.
- 7.- Escriba el nombre de las revistas que suelen leer en casa.

MARQUE CON UNA "X" LA SITUACIÓN FAMILIAR ACTUAL.

Casados _____ Divorciados _____ Separados _____ Viudo(a)____
Unión libre_____

PERSONAS QUE TRABAJAN EN LA FAMILIA.

Padre_____ Madre_____ Ambos_____

NUMERE EN ORDEN DE IMPORTANCIA A QUE SE DEDICA LA FAMILIA EL TIEMPO LIBRE.

Ver T.V. _____ Películas en vídeo _____ Paseos_____
Ir al cine _____ Visitar familiares _____ Leer _____
Practicar algún deporte. _____ Ir a la Iglesia _____
Platicar_____ Otra actividad_____ Mencione cual: _____

MENCIONE CUANTAS HORAS DEDICA A SU HIJO (A)

De lunes a viernes _____ sábado y domingo _____

ANEXO - 3

FICHA RECORTABLE.

Marca todas las consonantes Ch-ch que encuentres.
Lee los enunciados e ilústralos.



Ese chapulín asusta al chino.

Nacho come chícharos y chile.

Quiero chocholate con churros.

Chela vive en Pachuca.

La cachuca a es de Chucho.



ANEXO - 4

EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA LENGUA HABLADA. (APLICACIÓN INDIVIDUAL)

APLICACIÓN POR PARTE DEL INVESTIGADOR

I.- Se le indicara al niño qué siga las siguientes instrucciones que se le darán oralmente:

- 1.- Siéntate.
- 2.- Ráscate.
- 3.- Tose.
- 4.- Aplaude.
- 5.- Saluda.

II.- Se le pedirá al niño que responda a las siguientes preguntas:

- 1.- Teresa corre en el monte. ¿En donde corre Teresa?
- 2.- Pablo lavo el vaso. ¿Qué lavo Pablo?
- 3.- Los ojos de Luis son verdes. ¿De qué color son los ojos de Luis?
- 4.- Toño mañana se va a Puebla. ¿Cuándo se va Toño a Puebla?
- 5.- Carlos guarda su coche en el patio. ¿En donde guarda Carlos su coche?

III.-

6.- Mario se lavó las manos en el baño y bajó a cenar. ¿En donde está el baño de Mario?

7.- Mimi estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué horas estaba Mimi haciendo su tarea?

8.- Todos los soldados usan gorra y uniforme azul. Juan es un soldado. ¿Cómo se viste Juan?

9.- Después de comer Pedro salió del baño y bajó a su cuarto. ¿En donde comió Pedro?

10.- Cuando hace frío las personas se ponen mucha ropa para cubrirse. Hoy hace calor. ¿Cómo estarán vestidas las personas?

ANEXO – 5

**EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA LENGUA ESCRITA.
(APLICACIÓN INDIVIDUAL)**

NOMBRE DE LA ESCUELA _____

NOMBRE DEL ALUMNO _____

FECHA _____

Prueba escrita.

I.- Lee en voz alta lo que sigue:

DÍA DE LLUVIA

Como todos los días
el señor Pepe se despertó muy temprano
para ir al trabajo.

Después se bañó y desayunó rápido.

Al despedirse, su esposa lo llamó
y le dio su sombrilla.

Ella tuvo razón,
en el camino empezó a llover
y Pepe tuvo que sacar su sombrilla.

II.- Sigue las instrucciones que se indican a continuación:

1.- Párate.

2.- Saluda.

3- Toca tu zapato.

4.- Brinca.

5.- Despidete.

ANEXO - 6

**EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA LECTO - ESCRITURA.
PRUEBA A (APLICACIÓN COLECTIVA)**

Nombre de la escuela _____

Nombre del alumno: _____

Fecha: _____

III.- Lee y responde las preguntas.

6.- Teresa juega en el parque con su muñeca. ¿En donde juega Teresa?

7.- La mamá de Beto guiso mole. ¿Qué guiso la mamá de Beto?

8.- Ana pinto su casa de color naranja. ¿De qué color es la casa de Ana?

9.- Olga comerá un rico chocolate mañana. ¿Cuándo comerá Olga un rico chocolate?

10.- Catalina puso unos bellos girasoles en el jarrón. ¿Qué puso Catalina en el jarrón?

IV.- Lee y responde las preguntas.

11.- Anita subió a su cuarto después de jugar. ¿En dónde esta el cuarto de Anita?

12.- Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. ¿A qué hora juega Pedrito con su gato?

