

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**



**Acercamiento al proceso de adquisición de la lengua  
escrita en el primer año de primaria del turno  
matutino de la escuela “El amo Torres”**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA**

Que se presenta para obtener el título de:

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

**ROSA ELBA GARCÍA MIRANDA**

Asesora.- Maestra Irma Valdés Ferreira

***A la memoria de mi padre:***

Enrique García Uribe

***A mi Madre:***

Elba Miranda Nieves

***A mis hermanos:***

Víctor Manuel García Miranda

Alejandro García Miranda

Enrique García Miranda

***A mis sobrinas:***

Valeria Tamara García Pérez

Montserrat Jaizama García Pérez

Itzel Ximena Medina Pérez

Camila Alexandra García Pérez

Tania Sofía García Vidal

Sara Itzel García Vidal

Samanta Guadalupe García Vidal

A tod@ los que luchan por una educación justa, publica y gratuita

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a la maestra Irma Valdés Ferreira asesora de este trabajo y quien me brindo su orientación, experiencia, tiempo, dedicación, paciencia y motivación para seguir adelante y concluir esta investigación. A los profesores Marcos Daniel Arias Ochoa, Alberto Florencio Flores Martínez y Oscar de Jesús López Camacho, por su dedicación y comentarios señalados que enriquecieron más este trabajo. A la maestra Yolanda Hernández y los alumnos de 1ºA de la escuela El Amo Torres por brindarme el apoyo necesario para la aplicación de la propuesta pedagógica.

El resultado de esta propuesta pedagógica se lo dedico en especial a Leticia Gutierrez, con quien comparto una de las mejores amistades y con quien realice esta experiencia en campo, en la escuela El Amo Torres. Esta investigación es en parte resultado de su esfuerzo.

A la memoria de mi padre, por haber sido el pilar fundamental de mi educación tanto académica, como de la vida y por su incondicional apoyo hasta el último momento, gracias. A mi madre que me acompaño a lo largo de este camino, brindándome la fuerza necesaria para continuar y culminar este proyecto. A mis hermanos por haber fomentado en mi, el deseo de superación y anhelo de triunfo en la vida. A mis sobrinas que espero este trabajo les sirva de inspiración para que luchen por sus objetivos e ideales en la vida.

A Jessyca amiga y hermana incondicional y familia, por brindarme todos su cariño y apoyo en este trabajo y en la vida, sin ustedes esto no hubiera sido posible. A Mónica por todo este tiempo de reflexiones y cariño compartido. A Claudia Gissell, quien con su amistad y lucha diaria para lograr que un mundo mejor sea posible, me enorgullece y llena de inspiración para superar cualquier obstáculo y seguir adelante.

A Claudia, Rodrigo y Renato, amigos incondicionales y compañeros en la vida y en la lucha por lograr un mundo donde quepan muchos mundos; con quienes he

tenido la fortuna de compartir experiencias y emociones que día a día me han llevado a seguir adelante en este arduo y difícil camino de la vida, y me han enseñado con su amistad y cariño, a levantarme en cada caída para seguir caminando a su lado.

De igual modo a l@s compañer@s con quienes he forjado una amistad y proyectos políticos: Luís Jorge, Mario, Fernanda, Ana, Irma, Arturo, Anahi, Yaneli, Ada, Ciro, gracias porque cada uno de ustedes ha motivado mis sueños y esperanzas en consolidar un mundo más humano y con justicia.

A Yanderi y Anahi (China), amigas entrañables con las cuales he compartido pláticas, risas y sueños. A Alejandra Méndez, amiga y hermana que junto con su familia he compartido momentos inolvidables.

A tod@ los que luchan día a día por causas justas empeñados en construir un mundo mejor. A quienes están y a otros que ya no lo están, a quienes se han adelantado; pero que estuvieron siempre en pie de lucha por ver un mundo más humano y fraterno. Lo cual me indica que todavía hace falta mucho por hacer.

## ÍNDICE

Introducción.....	1
I. Transformación de la educación básica desde la escuela: una experiencia en mi formación académica.....	5
1.1. Investigación Acción Participativa (IAP).....	5
1.1.2. Evolución Histórica de la Investigación Acción Participativa.....	6
1.1.3. Características de la Investigación Acción Participativa.....	8
1.1.4. Actividades centrales de la Investigación Acción Participativa....	10
1.1.5. Instrumentos para el levantamiento de datos.....	12
1.1.6. Vinculación de la Investigación Acción Participativa con la educación.....	13
1.2. Aportaciones de Vigotsky a la teoría del aprendizaje significativo.....	15
1.2.1. Orígenes de la teoría de Vigotsky.....	16
1.2.2. Principios de la teoría de Vigotsky.....	21
1.2.3. Procesos Psicológicos Superiores.....	24
1.2.4. Internalización.....	25
1.2.5. Aprendizaje y Desarrollo.....	28
1.2.6. Zona de Desarrollo.....	30
1.2.7. Apropiación.....	32
1.2.8. Instrumentos y signos.....	33
II. Delegación Iztapalapa: perfil económico, sociocultural y su ambiente alfabetizador.....	36
2.1. Delegación Iztapalapa.....	36
2.2. Santa Cruz Meyehualco.....	46
2.3. Ambiente Alfabetizador: definición y características.....	51
2.3.1 Ambiente Alfabetizador en la escuela primaria El Amo Torres....	54
2.3.2 Ambiente Alfabetizador en el salón de clases.....	56
III. Propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua escrita en los niños de 1ºA del turno matutino de la escuela El Amo Torres.....	59
3.1. Organización de las formas de trabajo en el aula de clases por parte del docente y los alumnos de 1ºA de la escuela primaria El Amo Torres.....	59

3.2. Diagnóstico de la lengua escrita en los niños de 1ºA del turno matutino de la escuela El AmoTorres.....	61
3.2.1. Elementos para la adquisición de la lengua escrita.....	64
3.2.2. Niveles de conceptualización de la escritura.....	68
3.3. Resultados del diagnóstico.....	76
3.3.1. Justificación.....	78
IV. Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua escrita en niños de 1ºA del turno matutino de la escuela primaria El Amo Torres.....	79
4.1. Criterios para la enseñanza de la lengua escrita del Plan de Estudios de la Secretaría de educación Pública.....	79
4.2. Diseño y aplicación de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua escrita en los niños de 1ºA del turno matutino de la escuela El Amo Torres.....	81
4.2.1 Evaluación de la aplicación de las estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua escrita en los niños de 1ºA del turno matutino de la escuela El AmoTorres.....	100
Conclusiones.....	112
Anexos.....	116
Bibliografía.....	124

## INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la Educación Básica aquí y en todos los países es lograr que la población se alfabetice. Sin embargo, se presentan muchos problemas para alcanzar esta meta; de hecho los índices de reprobación y deserción entre el primero y segundo año de educación primaria son muy altos, y una de las razones principales es la dificultad que tiene los niños para aprender a leer y escribir. La mayor parte de las veces, las discusiones de estos problemas y la búsqueda de soluciones han girado alrededor de los métodos que se usan para la enseñanza de la lengua escrita y la práctica docente.

Es por esto, que, en el colectivo de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) surge la inquietud de organizar una Red Nacional de Colectivos Escolares propiciando el intercambio y la colaboración; así como el favorecimiento de la cooperación entre profesores de diversas instituciones, para mejorar la práctica docente de las escuelas iberoamericanas; que hacen investigación desde su escuela, que canalizan la insatisfacción de profesores en general, de la práctica docente en las escuelas, en las cuales la indiferencia, pasividad, apatía y vicios pedagógicos están a la orden del día. En términos de propósitos generales, TEBES intenta favorecer progresivamente el cambio y la transformación de las escuelas en Educación Básica, por y desde los mismos profesores organizados colegiadamente, reabrir los espacios académicos para retomar la palabra e iniciativas para buscar colectivamente el cambio escolar desde los mismos participantes escolares de TEBES, transformar las escuelas a mediano y largo plazo en espacios de estudio y reflexión, estableciendo las condiciones y el ambiente propicio para activar las posibilidades creadoras e ingenio de los profesores participantes con el fin de facilitar a los alumnos el desenvolvimiento de sus potencialidades creadoras, su imaginación, curiosidad y espíritu de investigación en lo social, intelectual, lo artístico, lo físico y lo afectivo.<sup>1</sup>

La propuesta pedagógica que voy a narrar, la llevé a cabo al integrarme como estudiante al proyecto educativo TEBES, el cual fue impartido como seminario de

---

<sup>1</sup> Información obtenida del folleto de presentación realizada por los profesores del seminario de TEBES

tesis en la Licenciatura de Pedagogía, durante el 7° y 8° semestre del año escolar 2000-2001, donde había el compromiso de elegir alguna de las escuelas participantes en la Red de Colectivos, para desempeñar nuestra práctica de campo. Las escuelas se encontraban en diferentes zonas del Distrito Federal y algunas de ellas estaban trabajando lo referente a la lectura, otras a la escritura o ambas; mi interés radicó principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, fue así que los profesores de TEBES<sup>2</sup> me designaron la escuela primaria El Amo Torres ubicada en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal en donde había la posibilidad de trabajar con niños de primer año, para enseñarles a escribir.

En el capítulo I, se hablará de las características de la Investigación Acción Participativa, metodología utilizada en TEBES y en la realización de este trabajo, haciendo un recorrido de los inicios de la Investigación Acción Participativa hasta su vinculación con la educación, dándole mayor relevancia a la espiral autorreflexiva (propuesta por Carr y Kemmis) la cual utilicé para la sistematización de esta experiencia educativa.

Esta experiencia parte de la importancia que se le debe de dar a la cultura para la enseñanza - aprendizaje en la escuela, por lo que, destaco en el apartado dos del capítulo I el enfoque sociocultural de Vigotsky, donde recupero las aportaciones y los principales conceptos de la teoría del aprendizaje significativo de este autor.

Por otro lado, en el Capítulo II, reúno los planteamientos que fundamentan la importancia del complemento indisoluble del enfoque sociocultural, 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

---

<sup>2</sup> Los profesores que nos dieron el seminario fueron: Carmén Nakasone, Letici Gutiérrez, Amalia Nivón Bolan y Roberto Pulido Ochoa



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 Santa Cruz Meyehualco .

El Capítulo III, contiene los tres apartados que describen la primera fase de la espiral autorreflexiva que mi intervención pedagógica implicó. Hablo de en que consiste el proceso de adquisición de la lengua escrita, posteriormente me 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 y surge el planteamiento del problema.

El capítulo IV, 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, además de la influencia permanente de los preceptos del enfoque sociocultural de Vigotsky. Prosigo con la descripción de las actividades que seleccioné para cumplir la segunda fase de la espiral autorreflexiva, con su respectivo tiempo, objetivo, contenido, habilidades, metodología, y material para ejecutarlas.

En el tercer y último apartado del capítulo IV, dedicado a la Evaluación, explico y registro los resultados, expresados en términos de desempeño y aprendizaje de los alumnos, de la 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 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.TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA EN MI FORMACIÓN ACADÉMICA.**

La metodología promovida por el proyecto de TEBES, es la Investigación Acción Participativa (IAP); cuyo aspecto clave en calidad de enfoque investigativo, consiste en trascender la manera clásica de investigar para que, de un modo novedoso, 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.

A continuación se desglosará en que consisten las principales características de la Investigación Acción Participativa, metodología utilizada para la realización de esta experiencia educativa.

### **1.1 INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP)**

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada

profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En esta experiencia la profesora Yolanda Hernández titular del grupo donde se trabajo, estuvo colaborando en el análisis y reflexión de los resultados obtenidos por el diagnóstico tanto de los alumnos como de su propia práctica pedagógica, para mejorar su intervención en el aula y la relación con sus alumnos. En general, la investigación acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza–aprendizaje.

La investigación acción participativa (IAP) “surge como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que puedan asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo novedoso no es que la gente se cuestione sobre sus condiciones de vida, sino el hecho de llamar a este proceso investigación y de conducirlo como una actividad intelectual.” (Park,1992: 137).

Por su parte Vio Grossi define a la IAP como “un enfoque mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad [...] Es una actividad educativa, de investigación y de acción social” (Galindo, 1998: 434). Es decir, es un proceso por el cual los miembros de un grupo o comunidad, colectan y analizan información para actuar sobre sus problemas, con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas, sociales, educativas, económicas entre otras.

### **1.1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.**

Elliot es el principal representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo “El propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto,

adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener... La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director". (Elliot, 1993:25).

Posteriormente Kurt Lewin (1946) propuso inicialmente el nexo entre investigación y acción (IA), influenciado en parte por sus observaciones de comunidades y grupos religiosos en los Estados Unidos, quienes despliegan un gran espíritu de autoayuda en el proceso de solucionar los problemas y atender a las necesidades de los miembros de la comunidad. El método de Lewin partía de la teoría psicosocial y proponía combinar teoría y práctica en la investigación-acción a través del análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Lewin estaba interesado en examinar los efectos de varias modalidades de acción social, con la intención de desarrollar una teoría psicosocial, elevando así el papel del psicólogo social como agente de intervención y cambio.

No es hasta comienzos de los años 70 y en Gran Bretaña, Lawrence Stenhouse y de John Elliott. Pero para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984: 31).

Más tarde Fals-Borda, Bonilla y Castillo (1972) propusieron crear un centro de investigación y acción social que dio lugar a la formulación de la investigación-acción participativa como hoy se le conoce. El método de Fals-Borda estaba basado en la inserción del investigador en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la comunidad, el desarrollo del nivel de conciencia de los miembros de la comunidad, el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción y lo que ellos llamaron la investigación militante,

caracterizada por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad o grupo, porque esta investigación se enmarca desde la visión ideológica y epistemológica.

### **1.1.3 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA**

La investigación acción participativa se presenta como una metodología de investigación, orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988):

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.
- Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.
- No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es

el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.

- Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.
- Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.

La investigación acción participativa no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar dato para llegar a conclusiones. La investigación acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa.

En resumen la investigación acción participativa promueve la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayuda a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). Esta investigación genera conciencia socio-política entre los participantes en el proceso -incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad. Finalmente, la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio.

Desde el punto de vista epistemológico, se plantean tres aspectos:

- 1) La experiencia les permite a los participantes aprender a aprender, porque:

Es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan

la información que el instructor les ofrece, la IAP es un trabajo profundamente educativo. La educación se entiende aquí no en el sentido de una trasmisión didáctica de conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación. El conocimiento vivo que resulta de esa clase de actividad se traslada directamente a la acción” (Park, 1992: 140).

2) El proceso de investigación le permite a los miembros de la comunidad aprender cómo conducir investigación por ejemplo, aprender a comunicarse con grupos u organizaciones similares para generar apoyo al compartir sus experiencias y valorar el papel que la investigación puede generar en sus vidas.

3) Los participantes en la IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio.

Vale la pena resaltar que en la IAP las personas participantes en la investigación son también aquellos quienes se va a investigar y los beneficiarios directos de la investigación, lo cual permite que haya una mejor claridad y precisión en el conocimiento de sus problemas, menor margen de error al actuar para transformar su realidad, mayor eficacia al llevar a cabo estas acciones porque se conoce más y mejor la problemática, aprendizaje de técnicas y estrategias, así como también un aprendizaje de una manera más objetiva de percibir el entorno, a los demás y a uno mismo.

#### **1.1.4 ACTIVIDADES CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA**

Hay tres actividades centrales en la IAP (Balczar, 2003: 61):

**Primero la investigación:** esto se refiere al papel activo que los participantes juegan en documentar la historia de su experiencia o su comunidad, analizar en



forma sistemática las condiciones actuales de su problemática y las condiciones que previenen el cambio en el ámbito local (análisis funcional de antecedentes y consecuencias). Una vez identificadas las necesidades, los participantes determinan las prioridades y organizan grupos de acción para planear de forma sistemática el proceso de solución de los problemas.

**Segundo la educación:** los participantes aprenden a desarrollar conciencia crítica o conocimiento crítico que les permite identificar las causas de sus problemas e identificar soluciones. El conocimiento crítico, proviene de la reflexión y de la acción que hace posible pensar sobre asuntos referentes a lo que es correcto y justo. “La investigación crítica ayuda a las personas a plantear problemas acerca de la realidad que los rodea a la luz de lo que quieren alcanzar como seres sociales dotados de confianza en sí mismos y autodeterminación... la conciencia crítica se eleva no únicamente al analizar la situación problemática, sino al comprometerse en acciones para transformar la situación.”(Park, 1992: 147). Por lo tanto el propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia, pasividad y llevarlos a comprender que la solución está en el esfuerzo que ellos mismos pueden tomar para cambiar.

**Tercero la acción:** los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas, utilizando sus propios recursos en solidaridad con otros grupos o gremios, “el conocimiento crítico acompañado por la acción, es así parte integral de la IAP. La gente se reúne en un proyecto IAP no sólo para encontrar académicamente lo que causa los problemas que sufren sino para actuar frente a ellos, urgente y eficazmente. La participación tiene que darse en la acción social tanto como en la investigación” (Park, 1992: 149).

**Cuarto la reflexión:** de la aplicación y los resultados para posteriormente realizar una nueva planeación.

Como podemos observar, todo este proceso se resume en cuatro fases:

(Kemmis McTaggart, 1988: 29):

- 1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- 2) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- 3) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
- 4) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Estas actividades de la IAP están interrelacionadas y forman un ciclo dinámico o como lo llaman Carr y Kemmis una espiral autorreflexiva, "la espiral autorreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social. Tomados en conjunto, estos elementos del proceso crean las condiciones bajo las cuales los protagonistas pueden establecer un programa de reflexión crítica para la organización de su propia ilustración y para la organización de su propia acción colaborativa con vistas a la reforma educativa." (Carr y Kemmis, 1988: 198), es decir, la investigación acción es el primer bucle de planificación, acción, observación y reflexión lo cual no es más que un comienzo, para que se dé la espiral autorreflexiva es necesario relacionar el entendimiento retrospectivo con la acción prospectiva en cada uno de los cuatro momentos de la investigación acción participativa: planificación, acción, observación y reflexión; "cada uno de los cuales mira hacia atrás, hacia el momento anterior, de donde extrae su justificación, y también hacia adelante, al momento siguiente que es su realización y así sucesivamente." (*Ibidem*, 1988:197)

#### **1.1.5 INSTRUMENTOS PARA EL LEVANTAMIENTO DE DATOS.**

El levantamiento de información se realiza utilizando diversos instrumentos, previstos en el diseño de investigación del propio plan de trabajo. Para la observación de información se han utilizado tres instrumentos básicos: los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios. La utilización de estos tres

instrumentos básicos no excluye el posible uso de otros complementarios y habituales en los procesos de investigación acción participativa: análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio y vídeo (con sus correspondientes transcripciones), entrevistas, encuestas de opinión, etc. Así, por ejemplo, de una entrevista, más o menos estructurada, se pueden extraer datos cuantitativos, observaciones e impresiones para el diario.

### **1.1.6 VINCULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA CON LA EDUCACIÓN.**

Como señalan Kemmis y MacTaggart (1988), la investigación acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que:

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones y
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Kemmis y MacTaggart (1988), continúan señalando que entre los puntos clave de la investigación acción, está el destacar la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras persona porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y

examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

A estas características debemos unir las siguientes (*Ibidem*, 1988: 30):

- No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.
- Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.
- No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.
- Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.
- Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.

Este es el seguimiento que TEBES llevó a cabo al emplear la metodología de

la IAP, con el fin de que la educación deje a un lado el sistema tradicional donde el estudiante y el docente son un objeto en el que se inculca el conocimiento, y no un sujeto en proceso de aprendizaje; con esta forma de enseñanza tradicional el alumno se convierte en objeto del proceso educativo, un objeto sobre el que se trabaja para obtener fines externos a él mismo, lo que conlleva a una "falsa conciencia" del sujeto, por lo tanto la idea de difundir la IAP como una alternativa para la enseñanza aprendizaje es para que dicho aprendizaje se dé en forma contextualizada a cada grupo social en particular, es precisamente romper con esta forma de educación mecánica y alejada de la realidad de los sujetos y por lo tanto fuera de sus verdaderas necesidades que viven día con día.

## **1.2 APORTACIONES DE VIGOTSKY A LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.**

La presente tesina retoma los puntos centrales sobre el enfoque sociocultural propuesto por Vigotsky acerca del estudio del desarrollo y la educación. La importancia de revisar el enfoque sociocultural, radica en la comprensión de cómo la cultura y el factor social inciden directamente sobre el desarrollo y aprendizaje de un individuo, por lo tanto, abre la posibilidad de que cualquier persona puede desarrollar su potencial si recibe los elementos necesarios de su entorno.

En este caso, si atribuimos únicamente a factores individuales el desarrollo de un niño, entonces, si se encuentra con un nivel de desarrollo inferior que el resto de la población, entonces no importan los esfuerzos de los docentes por ayudar, porque sólo se puede desarrollar lo que biológicamente tiene marcado.

Ante lo anterior, si se piensa que el factor social y cultural, inciden sobre el desarrollo de un sujeto, la responsabilidad y el campo de acción del docente por ayudar a desarrollar el potencial que tiene el niño es cada vez mayor, y de igual forma la escuela, como institución.

Por tanto, la importancia de comprender y explorar lo expuesto por este enfoque, radica también en reflexionar sobre cómo el docente con su práctica, su personalidad y como representante de una institución influye en el alumno, sin dejar de lado que el contexto social incluyendo familia y grupos influyen a su vez en el alumno.

### **1.2.1 ORÍGENES DE LA TEORÍA DE VIGOTSKY.**

Lev Semenovich Vigotsky, nació en Rusia el 18 de noviembre de 1896 en la ciudad de Hors. Al año siguiente su familia se traslada a la ciudad de Gomel Bielorrusia; en donde pasa su infancia y juventud. La enseñanza primaria la recibió en el hogar y en 1911 ingresa al sexto grado. En 1913 termina la preparatoria con la condecoración superior “medalla de oro”; en el mismo año ingresa a la Facultad de Derecho de la Universidad Estatal de Moscú. La revolución de febrero lo sorprende siendo estudiante en esta ciudad. Paralelamente, estudia la licenciatura en historia y filosofía en la Universidad de Chaniavki, cursando las materias de Psicología, Filosofía y Literatura. Obtuvo el título en Leyes en la Universidad de Moscú en el año 1917, y concluye ambos estudios (Kingler, 1999: 16). En el mismo año regresa a Gomel por trabajo, es aquí cuando gracias a la Gran revolución de octubre se le abrió a Vigotsky la posibilidad para la actividad social y pedagógica ya que dio clases de literatura en una escuela de trabajadores, en un colegio pedagógico, en las escuelas nocturnas y en las facultades para obreros, además de impartir conferencias sobre estética, historia del arte, lógica y psicología; en distintas instituciones docentes. Dirigió el departamento de teatro de la oficina de educación Popular de Gomel, participó en la fundación de un periódico literario llamado “Veresk”. Estas multifacéticas actividades fueron determinantes para sus intereses posteriores en la esfera pedagógica ya que se interesó en los problemas de la enseñanza.

