

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Una propuesta de intervención para niños de 5 ° año de primaria con bajos niveles de desempeño en la lecto-escritura”

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Luz Ivonne Vargas Moctezuma

Directora de tesis Dra. María Virginia Casas Santín

México, D. F.

Septiembre de 2012.

ÍNDICE

INTRODUCCION

CAPÍTULO I. LA PROBLEMÁTICA DE LA “ESCUELA VOCEADORES DE MÉXICO”: LAS HABILIDADES LECTO-ESCRITURA Y PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA 1

1.1 EL CONTEXTO DE LA ESCUELA “VOCEADORES DE MÉXICO”	1
1.2 DIAGNÓSTICO, DESEMPEÑO ESCOLAR Y DEFICIENCIAS EN LAS HABILIDADES DE LA LECTO- ESCRITURA DE LOS ALUMNOS	13

CAPÍTULO II. LA FAMILIA COMO MEDIADORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS ESCOLARES ASOCIADOS A LA LECTO-ESCRITURA 32

2.1 LA FAMILIA Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN EL NIÑO	32
2.1.1 ANTECEDENTES DE FAMILIA	34
2.2 LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO Y LOS ENTORNOS SOCIOCULTURALES	46
2.2.1 LA VISIÓN TRADICIONAL DE LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA	55
2.2.2 LA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES DE LECTO ESCRITURA	73
2.3 IDEAS PARA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA	82

CAPÍTULO III. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DE LA LECTO-ESCRITURA FUNDAMENTADA EN LA PARTICIPACIÓN DEL PADRE DE FAMILIA. 87

3.1 SUJETOS Y ESCENARIO	88
3.2 LOS SUPUESTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA	89
3.3 INSTRUMENTOS	89
3.4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	93
CONCLUSIONES	161

REFERENCIAS 166

ANEXOS 172

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es generar y aplicar una propuesta de intervención que posibilite la adquisición de las habilidades de la lecto-escritura de los alumnos que presentan deficiencias considerables en este aspecto.

La propuesta de investigación aquí presentada parte del supuesto de que la mejora deseada requiere de la participación de la familia en beneficio de la educación de los niños. Es decir, reúne planteamientos que buscan hacer conciencia del beneficio que obtendrían los niños en su desempeño escolar, si son acompañados por sus padres en sus tareas escolares así como de que tanto maestros y escuela estamos formando el futuro de nuestros hijos.

Se pretende a través de esta investigación que los padres intervengan en la educación y apoyo de sus hijos, superen sus propias deficiencias educativas para apoyarlos en la adquisición de las habilidades lecto-escritoras. Situación que se considera benéfica para ambos agentes: escuela y familia.

La actual indagación parte del hecho de la no participación de los padres y las madres en las actividades académicas de los hijos, lo cual se transforma en un punto negativo para el avance académico de los niños y obstaculiza la posibilidad de un trabajo conjunto entre profesores, escuela y padres de familia.

El discurso actual nos plantea que la escuela debería ser hoy en día no sólo mera instructora, sino adoptar un rol educativo integral (SEP, 2011). El desarrollo de este rol requiere superar la disociación clásica entre escuela y familia que parece existir en los tiempos actuales. Por lo tanto, la escuela necesita la colaboración de la familia porque ambas son agentes educadores más importantes para los sujetos, ya que la escuela tradicionalmente ha sido la encargada de educar y la familia de formar.

La educación es un proceso que se da en la realidad social y como tal tiene que ver con sus componentes económicos, sociales y culturales; existe en dos tipos: la formal que supone la existencia de una institución especializada: la escuela (incluidas su organización y sus acciones de docentes y discentes); y la informal que se transmite a través de diversas instituciones sociales como la familia, la iglesia, los medios de difusión de masas, etc. (Althusser, 2000).

Sin embargo, hoy la vida familiar es bastante compleja y está sometida a más y diversas presiones externas que hace algunas décadas. Es una realidad objetiva que la estructura familiar se ha visto profundamente modificada. La familia extensa, concentrada, con carácter fuertemente patriarcal, en la que existía una extensa vinculación afectiva y la asunción de una fuerte responsabilidad en la educación de sus hijos se ha convertido en una familia celular, o nuclear, en las que figuras del padre y la madre están difuminadas y los roles parentales son confusos, lo que hace que la familia se sienta limitada en su función educadora (Navarro: 1999).

En buena medida esto es resultado de una nueva comprensión del tiempo, del espacio, de la incorporación de la mujer al mundo laboral y de los cambios económicos, tecnológicos, sociales y políticos que condicionan las actuaciones de los padres, en especial, en relación con la educación de sus hijos. Actualmente, la falta de interés que presentan los padres hacia la educación de sus hijos influye y afecta en el proceso enseñanza-aprendizaje del educando y se ha convertido incluso en un problema social.