13.- Los osos atrapan peces en el río con sus grandes garras. Toto es un oso. ¿Con qué atrapa Toto a los peces cuando esta en el río?

14.- Cuando termino de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a planchar. ¿En donde cocino la mamá?

15.- Cuando hace un día soleado, Leonardo sale a jugar con sus amigos. ¿Qué pasa cuando el día amanece nublado?

ANEXO – 7

**EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA LECTO - ESCRITURA
PRUEBA B (APLICACIÓN COLECTIVA)**

Nombre de la escuela _____

Nombre del alumno: _____

Fecha: _____

III.- Lee y responde las preguntas.

6.- Berenice nada en el río. ¿En donde nada Berenice?

7.- Angélica guisó pozole. ¿Que guisó Angélica?

8.- Ramón pinto su carro de negro. ¿De que color es el carro de Ramón?

9.- Luisa comió ricos sopes ayer. ¿Cuándo comió Luisa ricos sopes?

10.- Margarita guardo las papas en la bolsa. ¿En donde guardo Margarita las papas?

IV.- Lee y responde las preguntas.

11.- Leticia bajo a la sala después de jugar. ¿En donde esta la sala de Leticia?

12.- Siempre que Pilar juega con su perrito su mamá la llama a desayunar. ¿A qué hora juega Pilar con su perrito?

13.- Los delfines comen pescado. "Rafi" es un delfin, ¿Qué come Rafi?

14.- Cuando se despertó, la mamá salió del baño y se puso a guisar. ¿En donde se durmió la mamá?

15.- Cuando la campana de mi escuela suena, mi perro Canuto siempre va por mi a recogerme. ¿Qué pasa cuando la campana suena?

ANEXO - 8

TABLA EJEMPLIFICADA DE EVALUACIÓN PARA ALGUNOS REACTIVOS DEL NIVEL SELECTOR DE LA PRUEBA.

Teresa juega en el parque con su mamá ¿ En dónde juega Teresa?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Juega bonito"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación de la actividad, no como juega.
1	"Parque"	Hace referencia a la ubicación espacial, aunque no es correcta gramaticalmente.
1	"En el parque"	La respuesta es exacta y correcta gramaticalmente.

La mamá de Beto quiso mole. ¿Qué quiso la mamá de Beto?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Se fue a su casa"	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
1	"Quiso mole"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

Ana pintó su casa de color naranja, ¿De qué color es la casa de Ana?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Bonita"	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
1	"Naranja"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

Angélica quiso pozole. ¿Qué quiso Angélica?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Con su mamá"	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
1	"Pozole"	Hace referencia al referente involucrado y es exacta.

Ramón pintó su carro de negro. ¿De qué color es el carro de Ramón?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Mañana"	No es pertinente ni recupera la información previa.
1	"Negro"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

Luisa comió ricos sopes ayer. ¿Cuándo comió Luisa ricos sopes?

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Memo"	La respuesta no es pertinente a la pregunta.
1	"Ayer"	Respuesta exacta y correcta gramaticalmente.

ANEXO - 9

TABLA EJEMPLIFICADA DE EVALUACIÓN PARA ALGUNOS REACTIVOS DEL NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL DE LA PRUEBA.

Anita subió a su cuarto después de jugar ¿ En donde está el cuarto de Anita?
(comprensión espacial simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Está dormida en su cuarto"	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación del cuarto no por Anita.
3P	"El lado de acá " (señala su lado izquierdo)	Hace referencia a la ubicación espacial, aunque no es pertinente, se desvincula del enunciado.
3I	"Abajo"	La respuesta es pertinente aunque no exacta.
3A	"Arriba"	Considera la relación espacial y es exacta.

Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar. ¿A qué horas juega Pedrito con su gato? (Relación temporal simple)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"Come y luego juega"	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
3P	"A las cinco de la tarde"	Respuesta pertinente a la pregunta pero no se basa en el enunciado.
3I	"Antes que coma" "Después de cenar"	Hace referencia a una relación temporal vinculada al enunciado, pero con el referente incorrecto.
3A	"A las ocho de la noche" "Antes de cenar"	Respuesta pertinente, tiene referencia temporal y se ubica correctamente en el enunciado.

Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a planchar.
¿En dónde cocinó la mamá? (Evaluación de la comprensión espacial, pero con contradicción)

Calificación	Respuesta	Explicación
0	"En el desayuno"	La respuesta no es pertinente a la pregunta ni considera el enunciado.
3P	"En la cocina"	La respuesta es pertinente a la pregunta pero sin considerar el enunciado.
3I	"En el cuarto"	La respuesta hace referencia a una ubicación espacial con contradicción, pero no es exacta.
3A	"En el baño"	Respuesta pertinente y basada en el contenido del enunciado.