En la década de los veinte en el colegio pedagógico en el cual impartía clases de psicología, organizó un laboratorio en el que realizaba experimentos que constituyeron la base de su conferencia “La metodología de la investigación

reflexológica y psicológica” en el marco de “El Segundo Congreso de Psiconeurología”. En Leningrado pronuncia un discurso en el cual expresa su teoría, que manifiesta que sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Ésta capacidad los distingue de otras formas inferiores de vida. Dicho discurso causó tal impresión y aceptación que fue invitado a unirse al prestigioso Instituto de Psicología de Moscú en 1924. Comenzó a trabajar como colaborador científico, es ahí en donde se convierte en líder de un grupo formado por: A. N. Leontiev y A. R. Luria; este último escribió “Cuando L. S. Vigotski llega a Moscú, yo continué las investigaciones(...) Leontiev y yo valoramos muy altamente las extraordinarias capacidades de Vigotski, y nos sentíamos contentos cuando lo integraron al trío (...) Con Vigotski en calidad de nuestro líder reconocido, emprendimos un esbozo crítico de la historia del estado actual de la psicología; nuestra gran idea consistió en la creación de un nuevo enfoque científico de los procesos psicológicos del hombre.”(Luria, citado en Bell 1994: 32)

En Moscú participó en la elaboración de principios y organización de la educación social de los niños ciegos, sordomudos y retrasados mentales. Con esta experiencia, en el año de 1924 bajo su redacción sale publicado el compendio *Cuestiones de la educación de los niños ciegos, sordomudos y retrasados mentales* en el que se ilustraban los principios y la práctica de la organización de las instituciones para estos niños. Nuestro autor inicia un análisis de lo que denominó La Crisis de la Psicología, utilizó trabajos de científicos alemanes, franceses, ingleses y estadounidenses; escribió sus ideas en 1926 durante su hospitalización para curarse de la tuberculosis, pero también continuó sus investigaciones sobre la crítica literaria llamada Investigación de la Psicología de la Influencia Estética de las Obras Literarias. Somete a análisis formas literarias como: novelas, tragedias y fábulas, con esto escribe un libro llamado *La psicología del arte* que concluyó en 1925, pero no fue publicado hasta 40 años después de que lo escribió. Lo central de la obra es cómo influye una obra literaria en la vida emocional del hombre, Vigotsky ve a las obras de arte como: “un conjunto de señales estéticas dirigidas a despertar emociones en el

individuo;”(Ibidem, 1994: 33), es decir y siguiendo la referencia de Rafael Bell (1994), el arte se convierte en instrumento de la sociedad con lo cual se transforman los sentimientos sociales y si bien su acción se realiza en un individuo en particular, se debe considerar que lo social también está donde hay una sola persona con sufrimientos sociales, es una técnica social del sentimiento, un instrumento de la sociedad mediante el cual atrae los aspectos íntimos y personales del ser humano. Cuando una obra de arte conmueve a cada uno de nosotros, es personal pero no deja de ser social. Bajo dicha premisa, para el autor, las emociones existen en una forma objetiva primeramente social, y de aquí resulta la ley fundamental conocida como la “ley de la doble formación” formulada por Vigotsky acerca de la formación de los procesos psíquicos superiores del hombre: cualquier función superior existe primeramente en la forma externa, intersíquica y sólo después en el proceso particular de interiorización se vuelve individual, intrapsíquica.

Siguiendo la semblanza de Vigotsky, en el año de 1926 escribe el libro *La Psicología Pedagógica* y más tarde pública *La Conciencia como un Problema de la Psicología de la Conducta*, en ambos artículos se pone de manifiesto el problema de la conciencia. Entre los años de 1927-1928 en el Laboratorio de la Academia comenzaba a desarrollar su enfoque sociohistórico del aprendizaje desde un enfoque constructivista en donde relacionaba tres elementos significativos: el lenguaje, la actividad social y el trabajo. Para él, el desarrollo del individuo es social y dependiente del desarrollo histórico de la sociedad así como la cultura. La hipótesis primaria del planteamiento es que, el surgimiento de la sociedad y del hombre se determina por la transformación del proceso de adaptación al medio, con la actividad instrumental y laboral para transformar la naturaleza para el hombre con el trabajo. El lenguaje actúa como el medio de organización de las actividades colectivas (García, 2000: 13).

Alex Kozulin (1994) señala en el libro *La psicología de Vigotsky*, que Vigotsky se remitió a la historia y encontró que en las épocas tempranas de la sociedad humana se utilizaban instrumentos y signos como: las señales, las marcas o las



partes del cuerpo para el cálculo, éstas son formas de mediatización; sin embargo, la dificultad es que no se descubren con una observación sencilla, el demostrar que los procesos psíquicos que rigen la conducta humana están mediatizados resulta imposible por los medios metodológicos existentes hasta ese momento. Como dichos medios resultaron inútiles para esta investigación, se propone un nuevo método de investigación experimental y genético, el cual consistía en que bajo las condiciones experimentales creadas, se observó, de que manera se construye y desarrolla la conducta con ayuda de los signos y medios particulares, todo con el fin de diferenciar la estructura de los procesos psíquicos superiores de los procesos de los animales. Para éste fin se seleccionaron los procesos psíquicos superiores. Con éste método se desarrollaron investigaciones encaminadas a solucionar y esclarecer el origen de la estructura de los procesos psíquicos mediatizados con niños principalmente, pues no cuentan con formas desarrolladas de mediatización, porque son formadas a través de otros para llegar a ser ellos mismos; en otras palabras, es a través de otros como obtenemos personalidad.

Otro aspecto que resalta Alex Kozulin (1994) de la obra de Vigotsky, es que realizó una investigación sobre la formación de los conceptos, su metodología consistía en la mediatización de los procesos de la formación de conceptos mediante la introducción de signos en el medio (frases sin sentido) para ver cómo se desarrolla la comunicación con sonidos externos y así el surgimiento de la palabra concientizada. La importancia de esta investigación radica en cómo se desarrolla la significación de las palabras o las generalizaciones contenidas en ellas, el esclarecimiento de los estadios fundamentales del desarrollo de la palabra, demostrando que la formación de los conceptos y la mediatización de éstos a través de la palabra se alcanzan en la adolescencia, dejando como tarea a los investigadores el esclarecer qué aporta el tránsito hacia el pensamiento conceptual en la organización de los procesos.

El trabajo de Alex Kozulin (1994) concluye que la aportación de Vigotsky en los primeros trabajos sobre la mediatización, planteó la hipótesis de que la función

psíquica está determinada por todo un sistema y el lugar que ocupa él en dicha función, así en la edad preescolar y escolar temprana el pensamiento se encuentra en una dependencia funcional de la memoria; en la adolescencia es a la inversa, la memoria se coloca en una dependencia funcional del pensamiento en los conceptos. Tenía conocimiento sobre las alteraciones en el desarrollo psíquico de los niños, adquirido en la clínica psiquiátrica y nerviosa lo que le ayudó a elaborar una nueva concepción sobre la localización de las funciones psíquicas en los niveles superiores del sistema nervioso.

El año de 1929 Stalin lo declara el “Año de la Gran Ruptura”, resultando en controlar lo que antes tenía importancia secundaria como son la ciencia y la cultura. Se esperaba que todas las teorías derivaran de la herencia filosófica de Marx, Engels, Lenin y las obras de Stalin. Si se sospechaba que algún estudio derivaba de posturas occidentales, se le condenaba. En consecuencia la psicología sufrió deterioro pues los grupos rivales pavlovianos, estudiantes de Bejterv, Kornilov y vigotskianos se denunciaban mutuamente como renegados, proclamaban que su metodología era la más científica y puramente marxista. Vigotsky no escapó de las críticas, su teoría fue estigmatizada, se le consideró reflejo de la inclinación burguesa por tener aprecio de la psicología francesa y la psicología de la gestalt, como resultado se impidió la publicación de su teoría (Kingler, *op cit*, 1999: 16-23).

Rafael Bell (1994) destaca que en los años 30's Vigotsky ingresó al Instituto de Medicina de Moscú laboró en la Clínica de Neuropatología y Psiquiatría. Trabaja mucho y fructíferamente con tres intereses fundamentales:

1. La continuación del trabajo de la conciencia, su desarrollo y construcción, a los cuales llamó problema de la interrelación del afecto y el intelecto; estudió el retraso mental con material clínico e investigaciones experimentales.

2. El planteamiento, solución de los problemas de la enseñanza y el desarrolló, provocado por la formación de los conceptos. Desarrolló un ciclo de

investigaciones experimentales que dieron como resultado los escritos *La investigación del desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos en la edad escolar*, las monografías: *Pensamiento y lenguaje* y *El problema de la enseñanza y el desarrollo intelectual en la edad escolar*.

3. Los problemas de la psicología infantil, comenzó a escribir un libro, pero sólo alcanzó a redactar 2 capítulos: *El problema de la edad y la edad latente*, para exponer los puntos de vista de cuestiones teóricas de la rama de la psicología y representar sistemáticamente la dinámica del desarrollo psíquico del niño. Para él, el desarrollo psíquico de la ontogénesis<sup>3</sup> constituye la historia de los procesos de formación de la conciencia humana su estructura sistemática y semántica. Impartió conferencias de la psicología infantil dirigida a estudiantes.

En síntesis, Vigotsky escribió en extenso sobre la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia. Lamentablemente poco fue publicado durante su breve existencia. En los años que siguieron a su muerte, en un clima político negativo que reinaba en la entonces Unión Soviética, se coartaban las pruebas y publicaciones psicológicas.

Lev Semenovich Vigotsky fallece el 11 de junio del año 1934 a los 38 años en un sanatorio suburbano de Moscú a causa de la tuberculosis. En los últimos 20 años, ha aumentado la circulación y las traducciones de los textos de Vigotsky, éstos han tenido un profundo impacto en los campos de la Lingüística y la Pedagogía.

### **1.2.2 PRINCIPIOS DE LA TEORÍA DE VIGOTSKY.**

La teoría de Vigotsky tiene como meta: “descubrir los cambios que se producirán en los procesos mentales como consecuencia de la aparición de cambios en la organización social y cultural de la sociedad.” (Kozulin, *op cit*, 1994:

---

<sup>3</sup> Se conoce como ontogénesis al desarrollo del individuo en una breve y rápida repetición de la especie a la que pertenece. (Abgano, 1986: 25)

133). Esta teoría busca explicar que en el proceso de desarrollo, los procesos psicológicos son el resultado de la interacción entre un individuo con su medio social y cultural donde la construcción de significados se atribuyen a los objetos, las palabras y las acciones de otras personas que son la clave fundamental para el funcionamiento psicológico, por ello la teoría de Vigotsky propone "una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como "internalización" mediada de la cultura y, por lo tanto, postula un sujeto social que no sólo es activo sino, ante todo, interactivo."(Castorina, 1996: 11).

El sentido histórico de la teoría se lo da la posición de Marx quien reconoce que "los factores económicos (relaciones de trabajo) tienen un peso preponderante en la determinación de los acontecimientos históricos... la personalidad está constituida intrínsecamente por las relaciones de trabajo." (*Ibidem*, 1986: 34) Dicho de otra forma, los cambios que se den en la sociedad y en la vida material producirán transformaciones en el individuo, bajo esta idea, "No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina la conciencia"(Carretero, 1998: 190), ya que el individuo en el momento de su nacimiento es heredero de una evolución filogenética, pero su desarrollo estará en función de las características del medio social en que viva, es decir, para Marx la cultura se transformará a partir de las relaciones sociales de los individuos, así que para poder entender al individuo, primero se deben entender las relaciones sociales en las que se desenvuelve. Así para Vigotsky el cambio en el desarrollo del individuo se verá relacionado con la sociedad y la cultura, porque, para comprender el estudio de la naturaleza psicológica humana se da por la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se transforman en funciones para el individuo y formas de estructura individual en función del aspecto social, era necesario buscar un nuevo método que permitiera apreciar las relaciones del sujeto sobre el medio y del medio sobre el sujeto. Dicho método fue elaborado por Vigotsky, quien se encontró con ciertas restricciones:

1. Al desarrollar su teoría en un país sometido a un ámbito social y político, negativo, en medio de la negrura Stalinista se coartaban las pruebas, investigaciones y publicaciones psicológicas provocando que algunos de sus escritos se consideraran contrarios a las opiniones de Stalin, por eso no fueron publicadas e incluso algunos escritos fueron quemados. Asimismo afectó la escasa relación entre la Unión soviética y el resto de los países occidentales, lo que impidió la difusión de la obra de Vigotsky. Provocando que no se consolidara su equipo de investigación formado por: Luria, Zaporozhest, Leontiev, y Bozhovoch.

2. El desarrollo teórico metodológico de la psicología en la época en la que surge la teoría de Vigotsky existían dos corrientes:

**EL MATERIALISMO**, es una postura filosófica que considera la materia como única base de la realidad y la causa de las cosas, por lo tanto el alma está en función de la materia (Dorsch, 1994: 14). A dicha doctrina se le critica el hecho de ser incapaz de explicar las funciones específicamente humanas, ya que intentaba explicar los fenómenos psíquicos y la conciencia como procesos puramente fisiológicos. Se puede definir como: teoría que parte de la suposición de que el factor psíquico no tiene existencia independiente, es decir, lo psíquico es solo una propiedad de la materia que se forma en el proceso del desarrollo del individuo, con tal planteamiento mecanizó la totalidad de la vida del hombre, concibiéndolo como autómeta. **EL IDEALISMO**, puede ser definido como: “Filosofía según la cual todo lo real es idea... Kant explicó los procesos de pensamiento a base de formas intuitivas y conceptivas de ordenación de las sensaciones o bien “el conjunto de todas las teorías filosóficas según las cuales el factor psíquico es algo autónomo e independiente de la materia” (*Ibidem*, 1994: 20). La psicología alemana principalmente tomó sus bases, sin embargo se le critica que su característica es la descripción en lugar de la explicación, sin exponer sus planteamientos de un modo claro y completo. Dificultando así el progreso de la ciencia.

Vigotsky se convenció de la necesidad de encontrar un conjunto de categorías y principios que sirvieran para explicar el método de la psicología.

### 1.2.3 PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Iniciaré hablando de los procesos elementales, también conocidos como “estructuras primitivas” con lo que se hace referencia a la “reacción del sujeto a los estímulos de su medio que se hallan en el mismo plano, y están dotadas también de marcado matiz afectivo” (García, *op cit*, 2000: 28). Lo cual es para el hombre un funcionamiento mental natural o primitivo determinado por peculiaridades biológicas.

A partir de estas estructuras originales y heredadas biológicamente, se inician las superiores las cuáles “representan una forma de conducta genéticamente más compleja” (Vigotsky, 1995: 121), lo cual obedece a que se inician con la destrucción y reorganización de las estructuras primitivas, abriendo paso a la de tipo superior, para su mejor comprensión aludo a Baquero (1995: 121), que da tres particularidades de los procesos psíquicos superiores:

- a) Específicos:** de los seres humanos, ya que se constituyen en lo social y cultural.
- b) Regulación voluntaria:** Regula la acción, separando la dependencia y control del entorno.
- c) Realización consciente:** Están regulados conscientemente o necesitaron su regulación en algún momento (ya que en algún momento por su reiterado ejercicio se pudo haber automatizado una vez consolidada) (*Ibidem*, 1999: 32-35)

Los procesos que cumplen las tres características, comprenden las funciones psicológicas superiores como son: la inteligencia, la memoria lógica y el lenguaje.

Margarita Gómez Palacios (1995) menciona que las funciones psicológicas superiores son resultado de la comunicación y las herramientas básicas de la

comunicación son los signos, que no son otra cosa que la acción interiorizada; no son producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales. Un ejemplo concreto al respecto es el caso del lenguaje, que es considerado proceso psicológico superior debido a que se adquiere en la vida social, por todos los humanos y se concreta por la internalización de la actividad organizada, entiéndase el habla.

Del lenguaje hablado se deriva la construcción del lenguaje escrito; para que el sujeto lo domine se requiere de la contextualización, de mayor control consciente y voluntario, tanto de la reflexión del lenguaje hablado para lograr la construcción de las oraciones, de habilidad motriz para escribir y de la madurez cognitiva para descifrar la grafía.

Para la justificación de sus planteamientos sobre los procesos psicológicos superiores, Vigotsky toma dos líneas de desarrollo, la ontogénesis o el desarrollo de los sujetos concretos y la filogénesis; es decir, los procesos que se llevaron a cabo para la constitución de la especie. Ambas líneas juegan un papel complementario para la teoría que él sostiene.

Lo que posibilita el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales, apropiándose gradualmente de ellos, para lograrlo es necesaria la interiorización o internalización.

#### **1.2.4 INTERNALIZACIÓN**

Literalmente significa “encarnar” y se define como: “un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas” (Baquero, *op cit*, 1999: 66), es decir, el proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad humana que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Lo que implica que las funciones psicológicas superiores surgen a partir de la

transformación activa, nutre lo externo, pero dentro de una experiencia personal y significativa.

La interiorización es un proceso social, ya que “todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas (...) Su composición, estructura genética y medios de acción, es social” (Gómez, *op cit*, 1995: 67), los procesos externos de los que se derivan los internos deben ser necesariamente sociales, ya que los procesos internos reflejan ciertos aspectos de la estructura social en la que se encuentra el individuo. La interiorización (Castorina, *op cit*, 1998: 26), se hace posible debido a que el sujeto es eminentemente activo y no pasivo o reactivo a los estímulos del medio como lo contempla el conductismo. En cambio, Vigotsky considera que el individuo cuenta con la capacidad de reestructuración de los procesos psicológicos superiores internalizados, como una reestructuración de los mismos, no como una mera copia de la realidad, ya que el proceso de internalización transforma la estructura y las funciones, por lo tanto la internalización no se trata de una trasmisión sino de una transformación. Es decir, de una modificación de la comprensión individual de los instrumentos de mediación cultural, como el lenguaje, así que, no es una transferencia de una actividad externa a un preexistente plano de conciencia interno: es el proceso en el que este plano interno se forma.

Continuando con Margarita Gómez Palacios (1995), la internalización también es un proceso de control sobre las formas de los signos externos; es decir, sociales, un ejemplo es: cuando el niño trata de tomar un objeto fuera de su alcance, realiza un ademán con su brazo, manos y dedos. Esa acción es interpretada por la madre, la cual al observarlo acude en ayuda del pequeño acercándole el objeto. Inicialmente el niño no pretende comunicar su intención a la madre, pero gracias al comportamiento e interpretación de la misma se establece posteriormente el comportamiento del niño, pues debido a múltiples repeticiones establecerá una relación entre su intento de alcanzar los objetos y la situación que produce en los demás. Dando como resultado un cambio en el niño, que interpretará el movimiento de alcanzar como el acto de señalar, al realizarlo



buscará que otros lo vean; así pues, se dirigirá a otra persona con el objetivo de establecer relaciones sociales.

En todos los casos de interiorización el significado se establece primero en un nivel interpersonal y posteriormente pasará a un plano intrapersonal una vez que se ha producido el proceso, por lo tanto 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 a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior del propio niño (intrapicológico), Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Gómez, *op cit*, 1995: 68).

En síntesis, el proceso de interiorización consiste en una serie de transformaciones con rasgos básicos:

1. La interiorización es una operación que representa una actividad externa que se reconstruye y comienza a suceder internamente.
2. Es un proceso interpersonal (entre personas) que quedará transformado en uno intrapersonal (al interior del propio niño).
3. La interiorización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia, es decir una transformación.
4. El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas.

5. El plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza social.

### 1.2.5 APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Para Vigotsky todo individuo cuenta con dos líneas de desarrollo:

- **Natural:** la cual se relaciona estrechamente con el crecimiento orgánico y la maduración biológica, es decir, se encuentran ciertos procesos psicológicos básicos como son la atención involuntaria, la percepción o la memoria elemental que se comparten con otras especies.
- **Cultural:** es el perfeccionamiento de las funciones psicológicas superiores, desarrollando nuevos métodos de razonamiento; o la apropiación de los métodos culturales de comportamiento que le permitan al individuo transformar la naturaleza para adecuarla a sus fines, por lo tanto es aquí donde aparece la memoria voluntaria, el lenguaje o el razonamiento y son exclusivamente humanos.

Ambas partes del desarrollo son importantes; “En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado... el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo” (William, 1999: 114). El cambio más importante se produce con la transición del desarrollo natural al desarrollo **socialmente** generado por la cultura. Sin embargo, no parece ser claro a qué se refiere Vigotsky con el término desarrollo, de lo que sí habla es de la relación que existe entre desarrollo y aprendizaje, ambos procesos están estrechamente interrelacionados porque la adquisición de cualquier habilidad infantil involucra la instrucción por parte de los adultos, sea antes o durante la práctica escolar.

José Antonio Castorina,(1996) señala que para Vigotsky la propia noción de aprendizaje significa proceso de enseñanza-aprendizaje, justamente para incluir al

que aprende, al que enseña y la relación entre ellos de modo coherente con la perspectiva sociohistórica, el aprendizaje consiste, así, en la interrelación progresiva de los instrumentos mediadores. Por lo tanto "desde los comienzos de la vida humana el aprendizaje está relacionado con el desarrollo ya que es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas." (Vigotsky, 1991: 101). El camino del desarrollo del ser humano está, en parte, definido por los procesos de maduración del organismo del individuo de la especie humana, pero es el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el individuo no estuviera en contacto con un determinado ambiente cultural. En otras palabras, el hombre nace provisto de ciertas características propias de la especie (por ejemplo, la visión por medio de dos ojos que permiten la percepción, o la capacidad de recibir y procesar información auditiva), pero las llamadas funciones psicológicas superiores, aquellas que incluyen la conciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias y deliberadas, dependen de procesos de aprendizaje. El hombre es miembro de una especie para cuyo desarrollo el aprendizaje desempeña un papel central, especialmente en lo que respecta a sus funciones superiores, típicamente humanas.

Marta Kohl (Castorina, 1996: 48) menciona que directamente relacionado con el énfasis que pone Vigotsky en la dimensión sociohistórica del funcionamiento psicológico humano, se encuentra su concepción de aprendizaje como un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. En la construcción de los procesos psicológicos típicamente humanos es necesario establecer relaciones interpersonales: la interacción del sujeto con el mundo se establece por la mediación que realizan otros sujetos. Del mismo modo que el desarrollo no es un proceso espontáneo de maduración, sino, la relación enseñanza-aprendizaje la cual incluye al que aprende, el que enseña y la relación entre ambos.

El concepto de enseñanza-aprendizaje de Vigotsky incluye dos aspectos particularmente importantes (Ibidem 1996: 49)

a) Por un lado la idea de un proceso que involucra tanto a quien enseña como a quien aprende, no se refiere necesariamente a las situaciones en las que hay un educador físicamente presente. La presencia de un otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodea al individuo.

b) Por otro lado cuando el aprendizaje es, un resultado deseable de un proceso deliberado, explícito, intencional, la intervención pedagógica es un mecanismo privilegiado. Y la escuela es el lugar por excelencia donde se desarrolla el proceso intencional de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión las relaciones entre desarrollo aprendizaje propuesta por Vigotsky, ambos están estrechamente relacionados dentro de un contexto cultural que le proporciona la materia prima del funcionamiento psicológicos, el individuo cumple su proceso de desarrollo movido por mecanismos de aprendizaje accionados externamente; así como también la relación del individuo con los procesos de aprendizaje son constantes, sin embargo cuando en esta relación existe la intervención deliberada de un otro social, enseñanza y aprendizaje comienzan a formar parte de un todo único, que incluye al que enseña, el que aprende y la relación entre ambos.

A partir de sus concepciones de aprendizaje y desarrollo, es que Vigotsky formula su teoría de Zona de Desarrollo Próximo.

### **1.2.6. ZONA DE DESARROLLO**

Un concepto significativo es el de zona de desarrollo próximo con el que se intenta resolver los problemas de educación, al pretender descubrir cómo es que el niño puede llegar a ser lo que aún no es, para ello examina las funciones que aún no han madurado. La zona de desarrollo, es definida como “la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución bajo una guía de un adulto” (Vigotsky, *op cit*, 1991: 133) o en colaboración con otro compañero más capaz.

Veamos con más detalle este proceso siguiendo a Margarita Gómez Palacios (1995): el individuo se sitúa según Vigotsky 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 potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar por medio de otra persona más desarrollada el cual le pueda prestar su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa ZDP se vuelva ZDR. Es aquí donde ese prestar de la otra persona se convierte en lo que podría llamarse enseñanza o educación. Y ese prestar despierta en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le parecía, porque no lo entendía o dominaba se vuelva suyo.

