

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA
ESCRITA PARA QUE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS SEA
COMUNICATIVA, SIGNIFICATIVA Y FUNCIONAL EN
NIÑOS DE PRIMER GRADO ESCOLAR**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA
QUE SE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

JESSICA HERNÁNDEZ MAYORGA

ASESORA.- MAESTRA IRMA VALDÉS FERREIRA

MÉXICO, D.F.

FEBRERO, 2012.

AGRADECIMIENTOS

Porque hoy veo llegar a su fin una de las metas de mi vida,

como una muestra de mi cariño,

por todo el amor y apoyo brindado.

Les agradezco infinitamente a:

Mi Padre † Mario Hernández Téllez.

Mi Madre Soledad Mayorga.

Familia, Maestros, Pareja y Amigos.

ÍNDICE

Introducción	1
--------------------	---

CAPITULO I

EL CONSTRUCTIVISMO Y LA ESCRITURA

1.1. La concepción constructivista	7
1.2. El proceso de adquisición del sistema de escritura	13
1.3. El sistema de escritura.....	18

CAPITULO II

AMBIENTE ALFABETIZADOR Y EL TRABAJO ESCOLAR

2.1. Contexto social, cultural y económico de la colonia Consejo Agrarista Mexicano	20
2.2. Ambiente alfabetizador	24
2.3. El club de los alfabetizados.....	26
2.4. Red Nacional TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)	27
2.5. Organización de la escuela primaria “Profesor Marcelino Rentería”	31

2.6. Descripción física del aula del grupo 1° "A" de la Escuela Primaria "Profesor Marcelino Rentería"	34
2.7. El trabajo escolar	35
2.8. El ambiente alfabetizador en la escuela.....	38
2.9. Organización del ambiente alfabetizador en el salón de clases.....	39

CAPITULO III

ESTRATEGIA DE INTERVENCION PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN NIÑOS DE PRIMER AÑO ESCOLAR

3.1. Diagnóstico de la escritura y la lectura.....	44
3.2. Alternativa Didáctica para la enseñanza de la lengua escrita en niños de primer grado escolar	58
3.3. Evaluación	67
Conclusiones	80
Bibliografía	84
Anexos	87

INTRODUCCIÓN

Este trabajo, es la recuperación de mi experiencia acerca de cómo favorecer el aprendizaje escolar de la lengua escrita, de modo que ésta sea comunicativa, significativa y funcional en los niños de primer año de Educación Primaria que, al igual que las de nivel Preescolar y Secundaria, integra la Educación Básica del Sistema Educativo Nacional. Esta experiencia fue parte de mi formación no sólo académica sino incluso profesional como pedagoga, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que durante la tercera fase de la Licenciatura en Pedagogía, que correspondió al campo de concentración y, por ende a los semestres curriculares séptimo y octavo que cursé en el ciclo escolar 2000-2001, participé en el Programa intitulado "Transformación de la Educación Básica desde la Escuela", mejor conocido e identificado por su acrónimo TEBES.

Durante el desarrollo del estudio de campo, fue necesario asistir tanto a una escuela previamente asignada, como a las reuniones de trabajo e intercambio de experiencias con los demás integrantes del Proyecto TEBES en turno. El trabajo específico consistió en diseñar y aplicar una estrategia tendiente a promover en los niños un aprendizaje significativo, además de evaluar los resultados con ella obtenidos.

La metodología promovida por el proyecto de la RED TEBES, es la Investigación Acción Participativa (IAP); cuyo aspecto clave en calidad de enfoque investigativo, consiste en trascender la manera clásica de investigar para, de un modo novedoso y sin menoscabo de sus cualidades distintivas de rigor y carácter de científicidad, buscar no solamente la participación de la comunidad involucrada sino igualmente su apropiación del proceso y de los resultados; dando así renovado valor al factor acción-praxis como el conjunto de tareas que conducen al cambio estructural, a la vez que recobra y destaca la importancia que, desde su original perspectiva, tiene la comunidad en su conjunto, es decir, incluyendo por supuesto, aquella parte marginada del sistema educativo. Asimismo, como metodología hace referencia a procedimientos específicos para realizar una investigación continua de la realidad abordada, pero no únicamente para conocerla, como a menudo sucede en la forma

tradicional de investigar, sino más importante y provechoso todavía, para transformarla.

En mi caso particular, la escuela asignada por TEBES fue la primaria "Profesor Marcelino Rentería" ubicada en la colonia Consejo Agrarista Mexicano de la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. Esta zona es considerada de alto riesgo debido a los índices de delincuencia que en ella ocurren, según reportan las autoridades y organismos privados y, sobre todo, perciben y padecen los maestros y padres de familia de la Delegación Política con mayor densidad poblacional que, de acuerdo con datos del Gobierno Capitalino, es líder en índices delictivos y percepción social de inseguridad en las modalidades de robo de autos, asalto a transeúnte, delincuencia organizada, narcomenudeo, venta de productos pirata, armas y mercancía robada. En consecuencia, tomé en cuenta las características sociales, culturales y económicas de la Delegación, la colonia y la escuela, para conocer el ambiente alfabetizador en el que se desenvolvían los niños cuyo grupo atendí durante la experiencia objeto del presente trabajo.

No obstante el largo trecho histórico, a la fecha recorrido por la enseñanza de la lectura y la escritura, con las primeras estaciones tan lejanas como notablemente espaciadas, para posteriormente aparecer con mayor cercanía, aunque todas ellas claramente diferenciadas por sus aportes innovadores, cuyas contribuciones van desde usos simples a complejos, hasta la inserción de instrumentos tecnológicos extraordinariamente acelerada en las últimas décadas, además de corrientes de pensamiento cada vez más avanzadas y estructuradas de enseñanza y aprendizaje de ambas habilidades, la mejora de las prácticas pedagógicas en general y de la lectura y escritura en particular, aún permanece en el horizonte propositivo del campo que hoy conforman las ciencias de la educación.

Así, una vez transitados los dos primeros largos periodos de enseñanza disociada entre escritura y lectura, marcados por un lado, por el uso meramente funcional de la escritura y, por otro, por las consecuencias de la invención del alfabeto vocálico y el deletreo; que, a su vez, no sólo condicionaron una escuela centrada en una y otra práctica respectivamente, sino la preeminencia de la enseñanza sobre el

aprendizaje; ambas prácticas experimentaron avances significativos, se introduce, aunque con lentitud, la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, la lectura comprensiva y silenciosa desplaza a la expresiva y en voz alta, mientras que la escritura hasta entonces concebida como dibujo y trazo, propia de escribanos y calígrafos, paulatinamente se sustituye por una escritura simplificada, sin trazos innecesarios, aunque clara, legible, limpia, y rápida. Pero aún más determinante, emerge un concepto más amplio de la noción de aprendizaje, cuyo proceso de desarrollo aún sigue su curso, conforme al progreso individual y combinado de las distintas ramas de la ciencia en general, y de las agrupadas en las de la educación en particular.

En este último contexto, el Siglo XX se significó por dos corrientes de pensamiento que influenciaron y revolucionaron la psicología del aprendizaje, el Conductismo y la Psicología Cognitiva. Es en esta última donde surge el enfoque Constructivista, en cuya línea de pensamiento enmarco la Propuesta Pedagógica que el presente trabajo supone.

Por consiguiente, dedico el Capítulo I, denominado EL CONSTRUCTIVISMO Y LA ESCRITURA, a la recopilación de los planteamientos propios de esta concepción en el aprendizaje en general, y en el aprendizaje infantil y en el de la escritura en particular, tomando el pensamiento de algunas de las personalidades importantes del constructivismo. Particularmente, en el primer apartado abordo los principios que relacionan el nivel de desarrollo con el aprendizaje, así como los que vinculan al desarrollo y al aprendizaje con la interacción social (en el primer caso mediante la adaptación hasta llegar al equilibramiento que suscita cambios en la estructura cognitiva, y en el otro a través de la interiorización de instrumentos culturales que transmite el grupo social al que se pertenece); así como el fundamento que explica el Aprendizaje Significativo, que a diferencia de los mecánicos y repetitivos, sí se mantiene en la memoria de forma comprensiva, aunado al de la metáfora del “andamiaje”, como se llamó al prestar de la zona de desarrollo actual o real (ZDR), del maestro a sus alumnos. Para el segundo apartado de este mismo Capítulo I, recobro la experiencia de connotada investigadora para describir El proceso de adquisición del sistema de escritura, es decir, la serie de momentos que en

presencia de un ambiente alfabetizado, forman el proceso que antecede al aprendizaje formal de la lengua escrita, y mediante el cual el niño toma conciencia del sistema de escritura. Tema a cuyos fundamentos destino el tercero y último de los apartados del capítulo inicial, que justamente intitulo El sistema de escritura.

Por otro lado, en el Capítulo II, que denomino AMBIENTE ALFABETIZADOR Y EL TRABAJO ESCOLAR, reúno los planteamientos que fundamentan la importancia del complemento indisoluble del enfoque constructivista, el ambiente alfabetizador, como parte del contexto y de la formación educativa del niño, y factor influyente de la lecto–escritura; así como los datos que configuran los escenarios del entorno, la escuela y el salón de clases, como mecanismo para definir con mayor precisión la composición y características, del ambiente alfabetizador específico en el que se desenvolvían los alumnos. Así, observé, indagué y consulté fuentes para describir el contexto social, cultural y económico de la escuela, colonia y Delegación; parte importante de este ejercicio, consistió en el diseño de los cuestionarios contenidos en los Anexos 1 y 2, que apliqué, respectivamente, en visitas domiciliarias a los padres de familia, y de manera colectiva a los niños. Datos con los que formo el apartado Contexto social, cultural y económico de la Colonia Consejo Agrarista Mexicano (donde está enclavada la escuela), primero del Capítulo II.

Asimismo, utilizo los siguientes dos apartados para presentar desde otra óptica, y con ayuda de la analogía del Club de los Alfabetizados, la importancia que entraña el ambiente alfabetizador, y las ventajas de pertenecer a un grupo donde los niños presencien y participen en actividades letradas, porque al estar en el medio donde se lee y escribe, ellos entran al mundo de los alfabetizados, y empiezan a tomar parte en esas actividades en la medida que tienen sentido para ellos.

El proyecto TEBES ocupa el cuarto de los apartados del capítulo II; programa que se desarrolla como parte de las actividades académicas de la UPN, y busca tanto transformar la práctica docente del profesorado de educación básica en servicio, como favorecer su desarrollo profesional. Identificado también con la esencia de la Escuela Pública Mexicana, este programa recupera de ella principios producto de experiencias educativas ensayadas en distintos momentos, como la cooperación y la

ayuda mutua, los métodos de enseñanza práctica, y el estrecho vínculo entre las actividades escolares con el trabajo en la comunidad. En cuanto al terreno del desarrollo profesional, el programa persigue cambiar al profesor "habilitado" y al técnico docente convencional, por el "profesional de la docencia", en donde tanto la formación en el servicio como la Investigación Acción Participativa desempeñan un papel por demás determinante. Contribuyendo así, como lo marca su propósito a mediano y largo plazo, a la creación de las condiciones en que se manifieste un movimiento pedagógico por la vida y superación del ciudadano mexicano.

Dedico los cinco últimos apartados del Capítulo II, a la descripción de los aspectos al interior del factor "escuela", los más cercanos a la experiencia de enseñanza y aprendizaje, con los que termino de reunir los elementos que, a mi juicio consideré necesarios y suficientes, para sustentar el diseño de la estrategia de intervención que presento, y orientar su desarrollo.

Así, en el primero de ellos, presento el organigrama funcional en el que muestro la estructura organizacional de la escuela primaria "Profesor Marcelino Rentería", en el cual destaca la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuya labor con maestros, y especialmente notable con alumnos, describo para el Grupo 1ºA, con lo que cierro el apartado de la organización de la escuela, no sin antes citar la instalación del Consejo Técnico Consultivo y las Comisiones de cada nuevo Ciclo Escolar. Enseguida, me ocupo de la descripción física del aula como el "dónde" del trabajo escolar, objeto del séptimo apartado; para cerrar el Capítulo con los últimos dos ocupados, uno en el ambiente alfabetizador en la escuela, y el otro en la organización del ambiente alfabetizador en el salón de clases.

El Capítulo III y final, ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN NIÑOS DE PRIMER AÑO ESCOLAR, contiene los tres apartados que describen cada una de las fases distintivas del proceso que mi intervención pedagógica implicó. Entonces, en primer lugar refiero lo concerniente al diagnóstico de la escritura y lectura, que apliqué con el propósito de conocer el nivel de desarrollo de los niños; donde explico la metodología utilizada y muestro los grupos de evidencias obtenidas, clasificándolas de acuerdo con los criterios de

Emilia Ferreiro, además de mencionar e ilustrar mis observaciones en relación con el análisis de la lectura.

En la segunda parte de este Capítulo final, presento la Alternativa Didáctica objeto del presente trabajo. Empiezo por exponer la estructura y objetivos del contenido que diseñé, para el caso particular de la enseñanza de la lengua escrita, y a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica de la escritura y la lectura, además de la influencia permanente de los preceptos del enfoque constructivista. Prosigo con la descripción de las actividades que seleccioné para cumplir la primera fase de la alternativa didáctica, que llamé Acercamiento a la Escritura, con su respectivo tiempo, objetivo, habilidades, y metodología, que culmina con las sesiones de exposición de los alumnos; para dar paso a las de la segunda, la de Producción de Textos, igualmente con su objetivo, habilidades a desarrollar, metodología, y material para ejecutarlas.

En el tercer y último apartado del Capítulo III, dedicado a la Evaluación, explico y registro los resultados, expresados en términos de desempeño y aprendizaje de los alumnos, de las dos fases de aplicación y medición de la alternativa didáctica diseñada. Asimismo, adjunto las evidencias que revelan el progreso parcial y final de los niños del grupo que atendí, que conforme a lo planeado, primero rebasaron las expresiones presilábicas vistas en el diagnóstico, para manifestar en su escritura las de tipo silábico después de la primera fase, y más importante, las alfabéticas al término de la segunda fase de la alternativa didáctica aplicada.

Finalmente, refiero las conclusiones que obtuve respecto a las ópticas que nutren los principios citados del enfoque constructivista, así como las recomendaciones producto de la reflexión que acompañó tanto a la elaboración del presente trabajo, como a mi primera experiencia docente, cuyo tránsito y resultados alentadores me llevaron a ratificar mi vocación, como a reforzar mis alicientes de profesionalismo y superación.

I. EL CONSTRUCTIVISMO Y LA ESCRITURA

1.1. La Concepción Constructivista

Para la concepción constructivista es necesario partir del nivel de desarrollo de los alumnos. Esta premisa nos acerca al enfoque de la teoría genética de Jean Piaget, acerca de la existencia de una serie de estadios evolutivos relativamente universales en su orden de aparición. Se trata de una serie de etapas que se van sucediendo en una forma aproximada en cuanto a su inicio y a su término, de modo que a cada uno de estos estadios o etapas le corresponde una forma de desarrollo en particular. Según Piaget, a medida que los niños se desarrollan conforme a su potencial genético, cambian su comportamiento para adaptarse a su entorno. Estos cambios de adaptación conducen así, a una serie previsible y estable de cambios en la organización y en la estructura cognitiva.

Piaget cree que desde el momento del nacimiento, una persona empieza a buscar medios para adaptarse más satisfactoriamente al entorno; en esa adaptación, se encuentran implicados dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación.

La asimilación tiene lugar cuando una persona hace uso de ciertas conductas que, o bien son naturales, o ya han sido aprendidas; es simplemente utilizar lo que ya se sabe, o se puede hacer, cuando uno se encuentra ante una situación nueva¹.

Por su parte, la acomodación tiene lugar cuando la persona en cuestión, descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando una conducta ya aprendida, no es satisfactorio, y así desarrolla un nuevo comportamiento².

Las ideas que las personas desarrollan, entonces, se hallan influenciadas por su propia madurez física, como por sus acciones, y por sus experiencias con otras personas. El instrumento básico que se emplea para dar un sentido a todas esas experiencias, es el proceso de adaptación (asimilación y acomodación); utensilio que es empleado a lo largo de la vida, para conseguir un entendimiento cada vez mejor organizado de la realidad. Pieza esencial en este proceso es el llamado

¹ Universidad Pedagógica Nacional, *Antología, Teorías del aprendizaje*, 4ta ed. México, Edit. SEP, 1993, p.202.

² Ídem.

equilibramiento, que es el acto de búsqueda de un equilibrio³. Piaget supone que las personas generalmente prefieren un estado de equilibrio; así, continuamente ensayan la adecuación de sus procesos mentales. Si aplican un determinado esquema para actuar sobre un hecho y funciona, entonces existe un equilibrio; y en contraposición, si el esquema aplicado no produce un resultado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio y la persona se siente incómoda. Esto es lo que contribuye al cambio de pensamiento y al progreso.

Existen, al menos, tres cambios básicos para el logro de un ajuste satisfactorio entre un hecho y un esquema interno⁴. En primer lugar, una persona hallará quizás un hecho familiar, y lo asimilará directamente en el seno de un esquema ya existente. En segundo lugar, es posible que una persona se encuentre con un hecho extraño, que no encaje con exactitud en ninguno de los esquemas ya existentes, pero que pueda ser acomodado tan sólo con un pequeño cambio en el seno de un esquema ya existente. En tercer lugar, una persona puede encontrarse con un hecho totalmente extraño, y considerar necesaria la formación de un esquema completamente nuevo para acomodar el hecho.

A juicio de Piaget, el mecanismo de equilibrio constituye el factor fundamental del desarrollo, y es necesario para coordinar la maduración, la experiencia física del ambiente, y la experiencia social del ambiente. Se trata de una necesidad innata de equilibrio entre el organismo y su ambiente, así como de equilibrio dentro del organismo. “La equilibración es el proceso responsable del desarrollo intelectual en todas las etapas de maduración y es igualmente, el mecanismo por cuyo efecto un niño pasa de un periodo del desarrollo al siguiente”⁵.

De manera específica, Piaget describe cuatro fases del desarrollo: El Periodo Sensoriomotor, del nacimiento a los 2 años; el Periodo Preoperacional, de los 2 a los 7 años; el Periodo de las Operaciones Concretas, de los 7 a los 11 años; y, el Periodo de las Operaciones Formales, de los 11 a los 15 años.

³ Ibíd. p. 204.

⁴ Ídem.

⁵ Ibíd. p. 207.

Entonces, para el diseño de la estrategia pedagógica, consideré la etapa a la que cronológicamente, correspondían los niños con los que trabajé: la preoperacional.

La etapa preoperacional, se caracteriza por la aparición de acciones internalizadas que son reversibles, en el sentido de que el niño puede pensar en una acción, o verla, y a continuación en lo que ocurrirá si esa acción fuese anulada. Por ello, durante este periodo, el niño ya no está limitado a un tipo de aprendizaje de ensayo y error, sino que empieza a demostrar un aprendizaje cognitivo cada vez mayor. Asimismo, en este periodo, el niño ejecuta experimentos mentales en los cuales recorre los símbolos de hechos, como si él realmente participara en ellos, el niño preoperacional denota un egocentrismo simbólico y, al mismo tiempo, acciones de descentralización; empieza a presentar habilidades de clasificación (capacidad para agrupar hechos en conceptos, o esquemas), si bien las jerarquías a que ello da origen pueden diferir mucho de la de los adultos⁶.

Dado que en la etapa diagnóstica, detecté que los niños expresaban su vida familiar y escolar, recuperé las aportaciones de Vygotsky acerca la importancia de las relaciones sociales. A diferencia de Piaget, que mantenía una posición maduracionista, de espera, sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje, Vygotsky se colocó en un extremo opuesto demostrando que el aprendizaje puede ir antes que el desarrollo, y que además, es necesaria una postura intervencionista por parte de los padres y maestros, para que la enseñanza sea eficaz, y no nos ajustemos a lo que el niño ya sabe o conoce. Revelando así, la importancia que tiene en la calidad de las estructuras cognitivas del niño, la influencia de las personas que lo rodean.