ANEXO - 10

**EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA .
(P A L E M)**

4ª EVALUACIÓN.

1ª semana de junio

a) Dictado de palabras.

Lápiz
Mochila
pegamento
pizarrón
regla
escritorio.

Palabras correspondientes a la evaluación anterior que vuelven a dictarse:

taco
papaya.

b) Dictado de enunciados.

- Mónica toma su lápiz.
- La maestra trajo un paquete azul y blanco.

c) Escritura libre:

Escribe como te gustaría que fuera tu maestro.

ANEXO - 11

En el parque hay juegos bien bonitos.
Me gusta mucho subir y bajar por la resbaladilla.
A veces, cuando me columpio, se me hace que voy a llegar hasta el cielo.

**EVALUACIÓN DE LECTURA
(PALEM)**

Lectura del texto sin imagen.

Lectura de texto
con imagen.



En el parque hay juegos bien bonitos.
Me gusta mucho subir y bajar por la resbaladilla.
A veces, cuando me columpio, se me hace que voy a llegar hasta el cielo.

APENDICE

ADECUACION Y EVALUACION DE UN PROGRAMA INTERCONDUCTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

GUADALUPE MARES*

ALDO BAZAN*

ENRIQUE FARFAN**

Con una orientación interconductual (Kantor y Smith, 1975; Ribes y López, 1985), Mares Plancarte y Rueda (1993) elaboraron un programa de apoyo para la enseñanza funcional de la lengua escrita, adecuado a las condiciones que caracterizan a las escuelas públicas del Estado de México, particularmente las pertenecientes al municipio de Tlalneapantla.

El programa se diseñó con la intención de apoyar al docente en la enseñanza de la lecto-escritura partiendo del supuesto de que uno de los grandes problemas que enfrenta el maestro de educación básica es la dificultad de enseñar a 50 niños, no tan homogéneos, al mismo tiempo. Por esto, se estructuró un programa tutorial apoyándose en 10 niños de 6º grado para entrenar a 50 niños de primero. Simultáneamente, se quería probar las posibles aportaciones que una perspectiva interconductual podría hacer a la educación básica.

Los lineamientos conceptuales generales que orientaron la elaboración del programa original fueron:

- a) Existe una continuidad funcional entre la comunicación oral y la escrita.
- b) Existen, al mismo tiempo, diferencias importantes entre las mismas que deben ser analizadas para construir un programa que posibilite al niño recorrer el puente entre ellas.
- c) El leer y el escribir se pueden diferenciar en cinco formas distintas y funcionalmente jerarquizadas de relacionarse con el mundo.

d) De estas cinco formas de relacionarse con el mundo, a través de la lengua escrita, sólo dos de ellas son ampliamente significativas fuera de la escuela. Las otras formas, aún cuando no tienen una clara significación social, son necesarias para alcanzar una lecto-escritura funcional.

e) Dado lo anterior, un programa dirigido a niños de primer grado, debe de entrenar simultánea y articuladamente las distintas formas en las que un individuo puede relacionarse con su medio a través del lenguaje escrito.

Los resultados fueron profundamente estimulantes, los niños de 1er. grado sólo fueron expuestos a un total de 18 sesiones (9 horas) y se encontraron diferencias importantes con el grupo control en cuanto al nivel de comprensión de la lengua escrita.

Con este antecedente y con el refinamiento y pruebas posteriores que Mares, Rueda, Rivas y Espino (1994) hicieron del programa se planeó la presente investigación con los siguientes objetivos:

- 1) Adecuar el programa a una situación de enseñanza directa por la profesora del grupo, esto es, enseñanza a grupos numerosos.
- 2) Enriquecer el programa con la amplia experiencia pedagógica del profesor de educación básica, y
- 3) Probar la eficacia del programa en las nuevas circunstancias.

*Profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Iztacala. **Asesor de la Unidad 096

METODO

Participantes

Participaron dos grupos de niños del primer grado de primaria de la *escuela experimental de la Escuela Normal Superior de Maestros* del Distrito Federal y dos grupos del primer grado de dos escuelas federales de la localidad de Singuilucan, Estado de Hidalgo. Las profesoras de los cuatro grupos contaban con estudios de normal básica y de licenciatura con una experiencia docente entre 2 y 8 años. Las dos maestras del grupo experimental participaron en la adaptación y aplicación directa del programa interconductual, (método Mares) como parte de sus actividades docentes. Las maestras de los grupos control aplicaron normalmente su programa de enseñanza de lecto-escritura (método PALEM y método Minjares).