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. Bruner llamó a este prestar la ZDR 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 colocar concreto y cuando ese concreto ha endurecido, retirar el andamiaje. así el techo no se caerá y esta formación sólida puede servir de base para un nuevo andamiaje y un nuevo techo. (*Ibidem*, 1995: 71)

Margarita Gómez Palacios (1995), nos dice que, no todo es andamiaje, por eso hay que tener cuidado de usar bien el término y no abusar de él. Por ejemplo: un profesor que da una explicación sobre un fenómeno X, puede creer que está haciendo un andamiaje, pero en realidad está masticando la comida y sacándole el jugo. Al niño no le quedará más que un bagazo. El andamiaje sería más bien hacer preguntas para despertar interés, observar juntos un fenómeno, buscar

datos en una enciclopedia, experimentar, etc. Todo esto llevaría a que el niño mismo encuentre la explicación con la ayuda del profesor.

En concreto, de acuerdo con lo planteado antes, se puede señalar que el proceso de desarrollo busca el dominio de los medios externos del desarrollo cultural del pensamiento y consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en el contexto de una actividad socialmente definida que se convierte así en un proceso artificial, que se le denomina así, ya que busca promover el bienestar de los miembros como individuos pero solo se puede juzgar con base en criterios establecidos por los propios individuos. Cuando se interiorizan las operaciones psicológicas organizadas intersubjetivamente.

Para lograrlo, es necesario que el sujeto al interactuar con el medio, se apropie de la cultura de su entorno gracias a un proceso de desarrollo socialmente guiado tomando en cuenta que, las posibilidades de desarrollo son diferentes y relativas según la cultura en la que se viva.

### **1.2.7 APROPIACIÓN**

El contexto social no sólo proporciona instrumentos útiles para la actividad cognitiva como los sistemas de escritura, cálculo y ordenadores, además provee prácticas que facilitan soluciones socialmente apropiadas a problemas. Las actividades se dan en interacción con otras personas y guiadas por alguien experto, se negocian los medios para alcanzar algunos objetivos.

El individuo vive en una cultura con una determinada estructura social, la organización de actividades cuyas determinaciones y significados se hallan dados socialmente. Las diferentes culturas abastecen a los individuos de distintos recursos intelectuales mediadores. Vocablo con el cual se designa aquello que “reside en una herramienta material, en un sistema de símbolos o en la conducta de otro ser humano” (Kouzolin, *op cit*, 1994: 115), es decir, son las herramientas

psicológicas que transforman los impulsos naturales en procesos mentales superiores.

Las herramientas de trabajo son un vínculo intermediario en la actividad humana y el objeto externo, las herramientas psicológicas, son mediadoras respecto a la acción humana, ya que están dirigidas a la naturaleza del ser humano. El rasgo esencial que distingue a las herramientas psicológicas, es que se dirigen a la conducta del sujeto "el hombre no depende de las condiciones naturales inmediatas del mundo sino de condiciones mediadas por la civilización humana" (*Ibidem*, 1994: 121) El hombre es influido y determinado por las condiciones del mundo, se ha visto influido por la intervención del hombre. Es decir, el trabajo no sólo transforma el mundo sino también al hombre. Así, el medio social y los instrumentos de mediación, gracias al proceso de interiorización, proporcionan al individuo la formación de los procesos psicológicos superiores. Dicho de otra forma, los instrumentos de mediación o la apropiación de éstos es de dominio progresivo de nuevos instrumentos, convirtiéndose en la fuente del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, pues implica la reorganización psicológica.

### **1.2.8 INSTRUMENTOS Y SIGNO**

Haciendo alusión a Ricardo Baquero (1999), la mediación es una herramienta material, comprendida por un sistema de símbolos humanos; los mediadores son complejos, transforman la realidad en lugar de imitarla, al no adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales, y Vigotsky distingue dos tipos: las herramientas y los signos.

1. El más simple es la herramienta; "Artefacto o adaptaciones artificiales" que al igual que los medios de trabajo sirven para dominar los procesos de la naturaleza y el lenguaje, como medio social de comunicación e interacción. Actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo. La cultura es la encargada de

proporcionar al individuo las herramientas necesarias para modificar el entorno y adaptarse activamente a él.

2. Signos o símbolos, median las acciones, produciendo una actividad adaptativa, que permita actuar sobre la realidad, lo importante del signo es, que modifica a la persona que lo utiliza, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. Vigotsky lo expresa así: “Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos... Ese signo<sup>4</sup> es la palabra (Pozo, 1999: 43).

De aquí la relevancia del lenguaje para la teoría, el lenguaje realiza las siguientes funciones: descarga emocional, contacto social, contacto simbólico e intelectual. Permitiendo así la transmisión de la información cultural y a su vez regulando el comportamiento.

El lenguaje en tanto sistema de signos independientes, es importante para la reestructuración posterior de la actividad consciente del hombre, situándolo en el centro de su vida consciente y se hace posible mediante (Kouzolin, 1994: 122):

1. Nombrar objetos, se retiene en la memoria dando como resultado una relación de sujeto con el objeto aunque no esté presente.

2. Abstractar los atributos esenciales de las cosas, permitiendo categorizarlas y generalizarlas.

3. Transmitir la información en la historia social humana. Como es notorio en el punto 1 (Nombrar objetos), la memoria es una función psicológica superior que apoya al lenguaje, la memoria es un “proceso activo de reconstrucción de un acontecimiento determinado” (Ibidem, 1994: 122) que es una actividad intelectual, pues al reconstruirse, se requiere de experiencia e interpretación, pues no existen

<sup>4</sup> Por signo Vigotsky entiende “a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre que cumplen la función de auto estimulación... El hombre les confiere significado” (Vigotsky, 1991: 83). Es claro que los signos sirven para comunicarse. Los signos pueden ser verbales o no verbales, es decir, hablados o escritos. Ejemplos: letras, cifras, signos de puntuación, señales entre otros.



tareas específicas de memorización que no requieran de la mediación de imágenes visuales, signos o construcción de modelos.

Como indica Alex Kouzolin (1994: 123) la esencia de la memoria, consiste en que el hombre recuerda activamente, con la ayuda de signos, ya que el hombre interviene activamente en sus relaciones con el medio y a su vez modifica su comportamiento. Incluso la civilización siempre ha contado con formas de memorización a través de monumentos, estatuas, libros, dibujos, etcétera, para no olvidar.

## **II. DELEGACIÓN IZTAPALAPA: PERFIL ECONÓMICO, SOCIOCULTURAL Y SU AMBIENTE ALFABETIZADOR.**

Una vez que se eligió la escuela "El Amo Torres", fue necesario recorrer la zona en donde se ubicaba la escuela y de esta manera conocer el contexto en donde se desenvuelven los niños, lo cual tiene gran importancia si tomamos en cuenta que el conocimiento se construye a partir de la interacción del niño con las personas y su entorno, es decir, el aprendizaje se da en un entorno social, por lo que debemos considerar a la casa y a la comunidad como los primeros alfabetizadores del niño (as). Por tal motivo, se mostrará a continuación algunas características económicas, sociales y culturales de la Delegación Iztapalapa y de la colonia Santa Cruz Meyehualco.

### **2.1 DELEGACIÓN IZTAPALAPA**

La delegación Iztapalapa se ubica al oriente del Distrito Federal, colinda al norte con la delegación Iztacalco, al este con la delegación de Tláhuac, al sur con las delegaciones de Tláhuac y Xochimilco, al oeste con las delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez, también colinda con los municipios de La Paz y Chalco Solidaridad, del Estado de México, hacen que la situación geográfica de la delegación sea importante, pues constituye uno de los accesos más concurridos del Distrito Federal.

#### **Demografía**

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) maneja que el Distrito Federal para 2005 tiene un número de habitantes de 8,814,797 lo que representa un 8.8 % del total nacional.

La delegación Iztapalapa se pobló fundamentalmente entre los años 1950 y 1990; con familias provenientes fundamentalmente de los estados de México, Michoacán, Puebla y Oaxaca, entre otros, con el flujo migratorio rural – urbano entre los años mencionados, por lo que casi 25 % de la población que residía en Iztapalapa en el año 2000 había nacido en otra entidad. De acuerdo con los

resultados del XII Censo de Población y Vivienda<sup>5</sup>, Iztapalapa crece a una tasa de 1.67 %, tres veces la tasa promedio de crecimiento del D. F.

La delegación Iztapalapa<sup>6</sup> concentra el mayor número de habitantes con respecto al resto de las demarcaciones: uno de cada cinco pobladores del Distrito Federal viven en ella, lo que significa una concentración del 20 % de la población en 7.3%; de donde resulta una densidad poblacional de 12 mil personas por kilómetro cuadrado, la tercera más alta en el D.F., sólo detrás de Iztacalco y Cuauhtémoc.

La población en Iztapalapa, en promedio, es más joven, que la del Distrito Federal: en su conjunto 50 % de los habitantes de la demarcación cuentan menos de 24 años de edad, mientras que en el Distrito Federal esta cifra es de 27 años. Asimismo, en promedio las mujeres del territorio se hallan entre las que más hijos, en promedio, tienen en todo el D. F.: 1.66 hijos en el año 2000. Esta fecundidad relativa más elevada, podríamos atribuirla al origen rural de buena parte de los habitantes de la delegación, en primer o segunda generación, todavía con una cultura proclive a familias numerosas, contrastante con la población urbana, que tiende a tasa de fecundidad menores.

## **Economía y Empleo**

Durante las décadas de economía cerrada, mientras prevaleció el modelo de la industrialización por substitución de importaciones, el Distrito Federal fue el centro del desarrollo económico del país, donde se concentraban en su mayor parte la industria, el comercio y los servicios. Actualmente el D. F. sigue siendo la entidad con el Producto Interno Bruto más importante del país, no obstante que en los últimos años haya perdido su lugar como motor de la economía nacional. A pesar de esto último, la economía local presenta serios problemas que causan estragos entre su población, como la tasa de desempleo abierto (2.9 en el 2003) y

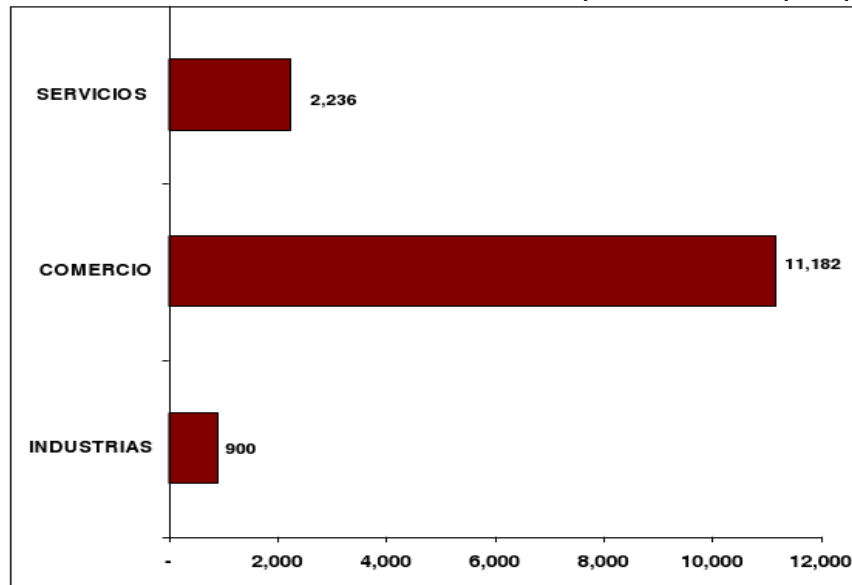
<sup>5</sup> [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx) XII Censo de Población y Vivienda 2000.

<sup>6</sup> La delegación Iztapalapa, de acuerdo con el XII Censo de Población y Vivienda es el área (municipios y delegaciones) más poblada, seguida por los municipios de Guadalajara, Ecatepec de Morelos y Puebla. (Arango et al, 2005), lo cual nos sugiere una alta densidad demográfica y una mayor presión social en materia de vivienda, empleo y servicios públicos en general.

el nulo nivel de crecimiento de su aparato económico (-1.5, en el 2003).

En la delegación Iztapalapa, de acuerdo con información de la Secretaría de Economía operan 14,318 empresas.

Gráfica 1. Ramo de Actividad de las Empresas de Iztapalapa



Secretaría de Economía. [www.economia-gob.mx](http://www.economia-gob.mx)

De acuerdo con información de la Secretaría de Economía, 78% de las empresas están dedicadas a actividades comerciales, 15% a servicios y 7% son industrias. Las unidades comerciales emplean 42% de la población ocupada y aportan 45% del valor agregado de la demarcación; en ésta se hallan dos centros comerciales neurálgicos: La Central de Abastos y La Nueva Viga.

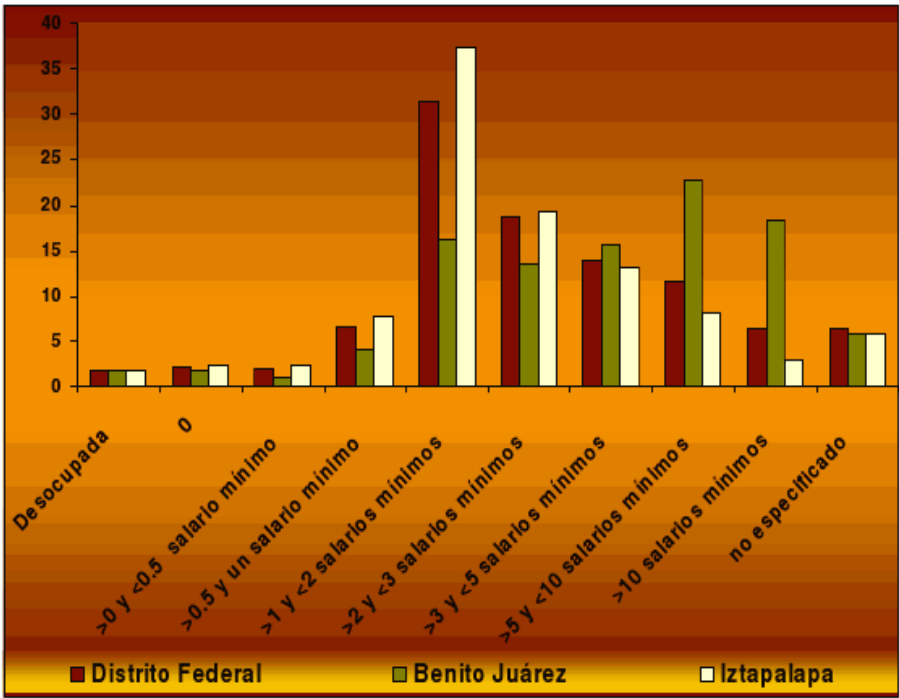
Iztapalapa es la delegación con mayor número de unidades económicas familiares: 18 de cada 100 empresas con esta característica del Distrito Federal se ubican en esta delegación; por ello no es extraño que en relación con el tamaño de las empresas la distribución sea: 94% son micro empresas, 4% pequeñas empresas, 1.4% empresas medianas y sólo 0.4% empresas grandes.

Este es un fenómeno importante para entender la economía y la vida social de Iztapalapa, pues nos muestra el gran peso que aquí tienen empresa

domésticas, sean éstas micro o pequeña, en realidad, las más de las veces domiciliarias. Así pues, el autoempleo tiene gran relevancia en la absorción de la gran oferta de trabajo que caracteriza a la demarcación.

El desempleo en la delegación no es muy diferente al del Distrito Federal. Para el año 2000, el INEGI registró una tasa de 1.6%. La población económicamente activa era, ese año de 617 mil personas, 1.6% representaban, entonces, 10.5 mil desempleados. En cuanto a la población dependiente representaba 51.2%, entendiéndose como dependiente la población que no percibe ninguna remuneración y su sustento corre a cargo de otra persona.

Gráfica 2. Niveles de Ingreso de la Población del Distrito Federal y las delegaciones Benito Juárez e Iztapalapa.

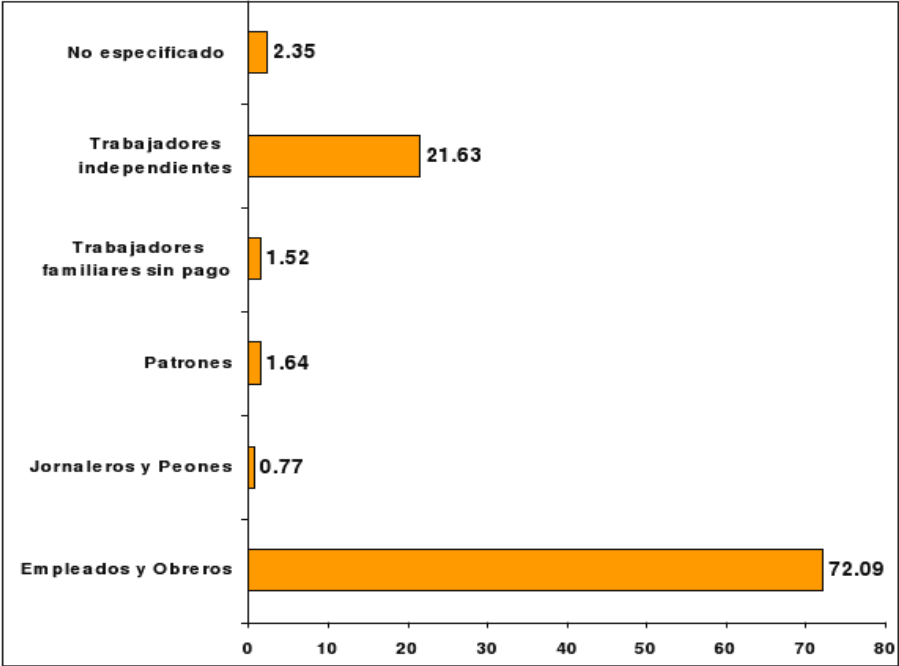


INEGI. XII Censo de Población y Vivienda, 2000.

La gráfica muestra los niveles de ingreso de la población y es altamente reveladora, pues muestra las desigualdades abismales entre los niveles de ingreso de la población de las delegaciones Benito Juárez e Iztapalapa: mientras que apenas 40% de la Población Económicamente Activa (PEA) en la primera

percibe entre 0 y 3 salarios mínimos, en la segunda esta cifra es de 68%. También, la proporción que percibe más de 10 salarios mínimos, en la primera es de 18%, mientras que Iztapalapa apenas alcanza 2.8%.

Gráfica 3. Situación en el Trabajo de la Población Ocupada en Iztapalapa.



INEGI. XII Censo de Población y Vivienda, 2000.

En relación con la situación en el trabajo la gráfica es elocuente: en la delegación Iztapalapa la población se distribuye, fundamentalmente, entre empleados con el 72% y obreros o trabajadores por su cuenta con el 21%.

Las condiciones laborales también son diferentes entre las zonas de la delegación. Las zonas con peores condiciones de ingresos son: San Lorenzo Tezonco, Santa Catarina y Paraje San Juan; por otro lado, la que mejores condiciones presenta es la zona de Aculco.

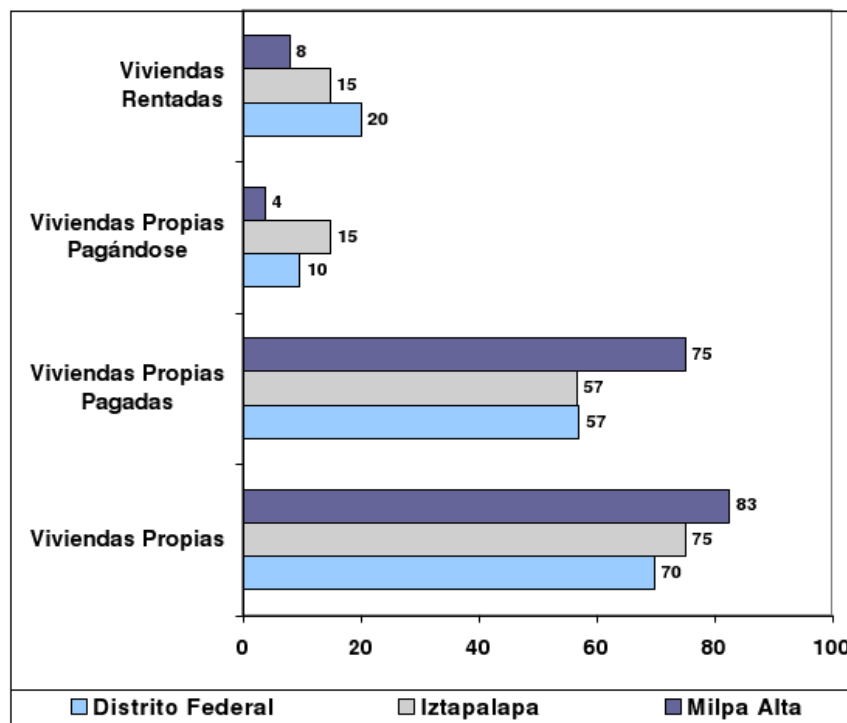
**Situación de la vivienda**

La disponibilidad de servicios básicos como energía eléctrica, drenaje, agua entubada, etc., en el Distrito Federal es la mejor en todo el país, pero dada la gran

desigualdad económica en ciertas demarcaciones los indicadores no son alentadores. Es decir, desagregando la ciudad en subunidades, en este caso delegaciones, se aprecia una gran heterogeneidad en la dotación de servicios públicos y acceso de la población a satisfactores básicos.

El número promedio de ocupantes por vivienda en el D. F. es de 4.02, pero en Iztapalapa este indicador está muy por encima del promedio: 4.33 ocupantes por vivienda.

Gráfica 4. Tenencia de Vivienda en el Distrito Federal y Delegaciones Iztapalapa y Milpa Alta, 2000.



INEGI. XII Censo de Población y Vivienda, 2000.

En el Distrito Federal 29% de las viviendas no son propiedad de quienes las habitan; de este porcentaje, 1 de cada 5 son rentadas y el resto, prestadas.

En Iztapalapa la proporción de casas propias es ligeramente superior a la del D. F. (76% y 71%, respectivamente); pero, como la gráfica lo muestra una buena parte de éstas aún se están pagando. Datos oficiales registran en la demarcación

“168 asentamientos irregulares”<sup>7</sup> que carecen de servicios básicos y de los que resultan 77 mil viviendas construidas con material de desecho.

Este dato nos permite más allá de la mera propiedad de la vivienda, y pasar a su calidad. Podrá existir un alto porcentaje de vivienda propia, pero en muchos casos se trata de casa de bajísima calidad construidas con materiales de desecho.

### **Niveles Educativos**

Aunque el promedio de escolaridad en el D. F. es de los más altos del país, aún es bajo respecto a los indicadores correspondientes de los países más avanzados del mundo; además la diferencia entre las delegaciones con menor y mayor rezago educativo es grande; Iztapalapa pertenece al grupo de los más rezagados, es la segunda delegación en rezago educativo, sólo detrás de Milpa Alta.

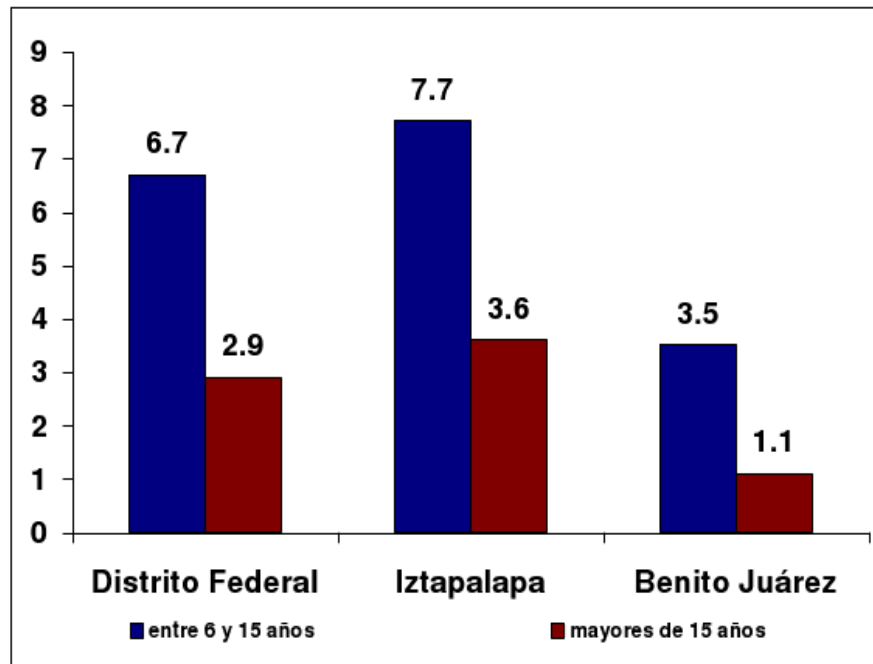
Las delegaciones con mayor porcentaje de población de 15 años y más en rezago educativo son: Milpa Alta (44%), Iztapalapa (39%) y Magdalena Contreras (38.5 %). De la población en rezago educativo, 1.1 millones que no han logrado concluir la educación básica completa (53.1%), se concentran en cuatro delegaciones: Iztapalapa (22.8%), Gustavo A. Madero (15.3%), Álvaro Obregón (8.5%) y Tlalpan (6.4 %); en tanto que en las delegaciones Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc estos indicadores están por encima de 17%.