Para Vygotsky, la actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos viene a constituir la conciencia⁷. Esos instrumentos básicamente semióticos, que permiten la construcción del ambiente, permitirán también por su internalización a través de los signos, la regulación de la conducta. Su efecto inmediato consistirá en tomar conciencia de los demás, y al tener conciencia de los demás, tener conciencia de uno mismo.

⁶ *Ibíd.* p. 211.

⁷ GÓMEZ Palacio, Margarita, *El niño y sus Primeros años en la escuela*, México. Edit. SEP, 1995, p. 66.

La emergencia de la conciencia a través de los signos permite, pues, el contacto significativo con los demás y con uno mismo; de allí que Vygotsky, atribuyera una importancia básica a las relaciones sociales; donde el análisis de los signos es “el único método adecuado para investigar la conciencia humana”⁸.

La memoria, la inteligencia y todos los elementos que en ella intervienen, están desarrollados a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Todo eso lo realiza mediante dos instrumentos generados por la actividad semiótica, gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia, su proyección, o lo que denominamos su significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje⁹. Ese lenguaje va desde el lenguaje elemental, que también compartimos con los animales, hasta el lenguaje superior, único del hombre, que alcanzará formas lingüísticas o semióticas abstractas en las que pueden formularse los medios físicos, matemáticos, artísticos y musicales.

Las funciones psicológicas superiores de inteligencia, memoria, y especialmente el lenguaje, son resultados de la comunicación, y las herramientas básicas de la comunicación son los signos, que no son otra cosa que la acción interiorizada; en consecuencia, las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos y símbolos.

Los sistemas de signos incluyen el lenguaje hablado, los sistemas escritos y los sistemas numéricos, que son creados por las sociedades a lo largo de su historia, para satisfacer necesidades específicamente humanas. Para Vygotsky, lo que marca el desarrollo individual es el dominio de dichos signos¹⁰.

Igualmente, Vygotsky explica que las funciones superiores no son producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente, sobre los objetos sociales. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde en nivel individual;

⁸ Ídem.

⁹ Ídem.

¹⁰ GARTON, Alison, *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización*, Barcelona, Edit. Paidós, 1991, p. 53.

primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del niño (intrapsicológica), por lo que todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

A través del lenguaje y de la comunicación, la información cultural puede ser transmitida al niño, quien interioriza este conocimiento y lo utiliza en función de sus necesidades¹¹.

Por consiguiente, las posibilidades de que el sujeto adquiriera ciertos niveles de significación, dependerá del nivel de desarrollo real en que éste se encuentre, así como de la habilidad para conjuntar el apoyo de otros desarrollos reales de sujetos que lo ponen a su disposición, permitiendo así la ampliación del nivel de desarrollo real al inmediato superior.

En la planeación de la propuesta pedagógica, necesariamente tuve que revisar el concepto de aprendizaje, y hacer una diferenciación entre el de algunos autores.

Ausubel, acuñó el término “Aprendizaje Significativo”, para diferenciarlo de los aprendizajes mecánicos, repetitivos y que no se mantienen en la memoria de forma comprensiva. “Para que un aprendizaje sea realmente significativo es necesario que se le pueda atribuir un significado, que se pueda relacionar de una forma sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos”.¹²

Desde esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra vinculada a la cantidad y la calidad de los conocimientos adquiridos previamente, así como a las conexiones que el niño es capaz de establecer entre ellos. La memoria, juega un papel de primer orden. Pero no se trata de una memoria mecánica que permite la reproducción exacta de lo que se ha memorizado en determinadas condiciones. El tipo de memoria necesaria para que se dé un aprendizaje significativo, es la memoria comprensiva, a través de la cual, se asegura la memorización en la medida en que el niño puede integrar a la red de significados existentes, lo que ahora está aprendiendo. “Este tipo de memoria es menos eficaz para recordar hechos o datos precisos, pero es mucho más útil para la elaboración de nuevos conocimientos, ya

¹¹ Ídem.

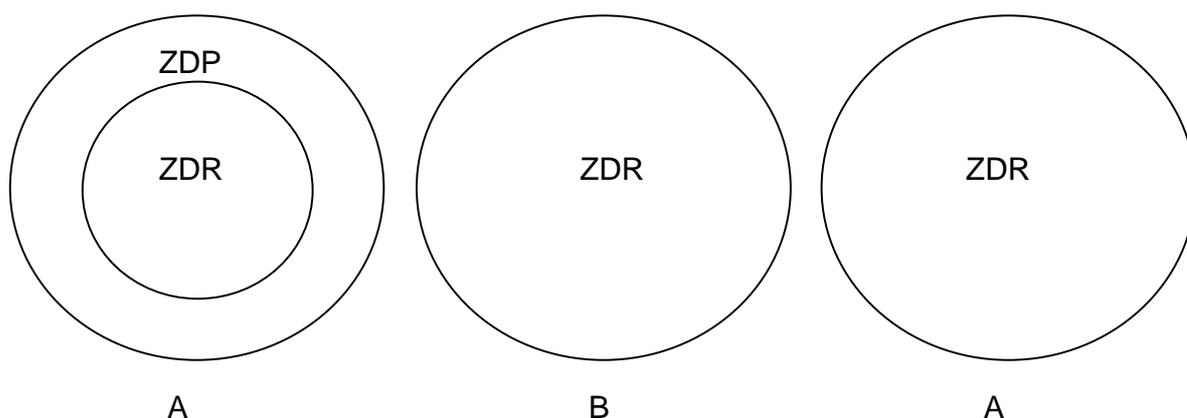
¹² GASSÓ Gimeno, Anna, *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona, Edit. Ceac, 2001, p. 65.

que lo recordado comprensivamente se almacena por más tiempo y se recupera con más facilidad".¹³

Para Piaget, el aprendizaje (en sentido estricto) depende del nivel de desarrollo que se haya conseguido; es decir, que las estructuras mentales que definen el desarrollo, son las que nos pueden decir el nivel y la calidad de los aprendizajes; por tanto, desde esta óptica el nivel de aprendizaje dependerá del nivel de desarrollo.

Para Vygotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental. Este proceso consiste en que el individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual o real (ZDR), y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo, no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo, si un adulto, u otro niño más desarrollado, le presta su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona, hasta que esa ZDP se vuelva ZDR. Es aquí donde ese prestar del adulto o del niño mayor, se convierte en lo que podría llamarse enseñanza o educación¹⁴. No obstante, lo importante es que ese prestar despierte en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo

Ejemplo:



¹³ PALAU Valls, Eliseo, *Aspectos Básicos del Desarrollo Infantil*, Barcelona, Edit. Ceac, 2001, p. 57.

¹⁴ GÓMEZ Palacio, Margarita, óp. cit. p. 70.

La ZDR de A es más pequeña que la ZDR de B; entonces, B le presta a A su ZDR, y logra que ahora la ZDP de A se vuelva ZDR, y así reinicia el proceso.

En esta búsqueda, encontré que hay una coincidencia entre Bruner y Vygotsky, ya que Bruner llamó a este prestar la ZDR del maestro a sus alumnos, “hacer un andamiaje”, por la similitud con la acción de un albañil que al construir; por ejemplo un techo, tiene que colocar andamios de madera, luego colar el concreto y cuando ese concreto se ha endurecido, retirar el andamiaje. Así el techo no se caerá, y esta formación sólida puede servir de base para un nuevo andamiaje y, por ende, para fabricar un nuevo techo.

1.2. El Proceso de Adquisición del Sistema de Escritura

El proceso de adquisición de la escritura y de la lectura, consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis, que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura¹⁵. Dicho descubrimiento promueve, a su vez, la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias, acerca del mundo en que se desenvuelve cotidianamente; así como una mejor comprensión de lo expresado por otros. Cabe señalar que la elaboración de las diferentes hipótesis que caracterizan a este proceso, depende de las posibilidades cognoscitivas, y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto de conocimiento; interacción que les proporciona una experiencia particular, desde la cual orientarán su propio proceso de aprendizaje.

Así, antes de que el niño sea capaz de comprender que los signos gráficos representan sonidos, pasa por una serie de momentos que dan cuenta del proceso mediante el cual finalmente toma conciencia del sistema de escritura. Si hablamos de niños que viven en un ambiente alfabetizado, donde presencian actos de lectura y escritura, el niño todavía muy pequeño, entre tres y cuatro años y aun antes, inicia esa serie de momentos que en sí forman el proceso que antecede al conocimiento formal de la lengua escrita. Sin embargo, es importante señalar que no todos los niños, necesariamente siguen un orden predeterminado.

¹⁵ *Ibíd.* p. 83.

Las nueve fases progresivas que integran este proceso interno, identificado con la serie de conceptualizaciones que se manifiestan durante los pasos iniciales, bien sea en un contexto informal o formal de la adquisición del sistema de escritura, y por ello con respuesta condicionada por el nivel de alfabetización del ambiente de desarrollo del niño, son descritas por Gómez Palacio¹⁶, tal como a continuación se cita.

Primer momento

Al estar frente a un libro o revista con ilustraciones, un niño pequeño:

- Mira los dibujos y trata de comprenderlos.
- Si se le pregunta que está haciendo, responde “leyendo”.
- Ante la pregunta ¿dónde podemos leer?, señala el dibujo e ignora las letras.
- Si se le enseña un libro sin ilustraciones y se le pregunta sí se puede leer, responde que no, porque no tiene dibujos.
- Si se le pregunta ¿para qué sirven las letras?, responde “para nada”.

Segundo momento

El niño se da cuenta que las personas mayores se fijan en las letras y comentan que ahí dice algo; entonces, él comienza a fijarse también en las letras y a tratar de comprender lo que éstas dicen, por ejemplo:

- En los anuncios, especialmente los más conocidos, hace como si leyera: “aquí dice coca cola”; “aquí dice Pemex”.
- Se da cuenta que los camiones y los autobuses llevan un letrero al frente que indica adónde van.
- Sabe que en las esquinas hay letreros que indican el nombre de las calles.
- Distingue un periódico de otro fijándose en el nombre.
- Comienza también a hacer rayones y garabatos con intencionalidad; es decir, si uno le pregunta: ¿qué escribiste?; él contesta: una carta, es mi tarea, un cuento, etc.

¹⁶ GÓMEZ Palacio, Margarita, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, Programa Nacional de Actualización Permanente, México, Edit. SEP, 2000, p.p. 15-18.

- Con frecuencia acompañan sus escritos con dibujos explicativos.

Tercer momento

El niño toma conciencia de que otros saben leer y él no. Deja de centrarse en los dibujos y busca las letras para leer.

Escribe siempre con pseudo letras o letras, aunque sin correspondencia sonoro-gráfica, y también agrega dibujos, aunque de manera esporádica.

Acepta que un libro sin dibujos si se puede leer.

- Se percata de que el texto puede decir cosas que no están representadas en los dibujos que lo acompañan.
- Acepta que los dibujos son sólo para mirar y las letras para leer.
- Muestra textos en los libros y pregunta ¿qué dice aquí?
- Pide que le lean cuentos, revistas y, en general, cada vez que quiere saber lo que un texto dice.
- También toma conciencia de que al escribir hay que hacer letras.
- Aprende a dibujar algunas letras o pseudo letras, pero sin considerar la direccionalidad convencional, y las interpreta arbitrariamente.
- Algunas veces escribe muchas letras, otras veces escribe pocas, señalando: aquí escribí mi nombre, éste es el nombre de mi papá, etc.
- Algunos niños escriben un número fijo de letras: tres, cuatro o más.

Cuarto momento

En este momento, o incluso antes, el niño da muestra de haber comprendido la direccionalidad de la escritura, así como la diferencia entre letras y números:

- Dice que las letras son para leer y los números para contar.
- Al intentar leer, señala las letras de izquierda a derecha.
- Al escribir lo hace siguiendo el mismo orden.

Quinto momento

El niño reconoce y aplica en forma mucho más amplia la funcionalidad de la escritura; es decir, se da cuenta de que puede servir para diversos fines.

- Cuando va al mercado quiere llevar la lista de lo que van a comprar.
- Quiere saber qué dicen los avisos de las esquinas o del periódico.
- Busca en los envases el nombre de los componentes.

En este momento trata también de escribir funcionalmente; pero cuando se dice “escribir”, no significa que el niño lo haga de manera convencional. Por ejemplo, los niños hacen como si escribieran:

- Dicta cartas para los abuelos, tíos, Santa Claus, etc.
- Pide a su mamá que le escriba un recado para su maestra real o ficticia.
- Hace la lista de los amigos que quiere invitar a una fiesta.
- Hace la lista de los útiles que necesita para la escuela.
- Aprende su nombre completo con apellidos, para diferenciarlo del de otros niños que se llaman igual que él.

Sexto momento

El niño comienza a identificar la relación sonora-gráfica.

Es importante que, cuando el niño empieza a reconocer el sonido de ciertas letras y pregunta “¿qué letra es esa?”, se le conteste con el sonido de la letra y no indicando el nombre. No hay que enseñar las letras por separado, ni el alfabeto en orden clásico, el cual aprenderá más tarde.

Séptimo momento

El despertar de la conciencia lingüística, va a permitir que el niño se despegue de la concepción figurativa, y comience a tener una concepción fonética de la escritura.

La concepción figurativa, lleva al niño a pensar que las palabras que representan objetos, llevan un número de letras proporcional al tamaño del objeto que

simbolizan; así, para escribir “vaca”, “toro”, se piensa que se necesitan muchas más letras que para escribir “hormiga” o “cochinilla”.

La concepción fonética, o lingüística, se centra en el sonido de las palabras; por lo que el niño trata de adaptar lo que escribe a la duración del sonido de la palabra, no al tamaño del objeto que representa, buscando así la correspondencia silábica.

Poco a poco el niño va notando que hay palabras grandes o largas, y que hay otras chicas o cortas.

Octavo momento

Conciencia fonológica y alfabética. Después de adquirir la conciencia silábica, el niño comienza a desarrollar la conciencia alfabética, Para algunos, éste es un proceso espontáneo.

Si pronunciamos una palabra monosílaba al niño, percibe un solo sonido y, por lo tanto, piensa que se representa con una sola letra; pero si la pronunciamos lentamente, el niño comienza a percibir que se escucha con tres sonidos y, por consiguiente, que se escribe con tres letras.

Noveno momento

La noción de palabras es bastante compleja. Digamos que para el niño una palabra es aquello que representa un objeto (cosa o persona). El niño piensa que la palabra que representa un objeto es lo único que puede escribir; ejemplo: si preguntamos al niño ¿cuántas palabras tengo que poner para escribir? María compró pan, nos dirá que dos; María y pan. Conviene que el niño presencie actos de lectura y, si tenemos cuidado de señalar las palabras que vamos leyendo, se dará cuenta de que todo lo que decimos se debe escribir. Por ejemplo, si vamos leyendo y señalando: Luis fue a comprar pan, el niño se dará cuenta de que leemos varias palabras y no solo las que representan objetos. Si luego le decimos que escribiremos: María fue a la feria; verá que vamos escribiendo cada una de las palabras. Para lograr esto hay que leer y escribir constantemente, de manera especial cuando detectamos que algunos niños no presencian actos de lectura y escritura fuera de la escuela. También es

importante que los niños se den cuenta del espacio blanco que separa las palabras, cosa que no sucede al hablar.

Si el niño desde pequeño vive en un ambiente alfabetizador, donde se lee y se escribe, donde encuentra materiales que despiertan el deseo de saber algo sobre la lengua escrita, y se responde a sus cuestionamientos, muy pronto desarrollará todos los momentos descritos anteriormente y, en consecuencia, estará listo para comenzar de manera formal el aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.3. El Sistema de Escritura

En términos generales, se entiende a éste como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función de carácter eminentemente social. Por lo que es también, un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad, cuando comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias, de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven¹⁷.

Sin embargo, las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y las reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas propiedades y normas implican el: conjunto de grafías convencionales, o sea el alfabeto; la direccionalidad, el valor sonoro convencional, la segmentación, ortografía, puntuación y las peculiaridades de estilo¹⁸. Por consiguiente, es explicable como durante el proceso de construcción de este sistema, los niños establecen, invariablemente, una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua.

Tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua, que habrán de representar cuando realicen actos de escritura, y que tendrán que comprender al realizar actos

¹⁷ GÓMEZ Palacio, Margarita, óp. cit. *El niño y sus primeros años en la escuela*, p. 84.

¹⁸ GÓMEZ Palacio, Margarita, loc. cit.

de lectura de textos escritos, bien sea por ellos mismos o por otros, en diferentes situaciones de comunicación.

En este sentido, podemos identificar en el niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como el semántico, el fonológico y el sintáctico. Por lo que esta reflexión, promueve la coordinación progresiva de esos niveles, y es expresada en las diferentes formas de escritura que realiza¹⁹.

En el sistema de escritura alfabético, las letras representan los sonidos de las palabras. Las primeras canciones de cuna, las rimas y juegos con sonidos; la escritura realizada junto con el adulto, que centra la atención del niño en los sonidos y letras correspondientes; son todas situaciones que conducen al desarrollo de la conciencia fonológica; esto es, darse cuenta de que las palabras están formadas por una sucesión de sonidos, vocales y consonantes²⁰.

En suma, todas las actividades de lectura y escritura, desde las más elementales y cotidianas hasta aquéllas de más alto valor estético y científico, tienen como finalidad la comunicación en su sentido más amplio, comunicación con los demás o consigo mismo, y revisten un significado vital para el sujeto que las realiza.

¹⁹ *Ibid.* p. 85.

²⁰ BARZONE de Manrique, Ana María, *El camino hacia la lectura y la escritura*, La educación en los primeros años, XXIII, abril 2000, p.p. 20-23.

II. AMBIENTE ALFABETIZADOR Y EL TRABAJO ESCOLAR

La importancia de conocer las características del lugar donde se encuentra la escuela primaria “Profesor Marcelino Rentería”, se debe a que estos niños, como los demás, no solamente se educan dentro del seno familiar y la escuela, sino también lo hacen fuera de esos ambientes; todo su contexto es parte de su formación educativa, y un factor influyente dentro de la lecto–escritura, que nos permite conocer más acerca del ambiente alfabetizador particular en el que se desenvuelven los alumnos.

2.1. Contexto Social, Cultural y Económico de La Colonia “Consejo Agrarista Mexicano”

El contexto de la comunidad ha variado en los últimos 10 años, pues a pesar de que aún hay zonas marginadas y de escasos recursos económicos; acorde con el crecimiento que ha hecho de ésta la Delegación más habitada del Distrito Federal, últimamente se han construido alrededor de la escuela “Profesor Rentería”, cinco unidades habitacionales que albergan sectores de nivel medio y medio bajo.

El nivel educativo de la mayor parte de la población de algún modo vinculada a la escuela, sólo oscila entre primaria y secundaria²¹; característica que coincidió con los datos captados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para la población vecindada en esta Delegación Política.

En los alrededores de la escuela, se encuentra un “deportivo”, con canchas que funcionan como centro de reunión y recreo de “chavos banda”; además de minas de arena, tabiqueras, fábricas de juguetes, bodegas clandestinas donde contratan menores de edad como trabajadores, purificadoras de agua, imprentas, mercados, tiendas, tianguis, el módulo de autobuses urbanos, y un centro de salud.

El área que circunda el plantel, es considerada como zona comercial, en donde coexisten puestos informales de antojitos, jugos y dulces, con locales formalmente establecidos que ofrecen productos y servicios tan variados como expendios de pan

²¹ Entrevistas realizadas con padres de familia en noviembre del 2000.

y de comida corrida, vulcanizadoras, farmacias de genéricos, tiendas de abarrotes, de artículos de plástico, de muebles, y misceláneas.

Las escuelas más cercanas al plantel son: Centro de Atención Múltiple (CAM), escuela oficial de Educación Especial, que atiende alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales (ciegos, sordomudos, Down, etc...); CECATI, donde se capacita a los jóvenes para trabajar, se imparten talleres de herrería, sastrería, panadería, etc., además de que simultáneamente pueden cursar la secundaria.