Se eligieron intencionalmente las escuelas y grupos en donde las maestras mostraron interés por participar en el estudio. De cada población, uno de los grupos se asignó a la condición experimental y el otro a la condición de control.

Instrumentos y materiales

Durante el tiempo en que se realizó el estudio se utilizaron cámaras de videos, reproductoras VHS, monitores de TV, los cuales fueron utilizados para el análisis de las interacciones docente-alumno. Pruebas de evaluación del dominio funcional de la lengua escrita que contenían seis oraciones con su respectiva pregunta y un cuento breve seguido por cuatro preguntas. A las maestras de los grupos que aplicaron el método Mares se les entregaron como material de consulta artículos sobre psicología interconductual y reportes de investigaciones antecedentes.

Criterios de evaluación

1. El dominio de la mecánica de la lengua escrita se evaluó pidiéndoles a los niños que leyeran en voz alta un texto breve. De ésta lectura se midió el tiempo utilizado, número de omisiones,

sustituciones e inserciones realizados por los niños.

2. El dominio funcional de la lengua escrita se midió a través de una prueba que incluía seis enunciados con sus respectivas preguntas y cuatro preguntas a partir de un cuento breve. Las respuestas de los niños se agruparon con base en las siguientes categorías:

Incorrectas: Deja la pregunta sin contestar, o la respuesta no es pertinente a la pregunta.

Selectora tipo 1: El niño selecciona del texto la parte que corresponde a la pregunta pero sin incluir los elementos gramaticales que vinculan completamente la respuesta con la pregunta, por ejemplo: si ante el enunciado "El perico de Juan le grita a todos los perros que pasan por su casa" se le pregunta "¿a quiénes grita el perico de Juan?" el niño responde "perro" o "perros".

Selectora tipo 2: El niño selecciona del texto la parte que corresponde a la pregunta e incluye los elementos gramaticales que vinculan de manera completa su respuesta con la pregunta. Por ejemplo: si ante el enunciado y la pregunta anterior, el niño responde "a los perros" o "a todos los perros"

Sustitutiva tipo 1 o sustitución parcial: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta sin atender a la información contenida en el enunciado. Por ejemplo: si ante el enunciado "Luis tiene un reloj despertador que lo despierta todos los días por la mañana", se le pregunta "¿qué pasa cuando el reloj de Luis no funciona?", y el niño responde "lo manda a arreglar" o "lo arregla".

Sustitutiva tipo 2 o sustitución y vinculación: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la información contenida en el enunciado. Por ejemplo: Si ante el enunciado y la pregunta anterior el niño responde "no sonaría y no despertaría a Luis" o "no despierta" o se "duerme".

3. El registro de los niveles de interacción que la maestra promueve en los alumnos y el registro de

los niveles en que los alumnos interactúan se realizó adaptando las categorías que para analizar la interacción madre-niño retardado, propusieron Guevara y Mares (1992), y que se enlistan a continuación:

1M) No promueve interacciones en el alumno: la maestra no interactúa con el alumno. Por ejemplo, el alumno está solo mientras la maestra sale del aula, o bien, la maestra observa al alumno pero no interactúa con él.

Interacciones en el nivel contextual

2M) Promueve interacciones contextuales del alumno con el medio físico: la maestra orienta al alumno hacia objetos, eventos, personas de su medio o hacia ella misma. Por ejemplo, la maestra ordena al grupo que mire al pizarrón o que escuche.

3M) Promueve interacciones contextuales lingüísticas convencionales en el alumno: la pronunciación o copiado de letras o palabras asociadas a signos impresos, es moldeada, instigada, modelada y/o reforzada en el alumno por la profesora. Por ejemplo, la maestra les presenta la letra "m" y les dice a los niños "esta es la M, a vér, repitan: m".

Interacciones en el nivel suplementario

4M) Promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico por parte del alumno: las manipulaciones directas del ambiente físico de manera convencional por parte del alumno son moldeadas, instigadas, modeladas, y/o reforzadas por la maestra. Por ejemplo, la maestra pide a los niños que peguen confeti en el contorno de una letra.