---

<sup>7</sup> El Universal, 27 de abril del 2004



Gráfica 5. Proporción de Población Analfabeta según Grupo de Edad.



INEGI. XII Censo de Población y Vivienda, 2000.

En esta gráfica se muestra la proporción de población analfabeta según rango de edad. Iztapalapa es la delegación con mayor índice de analfabetismo, muy por encima del promedio de las delegaciones del Distrito Federal.

### Seguridad Pública

El Distrito Federal ocupa el primer lugar en índices de criminalidad en el país y en América del Norte en número de homicidios (4 al día), superando a ciudades como Los Ángeles, Chicago y Nueva York (Aguayo, 2004: 78). Se cometen en promedio 241 delitos diarios; los principales son: robo a transeúntes y transporte, robo de vehículos y casas habitación, robo a negocios, homicidio doloso, lesiones dolosas y violación. No obstante, la mayoría de los delitos no se denuncian. “Se calcula que solamente entre 20% y 25 % de las víctimas presentan denuncia; el resto se abstiene por falta de confianza en las autoridades” (Ibidem 2004: 79).

En la delegación Iztapalapa se ubican las colonias con los mayores índices delictivos: Santa Martha Acatitla, Santa Cruz Meyehualco, Juan Escutia, Leyes de

Reforma y Vicente Guerrero, así como colonias constituidas principalmente por unidades habitacionales grandes, como es el caso de Vicente Guerrero, Leyes de Reforma, Ejército de Oriente, Los Ángeles Apanoaya, Juan Escutia y Tepalcate, todas ellas con índices de marginación altos.

### **Situación del abasto de agua potable**

El problema principal de la delegación es el desabasto de agua potable: 10% de la población se abastece sistemáticamente del líquido a través de tandeo o de pipas, y en tiempos de estiaje (tres o cuatro meses del año) el desabasto afecta a la tercera parte de la población. Además, de acuerdo con el director general del Sistema de Aguas de la Ciudad de México (SACM) Germán Martínez, “el agua de Iztapalapa es la de peor calidad de la ciudad.”<sup>8</sup> En relación con este problema las colonias que más lo resienten son: Lomas de la Estancia, Vicente Guerrero, Santa Cruz Meyehualco, las zonas de Cabeza de Juárez, Cerro de la Estrella, Peñón y Sierra de Santa Catarina.

El XII Censo de Población y Vivienda, realizado en el año 2000, reporta que en la delegación 2.5% de las viviendas no cuentan con la infraestructura necesaria para abastecerse de agua potable, proporción que representa 4,847 viviendas y casi 20 mil personas sin condiciones de infraestructura para recibir el vital líquido. No obstante, la población afectada por el desabasto es mucho mayor. Las fugas, la pésima distribución y el agotamiento de las fuentes de abasto tradicionales, afectan a una proporción mayor de personas sin acceso al agua potable.

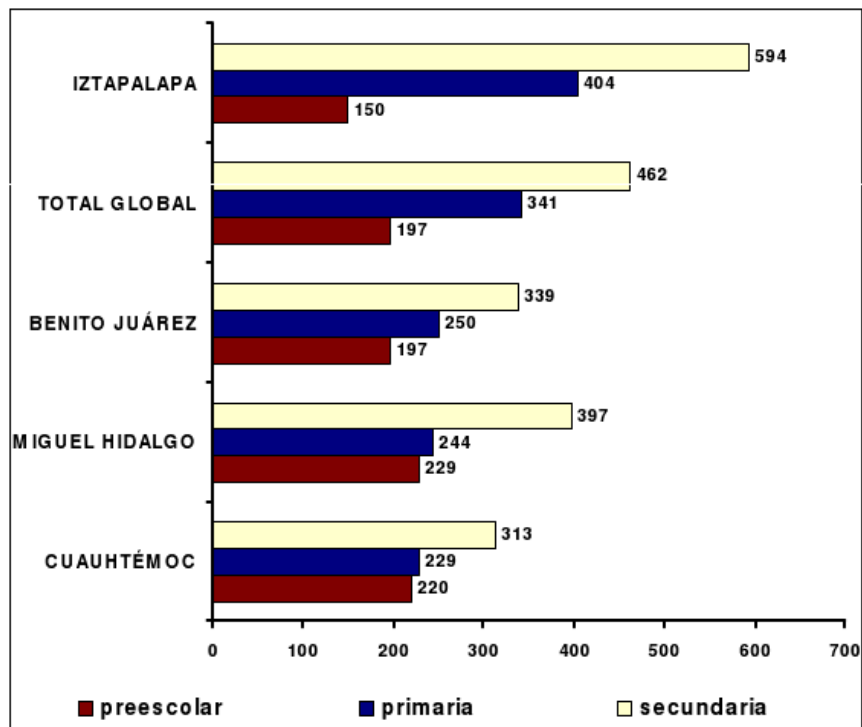
### **Infraestructura Educativa Básica**

En general los índices educativos del Distrito Federal se hallan muy por encima de la media nacional; sin embargo, las deficiencias en este sentido son aún serias. Por ejemplo, de un total de 6,231,227 personas de 15 años y más que habitan en el D. F., el Censo General de Población y Vivienda del año 2000 registra 2,099,915 personas sin educación básica completa, lo que clasifica a la ciudad en un grado de rezago bajo, al representar 33.7% de dicho grupo de población. Las delegaciones con mayor porcentaje de población de 15 años y más

<sup>8</sup> La Jornada, 26 de junio de 2005.

en rezago educativo son Milpa Alta (44%), Iztapalapa (39%) y Magdalena Contreras (38.5%). De la población en rezago educativo, 1.1 millones que no han logrado concluir la educación básica completa (53.1%), se concentran en cuatro delegaciones: Iztapalapa (22.8%), Gustavo A. Madero (15.3%), Álvaro Obregón (8.5%) y Tlalpan (6.4%).

Gráfica 6. Alumnos Inscritos por Escuela<sup>9</sup> según Nivel y Delegaciones Seleccionadas (ciclo 2003/2004)



<http://www.afsedf.sep.gob.mx/escuelas/estadistica/prif0304fe.jsp>

En la delegación Iztapalapa hacen falta escuelas, La gráfica muestra el número de alumnos por escuela, según el nivel educativo, de la delegación Iztapalapa y de las delegaciones con mejores índices de cobertura educativa como Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y Benito Juárez. En el caso de preescolares, Iztapalapa tiene un número menor de inscritos por escuela, pero no se debe a que halla en ella, en número suficiente, preescolares, sino al bajo volumen de inscripciones respecto al número de niños en edad de asistir a ellos. En cuanto a

<sup>9</sup> Solo se consideran escuelas federales.

las primarias el número promedio de alumnos inscritos por escuela en Iztapalapa, dobla al promedio de las primarias en el Distrito Federal. Y, finalmente, en relación con las secundarias, el dato mismo, 594 alumnos por escuela, revela la falta de escuelas de este nivel en la demarcación. Los resultados de la encuesta arrojan que 10.86% de la población no cuenta con servicios de educación básica en el área en que habita.

## 2.2 SANTA CRUZ MEYEHUALCO

Santa Cruz Meyehualco es una colonia que se encuentra al sureste de la delegación de Iztapalapa, está conformada por tres colonias:

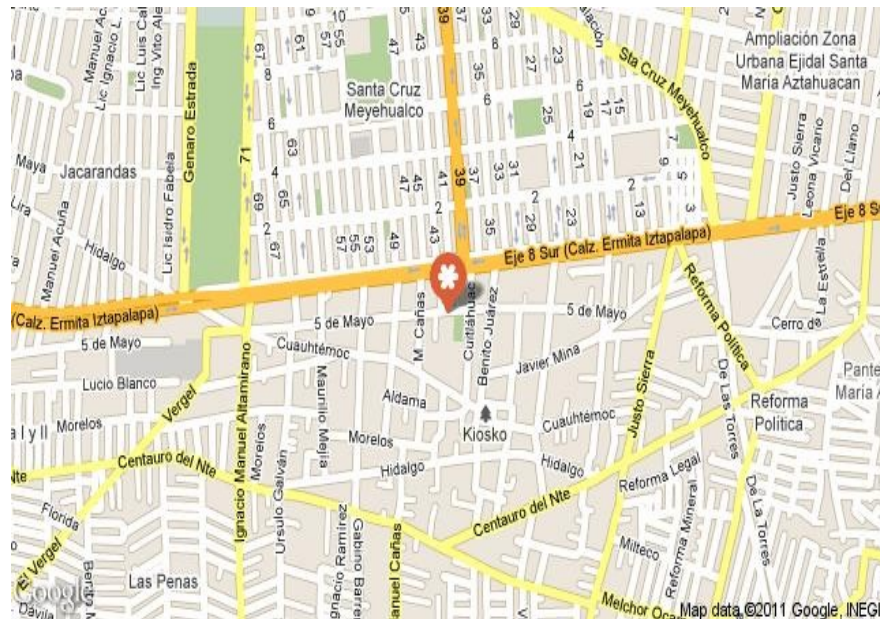
- 1) El Pueblo de Santa Cruz Meyehualco, localizado al noreste de la unidad Territorial "Paraje San Juan", cuenta con las Unidades Habitacionales: 1)"Cuauhtémoc", 2)"Brigada Morelos I". Dicho pueblo está delimitado al norte por Calzada Ermita Iztapalapa, al este por la calle Justo Sierra, Chinampas, al sur por Avenida Insurgentes y al oeste por calle José Ma. Iglesias. Integrado a la Delegación en la Ley de Organización Política y municipal en el año de 1903<sup>10</sup>
- 2) La colonia Lomas de Santa Cruz
- 3) La U.H. Santa Cruz Meyehualco.

Es en los años setenta con el crecimiento de la ciudad, se comienzan a habitar lotes baldíos, de modo que al norte de "...la Avenida Ermita Iztapalapa comienzan las colonias Unidad Santa Cruz Meyehualco, Ejidal, Santa María Aztahuacán, Hidalgo, Mina, etc" (Espinosa, 2003: 282) También es en los inicios de esta década que comienzan a construirse grandes unidades habitacionales entre las cuales está el de Santa Cruz, que se constituyó de 3,380 viviendas, para albergar principalmente a pepenadores de la zona.

La escuela "El Amo Torres", se encuentra ubicada en avenida 5 de mayo, número 115, Col. Santa Cruz Meyehualco.

---

<sup>10</sup> Programa Delegacional de Desarrollo Urbano de Iztapalapa, en línea, disponible en [www.asambleadf.gob.mx/informac/programa/iztapal.htm](http://www.asambleadf.gob.mx/informac/programa/iztapal.htm) s/p, [citado 25/02/05]



## Demografía y vivienda.

La Colonia Santa Cruz Meyehualco cuenta con una población de 20,270 habitantes, los cuáles se encuentran distribuidos en 4,197 viviendas, con una población económicamente activa de 8,013 lo cual representa casi el 40% de la población total, sin embargo, de estos la población que se ocupa por cuenta propia es del 24 %, que se encuentra casi al mismo nivel que el porcentaje delegacional que es de 21%.<sup>11</sup> Como ya se comentó anteriormente, este dato resulta significativo porque quiere decir que casi la cuarta parte de la población tiene que autoemplearse dado que las oportunidades de trabajo existentes no cumplen con sus expectativas o no son suficientes.

## Servicios de transporte

Entre los servicios de transporte que hay en la zona encontramos el metro: que va de Constitución a Garibaldi, microbuses que van a la Terminal del metro Constitución, Cárcel de Mujeres, Sta. Catrina, Sta. Martha y hacia el poniente: Portales, Ciudad Universitaria y estaciones de Zapata y Constitución.

<sup>11</sup> Datos obtenidos del INEGI, [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)

### **Infraestructura.**



La Colonia cuenta con servicios públicos como son luz, agua, drenaje, basureros; las calles están pavimentadas y la mayoría de las casas son de dos pisos sin fachadas, incluso hay algunas que se encuentran en obras negras y ahí viven familias.

### **Espacios de recreación.**

La Colonia cuenta con el deportivo de la delegación, ubicada en avenida Ermita Iztapalapa dirección poniente; en este deportivo se reúnen a jugar fútbol soccer y basketball; hay una pista para correr, canchas para jugar y de vez en cuando se organizan torneos de fútbol o se dan curso, aeróbicos entre otras cosas. En las proximidades de la escuela se carece de bibliotecas, teatros y cines. En diversas ocasiones los niños comentaron que los lugares donde los papás los llevaban a pasear los fines de semana, se encontraban fuera de la colonia o de la delegación.

El centro del pueblo es uno de los lugares más concurridos por los habitantes de la Colonia, los fines de semana; en este lugar celebran sus fiestas patronales o la misa del carnaval que se realiza el segundo viernes después del miércoles de ceniza, ya que se encuentra la iglesia principal del pueblo, también encontramos un kiosco que sirve como punto de reunión y de encuentro de estudiantes y de gente en general.

Circundan a unas cuadras una cantina y dos discotecas una llamada “La Foga” y la otra “El Paraíso del Abuelo”, donde se realizan tardeadas y asisten niños de 12 años, también encontramos bares con apariencia de restaurantes

familiares. A los alrededores también encontramos locales con máquinas de videojuego, a partir de la 6:00 p.m. suelen reunirse grupos de jóvenes a los que los vecinos llaman “chavos tipo banda”.

### **Economía.**



Esta zona es considerada como una zona comercial en donde se encuentran locales de mueblerías, refaccionarías, vulcanizadoras, tiendas, puestos de dulces en la calle, abarrotes, entre otras cosas. Lo cual refleja que el comercio sea una de sus principales actividades económicas de los habitantes del lugar.

### **Seguridad pública.**

En cuanto a los índices delictivos, la colonia Santa Cruz Meyehualco ocupa el quinto lugar de incidencia delictiva con 430 delitos. El principal delito, es el robo en sus diversas modalidades y dentro de las cuales, el robo de auto (con o sin violencia), y el robo a transeúnte además de los daños en propiedad ajena son los de mayor incidencia. En cuanto el robo a transeúnte, es el robo en vía pública el que se presenta con más frecuencia. Este delito, es uno de los que principalmente incrementa el sentimiento de inseguridad en la población, ya que cualquier persona es víctima en potencia, y salir a la calle resulta peligroso. Cabe mencionar que la delegación tiene ubicada como una zona de distribución de drogas a la colonia Santa Cruz Meyehualco. Además de que se tiene ubicada a la banda “El ojón” y “Los Valerianos” que se dedican sobre todo al robo a transeúntes.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Secretaría Técnica. Coordinación Territorial de Seguridad Pública y Procuración de Justicia IZP-5, Formato de Evaluación. Plan de acción 2004-2006, Gobierno del Distrito Federal, Delegación Iztapalapa, Febrero-Mayo julio-octubre, 2004

### **Centros educativos.**

Las escuelas más cercanas son: Centro de Atención Múltiples (CAM), Centro de Capacitación y Desarrollo (CECADE). La colonia cuenta con tres escuelas de educación preescolar particulares y dos oficiales, tres secundarias diurnas, el Colegio de Bachilleres no. 7 y la Vocacional no. 7.

### **Fiestas patronales.**

Casi cada una de las colonias, pueblos y barrios de la Delegación Iztapalapa tienen una fiesta patronal. Pero sin duda, hay algunas que destacan por su antigüedad, su complejidad y su colorido, como la del 3 de mayo en Santa Cruz Meyehualco.

En Meyehualco esta es una tradición fuerte, este carnaval es parte de la interculturalidad que existe en nuestro país y da como sustento una identidad de pueblo. Esta festividad tiene una duración de cuatro días iniciando el segundo viernes después del miércoles de ceniza, durante este tiempo se hacen recorridos por el pueblo y la fiesta, las calles están adornadas, hay feria de juegos mecánicos, música y venta de mucha comida, los comerciantes no se dan abasto al vender todo tipo de antojitos mexicanos y bebidas, tampoco falta la música que proviene de diferentes lugares, todo este colorido mosaico de ver y oír envuelve a cuanto visitante y transeúnte pasa por allí. En esta organización participan diferentes comparsas y sociedades tanto de charros como de disfraces para la realización de dicho evento.





Dichas comparsas y sociedades brindan en el día domingo el color y sazón del desfile, ya que este día se organiza el recorrido sobre la avenida Ermita que comienza a partir del mediodía y se extiende hasta la tarde ya entrando la noche, el cual consiste el desfile de las Reinas del Carnaval que nombra cada comparsa, ellas son llevadas en carros alegóricos de gran colorido alrededor van bailando su gente al compás de las bandas que también van en este recorrido; este desfile culmina en la plaza principal en donde se reúnen las nueve comparsas, coronan a sus reinas y premian los mejores disfraces y trajes de charro. Al final del día la gente se prepara para su baile, terminando a altas horas de la madrugada. El día lunes continúa la fiesta en eventos menores, de allí parte una comitiva hacia Tepalcingo en Morelos para dar gracias por la realización de su festividad.

La importancia de resaltar algunas características de la delegación Iztapalapa y de la colonia Santa Cruz Meyehualco, radica en que el contexto en donde nace, crece y desarrollan las personas, influye en el aprendizaje pues recordemos que desde el enfoque sociocultural de Vigotsky, el conocimiento se construye a partir de la interacción del niño con su entorno y las personas.

En el siguiente apartado se hará una descripción del ambiente alfabetizador de los niños de la escuela El Amo Torres como parte de esta interacción del aprendizaje del niño con su entorno.

### **2.3 AMBIENTE ALFABETIZADOR: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.**

El ambiente alfabetizador es el momento de interacción que vive el niño con todo tipo de material impreso así como también con las oportunidades orales que su medio ambiente le proporciona, es decir, el medio a través del cual estimula y motiva al niño para que se interese hacia nuevos conocimientos y desarrolle habilidades para sus aprendizajes posteriores. Como menciona Frank Smith (1994: 12), la iniciación de un niño en la lectura y la escritura nunca es exclusiva de la educación formal. Los niños inevitablemente difieren en cuanto a lo que saben y a lo que pueden demostrar. Es lógico que los niños respondan

diferenciadamente a la enseñanza debido a que sus experiencias extraescolares han sido distintas. Los niños aprenden a leer y escribir más eficaz, si son admitidos en una comunidad de usuarios de la lengua escrita a la que se le da el nombre de "El club de los alfabetizados", al cual ingresan antes de poder leer o escribir. Entre las características de este club, se menciona que debe ser similar a la comunidad de los usuarios de lenguaje hablado, a la que si los infantes son admitidos casi desde el momento de su nacimiento los beneficios son los mismos; el ingreso al club rápidamente convierte a alguien en un miembro pleno, tanto en la lengua escrita como la alfabetización.

Frank Smith (1994: 13-15) señala que gran parte de los niños saben mucho acerca de lo que es leer y escribir antes de ir a la escuela e independientemente de lo que se les enseña en ella, conocen los usos de la lengua escrita, saben que está presente en carteles, rótulos, etiquetas, listas, cartas, revistas y guías de programas televisivos. Conocen lo que las personas hacen con la lengua escrita, aún cuando ellos mismos no la practiquen. Tienen idea de cómo funciona la lengua escrita, de que está formada por letras puestas en línea, de que hay varios tipos de caracteres y que hay regularidades ortográficas y también tiene idea de porqué se lee, aunque ellos no sepan leer. en sus juegos hacen como que leen y escriben.

Los niños, al participar en actividades letradas con personas que saben cómo y para qué hacen esas cosas, entran en el mundo de los alfabetizados, la gente lee y escribe con ellos: listas, notas, letreros, direcciones, recetas, cualquiera de los cotidianos hechos de lectura y escritura que un chico puede compartir. Algunas veces los niños piden ayuda, e incluso enseñanzas para lograr algo que está dentro de su objetivo específico, pero de otras la ayuda es completamente casual, como cuando alguien menciona que un letrero próximo dice "deténgase" o "hamburguesas". Los niños empiezan a participar en un campo creciente de actividades letradas en la medida que tienen sentido para ellos, y el aprendizaje continúa.

Según Margaret Spencer (Smith, 1994: 22), cuando los niños se acercan a los libros comienzan a reconocer cómo los escritores con sus palabras, nos enseñan cómo escribir lo que nosotros querríamos escribir. Ellos son nuestros colaboradores en nuestro propio aprendizaje de la escritura. 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 real de como 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.

Por lo tanto, y continuando con Frank Smith (1994: 24), el ambiente alfabetizador genera que el proceso de adquisición de la lengua escrita se enmarque desde un enfoque sociocultural en donde la lengua escrita es una práctica social y dinámica que constantemente está en interacción con los demás, es decir, la lengua escrita se aprende y se usa en un mundo social; su complejidad sólo se puede apreciar cuando se contextualiza en el medio que se utiliza, lo cual implica que para el alfabetizado el vincular las prácticas de la escritura con su entorno social e incorporarlos a sus repertorio de recursos comunicativos es funcional.

El ambiente alfabetizador en la escuela es el 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, murales, periódicos, revistas, anuncios de seguridad, etc. con los que conviven y se relacionan desde temprana edad, que le permite al niño formarse ideas del para qué se usa la lengua escrita desde antes de iniciar su educación formal, por lo tanto a continuación se dará una descripción del ambiente alfabetizador en la escuela El Amo Torres.

### 2.3.1 AMBIENTE ALFABETIZADOR EN LA ESCUELA "EL AMO TORRES"

El plantel El Amo Torres<sup>13</sup>, fue fundado el 8 de febrero de 1963, el cual fue promovido por el Profesor Diputado Juan Negrete López. La donación del terreno para la construcción del edificio fue hecha por el Profesor José María Galván. El acto de inauguración se llevó a cabo a las 11 horas escuela por el entonces presidente de la República el Lic. Adolfo López Mateos. La escuela inicia trabajando con solo diez aulas y con el personal docente que en ese entonces prestó servicio al turno matutino y hasta 1971 inició el turno vespertino.



Actualmente la escuela "Amo Torres" es una construcción de color azul con una antigüedad de 30 años. La entrada es un portón de color blanco y tiene una entrada pequeña en la cual se almacena la basura. En la parte interior encontramos un pequeño espacio donde se reciben a padres de familia.

En uno de los costados se encuentra el periódico mural el cual se decora según la fecha conmemorativa de cada mes, también hay otro periódico mural pequeño con el tema de ecología, que contiene los integrantes de esta comisión (un niño representa a cada grupo).

Como parte del fomento a la lectura dos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, que trabajaron en esta primaria sus prácticas de Servicio

<sup>13</sup>La escuela es nombrada "El Amo Torres", en Homenaje al insurgente José Antonio Torres. Esta figura histórica nació en San Pedro Gorda, hoy Manuel Doblado Guanajuato agricultor acaudalado, se le llamaba el Amo Torres por todos sus seguidores que eran miles. Fue derrotado y capturado en Palo Alto por el comandante Antonio López Medina miembro de la brigada del coronel Pedro Celestino Negrete quién lo remitió a Guadalajara. El 11 de Mayo hizo su entrada a la ciudad el ilustre prisionero, se le juzgó y el 23 de Mayo de 1812 fue condenado por la junta de seguridad según la sentencia que dice... "José Antonio Torres traidor al rey y a la patria", reo condenándole en consecuencia a ser arrastrado, ahorcado y descuartizado.