En total, en las inmediaciones de la colonia Consejo Agrarista Mexicano, existen tres escuelas de Educación Preescolar particulares y dos oficiales, cuatro Secundarias Diurnas (275, 287, 310 y 319), un Colegio de Bachilleres, y la Vocacional Número 7 del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Sin embargo, en las proximidades de la escuela se carece de espacios como bibliotecas, teatros, cines y otras alternativas educativas.

Los cines quedan como a 20 o 30 minutos de la escuela, y los centros comerciales a 25 o 30 minutos, en ambos casos en transporte público. Durante el transcurso de mi experiencia frente a grupo, en diversas ocasiones, los niños me contaron sobre los lugares a los que los llevan sus papás a pasear los fines de semana, siendo estos generalmente lugares fuera de la colonia, o incluso de la Delegación.

Sin embargo, los niños de la escuela “Profesor Marcelino Rentería”, regularmente se divierten ya sea en la calle, en las “maquinitas”, o en los patios de las unidades habitacionales. Hay algunos padres de familia, que tienen que trabajar en horarios excesivos, para poder pagar el departamento que implica su patrimonio; por tal motivo, hay desatención hacia sus hijos y los cuidados por lo general recaen en otros familiares. Si bien observé falta de apoyo por parte de algunos padres de familia, debido a las presiones económicas, también advertí poco interés en la educación de sus hijos (observación directa), descargando esa responsabilidad en la escuela. Asimismo, detecté 4 casos de madres solteras que no cuentan con el apoyo del padre, y la violencia intrafamiliar como otro factor presente en los casos que observé.

Por otro lado, esta zona de la Delegación también es de alto riesgo, en particular la unidad habitacional Plaza Juárez, que está a espaldas de la escuela, la cual es considerada por la misma comunidad escolar (profesores y alumnos), como una guarida de delincuentes.

Como parte del todo territorial, la Colonia “Consejo Agrarista Mexicano” responde a las características del sector popular que distingue a la Delegación Iztapalapa en su conjunto: el acelerado incremento poblacional y su improvisada concentración. Fenómeno producto desde factores económicos, políticos y demográficos, hasta geográficos y de reubicación de damnificados del terremoto del 19 de septiembre de 1985, que a la vez convirtió a la Delegación Iztapalapa en la zona más poblada del Distrito Federal, y derivó en graves consecuencias no sólo para los habitantes de toda la demarcación política²², sino según observé, también para los que tienen necesidad de transitarla o acuden a ella a trabajar.

Así, el crecimiento desmesurado que experimentó la mancha urbana de la Ciudad de México luego de la etapa de transición posrevolucionaria, terminó por absorber los pueblos o barrios originales de la demarcación, y detonó la serie de decisiones gubernamentales que contribuyeron a crear las condiciones que, sumadas al desempleo provocado por las crisis económicas iniciadas a mediados de la década del setenta y agudizadas en las de los ochenta, conformaron el más complejo y preocupante de los problemas del entorno en el que niños y jóvenes constituyen el grupo más vulnerable de la inseguridad asociada a los altos índices de incidencia delictiva. Datos de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSPDF), señalan el robo a transeúnte con y sin violencia como el delito que reporta más arrestos, destacando que una considerable parte de los ilícitos es cometida por menores de edad²³.

A su vez, notas de la prensa escrita y de los medios de comunicación masiva, dan cuenta que, de acuerdo con datos del Gobierno del Distrito Federal, Iztapalapa es líder en índices delictivos y percepción social sobre inseguridad: robo de autos y

²² *Diagnóstico Socioeconómico Y Demográfico De Iztapalapa* [En línea], México, 20011, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en: www.es.scribd.com/doc/47693719/IZTAPALAPA.

²³ *Ibid.*

asalto a transeúnte con y sin violencia, delincuencia organizada, narcomenudeo, venta de productos pirata, mercancía robada y armas²⁴.

Mientras que trabajos ligados a organismos privados como el Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad A.C. (ICESI), citan que la Delegación Iztapalapa, con una población que representó 18.1% de la que habitaba el Distrito Federal en 1995, y casi el 21% en el censo del año 2000, participa con el 13.8% de los delitos oficiales del fuero común. Es decir, que 138 de cada mil delitos conocidos por las autoridades, se cometen en esta demarcación política; en tanto que el Distrito Federal, con el 8.6% de la población del país, participa con el 12.9% del mismo tipo de delitos oficiales del país, puesto que 129 delitos de cada mil que conoce la autoridad, se cometen en esta Entidad Federativa²⁵.

Las cifras se tornan más graves todavía cuando, según la Encuesta Internacional de Criminalidad y Victimización, efectuada por el ICESI para el periodo 1999 a 2003 y el primer semestre de 2004, revela que en el país, el promedio general de no denuncia alcanzó 75% en ese intervalo, puesto que sólo una de cada cuatro personas que padecieron un delito, lo denunció ante las autoridades; mientras en datos brutos de averiguaciones previas del fuero común iniciadas, tanto el Distrito Federal como el Estado de México ocupan la primera posición en el nivel Entidad Federativa, y la de Iztapalapa encabeza el Delegacional²⁶.

No obstante que se considera al creciente desempleo producido por las crisis económicas que sufrió el país en décadas pasadas, como una de las principales causas del aumento de la delincuencia en México, ya que se sabe que genera pobreza y marginación porque deteriora el nivel de vida de la población, en el caso más significativo del problema de la inseguridad en el país, el Distrito Federal que cuenta con la cifra más alta de delitos diarios, a la que mayormente contribuye la Delegación Iztapalapa, habría que adicionar otros elementos que configuran el

²⁴ BALBOA, Juan, Narcomenudeo, actividad comercial muy redituable para los jóvenes de El Hoyo [en línea], México, La Jornada, 2007, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en: www.jornada.unam.mx/2007/07/08/index.php?section=capital&article=035n1cap

²⁵ ARANGO Durán, Arturo y LARA Medina, Cristina, *Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa. Iztapalapa: Características Delictivas* [En línea], México, Instituto ciudadano de estudios sobre la inseguridad A.C., 2005, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en:

www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_caracteristicas_delictivas.pdf

²⁶ *Ibid.*

verdadero carácter multifactorial de la problemática delincriminal que, a su vez, genera un círculo vicioso en el que las deficientes planeación urbana y política habitacional, propiciaron el incremento de los niveles de hacinamiento urbano en la región y, por ende, el incremento de los conflictos sociales y su consecuencia directa en el aumento de actos criminales²⁷.

Asimismo, la tolerancia y complicidad de las autoridades en la especulación de la tierra antes comunal y ejidal, que originó enormes asentamientos regulares pero con proyectos incompletos sin las vías suficientes de acceso; así como irregulares por invasiones de “paracaidistas”, que surgieron sin servicio público básico alguno luego de la ocupación violenta de terrenos baldíos, agravaron los efectos de las recurrentes crisis económicas, manifestados en términos de desempleo creciente, bajo nivel de vida y mayor marginación, a la vez que completaron los factores de las condiciones propicias para el surgimiento de una violencia social, donde la educación en general, y su calidad en particular, es también otro de los factores intervinientes²⁸.

2.2. Ambiente Alfabetizador

La iniciación de un niño en la lectura y la escritura, nunca es exclusiva de la educación formal; por lo que, inevitablemente, los niños difieren en cuanto a lo que saben y a lo que pueden demostrar. Es lógico, entonces, que los niños respondan diferenciadamente a la enseñanza, debido a que sus experiencias extraescolares han sido distintas. Desde la óptica y experiencia de Frank Smith, los niños sólo aprenden de manera eficaz a leer y escribir si son admitidos en una comunidad de usuarios de la lengua escrita a la que el autor da el nombre de “El club de los alfabetizados”, al cual ingresan antes de poder leer o escribir una sola palabra por su cuenta²⁹. Este club tiene que ser similar a la comunidad de los usuarios del lenguaje hablado, a la que si los infantes son admitidos casi desde el momento de su

²⁷ SANTIAGO meza, Beatriz, Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa, Cap. III. Unidades habitacionales, concentración y dispersión de la violencia social. Caso: Unidad Habitacional Vicente Guerrero, Iztapalapa [En línea], México, Instituto ciudadano de estudios sobre la inseguridad, A.C., 2005, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en:

www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_caso_unidad_vicente_guerrero.pdf

²⁸ *Ibid.*

²⁹ FRANK, Smith, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Argentina, Edit. Aique, 1994, p. 12.

nacimiento, los beneficios son los mismos; de modo que el ingreso al club, rápidamente convierte a alguien en un miembro pleno tanto en la lengua escrita como la alfabetización.

Como parte de su planteamiento, Smith destaca y explica las condiciones en que los progresos de los niños son palpables, y resume su visión en los siguientes argumentos como las ventajas de pertenecer al Club³⁰:

- 1 Los niños ven para qué sirve el lenguaje. Como ha señalado Hallyday, los niños no aprenden la lengua como un sistema abstracto que luego aplican a diversos usos: aprenden simultáneamente la lengua y sus usos. Los usos de la lengua son complejos y múltiples, se le puede usar al servicio de cualquier finalidad humana, sea física, cognitiva o emocional. Ninguno de los usos, sin embargo, es evidente por sí mismo; entonces, todos deben ser demostrados a quienes todavía no los conocen.
- 2 Los pequeños son admitidos como socios menores, nadie intenta excluir a los principiantes de las actividades del club. Los errores son esperables y no se les sanciona como conducta indeseable.
- 3 A los niños se les ayuda a convertirse en expertos. No hay enseñanza formal ni horario especial para aprender, por el contrario, alguien les ayuda a decir lo que están tratando de decir y entender lo que están tratando de entender. La ayuda siempre es pertinente a la situación, de modo que el aprendiz nunca tiene que pedirla ni preguntarse qué sentido tiene.
- 4 Los niños son rápidamente admitidos en una amplia gama de actividades del club, en la medida que las actividades tienen sentido para ellos y les son útiles.
- 5 Los niños aprenden a un ritmo que parece fenomenal, aun a quienes más han estudiado este fenómeno. Su vocabulario crece a un promedio superior a las veinte palabras diarias; además, aprenden sutiles e intrincadas reglas de cohesión, de cómo las oraciones se organizan tanto en enunciados como en conversaciones coherentes, que no se enseñan explícitamente, y que la mayoría de las personas aplica sin tener conciencia de que lo están haciendo.

³⁰ Ibid. p.p. 13-15.

Aprenden muchas reglas complejas y cruciales del registro, que les permiten decir adecuadamente las cosas según con quién y de que estén hablando.

- 6 Otra cosa importante que los chicos aprenden, es que la lengua que hablamos nos identifica como miembros de un grupo determinado. Los miembros de los diferentes clubes o las diferentes comunidades, no hablan de la misma manera. Nuestra lengua propia y particular es un emblema de todos nuestros vínculos culturales, por lo que es tan personal y significativa como la ropa, el peinado o los adornos. Tratar de modificar la lengua de una persona es rechazar la esencia misma del individuo. Por ello, hablamos como las personas que nos parecen semejantes, y resistimos los esfuerzos de quienes tratan de hacernos hablar como otros con quienes no nos identificamos, además de que desconfiamos de las personas que tratan de hablar como si fueran de nuestro club, cuando en realidad no lo son.

2.3. El Club de los Alfabetizados

Recientes investigaciones practicadas en culturas diferentes, han demostrado que gran parte de los niños, saben mucho acerca de lo que es leer y escribir antes de ingresar a la escuela; e independientemente de lo que se les enseñe en ella, conocen los usos de la lengua escrita. Por ejemplo, saben que está presente en todo tipo de carteles, rótulos, etiquetas, listas, cartas, revistas, periódicos y guías de programas televisivos. Igualmente saben lo que las personas hacen con la lengua escrita, aun cuando ellos mismos todavía no la practiquen. Pero además, tienen una idea general de cómo funciona la lengua escrita, de que está formada por letras puestas en línea, así como de que hay diversos tipos de caracteres, y que hay regularidades ortográficas; y también tienen idea de por qué se lee, a pesar de que ellos no sepan leer. Es notorio que en sus juegos de imitación, hacen como que leen y escriben³¹.

Los niños, al participar en actividades letradas con personas que saben cómo y por qué hacen esas cosas, entran en el mundo de los alfabetizados, pues la gente lee y escribe con ellos listas, notas, letreros, direcciones, recetas, cualquiera de los

³¹ Ibid. p. 21.

hechos cotidianos de lectura y escritura que un chico puede compartir. Algunas veces el niño pide ayuda, e incluso enseñanzas para lograr algo que está dentro de su objetivo específico; pero en otras, la ayuda es completamente casual, como cuando alguien simplemente menciona que un letrero próximo dice “Deténgase” o “Hamburguesas”, de la misma forma que también podría decirle a un chico “Mira un caballo”. Entonces, los niños empiezan a participar en un campo creciente de actividades letradas, en la medida que tienen sentido para ellos y el aprendizaje continúa.

Cuando los niños se acercan a los libros, comienzan a reconocer cómo los escritores con sus palabras, nos enseñan cómo escribir lo que nosotros mismos querríamos escribir; y que por eso, son nuestros colaboradores en nuestro propio aprendizaje de la escritura³². Los autores de los cuentos infantiles, enseñan a los chicos a leer. El niño sigue un relato familiar o previsible, quizá con ayuda de un adulto, y el autor da una muestra efectiva de cómo se cuenta una historia por escrito. En otras palabras, la mayor ayuda para los recién llegados al club de lectores y escritores, puede provenir de miembros más veteranos que nunca cesan de ser consultados e interrogados: los autores de las páginas impresas.

2.4. Red Nacional TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)

El contacto para asistir a la escuela “Profesor Marcelino Rentería”, fue gracias al Programa TEBES (acrónimo de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela), el cual formaba parte del Campo de Docencia en la licenciatura de Pedagogía, mismo por el que opté para participar durante el transcurso de los semestres séptimo y octavo, en el año escolar 2000–2001.

TEBES es un programa que busca transformar la práctica docente del profesorado de educación básica en servicio, y a la vez favorecer su desarrollo profesional.

³² SPENCER, Margaret, *How Texts Teach what Readers Learn*, England, Edit. Thimble Press, 1988 citado por SMITH, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Argentina, Edit. Aique, 1994, p. 22.

Particularmente, mantiene estrechos lazos de intercambio académico con el grupo de Investigación y Renovación Escolar IRES, de España desde 1993, y con redes de profesores de Colombia desde 1996.

El germen esencial del programa TEBES, es la escuela mexicana, que retoma principios derivados de experiencias educativas, como la Escuela Modelo de Orizaba (1883–1903), de donde recupera valores como la cooperación y la ayuda mutua; métodos como los recursos de enseñanza práctica, o el contrastar entre los profesores de las escuelas, las experiencias prácticas y las teorías.

De la escuela Rural Mexicana (1922–1944), recobra el vínculo estrecho entre las actividades escolares con el trabajo en la comunidad en que la escuela se inserta, desarrollar un plan de trabajo en la escuela, valorar las acciones socialmente y atender a las poblaciones marginadas, y que los profesores aprendan y se formen en el servicio mismo. De donde surge el compromiso de acrecentar y profundizar su impacto en las escuelas, así como de proyectarlas hacia el futuro.

Este programa, se constituye partiendo desde las propias escuelas, y la propuesta es el resultado de la iniciativa, convencimiento y apoyos plurales de profesores de la escuela y de la universidad (el proyecto TEBES se desarrolla como parte de las actividades académicas propias de la UPN). El programa, cuenta con la afinidad y el compromiso de los profesores frente a un grupo como protagonistas principales; al ser un proyecto que recupera tanto este espacio privilegiado de decisión, como el deseo de cambio por parte de los maestros, capitaliza muchos años de arduo trabajo directo de la UPN en escuelas de todo el país, lo que ha permitido reunir un número importante de grupos que han mostrado consistencia en sus deseos de cambio. Cabe enfatizar que, además, estos grupos de profesores, se reúnen de manera voluntaria, e inicialmente en colectivos aislados entre ellos, como: Hidalgo (1987), y Oaxaca e Iztapalapa (1993).

Pero a partir de 1996, se integró e impulsó la constitución de una Red Nacional, aprovechando que, institucionalmente, la UPN invitó a los académicos a agruparse y desarrollar nuevos programas educativos.

Actualmente, los profesores buscan salidas, soluciones y respuestas a problemas docentes, lo que los lleva a organizarse en grupos, a discutir, a hacer cosas en la escuela; por eso, es importante el encuentro con estudiosos de estas cuestiones que afirman su sentir, y que están en busca de nuevas opciones.

El propósito principal que se busca, es transformar favorablemente las labores educativas, al mejorar el servicio que ofrecen a los niños y a la comunidad, por lo que se debe empezar a dar respuesta efectiva a las problemáticas significativas que enfrentan en la escuela, y que generalmente se refieren a cómo facilitar el aprendizaje a los niños, a fin de que puedan vivir mejor, aunque hay también otros aspectos de la vida en el salón de clases y en la escuela como: La evaluación, la organización, la gestión escolar y la vinculación con la comunidad.

Así, el programa pretende que los docentes pasen, del profesor “habilitado” que se forma en la práctica, o del “técnico docente” únicamente transmisor y reproductor de conocimientos, a la original propuesta del “profesional de la docencia”, que además de producir saber docente, simultáneamente alienta la generación de una nueva cultura pedagógica desde las mismas escuelas, mediante la revaloración de experiencias avanzadas en la formación de profesores en servicio, así como de problematizar el quehacer cotidiano, reflexionar y dar respuestas originales a las dificultades del ejercicio docente. Buscando así transformar la práctica mediante la enseñanza mutua, el compartir experiencias entre ellos, y fomentar la participación de la comunidad escolar, etc.

Al revalorar el papel de los profesores en la Educación Básica, y proporcionarles el apoyo que necesitan, desde la escuela éstos pueden desarrollar colegiadamente proyectos pedagógicos de transformación que aborden problemas significativos, proyectos que permitirán incidir de manera más positiva en la vida de los alumnos, así como contribuir eficazmente en la transformación de las escuelas, y con todo ello, incrementar la formación profesional.

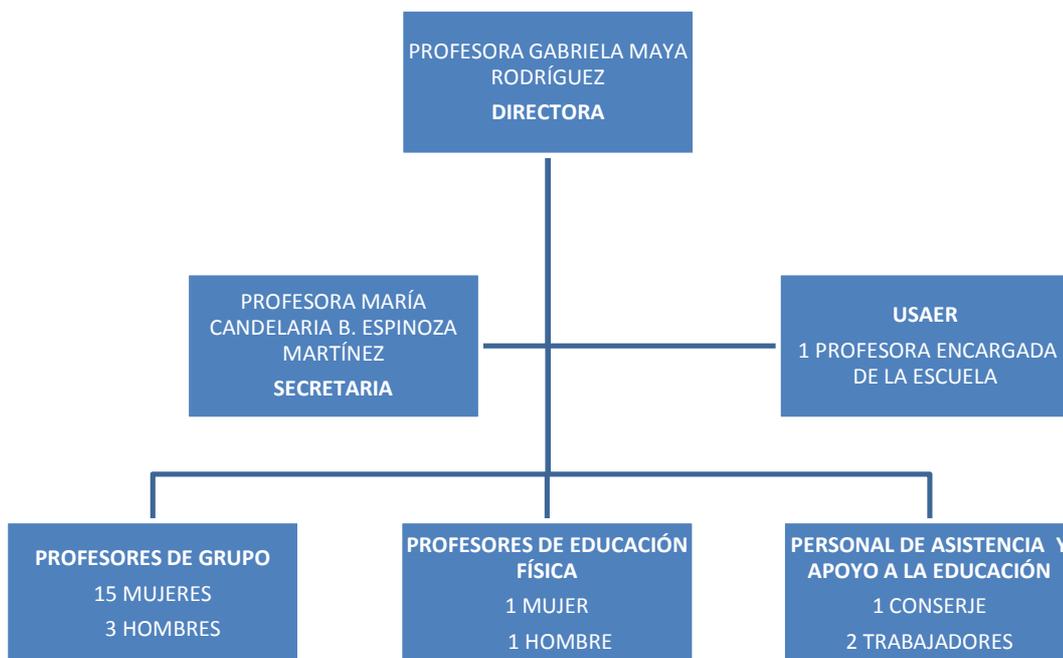
Específicamente, desagregado en todos sus aspectos, el objetivo de TEBES es³³:

- a) Favorecer el cambio y la transformación de las escuelas de Educación Básica, por y con los mismos profesores organizados colegiadamente.
- b) Transformar las escuelas a mediano y largo plazo, en espacios de estudio y reflexión, estableciendo las condiciones y el ambiente propicio para las posibilidades creadoras y el ingenio, y desarrollar al máximo el talento pedagógico, para que se facilite a los alumnos el desenvolvimiento de sus potencialidades creadoras, como su imaginación, curiosidad y espíritu de investigación en lo intelectual, lo artístico, lo físico y lo afectivo.
- c) Actuar como profesores que buscan el cambio, comprometidos con la transformación escolar y los valores educativos: Por la vida, el amor a los niños, el cariño por la docencia, la justicia, la libertad, la dignidad humana y profesional, además de emanciparse de la irracionalidad tecnológica, para llegar a practicar una nueva moral pedagógica.
- d) Organizar una red de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, propiciando el intercambio y la colaboración mutua, así como favorecer la cooperación entre profesores de diversas Instituciones, Entidades Federativas e incluso países, para mejorar la práctica docente real en las escuelas participantes.
- e) Contribuir a dar identidad a la investigación que se realiza tanto en la UPN, como en las instituciones donde la desarrollan los docentes participantes en el programa; igualmente desde la escuela, y por medio de la preparación en investigación de los profesores y formadores participantes, en la misma práctica docente que se lleva a cabo en los grupos escolares para su transformación.
- f) Retomar los antecedentes, valores educativos y enseñanzas en esta perspectiva, tanto internacionales, latinoamericanos, como de la Escuela Mexicana, para enriquecerlos y acrecentarlos, contribuyendo a mediano y largo plazo, a la creación de las condiciones en que se manifieste un movimiento pedagógico por la vida y superación del ciudadano mexicano.