5M) Promueve interacciones suplementarias gestuales en el alumno: las manipulaciones del medio social, e indirectamente del medio físico, por medio de conductas gestuales del alumno son instigadas, modeladas y/o reforzadas por la maestra. Por ejemplo, la maestra ordena a los niños que al acabar de tomar dictado levanten la mano.

6M) Promueve interacciones suplementarias lingüísticas en el alumno: Las manipulaciones del medio social, e indirectamente del medio físico, por medio de respuestas lingüísticas vocales o escritas del alumno son instigadas, modeladas y/o reforzadas por la maestra.

Interacciones en el nivel selector

7M) Promueve interacciones selectoras lingüísticas en el alumno: la maestra presenta al alumno de manera lingüística diferentes alternativas para que él pueda elegir también de manera lingüística. Por ejemplo, la maestra, enseñando la sílaba "to", pide a los niños que seleccionen de un grupo de palabras escritas en el pizarrón aquellas que llevan "to", o la maestra pide al niño que responda a una serie de preguntas literales después de la lectura de un enunciado.

Interacciones en el nivel sustitutivo referencial

8M) Promueve interacciones sustitutivas referenciales en el alumno: la maestra habla al alumno acerca de personas, objetos o eventos no presentes en la situación. Por ejemplo, la maestra pide a los niños que le platiquen que hicieron el fin de semana.

Las categorías utilizadas para los alumnos fueron:

1A) No interactúa: el alumno no interactúa con objetos, personas o eventos del medio.

Interacciones en el nivel contextual

2A) Interacción contextual: el alumno muestra atención a objetos, eventos, gráficos o personas del medio en el contexto específico. Por ejemplo, los alumnos siguen con la mirada el trazo de letras en el pizarrón por parte de la maestra.

3A) Interacciones contextuales lingüísticas: el alumno nombra objetos concretos presentes en la situación. Por ejemplo, los alumnos nombran letras mostradas por la profesora.

Interacciones en el nivel suplementario

4A) Interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico: el alumno manipula directamente su ambiente físico de manera convencional. Por ejemplo, los alumnos recortan palabras.

5A) Interacciones suplementarias gestuales: el alumno utiliza gestos de manera convencional para manipular su ambiente social, e indirectamente su ambiente físico. Por ejemplo, los alumnos levantan la mano para pasar al pizarrón.

6A) Interacciones suplementarias lingüísticas: el alumno utiliza el lenguaje de manera convencional para manipular su ambiente social, e indirectamente su ambiente físico. Por ejemplo, el alumno le pide a la maestra permiso de ir al baño.

Interacciones en el nivel selector

7A) Interacciones selectoras: el alumno elige lingüísticamente entre diferentes alternativas dadas por la maestra también de manera lingüística. Por ejemplo, el alumno elige de entre varios letreros el nombre correcto de tres dibujos.

Interacciones en el nivel sustitutivo referencial

8A) Interacciones sustitutivas referenciales: el alumno habla o escribe a la maestra acerca de personas, eventos u objetos no presentes. Por ejemplo, el alumno comenta acerca de su mascota o escribe lo que hizo el día anterior.

Características del programa interconductual (método Mares)

Al concebir la enseñanza inicial de la lengua escrita como desarrollo horizontal, el programa debe de enfatizar dos aspectos: 1) La enseñanza de la mecánica de la lengua escrita que incluye el texto, la copia y el dictado y 2) El ejercicio de la lecto-escritura en intercambios comunicativos (nivel sustitutivo referencial) que incluye el ponerse en contacto con otras situaciones a través de la lectura y el informar a otros sobre acontecimientos no presentes a través de la escritura. El programa incluye también como parte importante de la

metodología didáctica el proporcionar retroalimentación a las actividades de los niños. Con base en esto el programa contempla una serie de ejercicios mínimos dedicados a estos dos aspectos.

Ejercicios que enfatizan la adquisición del sistema de reacción y de las unidades mínimas de la lengua escrita

Ejercicio 1.- Entrenamiento en identificación y nombramiento de las vocales a través de un procedimiento de discriminación sin errores, utilizando instrucciones simples y repetitivas.

Ejercicio 2.- Entrenamiento en discriminación auditiva de sonidos separables en el contexto de palabras *familiares*. Aquí mismo se introducen preguntas del tipo: ¿Qué es...?, ¿Cómo es...?, en relación a las palabras familiares utilizadas. Este ejercicio promueve discriminación auditiva vinculada a intercambios comunicativos (interacciones sustitutivas orales).