Social en 1999, realizaron junto con el apoyo de padres de familia y docentes la Biblioteca de la escuela, la cual contiene tres estantes grandes con material de audiovisual como: vídeo, televisión, micrófonos, cables, películas documentales (de días festivos de la SEP), hay un pizarrón blanco de plumón, libros de temas de información de historia, ciencias naturales, arte, ciencia, biología y cuentos del Rincón de Lectura, también encontramos libros de la SEP sobre higiene personal, de la salud, los valores, principios y sexualidad; cuentos del Fondo de Cultura, Alfaguara, libros de la SEP para maestros, libros gruesos de la historia de México de ediciones SEP, Enciclopedias Larousse, y Diccionarios. En la pared se pueden visualizar los dibujos animados con los que se decoró la biblioteca, hay letras pequeñas y grandes, anuncios que invitan a los niños a leer: "libros para hacer volar tu imaginación" y "cuentos de leyendas y de amor"; por último en la parte norte hay dos estantes grandes con enciclopedias, diccionarios, libros de sexualidad, valores y de la salud de ediciones SEP, diferentes tipos de cuentos, grandes, chicos, de muchas y pocas palabras, así como de diversas editoriales. También se cuenta con dibujos animados plasmados en las paredes: niños, un búho, peces, delfines, un castor, un conejo entre árboles, letras de colores; además existe un mobiliario de bancas y mesas, el cual es cambiante según lo que se trabaje y quien trabaje en la biblioteca. Esta es la distribución de los espacios en la biblioteca, la cual es muy importante resaltar, ya que esta es parte del aprendizaje de la lecto-escritura en los alumnos.



Continuando con el exterior encontramos un tramo de pared con un mural con varios personajes de la historia de México como: Fco. I. Madero, Fco. Villa, Emiliano Zapata, Venustiano Carranza, El Monumento de la Revolución y el Himno Nacional.

Por último, alrededor del patio de la escuela encontramos letreros de precaución; canastas de basketball que dicen "Boing", en el suelo están pintados dos juegos de Stop, tres de Avión, un Caminito y el anuncio en caso de sismo que dice: "Zona de Seguridad".

### **2.3.2. AMBIENTE ALFABETIZADOR EN EL SALÓN DE CLASES.**

Es importante señalar que el ambiente alfabetizador debe estar presente también en las aulas, pues recordemos que, "es todo aquello que pone el mundo letrado al alcance del niño" (Ferreiro, Gómez, 1986: 20), es decir, todo aquello que permite que el pequeño interactúe de manera significativa con muchos tipos de texto. En el aula se crea mediante la introducción de variados portadores de textos: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, etc. Pero no basta con los materiales, el ambiente alfabetizador se define, también, por las prácticas culturales que se dan en la clase y de las acciones que desarrolla el maestro, por eso, es importante mostrar el ambiente alfabetizador en el aula de los niños de 1º A del turno matutino de la escuela El amo Torres.

El aula es un espacio de 6x8 m, la estructura es toda de ladrillos y cemento, las paredes están pintadas de color azul, el techo es blanco y el piso es de pavimento gris. Junto al pizarrón se encuentran los referentes del abecedario (el cual contiene un dibujo y dos letras, por ejemplo: Rr Rinoceronte), también hay dos carteles, uno del calendario escolar y otro del DIF donde hay dibujos hechos por niños y palabras que les faltan vocales o consonantes.

Detrás de la silla hay dos estantes pequeños, en donde se encuentra la biblioteca de los niños con cuentos del Fondo de Cultura, SEP, etc., en el mismo estante hay material para sus actividades como son acuarelas, sellos, confeti, cajas con cuerdas y en la parte de abajo está un abecedario móvil.

Junto al estante de la biblioteca hay dos anaqueles, que mandó poner la maestra Yolanda para su material, en uno se encuentran los libros de

matemáticas, español, el libro recortable y el integrado, ya que los niños no se los llevan a casa a menos que les dejen tarea y en el otro se encuentra el material didáctico con el que trabaja la maestra cuando termina alguna actividad de los cuáles encontramos:

- Cinco cajas azules que contienen cubos de plástico con números y letras.
- Siete juegos de plástico de colores para formar figuras.
- Doce rompecabezas de madera con diferentes figuras (abeja, tortuga, pescado, entre otros).
- Dos juegos de plástico tarjeta imagen (se forman cubos y se introducen las imágenes para formar historias o tener un referente del abecedario).

Arriba de los anaqueles aproximadamente de donde empieza hasta donde casi termina la pared, se encuentra el periódico mural, donde ponen cosas hechas tanto por la maestra como por los niños según el mes y la fecha conmemorativa.

En medio del aula están ubicadas las veinte mesas y cuarenta sillas donde trabajan los niños y se sientan entre tres y cinco alumnos en cada mesa.



Salón de clases de los niños de 1°A de la escuela El Amo Torres

En cuanto al ambiente alfabetizador en casa, se realizaron entrevistas domiciliarias a los padres de familia (ver anexo 1), en las que encontré que la mayoría de los papás sí leen a sus hijos, los materiales más comunes de lectura en casa son cuentos, revistas, periódicos y libros de escuela, les narran historias y leyendas.



### **III. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LOS NIÑOS DE 1ºA DEL TURNO MATUTINO DE LA ESCUELA EL AMO TORRES.**

Retomando los lineamientos de la Investigación Acción Participativa (IAP), se desarrolla siguiendo un modelo en espiral, en ciclos sucesivos que incluyen el diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión y evaluación. Este proceso se resume en cuatro fases (Kemmis McTaggart, 1988: 32):

- 1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- 2) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- 3) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
- 4) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Con base es estos lineamientos, en este aparatado se retomó la primera fase de la espiral autorreflexiva en la cual se recogió información utilizando diversos instrumentos como: la observación participante, diario de campo y entrevistas. Con la finalidad de encontrar alguna problemática referente a la lecto-escritura presente en el grupo de 1ºA del turno matutino de la escuela El Amo Torres.

#### **3.1 ORGANIZACIÓN DE LAS FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA DE CLASES POR PARTE DEL DOCENTE Y DE LOS ALUMNOS DE 1ºA DE LA ESCUELA PRIMARIA EL AMO TORRES.**

Antes de comenzar el diagnóstico, era importante conocer las formas de organización del trabajo escolar, para no interferir posteriormente en esta cotidianidad con las dinámicas que se utilizarían para el diagnóstico.

La profesora abordaba la enseñanza de la lecto-escritura de lo general a lo particular los temas, es decir, primeramente la maestra tomaba un tema que les interesara a los niños, como por ejemplo el circo, a partir de ahí la maestra sacaba todo un campo semántico de palabras con la participación de los alumnos y luego los ponía a copiarlas, recortarlas, dibujarlas, entre otras actividades. Después la maestra repasaba las letras hacía que los niños las repitieran en voz alta para que supieran su pronunciación y las aprendieran a partir de la comprensión de la palabra completa.

No había un horario designado para trabajar las materias, porque ella elaboraba su plan de actividades de acuerdo a las necesidades que se le iban presentando.

El grupo trabajaba por lo general en equipo por dos razones; la primera era que la maestra consideraba que el contacto y la convivencia con otros compañeros era favorable, y porque además esta forma de trabajo colectiva, toma en cuenta a los niños como sujetos sociales que necesitan de la relación con otros: "Los niños tienen que hablar, compartir ideas y retroalimentarse, por lo tanto esta forma de trabajo lleva a que no pueden ser pasivos, se conozcan entre si y no trabajen con los mismos siempre".<sup>14</sup> Esta forma de trabajo rompe con lo tradicional y un ejemplo claro fue el caso de Juan Ramón quien a través de esta organización de trabajo, pudo romper con su timidez y pasividad para ser más sociable e integrarse a un grupo. Debido a esta forma de organización entre la profesora y los alumnos, fue necesario crear una serie de normas y reglas las cuales debían asumir para evitar que el trabajo en grupo se volviera desorganizado; y la segunda porque de esta manera acomodaba a niños que no sabían leer junto con niños que si sabían, esto con la intención de que los niños que ya sabían leer y escribir, ayudarán a los niños que no sabían, lo cual sirvió para que algunos de estos niños comprendieran el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

---

<sup>14</sup> Comentario realizado en una entrevista por la profesora Yolanda Hernández

El tiempo que se asignaba a cada materia era aproximadamente de 50% a la adquisición de la lecto-escritura (español), el 30% a matemáticas, 10% a conocimiento del medio, 10% a educación Física, aunque estas dos últimas asignaturas se trabajaban integradas a las dos principales: Matemáticas y Español.

En todo momento la maestra trataba que los niños tuvieran contacto con la lecto-escritura, por ejemplo: Cuando los alumnos terminaban sus trabajos los dejaba que fueran por un libro para esperar a que terminaran los demás niños, sin embargo hay niños que en lugar de ir por un libro ayudaban a los que todavía no terminaban, *-la regla es no hacerles el trabajo, sino explicarles cómo tenían que hacerlo-* comentó la maestra.

Algunos alumnos trabajan directamente con USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), que se encarga de canalizar y apoyar a los niños con problemas de aprendizaje; específicamente en tres niños del grupo 1<sup>o</sup>A, uno de ellos tiene un problema físico debido a un accidente y ha reprobado primer año dos veces; el otro tiene rasgos mínimos de Síndrome de Down con un nivel cognitivo de dos años menor a su edad biológica y por último un niño con problemas de lenguaje; sin embargo, el grupo en general responde positivamente a su trabajo cotidiano.<sup>15</sup>

### **3.2 DIAGNÓSTICO DE LA LENGUA ESCRITA EN LOS NIÑOS DE 1<sup>o</sup>A DEL TURNO MATUTINO DE LA ESCUELA EL AMO TORRES.**

En esta primera fase de diagnóstico de la Investigación Acción Participativa, fue necesario recurrir a un proceso de indagación con la maestra y los alumnos que me arrojara hallazgos relevantes para detectar una problemática emergida en el aula de clases sobre la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita.

El 31 de octubre de 2000 fue la primera vez que tuve contacto con los

---

<sup>15</sup> Datos proporcionados por USAER

alumnos de primer año de primaria de la escuela "El Amo Torres". El grupo se encontraba a cargo de la maestra Yolanda Hernández, los niños realizaban una actividad referente al Día de Muertos, la profesora me presentó al grupo con el argumento de que me interesaba saber cómo trabajaban. En ese momento comencé a observar la forma en como enseñaba la maestra la lengua escrita y la relación entre ella y los alumnos. A partir de la segunda semana comencé mi participación, realizando actividades enfocadas para generar la integración entre los niños y yo con la finalidad de crear lazos de confianza entre nosotros y con base en esto lograr ser parte de su entorno, el tiempo que me llevó para tal finalidad fue de aproximadamente tres semanas, los resultados fueron muy positivos: los niños se acercaban más conmigo de manera más espontánea e incluso a veces ya no se acordaban de que yo estaba ahí, logrando de esta manera ser parte de la cotidianidad del grupo.

Una vez logrado este avance de interacción con el grupo decidí realizar dos actividades que me permitieran determinar cómo concebían la escritura.

Las actividades empleadas para dicha finalidad fueron: un dictado de siete palabras y una actividad llamada "La Correspondencia", las cuáles consistían en lo siguiente:

### **La Correspondencia:**

Elaboré unas cartas las cuales contenían un texto que decía: lo que me gustaba hacer, estos textos se guardaron en un sobre con el nombre de cada niño, y se les entregó a cada uno, posteriormente los niños tenían que elaborar otra carta con la contestación de la que les llegó, posteriormente meter su carta a un sobre y echarlas a una caja forrada que decía "buzón" en donde esa persona que les escribió iba a recibir sus cartas.

Una vez que los niños escucharon con atención las instrucciones comenzaron abriendo sus cartas, en ese momento me percaté de que algunos ya sabían leer, otros intentaban, pero con la mayoría tuve que ir a sus lugares y leerles el

contenido de la carta. En el momento en que los niños tenían que contestar la carta, comencé a ver sus rostros de pánico; los que ya sabían leer no hubo problema, porque rápido se pusieron a contestar su carta, pero los que aún no sabían, que era la mayoría tenían cara de susto y me decían -“*Yo no sé escribir*”, “*como voy a escribir*”, “*No me vas a entender*”- incluso en ciertos niños hubo una negación total, no querían escribir. En ese momento tuve que intervenir tratando de motivarlos explicándoles que no importaba cómo lo hicieran, que de todas formas yo lo iba a entender, aún así se me quedaron viendo con ojos de “no sé cómo hacerlo”, sin embargo minutos después los niños comenzaron a escribir en sus hojas.

### **Dictado:**

Se les pidió que escribieran las siguientes palabras: pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo y por último el enunciado "La rana brinca mucho". Este se hizo con una entonación normal sin deletrear ni silabear.

Al concluir las actividades, revisé las cartas y el dictado, y me di cuenta que había una variedad de escritos; algunos tenían apenas unas letras, otras tenían cantidades de ellas pero no se entendía, dibujos con letras, etc., era una gama impresionante de escritos, yo sabía que en ese momento tenía en mis manos escritos muy valiosos, el problema era que no sabía cómo descifrar toda esa diversidad de representaciones gráficas. Para poder analizar esas cartas e interpretarlas correctamente fue necesario primero comprender cómo se da el proceso de adquisición de la lengua escrita; y segundo ordenar las producciones escritas utilizando los niveles de conceptualización de la escritura propuestos por Emilia Ferreiro.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Emilia Ferreiro es argentina y se doctoró en Psicología con una tesis dirigida por Jean Piaget, en la Universidad de Ginebra (Suiza), en 1970. Es Doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de Río de Janeiro. En 1997, le dieron la Orden Andrés Bello, en Venezuela. En la actualidad, reside en México y se desempeña como investigadora del CINVESTAV (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados) y del SIN (Sistema Nacional de Investigaciones).

### **3.2.1 ELEMENTOS PARA LA ADQUISICIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA.**

Como menciona Margarita Gómez Palacios (1995:83) el proceso de adquisición de la lengua escrita y 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 escritura. 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 el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de los expresados por otros. Algunos de los estudiosos del tema como Emilia Ferreiro llaman a estas construcciones originales, desarrollo psicogenético (Goodman, 1991:14).

Por lo tanto el sistema de escritura es (Gómez, Villarreal, González. López, Jaramillo, 2000:135):

Un sistema de representaciones de escrituras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social. Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Estos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son: conjunto de grafías convencionales, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades de estilo. Durante el proceso de construcción de ese sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua. (Gómez, 1995:84)

Tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen el sistema de la lengua, que habrán de

representar cuando realicen actos de escritura y que tendrán que comprender al realizar actos de lectura, de textos escritos por ellos mismos o por otros en diferentes situaciones de comunicación. En este sentido, podemos identificar en los niños el establecimiento gradual de una relación en el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como la semiótica, el fonológico y el sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresada en las diferentes formas de escritura que realizan (Gómez, et al., 2000:135).

Desde esta perspectiva y siguiendo a Margarita Gómez Palacios (Gómez, et al., 2000:136), las representaciones gráficas de los niños son los indicadores de tipos de hipótesis que elaboran y de las condiciones que tienen acerca de lo que se escribe. Las distintas formas de escritura que realizan los niños se organizan en diferentes momentos de evolución de acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace en cada momento.

Dos son los grandes tipos de representación que se pueden identificar: con ausencia de la relación sonoro-gráfica, Con representación de la relación sonoro-gráfica, cada una, dependiendo del momento evolutivo de que se trate, presenta variaciones en características particulares, mismas que a continuación se describen.

### **1) Escritura con ausencia de la relación sonoro-gráfica.**

- Las primeras escrituras de los niños de edades tempranas, se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados, palitos o círculos. No existe ningún elemento que permita diferenciar entre dibujo y escritura. Los niños que escriben con estas características no han descubierto aún el conjunto de signos gráficos convencionales ni la direccionalidad que caracterizan, entre otros aspectos, a nuestro sistema de escritura (Ferreiro y Gómez, 1982:130).

- Más adelante, los niños descubren que las letras pueden utilizarse para representar, a pesar de no haber descubierto todavía el valor que tienen para la representación de significados, ni su valor sonoro convencional. Por esta razón cada escritura se acompaña del trabajo correspondiente, para garantizar la significación de lo escrito. A partir de este momento, el uso de grafías convencionales estará determinada por el grado de coordinación que establecen los niños entre la variedad y la cantidad de grafías. Dicha coordinación se evidencia en los diferentes tipos de producciones (*Ibíd.*, 1982:130):
  - Utilización de una sola grafía para representar una palabra o una oración.
  - Sin control de cantidad de grafías; escritura que se realiza considerando como límites los extremos de la hoja.
  - Uso de un patrón fijo, consistente en la utilización de las mismas grafías, en el mismo orden y cantidad, para representar diferentes significados.
  - Exigencia de cantidad mínima de letras por utilizar: generalmente los niños no aceptan que con menos de tres grafías pueda escribirse o interpretarse lo escrito.
  
- Posteriormente Ferreiro y Gómez, señalan que paulatinamente las reflexiones que subyacen en los intentos por representar diferentes significados promueven que los niños establezcan diferentes objetivos en cada una de sus escrituras. Entonces escriben cambiando el orden y la cantidad de grafías que utilizan. A través de esta forma de representación se hace evidente cierto tipo de relación que el niño establece entre el sistema de la lengua y el de escritura, a nivel semántico (1982:135).

En este tipo de escrituras, los niños realizan distintos intentos por representar diferentes significados aún cuando no conozcan el uso convencional de las grafías. En ocasiones escriben una palabra en función de las características físicas del referente. (Gómez, et al., 2000:137).



Es decir, para escribir el nombre de un objeto grande escribirán más letras que cuando escriben el nombre de un objeto pequeño, o bien utilizarán letras grandes para el primer caso y pequeñas para el segundo.

- En un siguiente momento del proceso, la sistematización de la reflexión metalingüística lleva a los niños a considerar las partes que conforman dicha totalidad. Cada palabra por escribir será analizada en sus partes, aunque al principio, sólo sea representada una parte de dicha totalidad. En este caso la consideración con el nivel semántico, en la medida en que se inicia un análisis sobre la estructura de las palabras por escribirlas (Gómez, et al., 2000:138).

Este momento se considera de transición, porque marca de manera determinante, el paso al otro tipo de representación, en donde la relación sonoro-grafía se expresa de dos maneras: relación sílaba-grafía y relación sonoro-grafía.

### **Escritura con presencia sonoro-gráfica.**

- La conceptualización que subyace en estas escrituras consiste en la puesta en correspondencia entre la parte de la emisión sonora y las partes de la representación gráfica, que el niño establece a partir de la realización de un análisis de tipo silábico de la emisión oral, y al asignar a cada sílaba una grafía para representarla. Al principio esta conceptualización no se expresa claramente debido a la exigencia de cantidad mínima que funciona como eje organizador de la escritura. Cuando el niño ha superado este conflicto, aplica sistemáticamente dicha hipótesis, utilizando una grafía para cada sílaba de las palabras que escribe (Ferreiro y Gómez, 1982:142).
- Más adelante los niños modifican esta conceptualización e identifica el número de sílabas que componen la palabra, es decir, cuando reconocen que las palabras tienen más elementos que la sílaba, 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. (Ibídem, 2000:138)

- La coexistencia de estas dos hipótesis es un nuevo momento de transición que da paso a otro tipo de relación. En ella, el niño abandona la reflexión sonoro-gráfica para acceder a una relación más directa con el sistema de lengua, ya no sólo a través de los sonidos del habla sino a partir de un análisis fonológico. Dicho análisis le permite identificar los fonemas que componen la palabra y representarlos en una relación biunívoca, con una grafía para cada una de ellos, lo que representa la adquisición del principio alfabético; es decir, la comprensión y utilización de esta característica convencional del sistema de escritura. Tal análisis permitirá a los niños identificar que no sólo algunas, sino todas las sílabas que componen la palabra están compuestas por fonemas. (Gómez, et al., 2000:139)
- 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 párrafo.

Con base en lo anterior entendemos que este proceso se da mediante un proceso de evolución cognitiva en donde el niño va madurando y se va apropiando de su repertorio de códigos, este desarrollo psicogenético se resume en los niveles de conceptualización de la escritura propuestos por Emila Ferreiro.

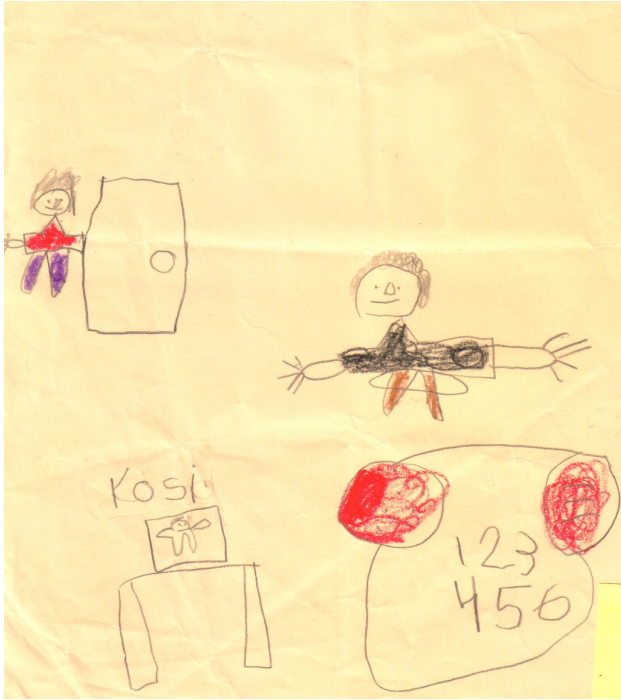
### **3.2.2. NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA.**

Se utilizaron algunos ejemplos de los escritos de los niños de 1ºA del turno matutino de la escuela el Amo Torres, que nos permiten visualizar los niveles de conceptualización de la escritura, esto con la finalidad de analizar las

producciones escritas de los niños, resultado de la actividad de la correspondencia y el dictado. Los niveles de conceptualización de la escritura son:

**a) Nivel presilábico:**

Escribir es dibujar. Cuando al niño se le pide que escriba hace dibujos:



"Juan Ramón: *A mí me gusta salir a jugar, ver la televisión y las matemáticas.*"

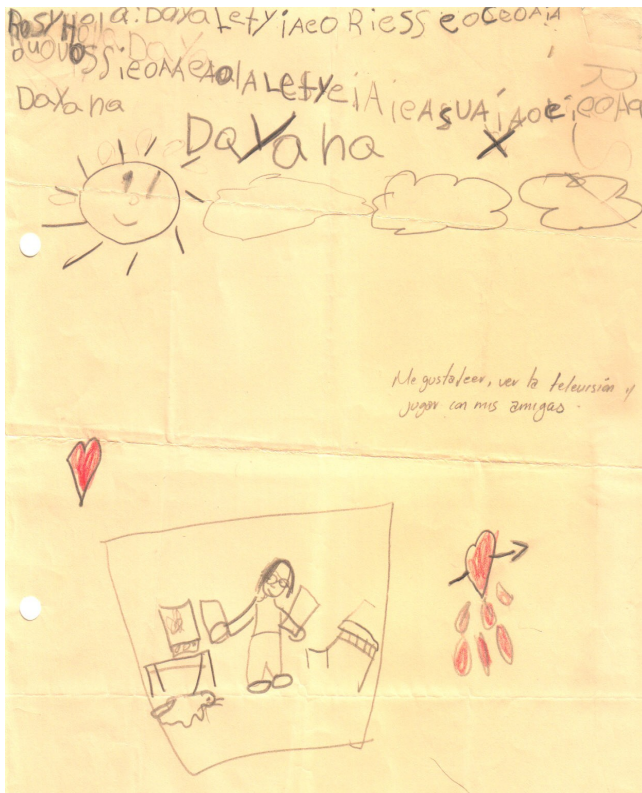
Brayan: *"A mí me gustan los cumpleaños."*



Otras características del nivel presilábico son:

- Las palabras escritas no remiten a ningún significado, hace bolitas, palitos o letras.
- En sus producciones, el niño hace representaciones gráficas primitivas, cuyo trazo es muy próximo al dibujo y las coloca dentro o fuera de él, pero muy cercanas al dibujo.
- Algunos niños hacen una reducción drástica de grafías.
- El niño se exige una cantidad mínima de grafías para poder escribir algo.
- El niño exige variedad de grafías para garantizar diferencia de significado.
- Combinan la cantidad y la variedad de los caracteres (escrituras diferenciadas).