³³ Universidad Pedagógica Nacional, *Los Profesores nos decidimos por el cambio, Red Nacional TEBES, Transformación de la Educación Básica desde la Escuela*, México, Edit. UPN, 1999, p.p. 37,38.

- g) Buscar nuevas formas de hacer investigaciones útiles como herramientas, que tengan impacto positivo en el trabajo de los profesores en la vida de las escuelas de Educación Básica participantes.

2.5. Organización de la Escuela Primaria “Profesor Marcelino Rentería”.



El personal de la Escuela Primaria “Profesor Marcelino Rentería”, está formado según lo muestra el siguiente organigrama funcional:

El 11 de marzo del 2001, la escuela cumplió 18 años de servicio ininterrumpido, y aproximadamente 5 años de tener construcción definitiva, puesto que inicialmente contaba con aulas prefabricadas.

Este plantel pertenece a la Región de Servicios Educativos San Lorenzo Tezonco, dependiente de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (D.G.S.E.I.), y según su infraestructura y plantilla, es una escuela de organización completa.

La escuela está organizada con tres grupos de cada grado, con un promedio de 40 alumnos por grupo; y en total, la escuela atiende a 728 alumnos.

Al iniciar el ciclo, se instala el Consejo Técnico Consultivo, que es el organismo máximo dentro del plantel. Sesiona ordinariamente una vez al mes, y únicamente en la Delegación Política de Iztapalapa, se libera toda la jornada para que se reúnan a discutir temas técnico pedagógicos. Se ha instrumentado un programa con los Profesores de Educación Física, quienes atienden ese día a todos los alumnos de la escuela con diferentes actividades manuales, físicas, y artísticas, para mantener a los alumnos ocupados mientras se lleva a cabo la reunión de los profesores.

Sin embargo, la maestra del grupo me comentó que estas sesiones, se utilizan para discutir principalmente actividades administrativas o cívico–sociales, entre las que destacan: festivales, entrega de documentación y convocatorias; restando importancia a resolver los problemas a los que cotidianamente se enfrentan los profesores dentro del aula. En ocasiones hay reuniones extraordinarias, pero para resolver otros asuntos como seleccionar alumnos para beca escolar, o proponer al Maestro Distinguido del ciclo escolar anterior.

En cada ciclo escolar, las comisiones quedan organizadas de la siguiente manera:

- ACCIÓN CÍVICO SOCIAL
- BIBLIOTECA
- PUNTUALIDAD Y UNIFORME
- PERIÓDICO MURAL
- JARDINERÍA
- COOPERATIVA ESCOLAR
- PRIMEROS AUXILIOS
- INTERPRETACIÓN DEL HIMNO NACIONAL
- TÉCNICO PEDAGOGICA
- ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA

Adicionalmente, la escuela tiene una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que trabaja en conjunto con diferentes áreas como Psicología, Trabajo Social y Psicopedagogía, y está a cargo de una maestra de apoyo, que es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional.

La labor de esta maestra de apoyo, consiste en establecer comunicación con los maestros, y detectar oportunamente las necesidades de educación especial que tengan los alumnos, ya sean emocionales, auditivas, neurológicas, psicológicas o neuromotoras. Asimismo, le da apoyo al maestro con pláticas y sugerencias en cuanto a estrategias y lecturas, que le dan una pauta para orientar a estos alumnos.

En el grupo 1ro "A", donde realicé mi práctica, canalizaron a 7 alumnos a dicho servicio, a quienes se les realizó una evaluación psicopedagógica y la maestra encargada trabajó con los alumnos: Rosa, Pedro, Angélica, Sam Uriel, Erika, Gustavo Aarón, Luis Antonio y sus respectivos papás.

ROSA: La niña presenta dos años de retraso mental, necesita terapia de lenguaje y apoyo pedagógico. Actualmente asiste a terapias a una clínica del IMSS, me comentó la maestra de USAER que al principio Rosa era muy tímida, no quería participar, y que tiene poco apoyo por parte de la madre.

PEDRO: Es un niño con demasiado potencial, no existe ningún apoyo por parte de sus padres. Me comentó la maestra de USAER, que lo que ella pudo detectar son problemas de hiperactividad; en consecuencia, le solicitó a los padres de éste, que lo llevaran a practicar unos estudios, pero no lo hicieron.

ANGÉLICA: Al año de nacida se cayó de la azotea y se golpeó la cabeza, por lo que la niña presenta un problema severo de lenguaje. La familia la apoya mucho; asiste con una terapeuta de lenguaje, y dice que van a ser muy lentos los avances que pueda tener, pero que está segura que no es nada que no se pueda resolver.

SAM URIEL: Tiene un problema de lenguaje, además de presentar una dinámica familiar muy densa, los padres no apoyan; la maestra de USAER, les sugirió que fueran al Instituto Nacional de la Comunicación Humana, en lugar de esto, lo llevaron con una psicóloga particular, pero no se atiende nadie más de la familia.

ERIKA: Es una niña que presenta problemas de lenguaje y motricidad, su mamá la lleva al Instituto Nacional de la Comunicación Humana.

Por otro lado, observe algunos casos de descuido físico por parte de los padres hacia sus hijos. Por ejemplo:

PEDRO: El niño vive en un descuido total. El papá es policía y no convive mucho con él, si acaso cada tercer día; y cuando llega a descansar, se va a la calle con la mamá de Pedro, y lo dejan solo igual que a sus tres hermanos. Nunca le revisan si lleva tarea, su ropa está sucia; el niño muestra golpes en su espalda, y su cara en ocasiones presenta picaduras, decía que eran de las “chinchas” que había en su casa.

GUSTAVO AARON: No conozco a sus padres, nunca han asistido a las juntas, el que asiste es su abuelo paterno. El niño dice que su mami está enferma, que como va a tener un bebe tiene que estar en reposo, y también tiene una hernia. En ocasiones el niño llega oliendo a orines y con la ropa muy sucia. Gustavo, está repitiendo año, la maestra del año pasado lo reprobó porque aún no sabía leer.

LUIS ANTONIO: Es un niño que vive en casa de su tío, junto con su mamá y su hermano. Es de muy bajos recursos, nunca ha vivido con su papá, y su mamá se encarga de cuidar el negocio de su hermano (tío de Luis), por lo tanto, su mamá los descuida mucho. Con frecuencia, el niño se presenta con la ropa sucia, y en ocasiones sin calcetines y sin ropa interior.

2.6. Descripción Física del Aula del Grupo 1º“A” de la Escuela Primaria “Profesor Marcelino Rentería”.

El aula tiene un pizarrón en mal estado, un espejo de cuerpo entero al nivel de los niños en el frente, y 18 bancas binarias en estado regular, tal vez muy grandes para los pequeños, debido a la distancia que hay entre la silla y la mesa, ya que están fijadas, y no hay manera de acercarlas para mejorar la postura de los alumnos al escribir. También, al frente tiene una mesa y la silla para la maestra; y al lado izquierdo se encuentran los dos estantes (uno de cada turno), donde se guardan los materiales de trabajo de los alumnos: resistol, tijeras, papel lustre, fantasía, crepe, y peyón; así como, libros de y para la maestra, hojas, papel sanitario, jabón para las manos, y papelería de la maestra.

Al fondo del salón, está un mueble que se mandó a hacer con ayuda de los padres de familia, allí se guardan los libros de texto de los alumnos, libros recreativos, y otros materiales de fácil acceso para los alumnos del grupo. Este mueble y el estante están cerrados con llave, y sólo cuando están en clase permanecen abiertos. Arriba de este mueble está lo que llaman “El Rincón Vivo”, donde se tienen las plantas de frijol que los alumnos sembraron para cuidarlas y registrar los cambios que vean en ellas.

Los pupitres están dispuestos de dos en dos, uno frente al otro sin darle la espalda al pizarrón, para que trabajen cuatro alumnos en cada equipo. Aunque no siempre el trabajo se desarrolla por equipos, los alumnos ya se acostumbraron a compartir con sus compañeros el material, y a ayudarse en el trabajo cuando uno de ellos no entiende o no puede hacerlo. Este tipo de organización, ha permitido tener más espacios para algunas actividades dentro del aula.

El aula sólo cuenta con dos paredes completas, una en la parte de atrás, donde se colocan letreros o dibujos de los alumnos, y la otra en la parte de adelante, donde está el pizarrón.

Las otras dos tienen ventanas; pero una de ellas además está dividida, y sólo se puede utilizar la mitad que se encuentra detrás del mueble, pues la profesora del turno vespertino puso un pizarrón de madera en dicha pared.

Se tiene material escrito elaborado por los alumnos, como cartulinas utilizadas en las exposiciones.

2.7. El Trabajo Escolar

Como ya he mencionado, los pupitres están organizados para equipos de cuatro niños, mismos que la maestra cambia de lugar aproximadamente cada mes, esto es con la intención de que se conozcan todos los niños y traten de integrarse, así como para observar quiénes tienen problemas, o con quien interactúan mejor. Los equipos no están puestos al azar, se trata de tener siempre en un equipo uno o dos niños que ya lean y escriban aunque con alguna dificultad, pero que puedan orientar el trabajo de sus compañeros, así como a un niño que todavía no logra comprender el

valor sonoro gráfico de la escritura convencional. Esto ha servido para que algunos de estos niños vayan comprendiendo el proceso y mejoren su trabajo. Cabe mencionar que el trabajo en equipo sirve para elaborar, confirmar o modificar las ideas de los alumnos.

Al principio del ciclo escolar, diariamente se le pedía al niño los libros que debía llevar a la escuela al día siguiente, lo que ocasionaba olvidos y problemas. Con la compra del mueble, esta dificultad se solucionó ya que todos tienen los libros a su disposición; cabe aclarar que son siete los libros de texto para primer grado.

Las clases comenzaban cantando un saludo, siguiendo la lectura de cuentos como primera actividad, al principio por la maestra y después por padres de familia, y a partir del mes de febrero, con las conferencias preparadas por los alumnos; para continuar con Español, Matemáticas o Conocimiento del Medio. Esta secuencia operaba los martes, jueves y viernes, porque los lunes y miércoles, después de la lectura o exposición, seguía la clase de Educación Física. Al término de cada exposición, los mismos niños calificaban el trabajo de sus compañeros, para lo cual usaban el “calificador”, que es un sello con carita feliz.

Cuando los alumnos terminaban rápido su trabajo, podían ir al mueble a sacar un libro o un juego para esperar a que terminara el resto de sus compañeros, sin embargo, había niños tan solidarios con sus compañeros, que en lugar de ir por un libro ayudaban a los que todavía no terminaban, la regla era no hacerles el trabajo, nada más explicarles como tenían que hacerlo.

Cuando utilizan los libros de texto la maestra los reparte, pero en ocasiones los niños que ya saben leer solicitan repartirlos a sus compañeros. Una vez utilizados y al finalizar la actividad, se forman para guardarlos. En ocasiones los dejan mal acomodados y la maestra hace que los vuelvan a organizar.

Para el periodo vacacional o los fines de semana, hay niños que quieren llevarse su libro de lecturas para leer en su casa; pero también hay papás y mamás que envían su credencial, y los niños escogen libros de la biblioteca para llevarlos a su casa.

Los demás materiales como resistol, tijeras, colores, confeti, papel, estambre, etc., los toman de la mesa o del lugar donde están guardados, se reparten y luego recogen, y los guardan en su lugar; para esto, hay comisiones voluntarias que cambian todos los días.

Aunque la mayoría del trabajo se hace de manera individual, los niños, por la disposición del mobiliario, tienen mucha oportunidad de interactuar con sus otros compañeros, sin que haya restricción para hacerlo. Sólo en los ejercicios donde se necesitaba conocer el avance individual real, se les pedía que lo hicieran solos, y la mayoría respetaba las indicaciones.

Se lleva un libro llamado “Libro de Vida de Primero”, donde se pueden ver los avances que han tenido en la escritura durante el ciclo escolar. Este libro se inició con ¿Quién soy yo?, dibujaron y escribieron su nombre. Los escritos son con temas significativos para los niños, y ellos los escriben “Con sus letras” (las que se saben), sin restricción de cantidad. Cada quien escribe lo que quiere, y después “leen” su escrito para que la maestra lo pueda entender, ya que ella no sabe leer sus letras todavía. Algunos de los temas desarrollados versan acerca de *Los Reyes Magos*, *Las vacaciones*, y *por supuesto, Mi familia*. Al finalizar el ciclo escolar, los padres lo empastaron y quedará como primera obra escrita por sus hijos. Todo este conjunto de actividades, despertó todavía más en los alumnos la necesidad de aprender a leer, porque querían ser ellos los que descubrieran la historia detrás del “Gato Asesino” o de “La Mujer más mala del mundo”, libros que curiosamente les llamó mucho la atención. También les motivó a querer escribir bien porque, aunque ellos saben que escriben con sus letras, igualmente saben que sus compañeros no las pueden leer, como tampoco pueden saber lo que les quieren comunicar.

El tiempo aproximado que se asignó a cada materia, fue de 50% a Español para la adquisición de la lecto–escritura, el 30% a Matemáticas, el 10% a Conocimiento del Medio, y 10% a Educación Física; aunque estas dos últimas asignaturas, se trabajan integradas a las dos evidentemente principales de este grado escolar en particular: Español y Matemáticas.

Para la convivencia del grupo, hay tres reglas claramente establecidas en el salón de clase:

- a) Después del recreo los niños deben formarse, es el único grupo de la escuela que lo hace; se tomó esta medida para evitar accidentes, porque en la entrada del aula, hay un pequeño bordo de cemento que hicieron para que no continuara inundándose en tiempos de lluvia, y si los alumnos entran corriendo pueden caerse y ocasionar un accidente.
- b) Los alumnos que no terminan sus alimentos durante el recreo, tienen que formarse en el pizarrón, y cuando terminan su comida pueden ir a sentarse a continuar con su actividad.
- c) Para que los niños vayan al sanitario se utilizan los gafetes, uno para las niñas y otro para los niños, así se tiene control en las salidas y entradas al salón, y solamente se utilizan cuando efectivamente tienen necesidad de hacerlo, lo que evita salidas furtivas cuando la maestra no está en el salón de clase. Los gafetes están a la entrada del salón, cerca del espejo; y el papel sanitario y el jabón, están en el mueble de los libros.

Aprovechar tanto el espacio como la forma de trabajo escolar, fue esencial para la planeación de la estrategia que favoreciera el aprendizaje formal de la lengua escrita; otro punto igualmente importante, es el ambiente alfabetizador del grupo que describiré en el siguiente apartado.

2.8. El Ambiente Alfabetizador en la Escuela

El ambiente alfabetizador, entendido como el conjunto de textos del entorno que rodea al niño (en etiquetas, letreros, revistas, periódicos, etc.), y las relaciones que las personas alfabetizadas establecen con los textos escritos, como el uso que la comunidad les da; cúmulo con el que el niño convive y se relaciona desde temprana edad, adquiere especial complemento e importancia en el ámbito escolar.

La influencia del ambiente alfabetizador en el aprendizaje de la lengua escrita, le permite al niño formarse ideas del para qué se usa la escritura, aun antes de iniciar su educación formal. Entonces, cuando el niño ingresa a la escuela, la función del maestro es aprovechar el ambiente alfabetizador; propiciando la interacción del niño

con este objeto de conocimiento, para que amplíe sus observaciones y experiencias con los textos, de tal manera que pueda descubrir su significado, y los distintos usos y funciones que la lengua escrita tiene. De esta manera habrá un aprendizaje significativo, ya que “Un principio básico del aprendizaje infantil parece ser el de no prestar atención a nada cuya utilidad no vea”³⁴. En la medida en que incluyamos a los niños en actividades letradas, favoreceremos el aprendizaje de la lengua escrita, ya que estaremos mostrando los usos y funciones que ésta tiene.

2.9. Organización del Ambiente Alfabetizador en el Salón de Clases

Para conocer el ambiente alfabetizador de los alumnos del grupo 1º “A,” realicé entrevistas domiciliarias a los padres de familia (ver anexo 1); y encontré que los materiales más comunes de lectura en casa son cuentos o historietas, revistas, periódicos, libros de la escuela, y textos de diferentes géneros como metafísica, fábulas, rimas y versos.

La mayoría de los papás me dijo que sí leen a sus hijos, sobre todo las mamás, y comentaron que lo que más les leen son palabras que ellos no conocen, situación por la que a veces, tienen que estar “correteando” a las mamás para que les digan el significado de las palabras. Por el mismo medio, también me enteré que los hermanos de algunos alumnos les leen o cuentan cuentos.

Al entrevistar a los alumnos (ver anexo 2), me di cuenta de que no es la mayoría de los niños a la que le leen cuentos, narran historias o leyendas. Los cuentos que más conocen son de tipo fantástico (Cenicienta, Dumbo, o Tarzán, entre otros), y los del Rincón de la Lectura que la maestra les presta. El ambiente alfabetizador no es el mismo para todos los niños, difiere según los contextos particulares en los que ellos se desenvuelven; su contacto con portadores de texto y la forma en que se relacionan con éstos; la oportunidad que tienen de presenciar actos de lectura y escritura; y los instrumentos de lectura y escritura que tienen a su disposición. La organización de todo esto, consiste en hacer de la escuela un lugar de encuentro más útil y abierto a los acontecimientos de la cotidianidad del niño, en donde pueda interactuar de manera natural con elementos de su entorno y experimentar, producir,

³⁴ SMITH, Frank, óp. cit. p. 18.

interpretar, y reflexionar acerca de la lengua escrita; en donde se afirme su confianza para relacionarse con la escritura.

Así, los periódicos murales, los avisos de “no corras”, letreros de los “baños”, de la “Dirección”, de los “salones”; la escritura y lectura de los recados escritos que se mandan a los padres de familia con el niño, son excelentes formas cotidianas de favorecer la observación del niño sobre la lengua escrita y su uso.

La ventaja de aprovechar lo mejor posible el salón de clases, es que permite la interacción niño–niño y niño–adulto, a la vez que facilita el uso de instrumentos y materiales, convirtiéndolo así en un lugar acogedor que despierte el interés del niño, al constituir un espacio donde se sienta libre para actuar y crear.