Ejercicio 3.- Entrenamiento en escribir letras a través de instigación y copia repetida de un modelo. Esto se hace con cada letra nueva que se enseña al niño. Se promueve el dominio de la mecánica de la lengua escrita (nivel contextual).

Ejercicio 4.- Dictado de letras, palabras o frases, en función del grado de avance del programa. Se promueve la adquisición y dominio de los aspectos mecánicos de la escritura (nivel contextual).

Ejercicios que promueven la práctica del sistema de reacción que se está adquiriendo en niveles funcionales sustitutivos o que tienden hacia ese nivel

Ejercicio 5.- Ejercicio en dibujar lo que representan las palabras *familiares* que se introducen con la primera consonante. Con este ejercicio se pretende propiciar que el niño entre en contacto indirecto, a través de la palabra impresa, con objetos o eventos que no están presentes, se promueve que niño imagine o reproduzca de alguna manera el objeto o evento.

Esto constituye un paso preliminar para que el niño se transporte a otra situación.

Ejercicio 6.- Se presentan frases escritas seguidas de preguntas no literales, que impulsen al niño a funcionar como lector (referido) en una interacción sustitutiva referencial simple. El niño debe de entrar en contacto indirecto con la relación que describe la frase u oración para poder contestar la pregunta. Se promueve también la fluidez en la lectura en intercambios comunicativos (nivel sustitutivo referencial).

Ejercicio 7.- Se dan instrucciones, por escrito, que favorecen el contacto con objetos que no están en el campo visual del niño, con relaciones o con propiedades no aparentes. También se promueve la fluidez en la lectura en intercambios comunicativos (nivel sustitutivo referencial).

Ejercicio 8.- Se proporcionan textos breves, familiares y apropiados para el pequeño, seguidos de preguntas literales y no literales. A través de este ejercicio se pretende promover el comportamiento como lector (referido) en un intercambio sustitutivo referencial de tal manera que el niño entre en contacto indirecto con la situación descrita en el texto (sin apoyos visuales). Se promueven también estrategias de búsqueda de información no literal, familiarización con la estructura del texto y fluidez en la lectura en un nivel sustitutivo referencial.

Ejercicio 9.- Estructuración de una tarea en comunicación referencial, en donde uno de los niños proporciona información por escrito a otro para que este último coloque adecuadamente una serie de objetos. Los papeles de escritor y lector se alternan entre los niños. A través de este ejercicio los niños reciben retroalimentación objetiva y directa del efecto que su escrito produjo, desarrollan estrategias propias de la lengua escrita para lograr que el lector se comporte con base a su texto. Se favorece también el desarrollo de la lecto-escritura intercambios comunicativos (nivel sustitutivo referencial).

La investigación se llevó a lo largo de todo el año escolar. Las maestras del grupo control

recibieron desde el mes de septiembre asesoría por parte de los investigadores acerca de los principios de la psicología interconductual, del lenguaje desde esta perspectiva y las características del programa (método Mares). De manera especial, y con el propósito de generar un programa de enseñanza de la lecto-escritura que pudiera ser aplicado en situaciones grupales de enseñanza se revisó con las maestras el procedimiento original y se discutieron las adaptaciones y sugerencias didácticas pertinentes para lograr la implementación grupal del mismo. Esta asesoría se llevó a cabo hasta fines de junio del 95. Además se les entregaron artículos y diversos materiales sobre la perspectiva interconductual como material de consulta y estudio individual. A las maestras de los grupos control se les pidió a principios del año escolar que informaran acerca del método para la enseñanza de la lecto-escritura que iban a utilizar y no se les dio ningún tipo de asesoría.

En el mes de enero, después de tres sesiones de habituación de los participantes a la videogradora y a la presencia de los investigadores se grabó a cada uno de los cuatro grupos durante 45 minutos de una clase mientras las maestras enseñaban una nueva letra. Las grabaciones permitieron registrar la interacción docente-alumno en el salón de clases. De estas grabaciones se analizaron los primeros 10 minutos, y del minuto 20 al 25, dividiéndose en intervalos de 5 segundos.

En el mes de marzo, se aplicaron pruebas escritas a todos los niños de los cuatro grupos para evaluar el aprendizaje tanto de aspectos mecánicos como del nivel de dominio funcional de la lengua escrita.

RESULTADOS Y DISCUSION

Adaptación del método al trabajo grupal

En relación a los objetivos de adecuar el programa a grupos numerosos y de enriquecerlo con la experiencia pedagógica del maestro, se describen

las distintas aportaciones didácticas que las maestras hicieron al programa.