En sus producciones se puede observar lo siguiente: Repertorio fijo con cantidad variable



"Dayana: Me gusta leer, ver la televisión y jugar con mis amigas"

Cantidad constante con repertorio fijo parcial:

A d o e  
a d o i  
a d i b  
a b j o  
a d o j i  
a d j o  
a j o i  
A d j e

Karla: *pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo, la rana brinca mucho.*

Cantidad variable con repertorio variable:

e d r n b a o  
e a r i i  
M R i g a e m  
i i e r  
r b n a o  
m i i e a r i i  
e i i a o  
M i i g m b a r m i i

Pablo: *pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo, la rana brinca mucho.*

El niño en sus escrituras manifiesta la presencia de valor sonoro inicial. Es decir la primera letra que escribe corresponde al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra:

psoni  
 aogoi  
 oatin's  
 a'is'  
 a'ito'  
 atso'  
 oinap  
 aitsaopi

Jorge: *pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo, la rana brinca mucho.*

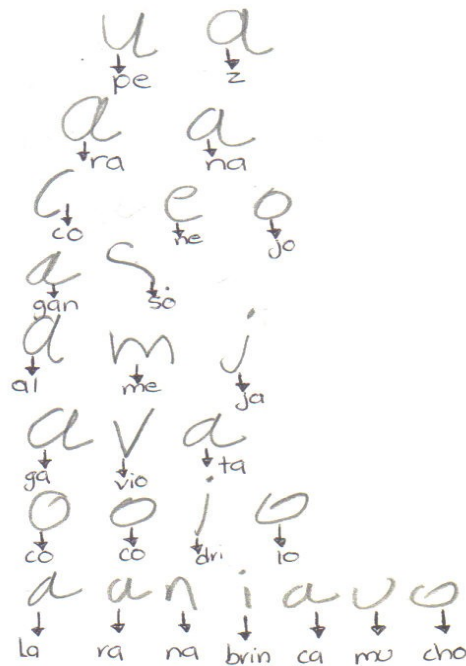
Control de cantidad: la misma serie de letras en el mismo orden (en este caso "TSE"), sirven para diferenciar nombres combinado está serie con la hipótesis de variedad.

Montserrat: *pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota, cocodrilo, la rana brinca mucho.*

ontset  
 CLFotseL  
 OBOntsetse  
 Eontset  
 Actse  
 tohta  
 Qontsets  
 lantsetto

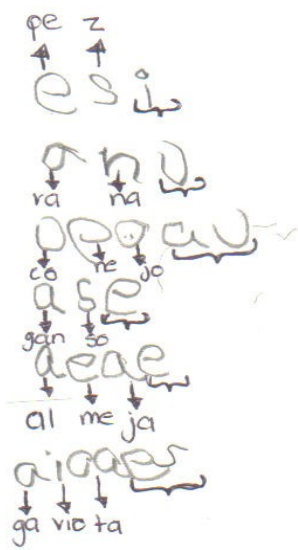
**b) Nivel Silábico:**

El niño piensa que en las escrituras es necesario hacer corresponder una grafía a cada sílaba que conforma una palabra. Sus producciones pueden aparecer con pseudo grafías o grafías convencionales con valor sonoro vocálico, consonántico o combinado.



Alejandra

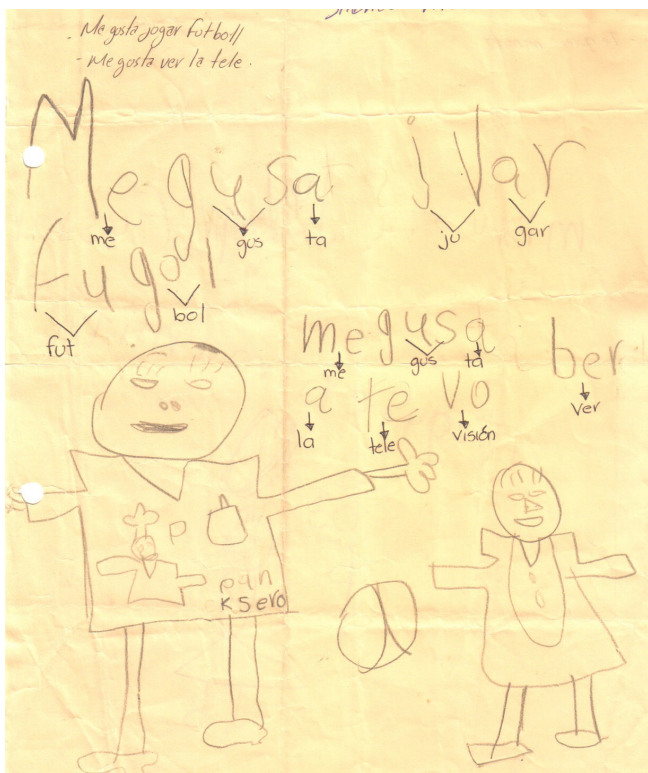
La hipótesis silábica puede coexistir con la hipótesis de cantidad, por lo que entra en conflicto al escribir palabras monosílabas y bisílabas, el niño resuelve el problema agregando más letras para cumplir con la exigencia de cantidad mínima: agrega más letras para que pueda decir algo, agrega otra letra para cumplir con la exigencia de cantidad mínima, agrega más letras para cumplir con su exigencia de cantidad mínima.



José Antonio

**c) Nivel Silábico- alfabético:**

El niño al escribir una palabra mezcla la hipótesis silábica con la alfabética, puede utilizar o no letras convencionales.



Miguel: "Me gusta jugar futbol, me gusta ver la televisión"



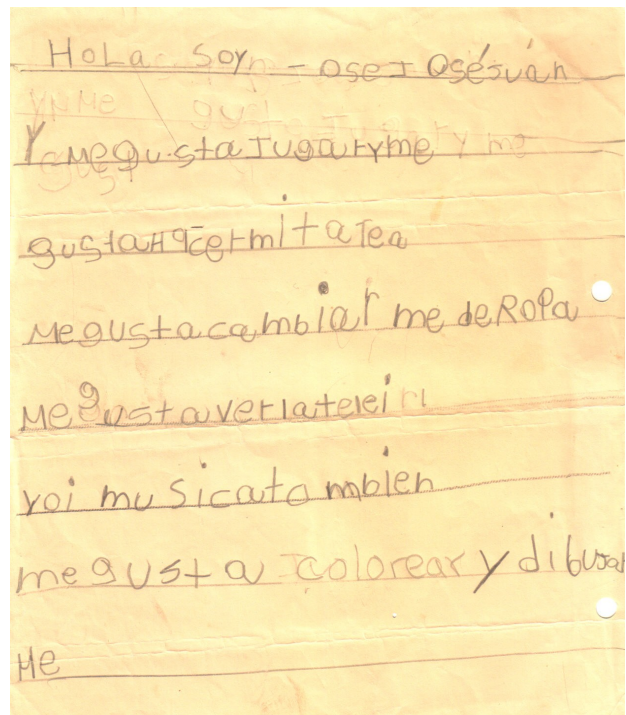
**d) Nivel alfabético:**

El niño al escribir hace corresponder a cada sonido una grafía, puede utilizar o no las letras convencionales.



Diego

José Juan



### 3.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Con base en los niveles de conceptualización, se analizaron 40 producciones escritas de los niños de 1ºA de la escuela El Amo Torres en donde se detectaron algunos hallazgos que se mencionarán a continuación. La observación participante y el registro de clase, me permitieron constatar lo siguiente:

#### **Alumnos:**

- El análisis de las producciones escrita a partir de los niveles de conceptualización arrojó los resultados siguientes: 22 presilábicos, 6 niños silábicos, 7 silábicos alfabéticos y 5 alfabéticos.
- Los alumnos mostraron mucha inseguridad y apatía al escribir, ya que lo veían como un aprendizaje aburrido y tenían la idea de que para aprender habría que hacer planas muy largas y aburridas.
- La mayoría de los alumnos no querían aprender a leer y escribir, porque se les hacía algo muy difícil.

#### **Maestra:**

- Solicitaba a los y las alumnas que expresaran oralmente palabras que comenzaban por una sílaba determinada (por ejemplo MA) la cual copiaba en el pizarrón.
- No ponía en práctica actividades de motivación de lecto-escritura.
- Leía en voz alta textos cortos y luego preguntaba de qué trata cada uno. Terminando la lectura, los invitaba a copiar los títulos que previamente ella había escrito en el pizarrón.
- Copiaba oraciones incompletas en el pizarrón, las leía y les pedía que seleccionaran una y la completaran con una de las palabras que aparecían dentro del paréntesis.

Por ejemplo:

La muñeca es \_\_\_\_\_ (negra, mía, radio) y tiene el vestido \_\_\_\_\_  
(verde, roto, sucio).

- Conversaba con los alumnos y alumnas sobre una efemérides que se estuviera celebrando, por ejemplo, sobre el Día de Muertos. Formulaba preguntas como ¿cuándo se celebra?, ¿qué saben sobre el día de muertos?, ¿te gustan los días de muertos?, ¿por qué te gustan?... Copiaba en el pizarrón las respuestas de los niños y les solicitaba que las copiarán en sus cuadernos.

Analizando y discutiendo los resultados antes expuestos junto con la profesora del grupo Yolanda Hernández y los maestros del colectivo TEBES, se dedujo que el principal problema que había en el grupo referente a la adquisición de la lengua escrita, era que los alumnos se les hacía difícil, aburrido y poco motivante aprender a escribir.

El diagnóstico también mostró, que en la práctica didáctica de la profesora Yolanda se le olvidaba a veces tomar en cuenta las necesidades, intereses y conocimientos previos de los niños; la enseñanza de la lengua escrita se concebía como la copia de frases aisladas y las actividades pedagógicas carecen de sentido motivacional para los niños, lo cual hacía que la relación entre enseñanza aprendizaje fuera apática, por lo tanto más de la mitad del grupo no sabía leer ni escribir de forma alfabética.

Fue a partir de estos resultados analizados en colectivo, que se llegó al planteamiento del problema, el cual fue: ¿Cómo favorecer la adquisición de la lengua escrita en los niños de 1ºA del turno matutino de la escuela El Amo Torres, para que la producción de textos sea comunicativa, significativa y funcional?

### **3.3.1 JUSTIFICACIÓN**

En los países latinoamericanos, casi el 40% de los niños que ingresan a la escuela repiten el primer grado a sus seis o siete años de edad se convierten en “pequeños fracasados”. Este fracaso en los primeros grados de la escuela primaria está relacionado con el fracaso de la alfabetización infantil, cuarenta de cada cien niños repiten o abandonan los dos primeros grados de primaria; fundamentalmente porque fracasaron en la adquisición de la lengua escrita, es decir, porque no logran obtener la capacidad de leer ni escribir ni siquiera de manera mecánica (Bazan, 2000: 22), por lo que es de suma importancia generar una buena enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, pues es la parte medular para el desarrollo de las habilidades y aptitudes en el aprendizaje del alumno, ya que el lenguaje es uno de los medios más importantes para la estructuración y socialización de los seres humanos y de sus conocimientos, así como para el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la comunicación.

En cuanto a las exigencias sociales, actualmente las personas necesitan una educación adecuada a las nuevas condiciones laborales, sociales y culturales que se están gestando, además de formar personas que sepan en la medida de lo posible enfrentarse con resultados positivos ante este contexto que diariamente les demanda una formación académica más sólida y más crítica, que amerita que las instituciones de educación primaria se planteen nuevas estrategias para promover una enseñanza-aprendizaje a la altura de las circunstancias.

Valorando estos elementos y los resultados del diagnóstico antes expuesto durante las sesiones de trabajo con TEBES y la maestra del grupo, llegamos a la conclusión de darles a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan hacer frente a este panorama global, de tal manera que se puedan forjar como escritores que gusten del placer que brinda esta habilidad comunicativa, a través del diseño y recuperación de estrategias didácticas enfocadas en adquirir la lengua escrita de manera funcional, significativa y comunicativa.

#### **IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN NIÑOS DE 1ºA DEL TURNO MATUTINO DE LA ESCUELA PRIMARIA EL AMO TORRES.**

Continuando con los lineamientos IAP, en este capítulo, retomó la segunda fase de la espiral autorreflexiva, cuyo propósito es proponer un plan de acción, críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo; en este caso fue mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita a partir del diseño y recuperación de estrategias didácticas enmarcadas en mejorar los resultados del diagnóstico y sustentadas en el enfoque sociocultural de Vigotsky y el enfoque de la lengua escrita del Plan de Estudios de primer año de primaria de la Secretaría de Educación Pública, para que la enseñanza aprendizaje fuera de una manera funcional, significativa y comunicativa.

##### **4.1 CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.**

El propósito central de los programas de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

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

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

Para el logro de estos objetivos y del diseño de las estrategias didácticas fue importante y necesario considerar los siguientes puntos del Plan de Estudios del 2003 de la Secretaría de Educación Pública.

### **1º La integración estrecha entre contenidos y actividades.**

Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella.

### **2º Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.**

Cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se debe reducir al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para

lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

### **3° Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.**

Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

### **4° Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.**

La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

## **4.2 DISEÑO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LOS NIÑOS DE 1ºA DEL TURNO MATUTINO DE LA ESCUELA EL AMO TORRES.**

Las estrategias didácticas que en este capítulo se presentan, tienen como objetivo proponer una solución al problema que se ha detectado previamente en el diagnóstico; el cual fue: ¿Cómo favorecer la adquisición de la lengua escrita en los niños de 1ºA del turno matutino de la escuela El Amo Torres, para que la producción de textos sea comunicativa, significativa y funcional? Para lo cual se recuperó y diseñó estrategias didácticas planteadas desde un enfoque sociocultural cuya finalidad era el aprendizaje significativo y funcional de la lengua escrita.

Para este diseño se tomó en cuenta que "el aprendizaje ocurre cuando la información nueva se relacione con el conjunto de conceptos e ideas que el individuo tiene sobre un tema, así como una organización. De esto se desprende entonces que la labor educativa no se desarrolla con mentes en blanco, sino que, tienen una serie de experiencias y conocimientos que pueden ser aprovechados como anclajes para que se construyan nuevos conocimientos a partir de informaciones nuevas que se conecten con lo que ya conocen" (Barriga y Rojas, 2002:56).

De lo anterior se deduce la importancia de que el docente investigue cuáles son las ideas previas que tienen los alumnos sobre el contenido que se pretende enseñar, a fin de planificar acertadamente la clase. Ahora bien, para que el aprendizaje ocurra se necesita también que los alumnos quieran aprender, para lo cual fue necesario ofrecerles materiales significativos y ordenados lógicamente para que capten su interés, así como crear un ambiente motivador que le despierte la necesidad de adquirir el nuevo conocimiento, bien sea para ampliar el que ya posee o para modificar sus ideas previas.

Las estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura se basaron en los siguientes principios, todos derivados del enfoque sociocultural del Vigotsky y del ambiente alfabetizador:

1. Los niños y niñas aprenden haciendo e interactuando entre sí y con el docente, quien tiene el papel de mediador entre los nuevos conocimientos y la estructura cognitiva que ya poseen aquellos.
2. Los niños y niñas aprenden si se toman en cuenta sus conocimientos previos, sus necesidades y deseos de aprendizaje.
3. Los educandos, al interactuar con el texto y con el apoyo del docente y sus compañeros, son capaces de acercarse activamente a los textos, a fin de descubrir cómo están hechos y qué dicen, para luego construir sus propios



escritos.

4. La comunicación oral y escrita se realiza mediante textos, por lo que los niños y niñas trabajarán con textos en situaciones reales de uso.

5. Los alumnos y alumnas requieren sentir el deseo y la necesidad de aprender, por lo que las actividades para crear un ambiente motivador a la producción de texto se practicarán en todas las sesiones.

6. Los conocimientos construidos durante la sesión de clase necesitan ser consolidados para que se transformen en un aprendizaje permanente. Para ellos se requiere que los alumnos y alumnas reflexionen sobre lo aprendido y sobre su actuación (¿qué aprendí hoy? ¿cómo lo hice?, ¿cómo resolví mis dificultades?, ¿con qué nuevas herramientas cuento?).

7. La producción textual se considera como un proceso constituido por varias actividades que pueden repetirse durante la construcción del texto. De acuerdo con esto, se planificarán actividades que permitan establecer los fines del texto, el destinatario, lo que se va a decir, la organización del contenido, la escritura apropiadamente dicha y su revisión permanente.

8. Además de la evaluación realizada por el docente, se propiciará la autoevaluación y coevaluación mediante diálogos constructivos que permitan aprovechar los posibles errores para mejorar el aprendizaje

Cada estrategia se presenta de la manera siguiente:

- Nombre de la estrategia
- Objetivo
- Contenido
- Actividades que se pueden realizar
- ¿Cómo realizar cada actividad?
- Recursos que utilizar
- Tiempo probable para la realización de las actividades

→ Evaluación

En resumen, las estrategias didácticas propuestas plantean opciones para enfrentar la enseñanza de la escritura en el aula, partiendo de los conocimientos previos que poseen los niños y las niñas acerca de la lengua escrita, promoviendo la realización de trabajos individuales y en equipo, la construcción de textos y la reflexión del estudiante sobre sus propios aprendizajes. Además se toma en cuenta lo importante que es conversar cada día con los alumnos y alumnas en lo particular, dar oportunidad a su participación en clase, estimular sus esfuerzos por aprender a escribir; mantener el contacto con los padres, asignar responsabilidades individuales y registrar los progresos.

### **MI RUTINA DIARIA**

#### **Objetivo:**

Escribir textos narrativos relacionados con las actividades que realizan diariamente los niños y las niñas.

**Contenido:** producciones escritas.

#### **Actividades que se pueden realizar:**

- 1) Compartir oralmente las actividades de la rutina diaria.
- 2) Elaborar un texto narrativo.

#### **1) Compartir oralmente las actividades de la rutina diaria:**

Compartir las actividades que los alumnos y alumnas realizan todos los días y lo que significa la palabra rutina. Escuchar lo planteado por los educandos.

#### **2) Elaborar un texto narrativo:**

Entregar a los educandos un sobre con ilustraciones de niños levantándose, bañándose, vistiéndose, desayunando, comiendo, lavándose los dientes, etc.

Solicitarles que ordenen la secuencia de acuerdo a cómo ellos realizan esas actividades todos los días.

Invitarlos a narrar por escrito su rutina diaria.

Poner en común el texto escrito con sus compañeros y el docente.

Publicar en el mural los textos escritos.

Archivar posteriormente en el portafolio de cada alumno y alumna sus producciones, como medio para valorar sus avances y perpetuar sus vivencias diarias.

**Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

Ilustraciones, sobres blancos, portafolio, hojas blancas, lápices.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Una o dos sesiones de clase.

**CON CUÁNTAS Y CON CUÁLES**

**Objetivo:**

Escribir palabras con el alfabeto móvil, relacionadas con un tema de interés para los niños.

**Contenido:**

Escritura de palabras

**Actividades que se pueden realizar:**

- 1) Formación de palabras con el alfabeto móvil.
- 2) Escritura de las palabras formadas.

**1)Formación de palabras con el alfabeto móvil.**

Organizar a los niños por equipos y pedirles qué comenten entre ellos que tema les interesa para formar palabras. El tema puede ser por equipos o grupal. En este caso el tema que se escribió fue el de La Ciudad de los Niños, aprovechando que se encontraban muy emocionados por su reciente visita a este lugar.

Solicitar a los alumnos que comiencen a formar diez palabras con respecto al tema, posteriormente se pasará a cada equipo y se seleccionarán cinco palabras de las que formaron y se les hará las siguientes preguntas: ¿con cuántas letras se escribe esta palabra?, ¿cuáles son?, ¿cuál es la primer letra?, ¿cuál es la última?, ¿cuál de estas letras es la \_\_\_\_?

Se le pide a los alumnos que hagan lo mismo con las otras cinco palabras entre ellos y la corrijan si es necesario.

## **2) Escritura de las palabras formadas.**

Una vez que terminó cada equipo de formar sus palabras, se le pide a uno de ellos que pase a escribir al pizarrón una de las palabras del equipo, se lee y si hay una diferencia en la palabra se discute entre todos y se corrige.

### **Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

alfabeto móvil, gises y pizarrón

### **Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Una sesión de clases.

## **ESTO DICE TU HORÓSCOPO**

### **Objetivo:**

Desarrollar la expresión verbal y producción escrita en los niños y niñas.

**Contenido:** producciones escritas, interacción, expresión oral

**Actividades que se pueden realizar:**

- 1) Revisión de los horóscopos publicados en la prensa escrita.
- 2) Trabajar en grupo con la producción del horóscopo.
- 3) Inventar el horóscopo escolar.

### **1) Revisión de los horóscopos publicados en la prensa escrita:**

Solicitar a los alumnos y alumnas que traigan al aula revistas y periódicos en general, para revisar los horóscopos allí publicados.

Consultarles sobre: ¿cuál es su signo zodiacal?, ¿qué significa eso para ellos? Realizar en el pizarrón una lista de los signos zodiacales que ellos conocen. Invitarlos a agruparse en equipo para revisar lo que dice el horóscopo en las revistas y prensa.

Solicitarles que recorten oraciones, frases o palabras de las que allí aparecen e inventen otras que se relacionen con la vida escolar, como por ejemplo: recibirás una visita de un familiar muy querido, te harán un examen sorpresivamente, no olvides esa tarea que tienes pendiente, recibirás una gran sorpresa, cuidado con una caída.

### **2) Trabajar en grupo con la producción del horóscopo:**

El docente unirá todas las oraciones recortadas y producidas anteriormente por los alumnos y alumnas y les pedirá que seleccionen varias al azar, para que escriban el horóscopo de sus compañeros.

Dar tiempo necesario para que vivencien el proceso de construcción de sus textos, es decir, lo planifiquen, organicen las oraciones seleccionadas, las lean y enriquezcan cuantas veces se requiera para llegar a la producción final del horóscopo.

Leer todos en voz alta lo escrito para disfrutar el producto del azar y la creatividad desarrollado en cada equipo por sus integrantes.

### **3) Preparar una cartelera con el horóscopo del mes:**

Solicitar a los alumnos y alumnas que copien lo producido anteriormente con letra clara y legible en hojas de colores para pegarlo en la cartelera del horóscopo. El docente les solicitará que le asignen un título a la cartelera que llame la atención a todos los visitantes para que éstos lean y se recreen con este horóscopo escolar.

Invitar a los compañeros y docentes de los otros grupos de la escuela para que lean el horóscopo y a su vez valoren sus producciones.

### **Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

Revistas, periódicos, tijeras, resistol, hojas de colores, colores, marcadores, lápices.

### **Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Tres sesiones de clase.

## **LA CARTELERA**

### **Objetivos:**

Desarrollar producciones escritas en los niños.

### **Contenido:**

Producciones escritas

Se les entrega a los niños una hoja de papel bond blanca con un recuadro de papel de china en medio simulando una televisión.

Se comenta con todo el grupo si saben lo que es una cartelera, se les explica y se les muestra una del periódico.

Se les invita a los niños a realizar un dibujo del programa que más les guste en la parte donde está el papel de china con un cotonete humedecido con cloro.

Solicitar a los niños que debajo del dibujo escriban el nombre del programa, de qué trata, hora y canal donde lo transmiten.

Posteriormente se pegan todos los trabajos en papel kraft y se expone en el periódico mural de la escuela para que los alumnos de otros grupos consulten la cartelera.

**Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

Periódicos, resistol, hojas de papel bond, papel de china, cotonetes, cloro, bolígrafo.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Dos horas.

**ESCRIBIENDO ACRÓSTICOS**

**Objetivo:**

Desarrollar la expresión verbal en los niños y niñas a través del uso de sus nombres.