Por ejemplo, en el caso particular del Grupo 1º “A”:

Las bancas son binarias y están puestas de dos en dos, una frente a la otra, sin dar la espalda al pizarrón, para que trabajen cuatro alumnos en cada equipo; y aunque no siempre se trabaje por equipos, los alumnos se acostumbraron a compartir el material con sus compañeros, y a ayudarse en el trabajo, cuando uno de ellos no entiende o no puede hacerlo. Éste tipo de organización permitió tener más espacio para algunas actividades en el aula, y contribuyó a la socialización y a la autonomía de los alumnos (ver fotografías 1 y 2).



Fotografía No. 1



Fotografía No. 2

Una vez que los niños conocen los materiales y sus posibilidades de trabajo, junto con la maestra se planean las áreas de trabajo, y se establecen las reglas que deberán respetarse para trabajar.

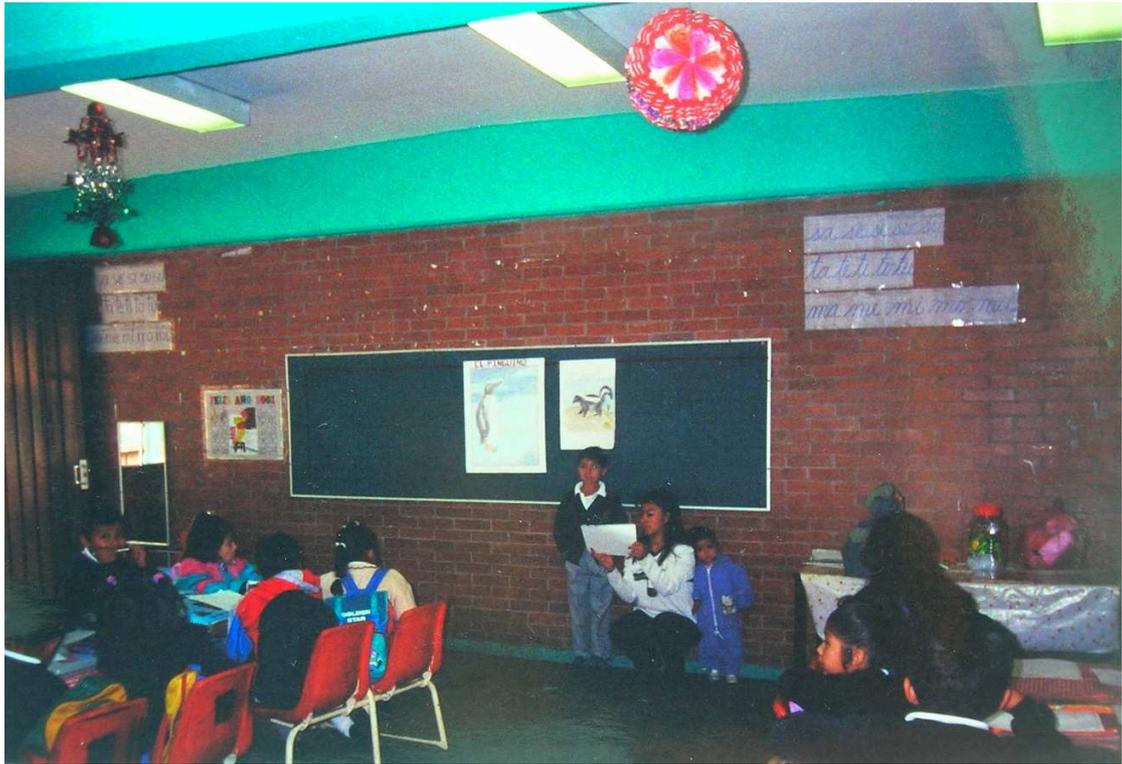
Por ejemplo, en el Grupo 1º. "A":

En el salón hay dos paredes completas, en la de enfrente se encuentra el pizarrón, y en la trasera se localiza el material de escritura elaborado por los alumnos, como las cartulinas que utilizaron para sus exposiciones de temas tan variados como sus animales favoritos, los oficios, herramientas, la luna, entre otros.

También se cuenta con un mueble de madera tipo alacena, para guardar los libros de texto de los alumnos en la parte de abajo, reservando la de arriba para guardar los cuentos, libros recreativos y juegos que los niños pueden tomar cuando hayan concluido sus respectivas actividades, y que deberán guardar al iniciar una nueva actividad. (Ver fotografías 3 y 4).



Fotografía No. 3



Fotografía No. 4

III. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN NIÑOS DE PRIMER AÑO ESCOLAR

La observación del grupo y el resultado del diagnóstico, me llevaron a pensar en una estrategia que trascendiera el aprendizaje convencional de la Lengua Escrita, y que ésta fuera significativa, comunicativa y funcional para los alumnos del grupo 1º “A” de la Escuela Primaria “Profesor Marcelino Rentería”. Trabajé con ellos durante siete meses, y la aplicación constó de dos fases: primero el acercamiento a la escritura, y después, producción de textos.

3.1. Diagnóstico de la Escritura y la Lectura

Para conocer el nivel de escritura en el que se encontraban los alumnos del grupo 1º “A” de la escuela “Profesor Marcelino Rentería”, realicé un dictado de siete palabras (pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo), y el enunciado “La rana brinca mucho”³⁵. El dictado lo hice con entonación normal, sin deletrear, ni silabear. Para saber las características de los niveles de escritura encontrados, me basé en las investigaciones de Emilia Ferreiro³⁶, tal y como a continuación se muestra.

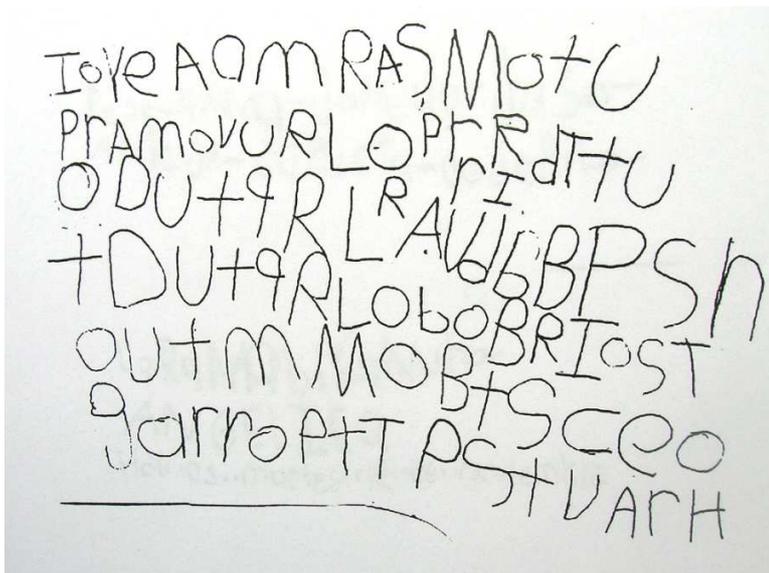
³⁵ Material proporcionado por una trabajadora de la Dirección de Educación Especial, Departamento de Orientación de Servicios de Educación Especial No. 2 en el Distrito Federal.

³⁶ GÓMEZ Palacio, Margarita en su texto, *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, Edit. SEP, 1991, retoma las investigaciones de FERREIRO, Emilia.

Presilábicos sin Control de Cantidad

Cuando el niño considera que la escritura que pertenece al nombre de un objeto o persona, se compone de más de una grafía, emplea la organización espacial lineal en sus producciones; no obstante, no controla la cantidad de grafías que utiliza en sus escrituras. Para el niño que emplea este tipo de representación, no hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón, etc.), para controlar la cantidad de grafías. Para representar una palabra o un enunciado, algunos niños repiten una grafía indefinidamente, otros utilizan dos grafías en forma alternada, y finalmente, otros utilizan varias grafías.

Ejemplo: IVAN ANTONIO



Traducción: pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo.

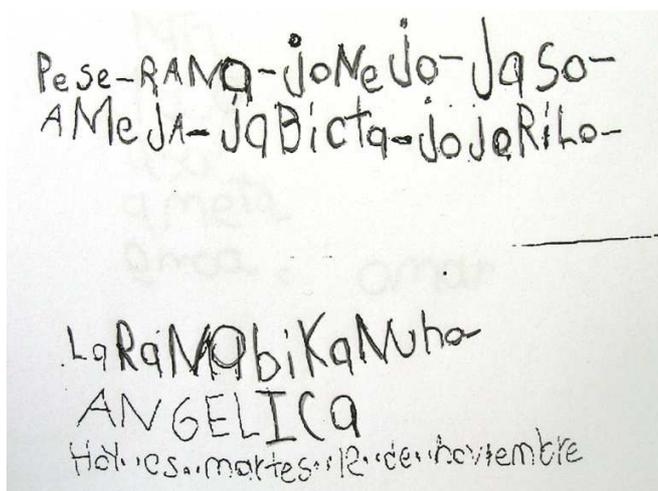
La rana brinca mucho

Escrituras Diferenciadas: Las producciones de los niños, representan diferentes significados mediante diferencias objetivas en la escritura.

Las posibilidades de variación, se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee. Cuando el repertorio es bastante amplio, el niño puede utilizar grafías diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes; pero cuando el repertorio de grafías es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de éstas para diferenciar una escritura de otra (el repertorio se irá enriqueciendo, en la medida que el niño interactúe con diversos portadores de texto).

Al interpretar textos, el niño trata de que la emisión sonora corresponda al señalamiento de la escritura, en términos de “empezar juntos” grafías y emisión sonora, y terminar juntos.

Ejemplo: ANGÉLICA CRUZ



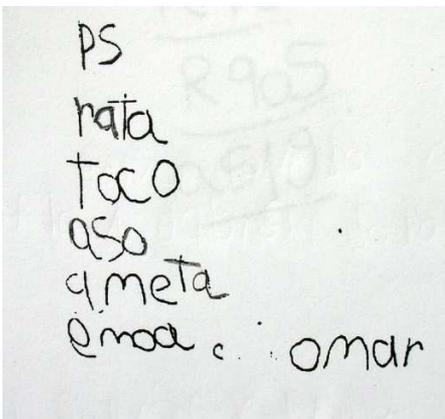
Traducción: pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo.

La rana brinca mucho

Cantidad Variable y Repertorio Variable

En sus producciones, el niño controla la cantidad y la variedad de las grafías con el propósito de diferenciar una escritura de otra. La coordinación del criterio cuantitativo y cualitativo, es indicador de un gran avance en la representación de significados diferentes, en su intento por comprender nuestro sistema de escritura.

Ejemplo: CHRISTIAN OMAR

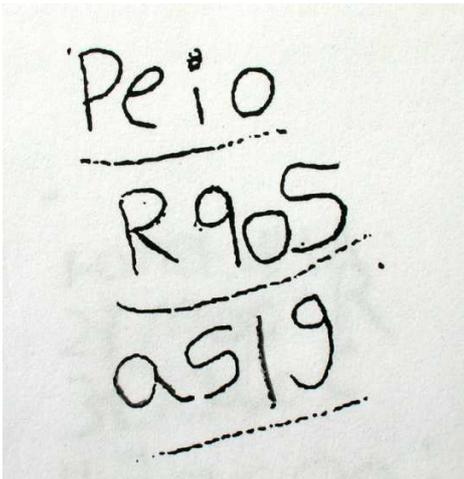


Traducción: pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota.

Cantidad Constante con Repertorio Variable

En estas producciones, la cantidad de grafías es constante en todas las escrituras, pero se usan recursos de diferenciación cualitativa; se cambian las grafías al pasar de una escritura a otra, o bien el orden de las grafías.

Ejemplo: SAM URIEL

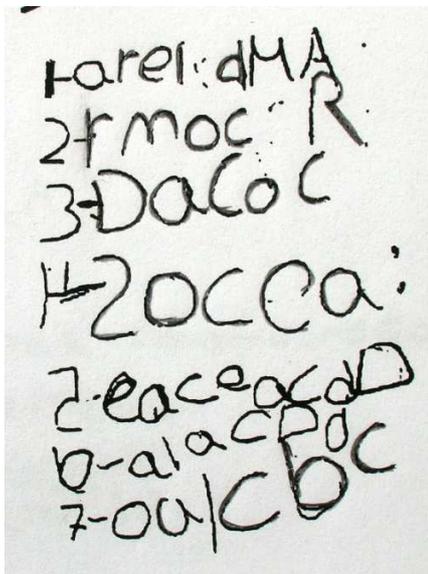


Traducción: pez, rana, conejo.

Cantidad Variable con Repertorio Fijo o Parcial

Las producciones de los niños, presentan constantemente algunas grafías con el mismo orden y el mismo lugar, y también otras grafías de forma diferente, o en un orden diferente de una escritura a otra. La diferencia radica, en que la cantidad de grafías no es siempre la misma.

Ejemplo: MARÍA GUADALUPE

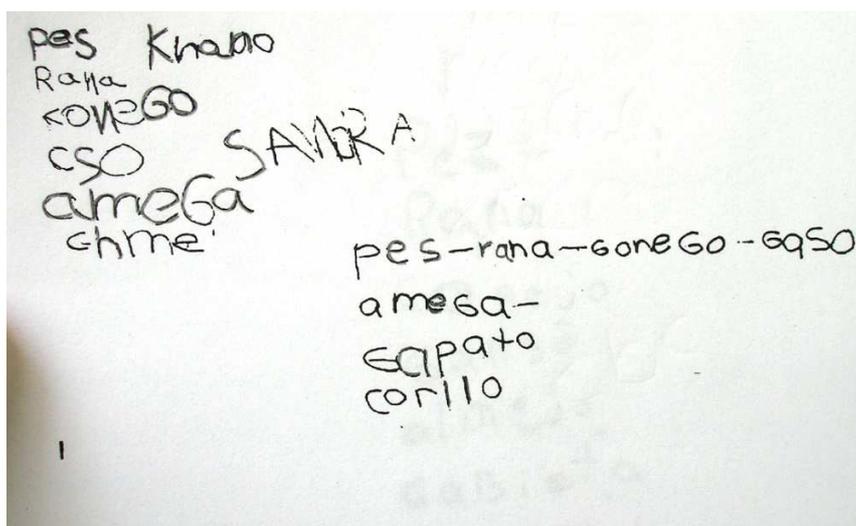


Traducción: pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo.

Cantidad y Repertorio Variable, y Presencia del Valor Sonoro Inicial

Estas escrituras presentan características muy peculiares, debido a que el niño manifiesta en sus escrituras, el inicio de una correspondencia sonora: la letra con que se inicia cada palabra no es fija ni aleatoria, sino que corresponde al valor sonoro de una de las grafías de la primer sílaba de la palabra, la cantidad y el repertorio del resto de la palabra suelen ser variables. Se puede considerar que en este momento, el niño se encuentra en una etapa transitoria, ya que, por un lado, se manifiestan características de la hipótesis presilábica, y por otro, características de la hipótesis silábica; es decir, el niño hace una correspondencia sonoro gráfica al principio de la palabra, mientras que en el resto, esta correspondencia no se manifiesta.

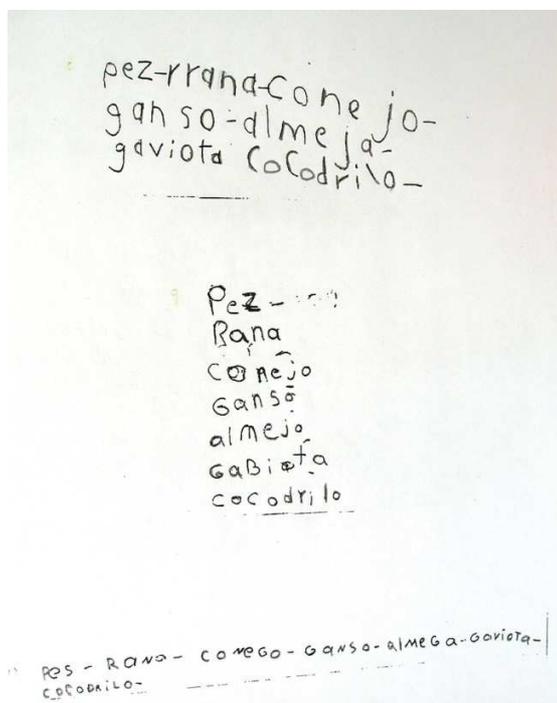
Ejemplo: SANDRA ITZEL / IVAN



Traducción: pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo.

Con Valor Sonoro Convencional

Ejemplos: MAXIMIANO / GEESEL / ADRIANA SARAI



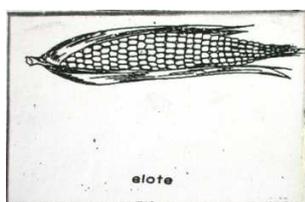
Traducción: pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo.

Diagnóstico de Lectura

Para conocer cuántos niños ya sabían leer y cuantos empezaban, presenté un texto sin imagen y les pregunté ¿Qué crees que dice aquí?, registré la respuesta.



Posteriormente les mostré el mismo texto acompañado de una imagen³⁷.



De lo que me pude dar cuenta, es que algunos de los niños que no saben leer contestan rápido, y la mayoría al ver el texto con la imagen, dicen lo que ven. Al interpretar textos producidos por otros, acompañados de dibujos, el niño considera que en los textos dice <los nombres de los objetos>, o bien en diversos portadores de texto <las letras dicen lo que las cosas son>. A estas concepciones se les ha denominado como <Hipótesis del Nombre>; por ejemplo, en todas las letras que aparecen en una cajetilla de cigarros, predice que dice <cigarros>, y en los textos impresos en un lápiz, que dice <lápiz>³⁸.

³⁷ Material proporcionado por una trabajadora de la Dirección de Educación Especial, Departamento de Orientación de Servicios de Educación Especial No. 2 en el Distrito Federal.

³⁸ GÓMEZ Palacio, Margarita, óp. cit. *Propuesta para el Aprendizaje de la lengua escrita*, p. 45.

Otros aspectos que observe son:

Algunos niños tardaban un poco en contestar y me volteaban a ver, supongo que pensaban en qué era lo que quería que me contestaran.

Niños que sólo leían imágenes.

Las palabras que en la Tabla No. 1 tienen doble asterisco (**), son las que se les mostraron con imagen.

Tabla No. 1

Alumno (a): Mauricio Romero	
Elote _____	Araceli
Elote** _____	elote
Monedas _____	mamá
Monedas** _____	monedas
Ropa _____	Antonio
Ropa** _____	ropa
El elote es rico _____	elote
El elote es rico** _____	elote

Niños que no leían la palabra, pero identificaban el cuadrado donde se encontraba enmarcada; sin embargo, algunos mencionaron diversas figuras geométricas (Ver Tabla No. 2).

Tabla No. 2

Alumno (a): Jorge Iván	
Elote _____	cuadrado
Elote** _____	elote
Monedas _____	cuadrado
Monedas** _____	monedas
Ropa _____	cuadrado
Ropa** _____	ropa
El elote es rico _____	cuadrado
El elote es rico** _____	elote

Alumno (a): Juan Ortega Camillo	
Elote _____	triángulo
Elote** _____	elote
Monedas _____	cuadrado
Monedas** _____	monedas
Ropa _____	capicula
Ropa** _____	ropa
El elote es rico _____	machila
El elote es rico** _____	elote

Niños que tenían duda en alguna letra y preguntaban ¿Qué letra es?; les decía el nombre de la letra y pronunciaban el sonido, posteriormente el niño leía la palabra correcta (Ver Tabla No. 3).

Tabla No. 3

Alumno (a): Ivan Antonio

→ esta es la i - no es la (e).

Elote _____	elote
Elote** _____	e lo te elote
→ esta es la de de elote	
Monedas _____	mo ne das monedas
Monedas** _____	mo ne das
Ropa _____	ro pa ropa
Ropa** _____	rro pa
El elote es rico _____	El elotes rico el elote es rico
El elote es rico** _____	El elote es rico

Niños que leían por sílabas (Ver Tabla No. 4).