Una de las sugerencias didácticas implementadas por ambas maestras y que a su vez constituye una aportación importante al núcleo de ejercicios funcionales del programa es el ejercicio de elaboración de historias o cuentos. Este ejercicio representa una adaptación de los ejercicios 5 y 7 originales encaminados a promover que los niños imaginen o reproduzcan de alguna manera un acontecimiento y a favorecer que los niños entren en contacto con las relaciones y/o propiedades no aparentes. En el trabajo con cuentos ambas maestras elaboran una historia e inducen a los niños a construir parte de la misma. Esta actividad permite promover varias cosas simultáneamente: a) el contacto indirecto con las relaciones referidas, b) habilidades de composición oral que posteriormente pueden ser transferidas hacia la composición escrita, c) el desarrollo y fortalecimiento del vocabulario, y d) la adquisición de la mecánica de la lengua escrita en el contexto de interacciones comunicativas.

Las maestras explotaron especialmente el recurso de la imaginación como vía para promover aprendizajes funcionales en niveles sustitutivos referenciales, a continuación transcribimos un ejercicio para escritura y lectura de palabras. En el programa original cuando los alumnos pueden leer palabras se les solicita que hagan el dibujo de la palabra. En la modificación los niños piden a coro el dibujo, porque es lo que sigue, ellos solicitan las pistas que la maestra acostumbra dar, sólo esperan la indicación. La primera pista que da la maestra es la siguiente: "escuchen, el dibujo que les voy a presentar empieza con *bo*". Los niños dicen las siguientes palabras "bobo, botón, bota, boca, bolsa, boba, bofa, borrego, bobada". Al no adivinar la palabra los alumnos solicitan a la maestra otra pista. La maestra les dice: "imaginense que es un objeto, que algunas veces sirve para poner la basura". Los niños adivinan. Entonces la maestra presenta el dibujo.

Otra aportación importante que hicieron las

maestras fue la de los materiales de apoyo, entre otros propusieron los siguientes: libro de trabajo *Juguemos a leer*, fichero didáctico, láminas con los dibujos asociados a las palabras que se enseñaban, láminas del "Método Hidalgo". Es de resaltar que ambas profesoras usaron los libros de la SEP como material de reafirmación y ejercicio, y posteriormente a que los niños aprendieron a leer.

Fue también iniciativa de las profesoras hacer partícipes a los padres en el aprendizaje de sus hijos: al principio del curso les explicaron la manera en que iban a trabajar y les modelaron diversos ejercicios con los que podían apoyar a los niños, la participación de los padres fue reconocida por las profesoras como fundamental para el éxito escolar de los alumnos.

En conclusión, resultó adecuada la estrategia de proveer a las profesoras de orientaciones mínimas y dejar en sus manos el trabajo de concreción del método a las condiciones del trabajo grupal en el aula; guiándose por su experiencia docente y los principios de la psicología interconductual adaptaron ejercicios, hicieron modificaciones y aportaciones didácticas orientadas al aprendizaje funcional de la lengua escrita.

Domínio de la mecánica de la lengua escrita

Las medidas tomadas sobre tiempo de lectura revelaron diferencias importantes entre los grupos que no pueden ser atribuidas al programa de entrenamiento. El promedio del tiempo de lectura de los niños entrenados con el programa interconductual fue de 22 y 11 palabras/minuto para Hidalgo y el D.F. respectivamente. Los grupos entrenados con otros programas obtuvieron un promedio de 16 y 13 palabras/minuto en Hidalgo y el D.F. respectivamente. No es posible atribuir esta diferencia al número de niños por grupo porque los niños que leyeron 22 palabras/minuto formaban parte de un grupo de 32 niños, los niños que leyeron 16 palabras/minuto estaban en un grupo de 14 niños, los que leyeron 13 palabras/minuto pertenecían a un grupo de 23 y los niños que leyeron sólo 11 palabras por minuto formaron parte de un grupo de 24 niños. Es necesario atribuir

esta diferencia a otros factores sobre los cuales no se tuvo un control adecuado. Las omisiones, inserciones y sustituciones se correlacionaron positivamente con los tiempos de lectura, a mayores tiempos de lectura correspondió un número mayor de errores.