**Contenido:** producciones escritas

**Actividades que se pueden realizar:**

- 1) Escribir acrósticos con sus nombres.
- 2) Establecer comparaciones en los acrósticos.

**1) Escribir acrósticos con sus nombres:**

Consultar a los educandos sobre qué saben en relación con los acrósticos, escuchar sus respuestas e inquietudes al respecto y orientarlos en caso necesario.

Invitarlos a participar en la elaboración de un acróstico. Para esto el docente solicitará a los niños y niñas que seleccionen el nombre de alguno de sus

compañeros y le escribirán una palabra que denote una cualidad o característica de la persona que lo lleva. Por ejemplo, **BLANCA**:

**B** - lanca

**L** - inda

**A** - morosa

**N** - iña

**C** - uriosa

**A** - legre

Leer la docente para los niños y niñas el acróstico producido. Solicitarle luego que se formen parejas e intercambien los nombres para la elaboración de los acrósticos. Leer en voz alta cada pareja los acrósticos elaborados.

## **2) Establecer comparaciones en los acrósticos:**

Continuar con el acróstico anterior para ejemplificar cómo se realizan las comparaciones.

Solicitarles a los educandos sus opiniones o aportes para realizar un acróstico con comparaciones.

**B** - lanca como las gaviotas del mar

**L** - inda como una flor

**A** - morosa como una gatita enamorada

**N** - ostálgica como una niña regañada

**C** - uriosa como una reportera del noticiero

**A** - legre como un baile de carnaval.

Invitar a cada participante que se una con la pareja con quien había trabajado anteriormente para realizar las comparaciones en su acróstico correspondiente.

Compartir los acrósticos y comparaciones producidas en el aula de clase.

Invitarlos a producir acrósticos y comparaciones con el nombre de la Escuela, profesores...



**Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

Nombre de los niños y niñas, pizarrón, gis, cuadernos, lápices.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Dos o tres sesiones de clases.

**¿A QUE NO ADIVINAS?**

**Objetivo:**

Utilizar la escritura como recurso para la recreación.

**Contenido:** Producciones escritas.

**Actividades que se pueden realizar:**

1) ¿Qué hay en mi bolsa mágica?

**1) ¿Qué hay en mi bolsa mágica?**

Mostrar a los educandos una bolsa grande de colores, la cual contiene algunos objetos, tales como: (peine, plastilinas, carrito, tijeras, collar, lápices, borrador, llaves, pelota...). Permitirle a cada uno que introduzca su mano en la bolsa para que toque los objetos, sin dejar que observen lo que contiene.

Una vez que hayan tocado su contenido, entregarle una hoja de papel a cada participante para que escriban lo que piensa que hay en la bolsa.

Solicitarles que lean uno por uno, en voz alta para todos sus compañeros, lo que escribieron en su hoja de papel.

Comparar las opiniones de todos los niños y las niñas. La docente mostrará el contenido de la bolsa y se comprobará entre todos cuáles fueron sus aciertos y desaciertos.

Aplaudir a todos los alumnos y alumnas por los esfuerzos realizados al cumplir

con la tarea asignada.

**Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

Bolsa grande, objetos (peine, plastilinas, carrito, tijeras, collar, borrador, llaves, pelota), cuaderno, lápices.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Un día.

**MI PERSONAJE FAVORITO**

**Objetivo:**

Desarrollar la escritura a partir de la interacción e interés de un personaje de la vida cotidiana de los alumnos y exposición del trabajo.

**Contenido:** Producciones escritas.

El día de clases se organizan a los niños por parejas y se les da la indicación que comenten entre ellos quién es su personaje favorito y porqué.

Posteriormente se les solicita que intercambien la imagen de su personaje y pegarla en una hoja, en la cual escribirán quién es ese personaje y por qué es el favorito de su compañero.

Al terminar de escribir, se les pide que intercambien sus hojas con quien les proporcionó la imagen sobre la cual escribieron; cada niño comentará si está de acuerdo con lo que escribió su compañero sobre su personaje favorito, si hay desacuerdos se les pide que lo corrijan.

Por último se invita a cada equipo exponga ante el grupo lo que escribieron.

**Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

Revistas, periódico, fotos, etc., para seleccionar la imagen, hojas, resistol, lápices.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Dos horas.

**DESCRIBIENDO LO QUE VEO**

**Objetivo:**

Producir textos descriptivos en el aula de clase, apoyados en la observación de la alfombra mágica.

**Contenido:** Producciones escritas

**Actividades que se pueden realizar:**

- 1) Observar la alfombra presentada por la docente.
- 2) Listar los elementos que observan.
- 3) Elaborar un texto descriptivo.

**1) Observar la alfombra mágica:**

El docente debe elaborar con anterioridad una alfombra adhiriendo figuras por ambos lados a un pedazo de tela.

Extender en la parte delantera del aula la alfombra mágica, la cual puede ser usada por cualquiera de sus dos caras. Por un lado, se podrá observar un paisaje natural, donde hay animales, árboles...y por el otro, muchos juguetes de diferentes colores y tamaños. Formar una columna con los educandos para que caminen poco a poco alrededor de la alfombra y la observen detalladamente.

**2) Listar los elementos observados:**

Solicitarles a los niños y niñas que mencionen y escriban en el pizarrón lo observado.

Pedirles que lean en voz alta lo escrito anteriormente.

Comprobar con la participación de todos los alumnos y alumnas si faltó por anotar algo y enriquecer si es necesaria la lista de los elementos observados.

Practicar la autoevaluación y coevaluación. Para esto el docente se podrá apoyar con la formulación de las siguientes preguntas: ¿Qué dice cada palabra de las escritas por ustedes?, ¿hace falta realizar algunos cambios?, ¿qué o cuáles?, ¿qué proponen?, ¿existe en el aula alguna producción escrita que comience así?, ¿dónde está?, ¿quién lo señala y lo escribe?, ¿ahora está escrito lo que desean o hay que seguir revisando?.

Finalmente el docente leerá en voz alta la lista de palabras producidas por ellos.

### **3) Elaborar un texto descriptivo:**

Previamente el docente repartirá ejemplos de textos descriptivos para que los lean sus alumnos y alumnas.

Luego les solicitará que seleccionen uno de los elementos observados en la alfombra mágica, cómo por ejemplo “Los pollitos”.

Cada participante volverá a observar la alfombra mágica para centrar su atención nuevamente en los pollitos. Indagar entre los niños y niñas: ¿Qué observaron?, ¿cómo son los pollitos?, ¿de qué color son?, ¿de qué están cubiertos sus cuerpos?, ¿qué tamaño tienen?, ¿qué más pueden aportar?

Solicitar la participación de los estudiantes para que escriban en la pizarra las diferentes respuestas.

Propiciar la corrección del texto, a través de la realización de diferentes preguntas, tales como: ¿Está bien escrita esa palabra?, ¿dice lo que deseaban expresar?, ¿hace falta mejorarla?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cómo se puede hacer?, ¿quién puede ayudar?, ¿en qué se puede apoyar?

Leer lo realizado y solicitarles que organicen esa producción, de manera que ofrezcan los elementos principales de un texto descriptivo. Para esto se les

sugiere enriquecerlo con las características del objeto seleccionado y se les incentivará a que utilicen adjetivos que se refieran a sus cualidades físicas o a su comportamiento, como se muestra a continuación:

Los pollitos son de color amarillo.

Los pollitos son inquietos.

Llevarlos a establecer comparaciones, tales como:

Los pollitos son tan tímidos como un ratón.

Construir el texto colectivamente y luego compartir lo realizado, como por ejemplo:

### **Los pollitos.**

Los pollitos son bonitos, amarillos, de plumas suaves y pequeñitos. Son unos animalitos tan tímidos como un ratón y dicen pío pío.

Indagar entre los alumnos y alumnas qué propósito tiene este tipo de actividad, para que concluyan que se trata de una descripción; es decir, es la manera de presentar en forma detallada y ordenada las características de las personas, objetos, paisajes y animales, ya que, describir es como hacer un retrato o fotografía con palabras.

### **Recursos para las actividades descritas anteriormente:**

Alfombra mágica, pizarrón, gises, lápices, cuadernos.

### **Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Una semana.

## **JUGANDO CON MENSAJES PUBLICITARIOS**

### **Objetivos:**

Conocer cómo se construye un mensaje publicitario. Cambiar los mensajes publicitarios. Lectura crítica del contenido ideológico de los anuncios.

**Contenido:** producciones escritas

**Actividades que se pueden realizar:**

- 1) Selección y lectura de mensajes publicitarios.
- 2) Transformación de los mensajes publicitarios.
- 3) Construcción de mensajes publicitarios.

**1) Selección de mensajes publicitarios:**

Solicitar a los educandos que traigan al aula, volantes, revistas, periódicos..., para que constituidos en equipo de trabajo seleccionen y recorten algunos mensajes publicitarios que les llamen la atención.

Nombrar un director del grupo de trabajo para que lea en voz alta cada uno de los mensajes publicitarios escogidos.

**2) Transformación de los mensajes publicitarios:**

Escribir un mensaje publicitario en el pizarrón, leerlo para los niños y niñas. Invitarlos a transformar los mensajes con lo que a ellos se les ocurra, como por ejemplo:

**Mensaje original:**

Con MOVISTAR estás donde quieres estar.

**Mensaje transformado:**

Con MOVISTAR estás donde no quieres que te descubran.

**Mensaje original:**

Champú PALMOLIVE: Llena tu cabello de vida.

**Mensaje transformado:**

Champú PALMOLIVE: Llena tu cabello de piojos.

Dar tiempo para que transformen los mensajes seleccionados. Escuchar las propuestas de los alumnos y alumnas. Invitarlos a transformar el sentido de otros textos en el hogar.

**3) Construcción de mensajes publicitarios:**

Se pedirá a los alumnos y alumnas que observen detalladamente cómo son los anuncios publicitarios grandes de un periódico.

Solicitarles que describan su contenido, qué producto publicitan, qué características del producto destacan, qué marca es. Pedirles que señalen la forma como está hecho el anuncio: el tamaño, el tipo de letras, si tiene colores.

Después solicitarles que revisen los anuncios clasificados y los describan como hicieron con los anteriores.

Finalmente, organizarlos en equipos y que cada grupo construya un anuncio grande y dos para la página de anuncios clasificados de algún diario.

Construidos los anuncios, un representante de cada equipo presentará los textos a sus compañeros, quienes opinarán sobre sus características.

**Recursos que se pueden utilizar para las actividades anteriores:**

Revistas, periódicos, volantes, pizarrón, gises.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Dos sesiones de clase.

**ESCRIBIENDO CARTAS**

**Objetivos:**

Conocer la forma de escribir diferentes tipos de cartas.

Construir cartas con diferentes propósitos.

**Contenido:** Producciones escritas.

**Actividades que se pueden realizar:**

- 1) La carta familiar.
- 2) La carta formal.

### **1) La carta familiar:**

El docente aportará a la clase muestras de carta de tipo familiar y las repartirá entre los equipos formados por sus alumnos y alumnas.

Les solicitará que las lean y analicen su estructura: ¿Cuántas partes tiene? ¿cuáles son?, ¿de qué tratan?. Los alumnos y alumnas harán un esquema de la carta representando cada parte con un rectángulo de dimensiones acordes con la sección que representan.

El docente les pedirá que observen las características del lenguaje: ¿Cómo encabezan las cartas?, ¿cómo es el tratamiento que el remitente da a su destinatario?, ¿qué tipos de palabras utiliza?, ¿cuál es su propósito?, ¿cómo se despide?

Finalmente, cada equipo redactará una carta a un familiar cercano y al concluir, la leerá a sus compañeros. Los niños y niñas opinarán sobre los diferentes aspectos de la carta y, si es necesario, sugerirán correcciones al equipo autor, quien la corregirá y volverá a leer en voz alta.

En todo momento, el docente guiará el proceso y estimulará a sus alumnos y alumnas para que realicen con agrado la tarea.

Entregar finalmente las cartas a sus familiares.

### **2) La carta formal:**

El docente aportará a los alumnos y alumnas cartas elaboradas por las autoridades de la escuela a otras instituciones y las repartirá entre los equipos formados en el aula.

El docente leerá para cada equipo las cartas y les hará notar a los alumnos y alumnas las características de forma (emisor, destinatario, estructura, lenguaje) y de contenido (propósito, tema).



El docente les pedirá que escriban una carta a un funcionario público, siguiendo el modelo examinado.

Al concluir el primer borrador, un representante del equipo leerá en voz alta la carta que construyeron. Los compañeros opinarán sobre la misma y la evaluarán, señalando los logros y las deficiencias, si las hay. Cada equipo enriquecerá la carta y volverá a leerla a sus compañeros.

Finalmente, las cartas se publicarán en el mural del aula

**Recursos que se pueden utilizar para las actividades anteriores:**

Muestras de cartas familiares, formales, del correo sentimental de una revista, periódico escolar, mural del aula, hojas blancas, lápices.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Una semana

## **CAMISA A PAPÁ**

**Objetivos:**

A partir de una fecha importante para la familia, estimular a los niños a escribir.

**Contenido:** Producciones escritas.

Elaboración de carta:

Se les reparte a los niños unas camisas elaboradas de papel lustre y una hoja blanca de papel bond. Se comenta en el grupo acerca del 17 de julio (día del padre) y posteriormente se les explica que la camisa es un regalo para sus papás y en la hoja que previamente se les dio, es para que le pongan lo que quieran: palabras, dibujos, pegar cosas, etc. Terminando de trabajar en la hoja se pega atrás de la camisa, la cual se llevarán para regalárselas a su papá.

**Recursos que se pueden utilizar para las actividades anteriores:**

Papel lustre, pegamento, tijeras, hojas, lápiz, colores.

**Tiempo probable para la realización de las actividades:**

Dos horas

**4.2.1 EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS  
PRA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LOS NIÑOS DE 1ºA DEL  
TURNO MATUTINO DE LA ESCUELA EL AMO TORRES.**

A partir de la aplicación de las actividades se continuó con la cuarta parte de la espiral auterreflexiva, la cual conociste en la evaluación y reflexión de los resultados obtenidos, en este caso los elementos que evalué fue la dinámica generada durante la aplicación de la actividad, las producciones escritas y la práctica docente.

Se observó que los niños pasaron por cuatro momentos en la adquisición de la lengua escrita, estos momentos se obtuvieron a partir del análisis que se hizo junto con el colectivo TEBES y la profesora Yolanda Hernández, de las producciones escritas resultado de las actividades aplicadas, también se utilizaron los niveles de conceptualización de la escritura los cuales nos permitieron ver los avances, retrocesos y limitantes del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, en los niños de 1er año de primaria del turno matutino de la escuela El Amo Torres. Cabe señalar que esta evaluación se aplicó por bimestre.

**a) Primer momento**

Al término de este periodo se detectó que los niños alfabéticos escribían más palabras y su letra era más legible.

En cuanto al interés por las actividades se apreció más entusiasmo e intereses por parte de los niños, lo que se vio reflejado en 17 alumnos que no querían escribir y comenzaron a hacerlo, no de manera convencional pero ya tenían más seguridad en ellos y dejaron de tener la idea de que no escribían porque no sabían hacerlo, para este momento ya habían comprendido los alumnos que todos podían escribir, que todo lo que plasmaran en las hojas era parte de su escritura.

Juan Ramón (presilábico)

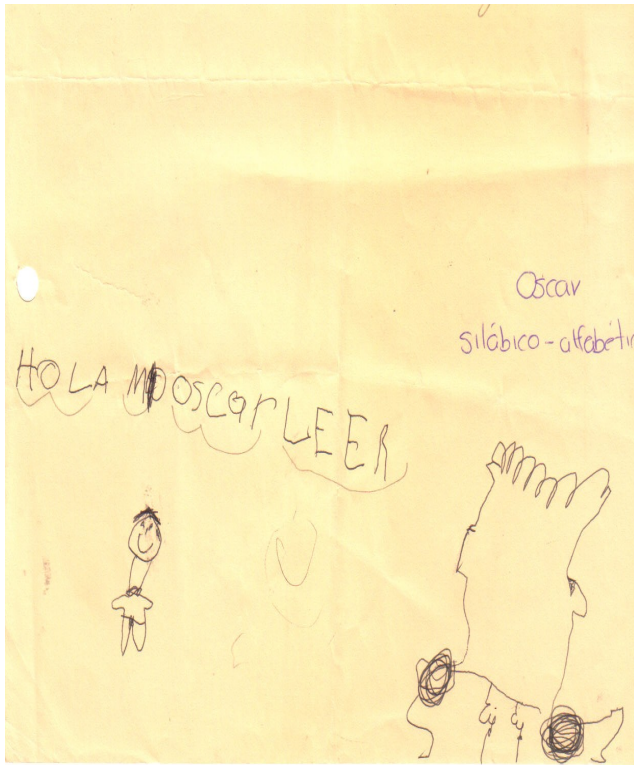


*“Me gusta jugar, salir con mi abuela, ir al parque”*

*“Phoo está metiendo su bici a su casa”*



Oscar (presilábico)

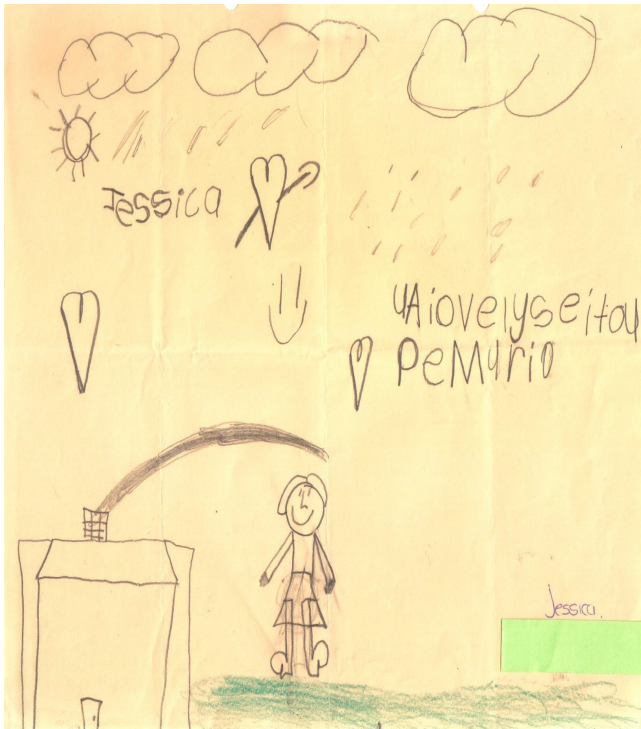


"Hola, me gusta leer, jugar futbol, ir al parque, adiós"

"Phoo estaba mirando el globo en el cielo"



Jessica (silábica)



"Me gusta jugar súper Mario"

"Había una vez un globito, amarrado en una bici, una marioneta y un osito"



**b) Segundo momento.**

Los niños tuvieron avances importantes en su proceso de Escritura debido al apoyo de los padres de familia y al interés y motivación a las actividades aplicadas. Las observaciones fueron las siguientes:

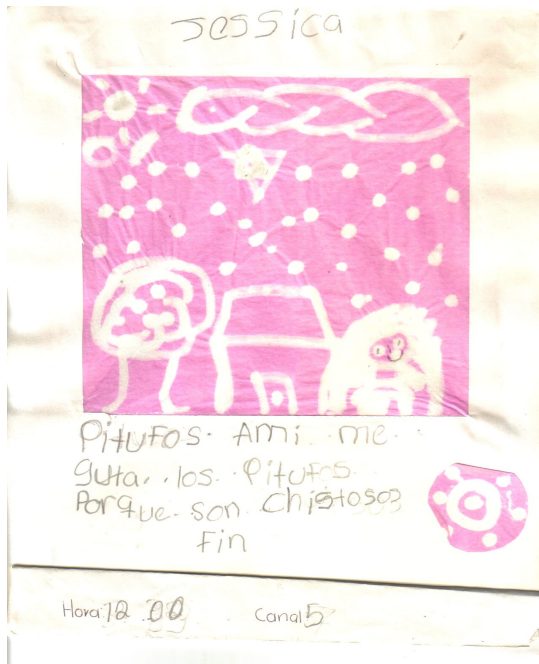
- Niños que en el primer momento eran presilábicos, ya escribían más por lo que se les consideró como silábicos.

Juan Ramón



*"Pokemon va a pelear con sus enemigos"*

- En los niños silábicos su escritura cada vez era más convencional.

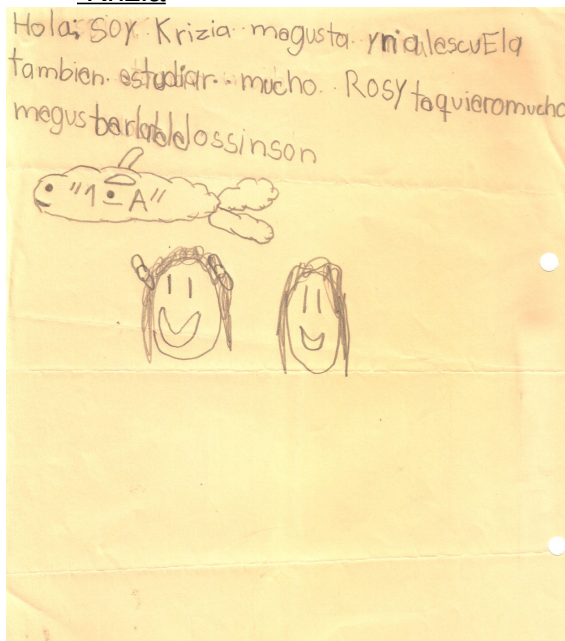


Jessica

"A mi me gustan los pitufos porque son chistosos, fin"

- Los niños alfabéticos seguían mejorando la legibilidad de sus letras y comenzaron a separar palabras.

Krizia



Parliendo del dibujo haz un cuento.

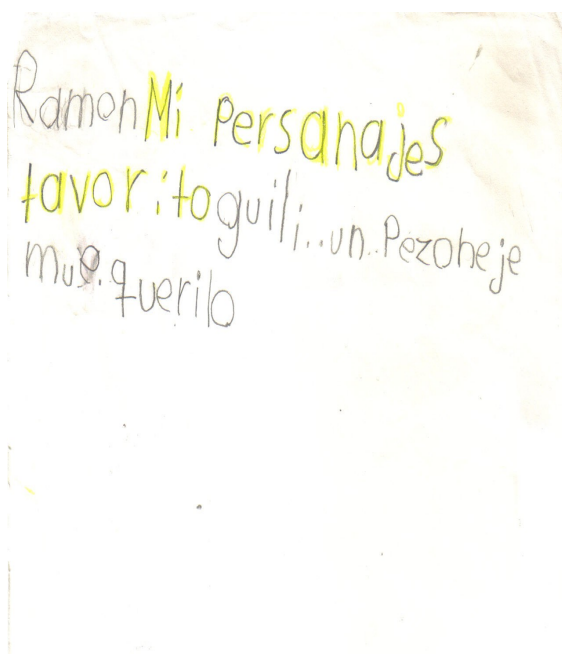


- Se logró que todos los niños escribieran, ya no les importaba ver una hoja en blanco, por lo que se seguía reflejando cada vez más la seguridad con que los escribían.

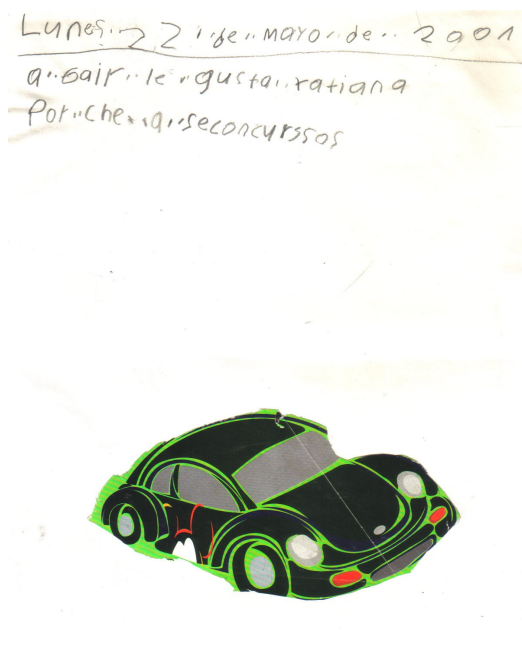
### c) Tercer momento.