Tabla No. 4

Niño(a): Diego Uriel Caballero Cervantes

elote	_____	elote
elote**	_____	e-lo-te
monedas	_____	mo-ne-das
monedas**	_____	mo-ne-das
ropa	_____	rro-pa
ropa**	_____	rro-pa
El elote es rico	_____	El -elote -es -rico
El elote es rico**	_____	El -elote -es -rico

Alumno (a): Juan Andres Santiago Pérez

Elote	_____	el lo te
Elote**	_____	e lo te
Monedas	_____	mo ne dres
Monedas**	_____	mo ne ras
Ropa	_____	ro pa
Ropa**	_____	ro pa
El elote es rico	_____	El e lo te es ri co
El elote es rico**	_____	El e lo te es ri co

Niños que leían fluido (Ver Tabla No. 5).

Tabla No. 5

Alumno (a): Adriana Sarai

Elote _____	elote
Elote** _____	elote
Monedas _____	monedas
Monedas** _____	monedas
Ropa _____	ropa
Ropa** _____	ropa
El elote es rico _____	el elote es rico
El elote es rico** _____	el elote es rico

Alumno (a): Gissel Montoya Santiago

Elote _____	elote
Elote** _____	elote
Monedas _____	monedas
Monedas** _____	monedas
Ropa _____	ropa
Ropa** _____	ropa
El elote es rico _____	El elote es rico
El elote es rico** _____	El elote es rico

3.2. Alternativa Didáctica para la Enseñanza de la Lengua Escrita en Niños de Primer Grado Escolar

Las actividades de la alternativa, fueron planeadas para favorecer el aprendizaje significativo formal de la lengua escrita, de manera comunicativa y funcional, para los alumnos del grupo 1º “A” de la Escuela Primaria “Profesor Marcelino Rentería”.

La alternativa pretendió asimismo, promover la reflexión sobre los usos y funciones de la lengua escrita a esa edad. Se trabajó dos veces por semana durante siete meses; a lo largo de este periodo, se realizaron las actividades de la alternativa organizadas en dos fases:

La Primera Fase, Acercamiento a la Escritura, constó de los siguientes objetivos:

- Acercar la escritura y la lectura a los niños.
- Reflexionar sobre la relación sonoro–gráfica de la escritura.
- Conocer los usos y funciones de la lengua escrita.

Mientras los objetivos de la Segunda Fase, Producción de Textos, fueron:

- Descubrir el principio alfabético de la escritura.
- Fomentar la producción escrita funcional, comunicativa y significativa.
- Desarrollar las habilidades para construir textos escritos individuales y en grupo.

1ª Fase

El trabajo en grupo se realizó para confrontar, confirmar o modificar las hipótesis de los alumnos, desde las cuales plantean su desempeño, y generan las actitudes de cooperación para el trabajo dentro y fuera del aula, además de que favorecen la competencia comunicativa.

Todos los días al inicio de la clase, se leía un cuento; en ocasiones se modificaban los personajes respetando la trama. La elección obedece a que es a través de la lectura de cuentos, que el niño tiene oportunidad de:

- Escuchar un lenguaje rico en descripciones que estimulan su imaginación.
- Ampliar su vocabulario al descubrir significados de palabras nuevas por el contexto en el que aparecen.
- Descubrir una de las formas que toma el lenguaje escrito.
- Observar diferentes conductas de los adultos alfabetizados, tales como: la forma de sostener el cuento, la dirección de la mirada al ir leyendo, el orden al cambiar las hojas, y todas aquellas acciones que se ejercen sobre los portadores de texto, cuya observación permite a los niños ampliar sus experiencias de lectura, y descubrir a ésta como una actividad agradable y entretenida, que además pueden disfrutar.

El material utilizado en la mayoría de las actividades fue: hojas blancas, cartulinas, lápices, colores, tijeras, resistol, sellos, plumones, porque se elaboraban dibujos o escritos sobre el cuento leído; o lo que ellos deseaban escribir según la actividad desarrollada en ese día.

Cuento: “El perro que no sabía ladrar”

Tiempo: 1 hora en el salón de clases.

Objetivo: Fomentar la lectura y acercar la escritura a los niños.

Habilidades: Expresión oral y escrita e imaginación.

Metodología: Se lee un cuento, y al final se les pide que hagan un dibujo acerca del contenido (Ver Anexo No. 3).

Cuento: “El payasito tristón”

Tiempo: 1 hora en el salón de clases.

Objetivo: Fomentar la lectura y acercar la escritura a los niños.

Habilidades: Recuperar saberes previos, expresión oral y escrita.

Metodología: Se les relata el cuento y, al finalizar, se les entregan hojas con un payaso y cinco círculos en donde tienen que dibujar todo lo que el payasito tristón

había aparecido, para después escribir arriba de cada círculo el nombre de lo que dibujaron.

Obra de teatro guiñol: Todo sucedió en el aula

Tiempo: 1 hora en el salón de clases.

Objetivo: Que los alumnos conozcan los conceptos de amistad y respeto, y reflexionen acerca de ambas ideas.

Habilidades: Visualización, capacidad de atención, expresión oral y escrita.

Metodología: Al terminar la obra, se reparten cartulinas de colores, en las que los alumnos tienen que dibujarse con sus mejores amigos, y escribir por qué los consideran sus mejores amigos. (Ver Anexo No. 4).

Completa la frase

Tiempo: 1 hora en el salón de clases.

Objetivo: Que los alumnos reflexionen sobre la relación sonoro–gráfica.

Habilidades: Visualización y destreza.

Metodología: Se reparten cartones con papel craft en forma de acordeón, con palabras o estrofas de una canción. Los alumnos tienen que completar la frase, y dibujar o iluminar algo referente a la frase o palabra.

Forma una palabra

Tiempo: 45 minutos en el salón de clases.

Objetivo: Que los alumnos reflexionen sobre la relación sonoro–gráfica.

Habilidades: Visualización y destreza.

Metodología: Se reparte a cada alumno una hoja que contiene diversos dibujos, en la que tiene que escribir la letra inicial de cada dibujo, misma que utiliza primero para formar una palabra, y después para hacer el dibujo de la palabra formada.

Tripas de gato

Tiempo: 45 minutos en el salón de clases.

Objetivo: Que los alumnos lean palabras, y relacionen su significado con la imagen que les corresponde.

Habilidades: Creatividad, visualización y capacidad para trabajar en equipo.

Metodología: Se reparten cartulinas por equipo. La actividad consiste en unir los dibujos que se localizan en uno de los extremos de la cartulina, con los nombres correspondientes que se encuentran en el extremo opuesto.

Cuento: “Los sapos”

Tiempo: 45 minutos en el salón de clases.

Objetivo: Fomentar la lectura y acercar la escritura a los niños.

Habilidades: Imaginación, capacidad para trabajar en equipo, expresión oral y escrita.

Metodología: Se les narra un cuento a los niños sin mostrarles imágenes, se le entrega una hoja por equipo, donde escriben lo que les gustó del cuento, y lo dibujan según se lo hayan imaginado. (Ver Anexo No. 5).

Canción del cero

Tiempo: 30 minutos en el salón de clases.

Objetivo: Promover en los alumnos el gusto por los números, a través de un cuento.

Habilidades: Imaginación.

Metodología: Se pone el audiocuento del “Cero” (mientras escuchaban, algunos niños se pusieron a bailar).

Crucigrama

Tiempo: 1 hora en el salón de clases.

Objetivo: Que los niños sean capaces de leer en otra dirección a la convencional; de arriba hacia abajo, como es frecuentemente usada en carteles y anuncios.

Habilidades: Visualización, capacidad para trabajar en equipo y expresión oral.

Metodología: En el pizarrón se coloca una cartulina con el formato del crucigrama, se les pide a los alumnos que pasen al pizarrón de uno en uno a localizar las palabras; el resto del grupo tiene el mismo crucigrama pero en hojas tamaño carta; al finalizar se les pide que hagan un cuento con las palabras encontradas.

Formar palabras con las letras encontradas

Tiempo: 1 hora en el salón de clases.

Objetivo: Que los alumnos descubran que con su nombre, pueden escribir otras palabras.

Habilidades: Creatividad y retención.

Metodología: Se le entrega una hoja tamaño carta a cada niño, junto con unas estampas que contienen las letras de su nombre. Se les pide que las peguen verticalmente, y comiencen a escribir palabras con cada una de las letras que forman su nombre.

Exposición de los alumnos

Tiempo: 1 hora en el salón de clases.

Objetivo: Que los alumnos, a partir del conocimiento previo e interés personal, expongan a sus compañeros su tema favorito.

Habilidades: Capacidad para trabajar en grupo, expresión oral y creatividad.

Metodología: La exposición es de dos niños por día. Al terminar la exposición, cada niño hace preguntas a sus compañeros y les reparte un dibujo referente a lo expuesto. Los niños lo iluminan, y el expositor pasa a calificarlo con su sello.

2ª Fase

Teatro guiñol

Objetivo: Que los alumnos realicen un cuento colectivo, a partir de un tema de interés para ellos.

Habilidades: Desarrollar creatividad y expresión.

Metodología: Se lleva a cabo en dos sesiones, en la primera se reparten hojas a los equipos y se les pide que hagan un cuento (así como están sentados en el equipo), en el cual cada alumno tiene un personaje. Se les da un tiempo de 45 minutos, y luego comienzan a hacer su títere. El encargado de la actividad, sólo interviene para proporcionarles materiales como resistol o pintura inflable. En la segunda sesión, se hace la representación de cada uno de los cuentos, para lo cual se solicita el teatrillo en la dirección del plantel.

Los niños se mostraron muy animados, atentos y participativos.

Esta actividad se realiza en dos horas.

Material: Hojas blancas, un calcetín, botones, estambre, resistol, tijeras y pintura inflable. (Ver Anexo No. 6).

Sopa de letras

Objetivo: Que los alumnos lean palabras, y relacionen sus significados con las imágenes correspondientes; y a partir de esas imágenes, realicen un cuento colectivo.

Habilidades a desarrollar: Creatividad, visualización, imaginación y capacidad para trabajar en equipo.

Metodología: Se pega en el pizarrón una sopa de letras en grande, se reparte a los alumnos una hoja con el mismo contenido del pizarrón, y se les pregunta quiénes quieren pasar a localizar las palabras. Los que no participan en el pizarrón, lo hacen en su lugar; al terminar, por equipos realizan un cuento con las palabras encontradas.

Material: Una cartulina con el formato de sopa de letras y hojas tamaño carta con el mismo formato para cada alumno.

Memorama de palabras

Objetivo: Que los alumnos lean palabras, y a partir de ellas, realicen un cuento de manera individual.

Habilidades a desarrollar: Retención y creatividad.

Metodología: Se entrega un memorama por equipo. Al terminar el juego, se les pide que realicen un cuento individual con las palabras del memorama.

Material: Memorama y hojas tamaño carta.

Las adivinanzas

Objetivo: Que los alumnos lean palabras, y copien la que más les guste.

Habilidades a desarrollar: Visualización.

Metodología: Se ponen del lado del pizarrón las adivinanzas escritas en cartulinas, y en el lado opuesto las respuestas. El alumno tiene que buscar la respuesta correcta, después escoge la que más le guste y la copia en una hoja.

Material: Cartulinas con adivinanzas escritas y hojas blancas.

Carta a mamá y a un amigo secreto.

Objetivo: Que los alumnos valoren la carta como una forma de comunicación.

Ejercitar a través de la carta, la escritura funcional.

Habilidades a desarrollar: Creatividad y expresión escrita.

Metodología: Se reparten hojas para que cada quien escriba, a su mamá y a su amigo, todo lo que quieran decirles.

Mi viaje

Objetivo: Que los alumnos se sensibilicen con música, e inventen un cuento de manera individual.

Habilidades a desarrollar: Imaginación y expresión escrita.

Metodología: Se acuestan en el suelo con cobija y almohada, se pone música y se les pide que cierren los ojos y que se imaginen que se van de viaje a donde ellos quieran. Al terminar la música se les pide que escriban a donde se transportaron en su viaje.

Material: Hojas blancas colores, una cobija, una almohada y música instrumental.

Mi personaje favorito

Objetivo: Que los alumnos escriban a partir de la observación de una imagen.

Habilidades a desarrollar: Visualización, expresión escrita y oral.

Metodología: Se pide a los alumnos que seleccionen la imagen de algún personaje que les guste, luego lo recortan, lo pegan y escriben el porqué es su personaje favorito, después lo intercambian con sus compañeros y comentar los motivos por los que les gusta.

Material: Revistas, tijeras, resistol, hojas.

Cuéntame un chiste

Objetivo: Que los alumnos trabajen el aspecto gráfico de la escritura.

Habilidades a desarrollar: Destreza, expresión escrita y oral.

Metodología: Se les pregunta ¿qué chiste se saben? Y comienzan a contar los que saben, posteriormente se les pide que escriban en una hoja el chiste que más les haya gustado, y que hagan el dibujo que lo represente.

Material: Hojas, colores, lápices.

La clínica

Objetivo: Que los alumnos conozcan la funcionalidad y uso de la escritura, a partir de una experiencia cotidiana.

Habilidades a desarrollar: Recuperar saberes previos, visualización, expresión oral y escrita.

Metodología: Se organiza el salón en varios consultorios, el "doctor" revisa al paciente y le hace una receta mostrándole la caja de medicamentos, y luego se intercambian los personajes.

Material: Caja de medicamentos vacías y recetarios.

Imagina una historia

Objetivo: Que los alumnos desarrollen su capacidad para imaginar y escribir un cuento, a partir de la observación de una imagen.

Habilidades a desarrollar: Imaginación, expresión oral y escrita.

Metodología: Se reparte una imagen y los niños elaboran un cuento a partir de esa imagen.

Material: Imágenes, lápices, colores y hojas.

3.3 Evaluación

Primera Fase

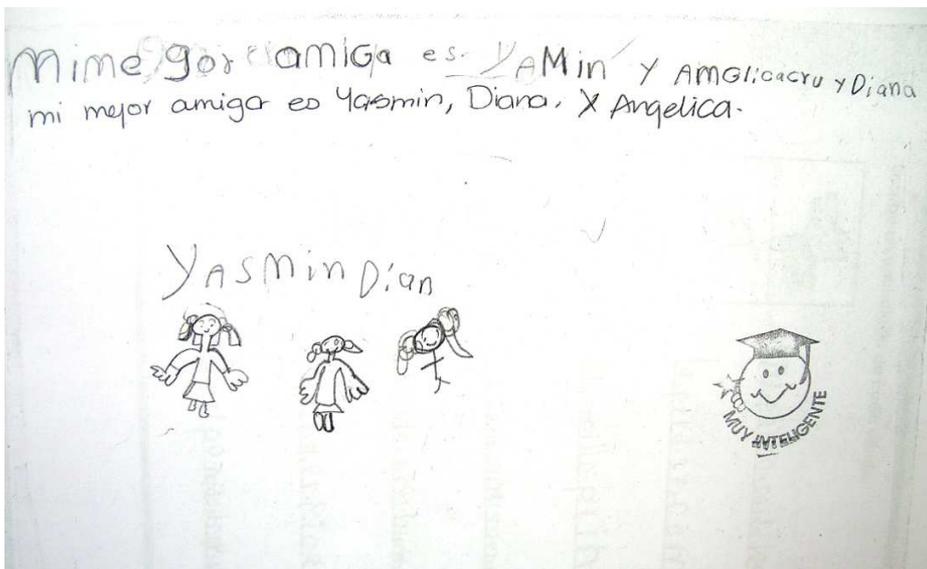
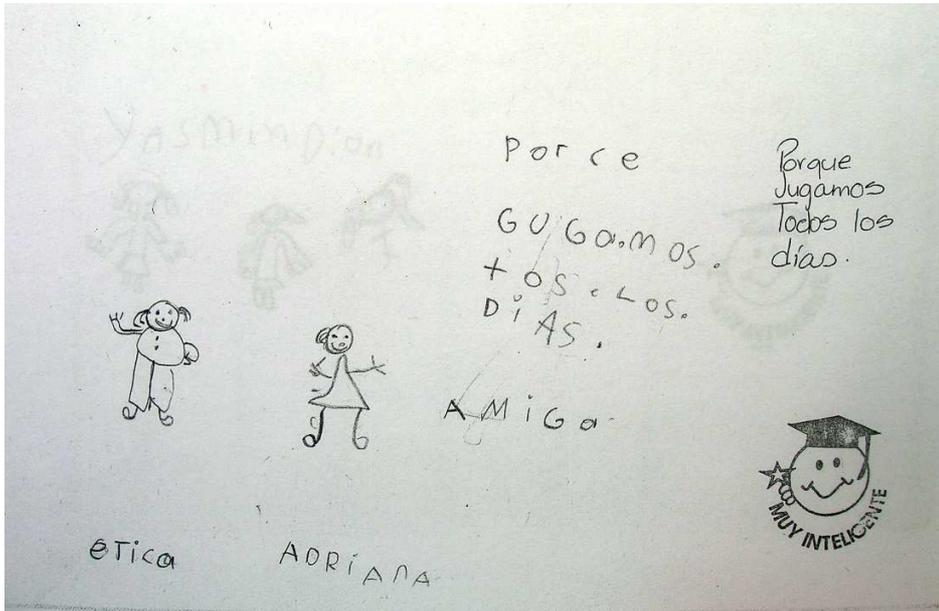
El diagnóstico del grupo, mostró una diversidad de niveles de desarrollo de la escritura y la lectura. Con las actividades de la fase inicial, paulatinamente fueron perdiendo el miedo al escribir; y cuando se ponían nerviosos, se les decía que no se preocuparan, que escribieran con sus letras, es decir, las que ellos se supieran; y poco a poco comenzaron a escribir palabras, luego enunciados. Al finalizar esta etapa y evaluarla, la mayor parte del grupo mostró escrituras con presencia de la relación sonoro–gráfica.

Estas escrituras, consisten en la puesta en correspondencia entre las partes de la emisión sonora, y las partes de la representación gráfica, que el niño establece a partir de la aplicación de un análisis de tipo silábico de la emisión oral, y al asignar así a cada sílaba una grafía para representarla.

Más adelante, los niños modifican esta conceptualización, y es observable en sus escritos, que el tipo de análisis de la emisión oral que hacen, les permite identificar el número de sílabas que componen una palabra. Aunado a esto, cuando el niño además identifica en alguna de las sílabas las partes que la componen, es decir, cuando reconoce que las palabras contienen elementos más pequeños que la sílaba, entonces se hace evidente la coexistencia de dos hipótesis: La silábica y la alfabética. Esta forma de concebir la escritura, refleja una mayor comprensión de los elementos y las reglas del sistema; y particularmente, una mayor aproximación al descubrimiento del principio alfabético.

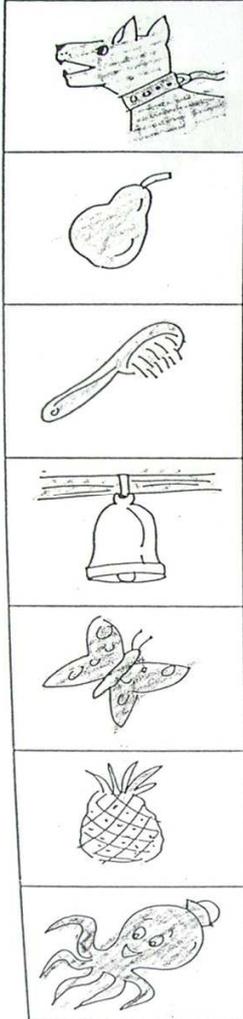
A continuación, muestro ejemplos de las escrituras de los niños con presencia de la relación sonoro–gráfica.

Ejemplo No. 1



Ejemplo No. 2

Escribe un enunciado de cada dibujo.



Mi perro cuida la casa.

La pera se come.

El cepillo se usa para peinar.

La campana suena mucho.

La mariposa vuela alto.

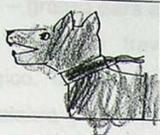
La piña es rica.

El pulpo tiene un do.

Ejemplo No. 3

XOCHITL ET. H. B. IX

Escribe un enunciado de cada dibujo.

		El perro ladra
		La pera se come
		El sepijo peina
		La campana
		La mariposa pesa
		La piña es amarilla
		El pulpo es azul

Segunda Fase

Durante las actividades de la segunda fase, los niños comenzaron a abandonar la reflexión sonoro–gráfica, para acceder a una relación más directa con el sistema del lenguaje; ya no sólo a través de los sonidos del habla, sino a partir de un análisis fonológico. Este medio, les permitió identificar los fonemas que componen la palabra, y representarlos en relación biunívoca al utilizar una grafía para cada uno de ellos, lo cual representa la adquisición del principio alfabético, es decir, la simultánea comprensión y utilización de esta característica distintiva del sistema de escritura.