Dominio Funcional de la Lengua Escrita

Las evaluaciones que se aplicaron a los alumnos para medir el dominio funcional de la lecto-escritura establecieron diferencias significativas entre los grupos experimentales y control. Los alumnos de los grupos experimentales respondieron a las preguntas literales y no literales mostrando mayor dominio funcional de la lengua escrita que los alumnos de los grupos control (ver gráfica 1) El 68% de las respuestas de los alumnos de los grupos control fue incorrecta, frente al 33% de errores obtenido por los niños de grupo experimental. Sólo el 6% de las respuestas de los niños de grupo control correspondieron a un nivel selector tipo 2 mientras que los grupos experimentales alcanzaron el 22% de respuestas de este tipo. En el porcentaje de respuestas correctas correspondientes al nivel sustitutivo referencial la ventaja de los grupos experimentales es aún más dramática, pues mientras los grupos control obtuvieron sólo el 7%, los grupos

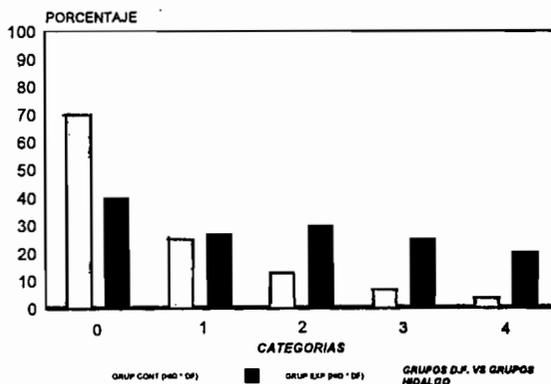
experimentales alcanzaron el 28%.

Las gráficas 3, 4, 5 y muestran las diferencias en el dominio funcional de la lengua escrita en los grupos experimentales y de control en cada población en la que se realizó el estudio.

Interacción maestro-alumno

En el análisis de las interacciones docente-alumno se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimentales y control: las profesoras de los grupos experimentales promovieron interacciones en niveles funcionales más complejos en comparación con las profesoras de los grupos control (ver gráficas 7 y 8). Así como se aprecia poca dedicación de las profesoras de los grupos control al trabajo en niveles funcionales complejos, se observó que gran parte de el tiempo de interacción lo ocupan en interactuar con sus alumnos en niveles funcionales simples. Es de resaltarse que esta ventaja de los grupos experimentales se dio independientemente del lugar de aplicación, tanto la profesora de Hidalgo como la del D.F. favorecieron más el desarrollo de sus alumnos. Por otra parte, al observar de manera completa las lecciones de trabajo filmadas se pudo apreciar que las profesoras seguían patrones didácticos característicos: las profesoras de los grupos experimentales desarrollaban de su clase

EVALUACION DE LA LENGUA-ESCRITA RESPUESTA A PREGUNTAS DE ORACIONES



incluyendo momentos para el aprendizaje y ejercicio del sistema reactivo convencional (niveles contextuales), y ejercicios para el uso funcional de la lecto-escritura (nivel sustitutivo referencial), organizados didácticamente como una unidad. La diferencia que se encontró con los grupos control fue que éstos dedicaron notablemente su tiempo a trabajar la correspondencia *grafofonética* (nivel contextual) y, en algunos casos, a promover la comprensión de la lectura con preguntas literales (nivel selector). Evidentemente los resultados que arroja el análisis de las interacciones docente-alumno en la clase de español se corresponden con los obtenidos en las pruebas de comprensión lectora, y a la vez que se corresponden explican las diferencias encontradas entre los grupos control y experimental. Los resultados obtenidos señalan que los planteamientos interconductuales son aplicables al espacio escolar y que el concurso de las profesoras en esta tarea es fundamental para garantizar la efectividad de las intervenciones que se propongan.

BIBLIOGRAFÍA

- Guevara, Y. y Mares, G. (1994) "Análisis de las interacciones madre-hijo retardado: una perspectiva interconductual". *Acta Comportamental*, 2,1,145-165.
- Mares; G. Plancarte, P. y Rueda, E., (1993) "Evaluación de un Programa Funcional para la Enseñanza Funcional de la Lengua Escrita". *Integración (Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana)*, 5-6, 112-117.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O. y Espino S. (1994) "Efectos de Diferentes Niveles Funcionales de Entrenamiento sobre la Generalización". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional del Conductismo y las Ciencias de la Conducta, Palermo, Italia: octubre.
- Kantor, J.R. y Smith N.W. (1975) *The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey*. Chicago: Principia Press.
- Ribes, E y López, F. (1985) *Teoría de la Conducta: un análisis de Campo y Paramétrico*. México: Trillas.

EVALUACION DE LA LENGUA-ESCRITA RESPUESTA A PREGUNTAS DE CUENTOS