De los cuarenta niños, treinta se encontraban entre silábicos y silábicos alfabéticos, siete en proceso de silábicos y tres aun presilábicos, ya que por ausentismo no se habían logrado muchos avances, sin embargo lo más importante desde mi punto de vista, era que cada vez escribían más sus emociones, es decir, a partir del tipo de actividades enmarcadas desde la perspectiva sociocultural, los niños se estimularon y plasmaban más sus sentimientos en las producciones escritas, escribían acerca de sus padres, de lo que hacían cotidianamente etc. lo que me lleva a concluir en este momento que la lengua escrita comenzaba a tener un sentido más significativo, comunicativo y funcional en los niños.

#### Oscar



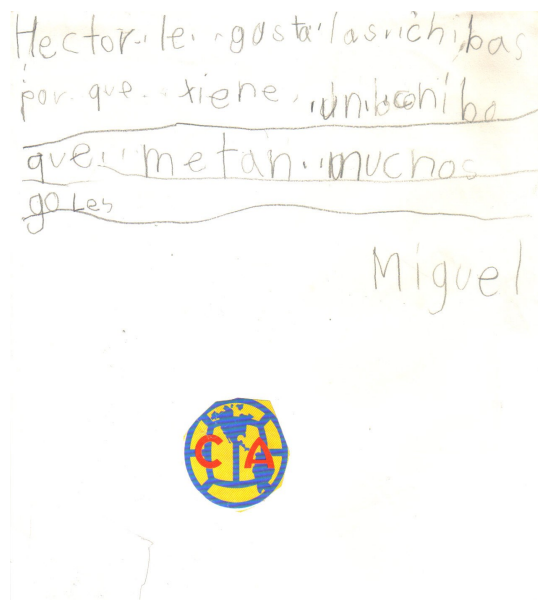
*"Mi personaje favorito es Guili de Pokémon y lo quiero mucho"*



*"A Jair le gusta Tatiana, los porches y porque hace concursos"*



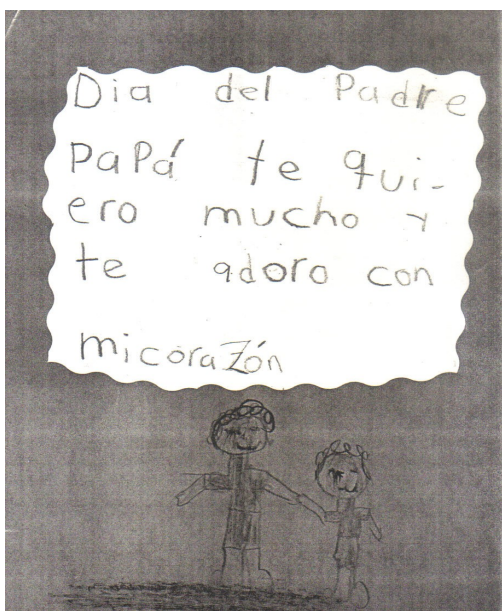
Miguel



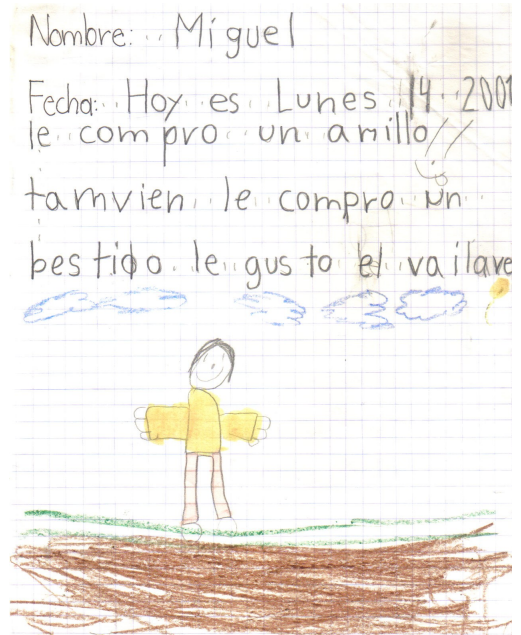
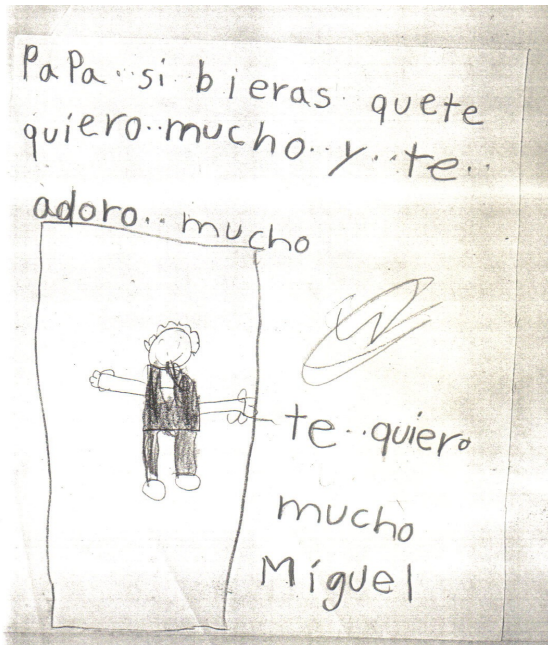
**d) Cuarto momento.**

Con la aplicación de la últimas actividades se observó que treinta y tres niños escribían alfabéticamente, tres silábicos alfabéticos y tres silábicos, los cuales como ya comenté en el anterior momento durante el ciclo escolar faltaron mucho y eso interrumpía constantemente su proceso.

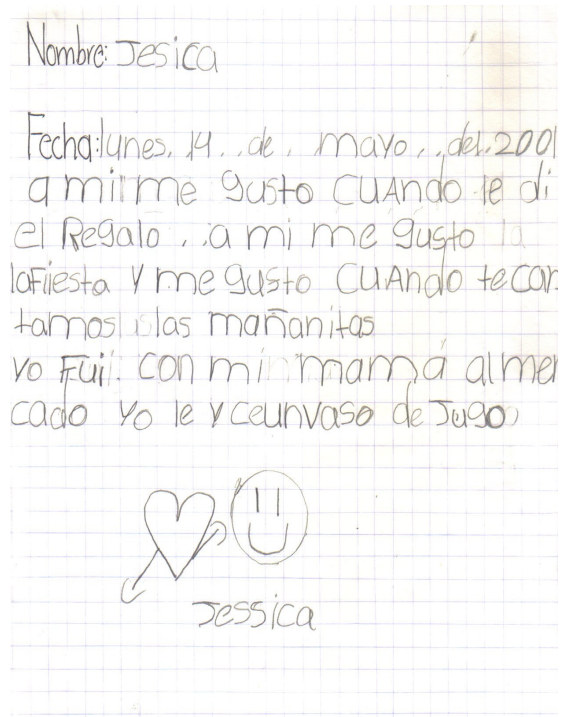
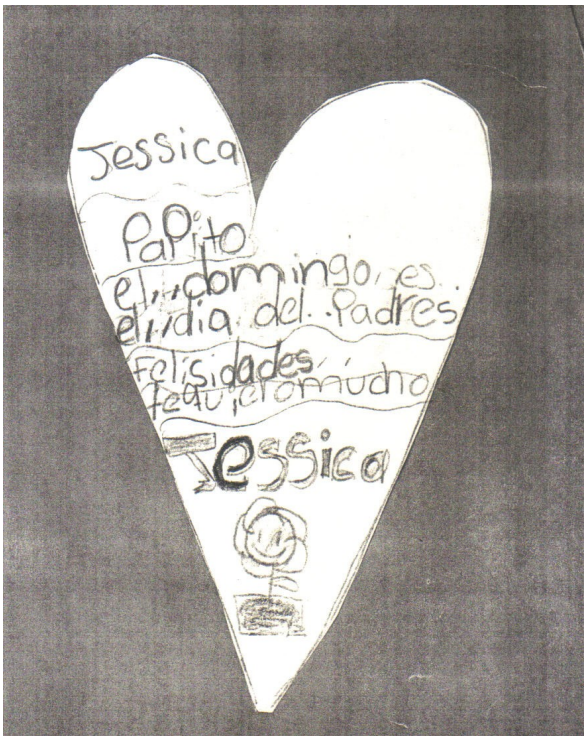
Juan Ramón



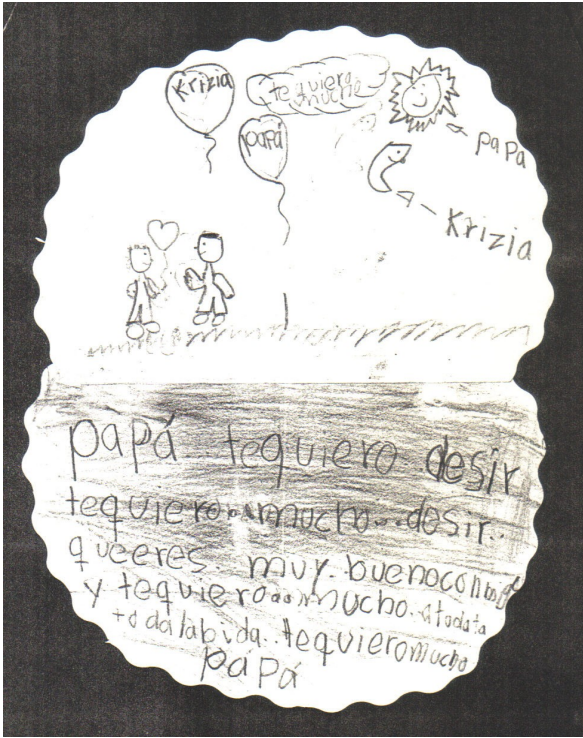
Miguel



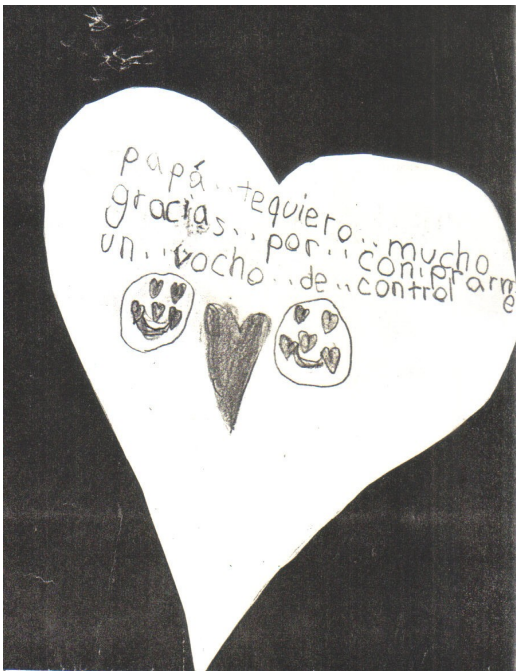
Jessica



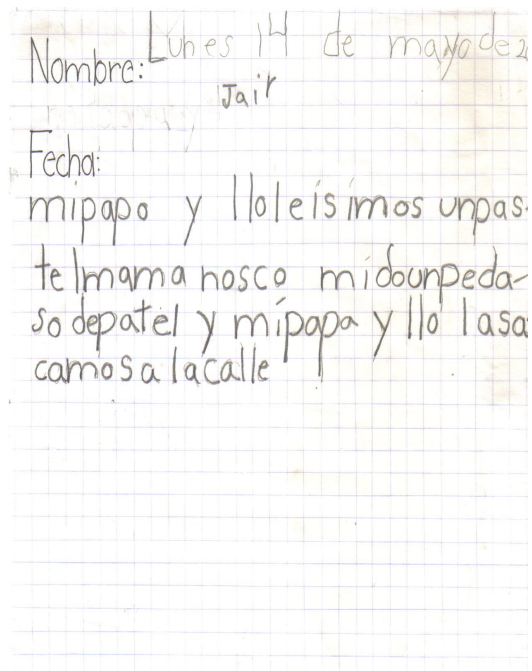
Krizia



Oscar



Jair



La evaluación es una actividad que se debe realizar permanentemente durante todo el ciclo escolar considerando los primeros días de clase ya que éstos nos dan a conocer las condiciones en que los niños inician su escolaridad constituyendo el primer instrumento de evaluación indispensable para organizar la labor docente, en la presente propuesta después de realizar una evaluación diagnóstica se detectó que la mayoría de los alumnos no sabían leer y escribir de forma alfabética, además de que no contaban con la motivación suficiente para aprender, por lo que se decidió trabajar la adquisición de la lengua escrita, a este objetivo se llegó a partir de la discusión y reflexión con los profesores del seminario del colectivo de TEBES, la docente del grupo y yo. Para ello se elaboraron estrategias didácticas basadas en un enfoque sociocultural, obteniéndose con su aplicación un avance significativo en la adquisición de la lecto-escritura con respecto a los criterios previamente establecidos, ya que, los alumnos lograron en un 88% tener un progreso considerable en este sentido, al ser capaces de generar producciones escritas cada vez más extensas, lo hacen de manera convencional en su mayoría aunque algunos todavía incorporan grafías de más o de menos en lo que se les solicita que escriban, así mismo lograron redactar textos breves con coherencia y creatividad además de una escritura legible en la mayoría de los casos.

Aunado a esto se logró que lograran leer directamente un texto breve con comprensión, de este aprendizaje nos informo la profesora del grupo cuando trabajaba con los libros de texto, conforme pasaban los días leían las instrucciones de las actividades ellos solos y realizaban sus actividades, así mismo comprendieron la dirección convencional de la lectura (Izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), y la diferenciación entre letras y números.

Un elemento muy importante para afianzar más la comprensión de las actividades, fue la metacognición, la cual se ponía en práctica al final de cada actividad haciéndoles preguntas como: ¿qué aprendieron hoy? ¿cómo lo hicieron?, ¿cómo resolvieron sus dificultades?, ¿con qué nuevas herramientas cuento?, etc.

Aunque el resultado final fue satisfactorio, cabe resaltar que fue un trabajo difícil ya que con cuarenta niños es muy complicado hacer el seguimiento de todos, sin embargo para lograr el objetivo de la propuesta fue de suma importancia contar con el apoyo, experiencia y conocimientos de la maestra titular del grupo de 1º A de la escuela "El Amo Torres", Yolanda Hernández y de los profesores del seminario de tesis del colectivo TEBES, quienes con su colaboración se logró realizar esta propuesta con un resultado positivo.

Se trabajó con los padres de los alumnos, ya que les era muy complicado aceptar esta nueva forma de enseñar la lengua escrita en donde no había planas, repeticiones, regaños y enunciados sin sentido, es decir, donde la memorización y presión eran el objetivo del aprendizaje; así que la maestra Yolanda Hernández tuvo que hacer algunos talleres con los padres para que comprendieran los beneficios de trabajar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita desde un enfoque sociocultural, así como también asesorarlos en cómo trabajar con los niños en casa. Les llevó tiempo asimilarlos a los papás, pero en cuanto comenzaron a ver resultados gracias también a su colaboración, apoyaron más la propuesta, por lo que los papás también fueron parte importante de los resultados satisfactorios de la propuesta.

## CONCLUSIONES

A partir de este trabajo concluyo que el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrollan y utilizan las personas, el aprendizaje escolar es ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, comparto la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. El desarrollo de esta propuesta se enmarca desde el enfoque sociocultural de Vigotsky, pretende ser crítica ante las instituciones que intentan promover el aprendizaje descontextualizado, generando conocimientos, inertes, poco útiles, escasamente motivantes y de relevancia social limitada, Es decir, que privilegian las prácticas educativas artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué y el saber cómo, y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden. (Barriga y Hernández, 2002: 44).

Contrario a lo anterior esta propuesta pedagógica intenta transcurrir en contextos significativos, que los alumnos se enfrenten a problemas y situaciones reales, promoviendo la reflexión en la acción, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Barriga, 2003: 3).

A lo largo de este camino en el diseño y aplicación de la propuesta pedagógica me enfrente a varias circunstancias que me interesaría destacar a fin de enriquecer este trabajo.

**Estrategias didácticas:**

Las estrategias didácticas por sí solas no son suficientes para una enseñanza-aprendizaje funcional y significativa, para que esto sea así se requiere el apoyo de docentes comprometidos que guíen y asesoren a cada niño en el proceso del aprendizaje, sin embargo esto por lo general es difícil de llevarse a cabo, pues para lograrlo se necesita que los grupos de primaria no sean de más de veinte alumnos y en casos extremos como en las escuelas de gobierno contar con una maestra titular y auxiliares. La sobrepoblación de niños en las aulas escolares, conlleva a que no se les de la atención debida que requieren las estrategias didácticas.

Otro punto, es que, las estrategias didácticas deben ser emotivas e interesantes para los alumnos, con el fin de que comprendan que pueden comunicar sus sentimientos y saberes a través de la escritura, un ejemplo de esto sucedió con algunos alumnos del grupo, quienes se encontraban emocionalmente decaídos porque los papás se acaban de ir de migrantes a los Estados Unidos, este suceso tan fuerte para ellos provocó que estuvieran bloqueados, no escribían y de repente lloraban al acordarse de sus padres; este hecho lo retomé para explicarles la importancia de la escritura, ya que sin este conocimiento no iban a poder escribirles cartas a sus padres comentándoles todo lo que sienten, y compartirles lo que han hecho en el tiempo que ha estado fuera del país. Esta manera de entender la lengua escrita hizo que los niños comenzaran a escribir, por lo que con este ejemplo enfatizo nuevamente que la influencia del contexto en los niños está presente en todo momento del aprendizaje.

**Diversidad:**

La interacción entre los niños debe tomarse en cuenta, pues es importante no perder de vista que los niños forman parte de un grupo y para ellos es muy importante compartir intereses con los otros niños, estos equipos no deben ser homogéneos, sino diversos, en donde haya niños que saben escribir, niños que estén intermedios y niños que no sepan, pues recordemos que el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y

grupo social al que se pertenece, así que los alumnos se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados.

### **Docente:**

En cuanto a la función del docente en esta propuesta es de propiciar actividades que permita a los niños desarrollar su pensamiento, jugar, experimentar e interactuar, ya que no se trata de hacer de las clases una actividad monótona y sin sentido, se trata de plantearles a los alumnos situaciones en las que pongan en práctica los conocimientos de la lengua escrita que ya sabe y a la vez algo nuevo que les permita avanzar a otro nivel del conocimiento.

### **Metodología de trabajo:**

La intervención del profesor no sólo debe quedarse en el aula, debe abarcar también su compromiso para mejorar su práctica docente, es por eso que en esta propuesta se sugiere trabajar mediante la investigación acción participativa, esta metodología le permite al maestro ser crítico y auto crítico y de esta manera mejorar su práctica pedagógica a partir del acercamiento con los alumnos, detectando alguna necesidad o deficiencia presente en el aprendizaje de los niños, posteriormente generar acciones para transformar la situación e implementar soluciones prácticas a estas necesidades. Por último evaluar y reflexionar acerca de lo realizado y mejorar lo aplicado y la intervención del docente en caso necesario.

### **Niveles de Conceptualización de la Escritura**

Con lo que respecta al conocimiento de los niveles de conceptualización de la escritura es muy importante para el maestro, para que comprenda que existe un proceso de adquisición, para que pueda reconocer en qué momento del proceso está cada niño, para que descubra que todos los niños llegan a apropiarse de la escritura convencional aunque no todos lo logran al mismo tiempo. Pero esto no debe llevar a los maestros a separar ni rotular a los niños sino, por el contrario, a



trabajar con grupos heterogéneos para que unos aprendan de los otros y con los otros y a ofrecerles la información que necesitan.

A lo largo de este camino transitado desde el inicio de la experiencia hasta el final, se logró cumplir con el objetivo, pues cómo se mostró anteriormente los alumnos lograron escribir textos legibles, coherentes y con escritura convencional, por lo tanto espero que esta propuesta sirva para formar a futuros alumnos y también que sea un aporte para los docentes que les interese mejorar su práctica docente.

Para finalizar no me queda más que agradecer la colaboración en todo momento de la profesora Yolanda Hernández, a los profesores del seminario de tesis de TEBES y a los cuarenta alumnos de 1ºA de la escuela El Amo torres, que fueron el eje y motor de este trabajo.



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? \_\_\_\_\_

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 usari?

---

---

---

---

**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
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



¿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?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, Sergio.

2004, *Almanaque del Distrito Federal*, México, D. F., Editorial Hechos Confiables.

Balcazar, Fabricio E.

2003, *Investigación Acción Participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación*, *Fundamentos en humanidades*, Año IV, No. 007-008, Argentina, Universidad Nacional de San Luis.

Bell, Rafael.

1994, *Esbozo de la obra científica de Lev Semiónovich Vigotsky*. En: *Revista intercontinental de la Psicología y la educación*. Junio Vol. 7, No. 1, Universidad Intercontinental.

Baquero, Ramírez Aldo.

2001, *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria pública*. En: *Educación 2001: Revista mexicana de educación*. Junio 2000, México.

Bazán, Ricardo.

1999, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Madrid, Aique.

Carvajal Pérez, Francisco, Ramos García, Joaquín.

1999, *¿Enseñar a aprender a escribir y leer?. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa y funcional y compartida del código escrito*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

Carr, Wilfred, Stephen Kemmis.

1988, *La investigación-acción como ciencia educativa crítica*. En: Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona, Editorial Martínez Roca.

Carretero, Mario.

1998, *Introducción a la psicología cognitiva*, Argentina, Aique.

Castorina, José Antonio

1996, *El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación*, en Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, México, Paidós.

Díaz Barriga y Hernández Rojas

2002, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill Interamericana.

Díaz Barriga, F.

2003, Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 . Consultado en:

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Dorsch, Frinedrich.

1994, *Diccionario de psicología*, Barcelona, Herder.

Elliot, J.

1993, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

Espinosa López, Enrique.

2003, *Compendio cronológico de su desarrollo urbano (1521-2000)*, IPN, México.

Ferreiro, Emilia

1985, *Psicogenesis y educación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

Ferreiro Emilia, Teberosky Ana

1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico, Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia, Gómez Margarita.

1982, *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En: Ferreiro, Emilia y Gómez, Palacios (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Ferreiro Emilia,

1989, *los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*, México; Siglo XXI.

Galindo, Cacires

1998, *Técnicas de Investigación en Sociedad cultura y comunicación*, México, CONACULTA.

García Gonzáles, Enrique.

2000, *Vigotsky*, México, Trillas.

Goodman Yetta M.

1991, *Los niños construyen su lectoescritura*, Argentina, Aique,

Gómez Palacios, Margarita.

1995, *El niño y sus primeros años en la escuela*, México, SEP.

Gómez, Margarita; María Beatriz Villarreal, Laura V. González, María de Lourdes López Araiza y Remigio Jaramillo.

2000, *El proceso de adquisición del sistema de escritura*. En: La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria, México, SEP.

Goodman, Yetta M.

1990, *Los niños construyen su lectoescritura*, Argentina, Aique.

Kozulin, Alex.

1994, *La psicología de Vygotsky*, Madrid; Alianza.

Kemis, S. & McTaggart, R.

1988, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes

Kingler, Cinthia.

1999, *Psicología cognitiva*, México; Mc. Graw-hill.

Nicola, Abgano

1986, *Diccionario de filosofía*. México; Fondo de Cultura Económica.

Park, Peter

1992, *Que es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*, en: *La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollo*, Madrid, Editorial popular.

Pozo, Municio.

1999, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.

Smith, Frank.

1994, *De como la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina. Ed. Aique.

Stenhouse, L.

1984, *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.

Vigotsky, Lev.

1991, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*,  
En: Obras Escogidas tomo I, Centro de Publicaciones MEC/Visor, Madrid.

1995, *Obras escogidas*, Tomo III, Madrid; Visor.

William, Farawley.

1999, *Vigotsky y la ciencia cognitiva*, Barcelona, Paidós.