Cuando los niños descubren el principio alfabético del sistema de escritura, son capaces de representar gráficamente todos los fonemas que componen una palabra, una oración o un párrafo. Esto se notó en sus escritos que fueron más extensos y coherentes, además de que elaboraron cuentos de manera individual y colectiva.

Enseguida, inserto ejemplos de cuentos y cartas elaborados por los alumnos, en los términos descritos.

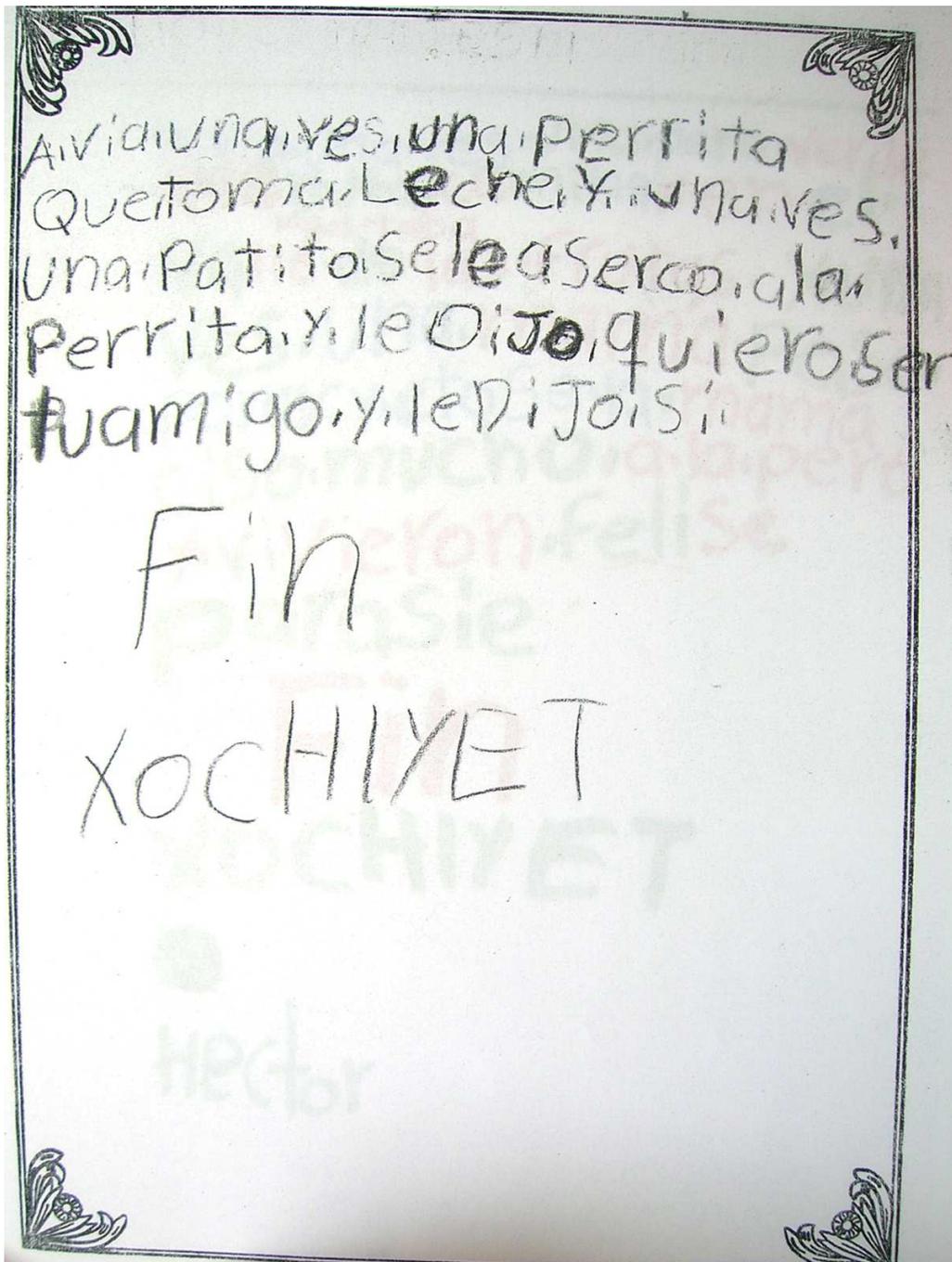
Ejemplo No. 1

habia un ave que llego un camion
y llego un patito y se detuvo
el camion y se subio ^{al camion}
el patito y llego un borrego
se detuvo y subio y se
fue

Fin.

Diego

Ejemplo No. 2



Ejemplo No. 3

A. Via. una. ves. una. pera. verde
que ^{legus. taba} ~~de~~ ^l ~~du~~ ^{ta} ~~ca~~ ^{mi} ~~na~~ ^r ~~e~~ ⁿ ~~e~~ ^l
Valle. de. las. Frutas. X una
ves. una. mamá. Paso.
porax. y. eto. se. la. mamá
ciso. mucho. a. la. pero
vivieron. felise
parasie
Fin
XOCHIYET
●
HECTOR

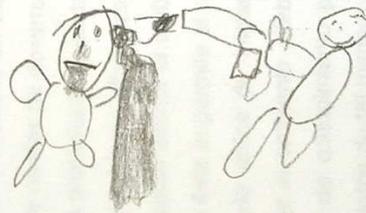
Ejemplo No. 4

BIA una des. un Piata no muy triste
 Pero no tenia un 19^{os} pero BIA una
 Perla y le BIA de Piata no kie rosek
 Tu amigo es que no ten goa amigo
 Si fuere ser tu amigo y un bia
 bino un a y Bol y le pregunta
 le bigo y Qual qui eresser
 nuestro a amigo otro bia
 Bina una lampara y una
 Plu maxonza para y una
 y unas ropas y gaceron mi
 gos y fia
 Sombra



Ejemplo No. 5

ya fui a estados unidos y muchas cosas
fui con mi tío y lo mata con de regreso
ehre lo bionime. Dte. con algo de comer
le di la hoti si a mi pa pa mi mamás pousus
ta kon | Fin



Ejemplo No. 6

di una vez un puerquito que se llama D. Serafin
y no se bañaba y no lo querían su familia y un
día su maestra lo regañó por que no se
bañaba y un día su mamá de Serafin lo
iba a bañar y no quiso y cuando se estaba bañando
sentio todo lo rico que era bañarse..
su amigo Ivan diaha Ivan Luis
ya lo queria

Ejemplo No. 7

Hoy es Lunes 11 de Junio,

Querido amigo:

yo me llamo Iván y mi maestra se

llama Laura y te quiero con ser te y.

quiero saber como te llamas.

tu amigo Max Iván

Ejemplo No. 8

Hoy... es Lunes... 8... de...
Querida amiga:
Yo, MEYAMO GIESSEI boy en el
Grupo primero 12A
Juego Alas Atrapadas
Y lo que me gustamas es acer
ases planas
en el cuaderno
Y quiero conocerte y quiero
Saberte nombre y como te yamas
Y te mando muchos besos
Y Podre conocerte y te felicito
Mucha es esta carta emabda GIESSEI

CONCLUSIONES

Para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita, y que ésta fuera comunicativa, significativa y funcional para alumnos de primer grado escolar de la Escuela Primaria “Profesor Marcelino Rentería”, en primer término, realicé un diagnóstico que me mostrara la diversidad de niveles de desarrollo de la lectura y la escritura que había en el grupo. Hice entrevistas domiciliarias a padres de familia, como tomé en cuenta las características socioculturales y económicas de la Delegación, la colonia, el hogar de los niños, y la escuela, lo que me permitió conocer el ambiente alfabetizador en el que cotidianamente se desenvolvían los alumnos, y reflexionar, a partir de todo el referente colectado, acerca de cómo aprovechar ese ambiente y bagaje.

Se entiende por ambiente alfabetizador al conjunto de textos que rodean al niño, las etiquetas de los productos de consumo, los nombres de las calles, tiendas, anuncios, letreros de los camiones, periódicos, revistas con las que convive y se relaciona desde temprana edad, como también las relaciones que establecen las personas alfabetizadas con los textos. Por ello, considero relevante que el docente conozca y tome en cuenta ese elemento, para hacer de la escuela un lugar de encuentro más útil y abierto a los acontecimientos de la cotidianidad del niño, un espacio donde pueda interactuar de manera natural con elementos de su entorno, y experimentar, interpretar y reflexionar, acorde a su etapa de desarrollo, acerca de la lengua escrita. Recordemos que el niño no solamente se educa dentro de la casa o la escuela, también lo hace fuera de éstas, incluso en la calle; así, todo su contexto es parte de su formación educativa y, por ende, es un factor influyente dentro del aprendizaje de la lengua escrita, ya que todo el ambiente alfabetizador, permite al niño formarse ideas del para qué se usa la lengua escrita, desde antes de iniciar su educación formal.

A lo largo del trabajo, y en especial en el diseño de la estrategia, está presente la concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje; puesto que se basa en los postulados de Ausubel, en lo que se refiere al aprendizaje significativo; en Vygotsky, en lo que respecta al uso del lenguaje como instrumento

mediador y determinante del proceso; y en la Teoría Genética de Jean Piaget, en cuanto la existencia de una serie de estadios evolutivos relativamente universales en su orden de aparición. Tocante a mi intervención pedagógica, justamente partí de las posibilidades de razonamiento y aprendizaje que caracteriza la etapa en la que se encontraban los alumnos, y que corresponde a la pre-operacional, en los términos planteados por Piaget; aspecto que el educador no debe perder de vista en el planeamiento de las actividades escolares.

Asimismo, para el buen desarrollo escolar y psicológico del niño, los educadores debemos ofrecer un contexto educativo tan variado, rico, motivador y significativo donde el niño pueda desarrollar todo ese potencial cognitivo que posee; por ello, es necesario relacionar cada nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos del alumno. Es un imperativo tener presente que los posibles efectos de la intervención pedagógica, están condicionados por los conocimientos que el niño adquiere antes de empezar su proceso formal de aprendizaje. Según Bruner, un aprendizaje no se construye sobre la nada, y por consiguiente, se debe apoyar en estructuras sólidas construidas con anterioridad. En este sentido, Bruner recurre a la metáfora del “andamiaje”, para dar a entender que es necesario tener soportes para los nuevos aprendizajes, de modo que permitan relacionar el nuevo material de aprendizaje con algo que ya se conocía. Entonces, es indispensable promover el desarrollo de un contexto educativo, que bien puede ser deseable en el ámbito familiar, pero invariablemente obligado en el escolar; más aún en zonas como la Delegación Iztapalapa, donde la delincuencia impera.

En relación con los resultados de la aplicación de la estrategia de intervención pedagógica, elaborada para atender las necesidades específicas de la enseñanza de la lengua escrita reconocidas en el diagnóstico, pude identificar tres momentos diferenciados de progreso, ubicados a lo largo del proceso de adquisición de la lengua escrita, y medidos en cada una de las etapas de evaluación que de origen consideré: la Diagnóstica, y las correspondientes a las Fases Primera y Segunda.

En el diagnóstico observé representaciones Pre silábicas, en un primer momento los niños consideran el dibujo y la escritura como elementos indiferenciados; para estos

niños los textos no remiten un significado, por lo que son interpretados como dibujos, rayas, o incluso letras. Posteriormente, sus representaciones empiezan a manifestar diferencias objetivas entre uno y otra, porque consideran que los textos representan los nombres de los objetos, al descubrir la relación entre escritura y significado. Asimismo, cuando tratan de interpretar los textos, asignan significados a partir de las diferencias que observan entre ellos.

Sin embargo, al evaluar la primera fase, encontré que los textos de los niños ya eran Representaciones Silábicas; dado que las reflexiones que realiza el niño le permiten establecer una relación entre las emisiones sonoras y los textos. A una emisión sonora larga le corresponde un texto largo, mientras que a una emisión sonora corta le corresponde un texto corto. Pero justo en estos intentos por hacer corresponder emisión sonora–texto, el niño descubre que el habla no es un todo indivisible y, en consecuencia, hace corresponder cada grafía con cada una de las sílabas que componen la palabra.

En el momento de evaluar la segunda fase, encontré que sus textos cambiaron a representaciones alfabéticas. En efecto, cuando el niño ha descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica, construye nuevas hipótesis que lo conducen a tomar conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos, lo que le permitirá establecer la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita, con cada fono de la emisión oral.

En términos generales, los escritos de los niños fueron cada vez más extensos y coherentes; al principio solamente escribían palabras, luego enunciados y al final cuentos. Es importante tomar en cuenta que cuando los niños ingresan al sistema educativo, cada uno entra con su propio repertorio de código, manejándose así en un salón de clases una gran diversidad. Es por esto que una de las funciones esenciales de los primeros cursos escolares, será la de conocer tales diferencias, permitiendo a niños y niñas la experimentación, la indagación y el descubrimiento de la escritura; en un ambiente rico en escrituras diversas, donde el docente se presta como un modelo de escritor/lector, al que los alumnos observan la manera en que interacciona activamente con el lenguaje escrito. Por consiguiente, en la medida en

que incluyamos a los niños en actividades letradas, favoreceremos el aprendizaje de la lengua escrita, puesto que estaremos mostrando los usos y funciones que ésta tiene.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), pone en manos de maestras y maestros los programas de estudio 2011 Educación Básica Primaria Primer Grado; estos programas se centran en el desarrollo de competencias; particularmente en la asignatura de Español, se espera que los alumnos desarrollen competencias comunicativas, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo. Se trabaja por proyectos didácticos; entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones, coordinadas e interrelacionadas, para alcanzar los aprendizajes esperados. Con estos proyectos se tiende a favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas, en cuanto a:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Las actividades presentadas en la Alternativa Didáctica, benefician el desarrollo de dichas competencias, ya que fueron realizadas para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita, y que la producción de textos sea comunicativa, significativa y funcional para los alumnos de primer grado de Educación Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO Durán, Arturo y LARA Medina, Cristina, *Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa. Iztapalapa: Características Delictivas* [En línea], México, Instituto ciudadano de estudios sobre la inseguridad A.C., 2005, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en:

www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_caracteristicas_delictivas.pdf

BALBOA, Juan, *Narcomenudeo, actividad comercial muy redituable para los jóvenes de El Hoyo* [en línea], México, La Jornada, 2007, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en:

www.jornada.unam.mx/2007/07/08/index.php?section=capital&article=035n1cap

BARZONE de Manríquez, Ana María, *El Camino hacia la lectura y la escritura, La Educación en los Primeros Años*, XXXIII, (Abril, 2000).

CARBAJAL Pérez, Francisco y RAMOS García, Joaquín, *Enseñar o Aprender a Escribir y Leer*, España, Editorial Sevilla, 1999.

DÍAZ Barriga, Arceo Frida, *Enseñanza Situada*, México, Editorial McGraw–Hill Interamericana, 2006.

Diagnóstico Socioeconómico Y Demográfico De Iztapalapa [En línea], México, 2001, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en:

www.es.scribd.com/doc/47693719/IZTAPALAPA.

FERREIRO, Emilia, *Cultura Escrita y Educación*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1999.

GARTON, Alison, *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización*, Barcelona, Editorial Paidós, 1991.

GASSÓ Gimeno, Anna, *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona, Editorial Ceac, 2001.

GÓMEZ Palacio, Margarita, *El Niño y sus Primeros Años en la Escuela*, México, Editorial SEP, 1995.

GÓMEZ Palacio, Margarita, *La Adquisición de la Lectura y Escritura en la Escuela Primaria*, México, Programa Nacional de Actualización Permanente, Editorial SEP, 2000.

GÓMEZ Palacio, Margarita, *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita*, México, Editorial SEP, 1991.

GONZÁLEZ Gómez, Ana, *La Producción de Textos en un Programa de Lectura*, Santa Fé Bogotá, Editorial Aique, 1993.

HERNÁNDEZ Ruíz, Santiago, *El Primer Grado de Enseñanza Primaria*, Ensayos Pedagógicos, México, Fernández Editores, 1991.

HUNTER McEwan y KIERAN, Egan. *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*, Buenos Aires, Amariortu Editores, 1998.

LUJAMBIO Irazábal, Alonso, *Plan de estudios de educación básica 2011*[En línea], SEP, México, 2011, [Fecha de consulta: 15 de Octubre de 2011] Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstudios.pdf>

PALAU Valls, Eliseo, *Aspectos Básicos del Desarrollo Infantil*, Barcelona, Editorial Ceac, 2001.

PHYLLIS Creme, Mary R. Lea, *Escribir en la Universidad*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2005.

SÁNCHEZ Juárez, José, *Un Taller Divertido*, México, Ediciones Castillo, 1998.

SANTIAGO meza, Beatriz, Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa, Cap. III. Unidades habitacionales, concentración y dispersión de la violencia social. Caso: Unidad Habitacional Vicente Guerrero, Iztapalapa[En línea], México, Instituto ciudadano de estudios sobre la inseguridad, A.C., 2005, [Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2011] Disponible en:

www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_caso_unidad_vicente_guerrero.pdf

SMITH, Frank, *De Cómo la Educación Apostó al Caballo Equivocado*, Argentina, Editorial Aique, 1994.

Universidad Pedagógica Nacional, Antología, Teorías del Aprendizaje, 4ta edición, México, Editorial SEP, 1993.

Universidad Pedagógica Nacional, *El Maestro y las Situaciones de Aprendizaje de la Lengua*, México, Editorial SEP, 1998.

Universidad Pedagógica Nacional, *Los Profesores nos decidimos por el cambio Red Nacional TEBES, Transformación de la Educación Básica desde la Escuela*, México, Editorial UPN, 1999.

ANEXOS

1. CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA Y AMBIENTE ALFABETIZADOR FAMILIAR
2. FICHA PERSONAL DEL ALUMNO
3. Cuento: EL PERRO QUE NO SABÍA LADRAR
4. Cuento: TODO SUCEDIÓ EN EL AULA
5. CUENTO: LA BRUJA
6. UBICACIÓN DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA

ANEXO 1

CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA Y AMBIENTE ALFABETIZADOR FAMILIAR

Nombre del alumno: _____

Año: _____

Escuela: _____

¿Con quién vive el niño (a)?

Nombre Completo	Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Tutor del niño (a):

La aportación económica brindada a la casa es por parte de:

Padre _____ Madre _____

Ambos _____ Otro _____

Ingreso Mensual: _____

¿El niño (a) desayuna?

Sí, ¿qué? _____ No, porque _____

¿Duerme en su tiempo libre el niño (a)? _____ ¿Realiza alguna actividad?

(especificar qué) _____ ¿Qué tiempo le dedica a

esa actividad? _____

¿Fuera de la escuela, qué tiempo le dedica a labores escolares?

¿El niño (a) tiene?

Videojuegos. Si () No () Juegos de Mesa. Si () No ()

¿Juega con ellos?

Diario _____ Casi diario _____ Ocasionalmente _____

¿Qué tipo de lectura encuentra el niño (a) en casa?

Novelas () Cuentos () Textos () Revistas () Otros _____

Tiempo dedicado al niño (a) durante el día por parte de:

Padre: _____ Madre: _____

¿Usted le lee al niño (a)? Si () No () Otra persona: _____

¿Qué tipo de lectura se le lee al niño (a)? _____

¿Le cuenta cuentos? Si () No ()

¿Qué tipo de cuentos?

ANEXO 2
FICHA PERSONAL DEL ALUMNO

Mi nombre es: _____

Vivo en: _____

Nací en: _____

Peso: _____ Mido: _____

Mi alimentación es:

a) Desayuno: _____

b) Comida: _____

c) Cena: _____

He reprobado: _____ ¿Por qué?: _____

Mi papá se llama: _____

Tiene: _____ años. Estudio hasta: _____

Trabaja como: _____

Mi mamá se llama: _____

Tiene: _____ años. Estudio hasta: _____

Trabaja como: _____

Tengo: _____ hermanos.

Sus nombres son:	Ocupación	Edad
------------------	-----------	------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

Mi papá platica conmigo:

Lo que no me gusta de él es:

Me gustaría que él:

No me gusta que mi mamá:

Desearía que ella:

Tenemos: _____ habitaciones Tenemos luz: _____

Tenemos agua: _____ Tenemos pavimento: _____

Tenemos servicio de limpieza: _____

Los aparatos electrónicos que tenemos en casa son: _____

Además tenemos: _____

Y como: _____ libros

Yo trabajo en: _____

La materia que más me gusta es: _____

Porque: _____

Lo que más me gusta hacer es:

Los sábados y domingos me dedico a:

También me gusta: Cantar _____ Bailar _____ Dibujar _____

Jugar _____ Recitar _____ Platicar _____ Estudiar _____

Y

Si tuviera mucho dinero lo utilizaría en: _____

Lo que leo son: _____

Voy al cine cada: _____ Voy a fiestas: _____

Lo que me da miedo es: _____

He sufrido accidentes: _____

Quiero llegar a ser: _____

Mi papá quisiera que fuera: _____

Mi mamá quisiera que fuera: _____

He tenido: _____ Novias (os).

Mis amigos son: _____

Cuando estoy con ellos lo que hacemos es: _____

Me gustaría platicar con los maestros:

Me gustaría que mi maestra:

Mi mejor amigo (a) se llama: _____

Vive en: _____

Estudia en la escuela: _____

Tiene: _____ años.

Cuéntame algún problema que tengas con tus padres, hermanos, amigos, compañeros o maestros:

TODO ESTO ES UN SECRETO

¿Tu mamá o tu papá te leen cuentos?

¿Qué cuentos te han leído?

¿Quién te ha contado cuentos o leído leyendas?

¿De qué cuentos te acuerdas o te gustó más?

¿Qué tipo de textos hay en tu casa?

¿Sabes para que se usan?

ANEXO 3

EL PERRO QUE NO SABÍA LADRAR

Había una vez un perro que no sabía ladrar. No ladraba, no maullaba, no mugía, no relinchaba, no sabía decir nada. Era un perrito solitario, a saber cómo había caído en una región sin perros. Pero él no se habría dado cuenta de que le faltaba algo. Los otros eran los que se lo hacían notar. Le decían:

- ¿Pero tú no ladras?

- No se... soy forastero.

- Vaya una contestación. ¿No sabes que los perros ladran?

- ¿Para qué?

- Ladran porque son perros. Ladran a los vagabundos de paso, a los gatos despectivos, a la luna llena. Ladran cuando están contentos, cuando están nerviosos, cuando están enfadados. Generalmente de día, pero también de noche.

- No digo que no, pero yo...

- Pero tú ¿qué? Tú eres un fenómeno, oye lo que te digo, un día de estos saldrás en los periódicos.

El perro no sabía cómo contestar a estas críticas. No sabía ladrar y no sabía qué hacer para aprender.

-Haz como yo –le dijo una vez un gallito que sentía pena por él. Y lanzó dos o tres sonoros Kikiriki.

-Me parece difícil – dijo el perrito

-¡qué va, es facilísimo! Escucha bien y fíjate en mi pico.

-Vamos, y procura imitarme.

El gallito lanzó otro Kikiriki.

El perrito intento hacer lo mismo, pero sólo le salió de la boca un desmañado Keké, que hizo salir aterrorizadas a las gallinas.

-No te preocupes – dijo el gallito. Para ser la primera vez está muy bien. Venga vuélvelo a intentar.

El perrito volvió a intentarlo una vez, dos, tres. Lo intentaba todos los días. Practicaba a escondidas, desde la mañana hasta la noche. A veces, para hacerlos con más libertad, se iba al bosque. Una mañana, precisamente cuando estaba en el bosque consiguió lanzar un Kikiriki tan autentico, tan bonito y tan fuerte que la zorra lo oyó y se dijo: “Por fin el gallo ha venido a mi encuentro. Correré a darle las gracias por la visita...”

E inmediatamente se echó a correr, pero no olvidó llevarse el tenedor, el cuchillo y la servilleta porque para la zorra no hay comida más apetitosa que un buen gallo. Es lógico que le sentara mal ver en vez de gallo al perro que, tumbado sobre su cola, lanzaba uno detrás de otro aquellos Kikiriki.

-Ah – dijo la zorra-, con que ésas tenemos, me has tendido una trampa.

-¿Una trampa?

-Desde luego. Me has hecho creer que había un gallo perdido en el bosque y te has escondido para atraparme. Menos mal que te he visto a tiempo. Pero es una caza desleal. Normalmente los perros ladran para avisarme que llegan los cazadores.

-Te aseguro que yo... Verás, no pensaba en absoluto en cazar. Vine a hacer ejercicios.

-¿Ejercicios? ¿De qué clase?

-Me ejercito para aprender a ladrar. Ya casi he aprendido, mira que bien lo hago.

Y de nuevo un sonorísimo Kikiriki.

La zorra creía que iba a reventar de risa. Se revolcaba por el suelo, se apretaba la barriga, se mordía los bigotes y la cola. Nuestro perrito se sintió tan mortificado que se marchó en silencio, con el hocico bajo y lágrimas en los ojos.

Por allí cerca había un cucú. Vio pasar al perro y le dio pena.

-¿Qué te han hecho?

-Nada.

-Entonces, ¿Por qué estas tan triste?

-Pues lo que pasa... es que no consigo ladrar, nadie me enseña.

-Si es sólo por eso, yo te enseño. Escucha bien como lo hago y trata de hacerlo como yo:

-Cucú... Cucú... Cucú... ¿Lo has comprendido?

-Facilísimo. Yo sabía hacerlo hasta cuando era pequeño. Prueba. Cucú... Cucú... Cucú....

-Cu... -hizo en perro- Cu...

Ensayó aquel día, ensayó al día siguiente. Al cabo de una semana ya le salía bastante bien. Estaba muy contento y pensaba: “Por fin, empiezo a ladrar de verdad. Ya no podrán volver a tomarme el pelo”.

Justamente en aquellos días se levantó la veda. Llegaron al bosque muchos cazadores, también de esos que disparan a todo lo que oyen y ven. Dispararían a un ruiseñor, sí que lo harían. Pasa un cazador de éstos, oye salir de un matorral cucú... cucú... apunta el fusil y -¡bang! ¡bang! –dispara dos tiros.

Por suerte los perdigones no alcanzaron al perro. Solo le pasaron rozando las orejas, haciendo ziip, ziip, como en las historietas. El perro a todo correr. Pero estaba muy sorprendido: “Ese cazador debe estar loco, dispara hasta los perros que ladran...”

Mientras tanto, el cazador buscaba al pájaro. Estaba convencido de que lo había matado.

-Debe habérselo llevado ese perrucho, a saber de dónde habrá salido – refunfuñaba. Y para desahogar su rabia disparó contra un ratoncillo que había sacado la cabeza fuera de su madriguera, pero no le dio.

El perro corría, corría...

PRIMER FINAL

El perro corría. Llegó a un prado en el que paseaba tranquilamente una vaquita.

-¿A dónde corres?

-No sé.

-Entonces párate. Aquí hay una hierba estupenda.

-No es la hierba lo que me puede curar...

-¿Estás enfermo?

-Ya lo creo. No se ladrar.

-¡Pero si es la cosa más fácil del mundo!

-Escúchame: muuu... muuu... muuu ¿No suena bien?

-No está mal. Pero no estoy seguro de que sea lo adecuado. Tú eres una vaca...

-Claro que soy una vaca.

-Yo no, yo soy un perro.

-Claro que eres un perro ¿Y qué? No hay nada que impida que hables mi idioma.

-¡Que idea! ¡Que idea!

-¿Cuál?

-La que se me está ocurriendo en este momento. Aprenderé la forma de hablar de todos los animales y haré que me contraten en un circo ecuestre. Tendré mucho

éxito, me haré rico y me casaré con la hija del rey. Del rey de los perros, se comprende.

-Bravo que buena idea. Entonces al trabajo. Escucha bien: muuu... muuu... muuu...

-Muuu. Hizo el perro.

-Era un perro que no sabía ladrar, pero tenía un gran don para las lenguas.

SEGUNDO FINAL

El perro corría y corría. Se encontró a un campesino.

-¿Dónde vas tan de prisa?

-Ni siquiera yo lo sé.

-Entonces ven a mi casa. Precisamente necesito un perro que me guarde el gallinero.

-Por mí iría, pero se lo advierto: No se ladrar.

-Mejor. Los perros que ladran hacen huir a los ladrones. En cambio a ti no te oirán, se acercarán y podrás morderles, así tendrán el castigo que se merecen.

-De acuerdo –dijo el perro.

-Y se fue como el perro que no sabía ladrar encontró empleo, una cadena y una escudilla de sopa todos los días.

TERCER FINAL

El perro corría y corría. De repente se detuvo.

Había oído un sonido extraño. Hacia guau, guau.

Guau, guau.

-Esto me suena –pensó el perro-, sin embargo no consigo acordarme de cuál es la clase de animal que lo hace.

-Guau, guau.

-¿Sería la jirafa? No, debe ser el cocodrilo.

-El cocodrilo es un animal feroz. Tendré que acercarme con cautela.

Deslizándose entre los arbustos el perrito se dirigió hacia la dirección de donde procedía aquel guau, guau que, a saber porque, hacía que le latiera tan fuerte el corazón bajo el pelo.

-Guau, guau.

-Vaya, otro perro.

-Sabes, era el perro de aquel cazador que había disparado poco antes cuando oyó el cucú.

-Hola, perro.

-Hola, perro.

-¿Sabrías, explicarme lo que estás diciendo?

-¡Diciendo! Para tu conocimiento yo no digo, yo ladro.

-¿Ladras? ¿Sabes ladrar?

-Naturalmente. No pretenderás que barrite como un elefante o que ruja como un león.

-Entonces ¿me enseñaras?

-¿No sabes ladrar?

-No.

-Mira y escucha bien. Se hace así: guau, guau...

-Guau, guau – dijo en seguida nuestro perrito. Y conmovido y feliz, pensaba para sus adentros. “Al fin encontré el maestro adecuado”.

Fin.

ANEXO 4

TODO SUCEDIÓ EN EL AULA

K-Elefante: ¡Hola!

Que bueno que llegaron temprano. ¡Hola sapito!

J-Sapo: ¡Hola maestro!

K-Elefante: ¡Hola gatito!

J-Gatito: ¡Hola maestro!

J-Gatito: Maestro, queremos hablar con usted.

K-Elefante: ¿Que pasa chicos?, díganme.

K-Sapo: Es que fíjese que el león se aprovecha de nosotros, es muy agresivo, nos pega , nos quita nuestros colores, no quiere ser nuestro amigo.

J-Gatito: Fíjese que no solamente a mí, también a mis demás compañeros, nos ha llegado a pegar en el estómago.

K-Elefante: Que bueno que me dicen todo esto yo hablaré con él.

Ahora vayan a sentarse.

En eso llega el león al compás de una música tenebrosa. Todos los animales se ponen a temblar.

K-Elefante: Vamos a dar inicio a la clase.

Haber león. ¿Qué es para ti la amistad?

K-León: No sé.

K-Elefante: ¿No tienes amigos?

K-León: No.

J- Los otros animales: Yo maestro, yo maestro.

K-Elefante: Haber gatito dime, ¿Cómo se llama tu mejor amigo?

J-Gatito: Tengo muchos amigos y a todos los quiero mucho.

K-Sapo: Maestro yo le puedo decir que a los amigos y a los compañeros del salón, se les debe de querer mucho, respetarlos y respetar las cosas que traen.

K-Elefante: ¿Cómo qué?

J-Sapo: Como sus colores, sus cuadernos, sus libros, su persona.

Y no pegarles.

K-Elefante: ¿Has oído eso león?

K-León: Si.

K-Elefante: ¿Crees que eres buen amigo?

K-León: No.

K-Elefante: ¿Por qué?

K-León: Porque hago todo lo contrario de lo que hace un buen amigo.

Yo les pego a mis compañeros, agarro sus cosas.

K-Elefante: ¿Qué podrías hacer para ser un buen amigo?

Prometo ya no pegarles, ya no hacer todo lo que he hecho.

Chicos... ¿Me perdonan?

J-Todos los animales: ¡Sí! Queremos ser tus amigos...

K-Elefante: Bueno, ahora que han prometido ser buenos amigos y portarse bien vamos a Cantar la risa de las vocales. ¿Quieren?

Todos: ¡Si!, Adiós amiguitos de 1º A. Gracias por vernos.

ANEXO 5 LA BRUJA

Había una vez una brujita recargada en un árbol con su gato.

De repente vio a dos sapos saltando. Sacó su varita mágica y los convirtió en dos patines.

Se los puso en los pies y cuando quiso patinar, los patines saltaron como sapos.

Fin.

ANEXO 6

UBICACIÓN DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA

Iztapalapa se encuentra situada en la región oriente del Distrito Federal, cuenta con una superficie aproximada de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% del territorio de la Capital de la República.

Los límites de la Delegación Iztapalapa son: Al norte con la Delegación Iztacalco y municipio de Netzahualcoyotl; al este con los municipios de Los Reyes La Paz e Iztapaluca; al sur con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco; al oeste con las Delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez.

Este espacio cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos que las autoridades delegacionales brindan con oportunidad, sin desconocer que también enfrentan los rezagos sociales y marginación más profunda de la capital, pero que con acciones dinámicas y voluntad decidida se pretende aminorar.

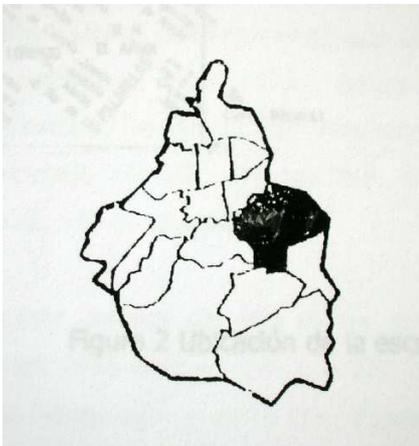


Figura 1. Ubicación de la Delegación Iztapalapa.

UBICACIÓN DE LA ESCUELA

La escuela Primaria “Profesor Marcelino Rentería” donde se llevó a cabo la investigación y alternativa didáctica, se encuentra ubicada en Calle del Sol, No. 2, Esq. López Portillo, Colonia Concejo Agrarista Mexicano, C.P. 09760, Delegación Iztapalapa.

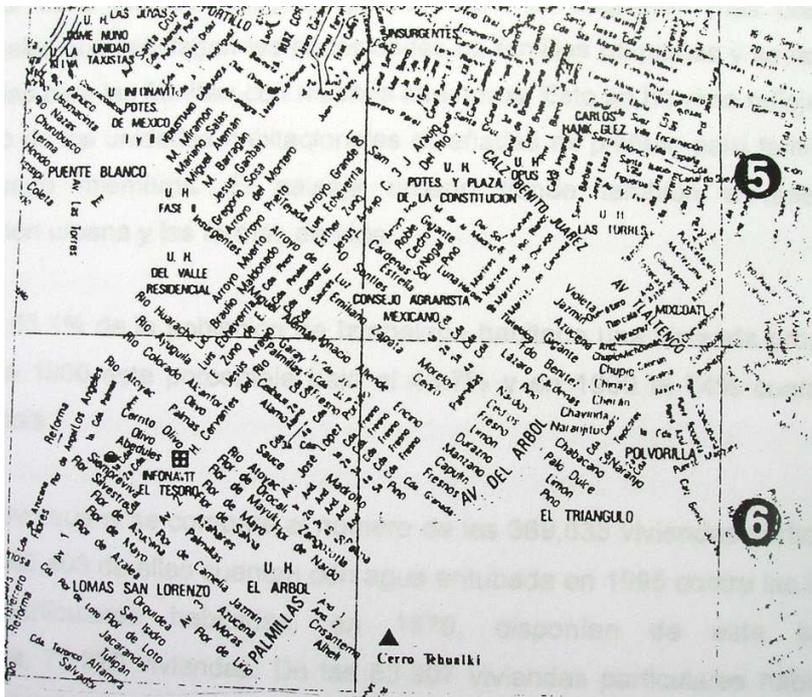


Figura 2. Mapa de la Ubicación de la Escuela.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICO DE LA DELEGACIÓN

En la Delegación Iztapalapa han decrecido las familias numerosas. Las familias entre cuatro y cinco miembros son la mayoría, y tienden a ser menos las familias de seis miembros.

Lo anterior tiene efectos múltiples, por un lado se requieren más unidades habitacionales que satisfagan las necesidades de familias más pequeñas; y por otro, se reducen las viviendas para las familias con muchos miembros. Esto se ha visto reflejado en el aumento de unidades habitacionales, diseñadas ex profeso para tres o cuatro miembros. El paisaje urbano, igualmente tiende a reflejar la concentración urbana y las formas de vida.

En 1950, el 63.1% de la población de Iztapalapa habitaba una vivienda propia; en el censo de 1960, este porcentaje bajo al 43.7%; y en 1990, el 74% contaba con vivienda propia.

Es significativo que, si se compara el número de las 369 633 viviendas particulares habitadas en 1995, 360 403 contaban con agua entubada, contra las 83 907 viviendas particulares habitadas en 1970, de las que solamente disponían de este servicio indispensable, 73 320 viviendas. De las 83 907 viviendas particulares habitadas en 1970, sólo disponían de drenaje 50 422; en 1995 esto cambió, ya que de las 369 633, disponen de drenaje 355 186; en el primer caso 87.3%, y en el segundo 96.9%, proporcionalmente aumentó un 9% en Iztapalapa.

Que indicador de una mejor calidad de vida, es de quienes habitan las viviendas particulares, para el año de 1970 sólo el 88% contaba con ella, alcanzando en 1995 casi el 100% de la Delegación y en el D.F. Estos datos nos muestran el avance que se ha dado en el cubrimiento de las necesidades básicas de la vivienda (drenaje, luz y agua entubada) en Iztapalapa entre 1950 y 1995. Sin embargo el alto crecimiento poblacional ha obstaculizado el cubrimiento total de dichas necesidades.

En 1950, el 73% de la población de 6 años y mayores era alfabetizada, y el 27% analfabeta. Para 1995, el 96.3% de la población es alfabetizada, y 3.7% es analfabeta.

Durante el periodo de inscripciones correspondientes al año escolar 1996–1997, de 424 782 alumnos inscritos en la delegación, 226 742, que corresponden al 53.3%, se encuentra en primaria; 36 005, que corresponde al 8.4%, en bachillerato y, 12 558, que corresponden al 2.9%, en el nivel técnico.

El índice de aprovechamiento es de 95.1% en primaria, y de 78.5% en secundaria; mientras que a partir de ésta, un gran sector tiene que abandonar los estudios para integrarse al trabajo.

La proporción de escuelas particulares ha venido creciendo, pero es importante destacar que la inmensa mayoría de los alumnos de Iztapalapa, realizan sus estudios en escuelas federales, en sus diferentes niveles de educación.

ASPECTOS ECONÓMICOS

La población económicamente activa en Iztapalapa, tomando en cuenta desde los 12 años en adelante, en 1990 era de 499 166 personas; de ellas, 332 771 son hombres, y 146 395 mujeres.

La tasa de participación de la población económicamente activa, es mayor al 80% en hombres de 25 a 54 años; y entre 20 y 40%, la mayor tasa de participación en mujeres de 20 a 40 años de edad (al 12 de marzo de 1990). De la población ocupada, y dividida en tres sectores de actividades, sobresalen el comercio y los servicios con un 63.3%.

	UNIDAD COMERCIAL	CANTIDAD
1	MERCADOS SOBRE RUEDAS	5
2	TIANGÜIS	304
3	MERCADOS PÚBLICOS	20
4	CONCETRACIONES	100
5	CENTRAL DE ABASTO	1

EL COMERCIO

Son significativas, en la Delegación Iztapalapa, algunas unidades de comercio y abasto, tomando como las más importantes los “tianguis” que son el sector más amplio por unidad, en seguida las concentraciones, mercados públicos, mercados sobre ruedas y, por último, la central de abasto.