Por todo lo anterior, en la presente investigación se pretende integrar los esfuerzos de la escuela y la familia en una propuesta de intervención para la adquisición de las habilidades de la lectoescritura en niños de 5° año de primaria que presentan deficiencias en esta área.

Uno de los recursos básicos para que los niños se incorporen a la vida moderna es que desarrollen habilidades de lecto-escritura que les permitan convertirse en seres productivos. Por ello, es muy importante que en sus estudios primarios los alumnos adquieran estas habilidades, particularmente que sean capaces de entender lo que leen y de contextualizar la información que se les ofrece a través de la lectura. En este proceso de adquisición de habilidades la escuela juega un papel central, pero no puede convertirse en el único agente educador. La familia puede coadyuvar significativamente en la educación de los niños. De ahí la importancia de que los padres se corresponsabilicen con la escuela para mejorar el desempeño escolar de sus hijos.

A pesar de la importancia que se concede a la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, la investigación con los padres de familia y el involucramiento en el espacio escolar es un tema de investigación educativa reciente. Los padres de familia en realidad están apareciendo como actores involucrados en la educación desde hace muy poco tiempo en términos de la investigación y prueba de ello es que en los dos Congresos Mexicanos de Investigación Educativa pasados (2007 y 2009) se reportan pocos estudios dedicados a los padres y la participación de éstos dentro del ámbito escolar.

Cada vez se demuestra más la importancia de trabajar con los padres de los estudiantes. Por lo tanto, aparecen regulaciones, normativas, orientaciones y programas de acción que indican que el nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo, ya que dicha participación está percibida como una importante variable para el avance de la calidad en educación (Epstein *et. al.*, 2002; UNESCO, 2004).

Por ello se considera importante diseñar una propuesta de intervención idónea a las situaciones y problemas que actualmente nos aquejan en la escuela. En consecuencia, una investigación del tipo que aquí se plantea puede ser útil, ya que su intención es propiciar el interés de los padres de familia para que estimulen a sus hijos en edad escolar a alcanzar un nivel óptimo de logro académico en relación con la lecto-escritura. Se parte del supuesto de que cuando el desempeño

académico del niño se deja completamente en manos del profesor y la institución educativa sus resultados son menores a los obtenidos que cuando los padres participan activamente en el proceso educativo del niño.

La presente tesis se ha dividido en tres capítulos y anexos. En el capítulo I se aborda el contexto y características de la escuela elegida como escenario para trabajar el diagnóstico: la escuela "Voceadores de México". En la segunda parte de este capítulo se expone el diagnóstico pedagógico realizado en dicha escuela mediante el cual se recogió información acerca de las habilidades del desempeño escolar y deficiencias en las habilidades de la lecto-escritura de los alumnos de cuarto grado de primaria que fundamentó la elaboración posterior de una propuesta para la adquisición de las mismas.

En el capítulo II se desarrolló el sustento teórico a partir del cual se trabajó la propuesta de intervención, respaldadas en un enfoque tradicional y en otro constructivista de la lecto-escritura, soportado por las teorías de Piaget, Vygotsky, Ferreiro y Teberosky. Asimismo, se aborda la relevancia de la familia como agente formativo del niño.

En el capítulo III y último se presenta la propuesta de intervención para la mejora de la lecto-escritura respaldado y modificado en el método Bandet, basado en la consideración de que todo aprendizaje debe prestar especial atención a las necesidades individuales y colectivas del grupo. Se fundamenta en la teoría de que los signos aislados son sustituidos, poco a poco, por los sistemas de signos que comprenden reglas que hay que conocer para poder descifrarlos. Se desarrolla en seis etapas y sus componentes, la presentación lineal en bandas, el paso de la figura al signo convencional, la modificación de un signo antiguo añadiendo un elemento nuevo de la misma forma la comunicación utiliza ideogramas, pictogramas y palabras conocidas; permitiendo a los padres y escolares, dentro de los límites de su experiencia y su saber, la utilización paralela del lenguaje hablado y el lenguaje escrito. De este modo podrán recibir o emitir, a su nivel, informaciones a sus interlocutores o corresponsales., asimismo se incluyó una fase mas al método original sustentada en la propuesta para el aprendizaje de

la lengua escrita y las matemáticas (PALEM) con la intención de enriquecer el aspecto silábico de la lecto-escritura, para dar una mejor intervención al aprendizaje del alumno.

Se agregó al método una propuesta de evaluación tanto para padres de familia como para el maestro que trabajará con la propuesta de intervención. Es decir la evaluación comprende a los alumnos, maestros y padres de familia.

Finalmente se expresa las conclusiones de la investigación, las sugerencias para mejorar y ampliar la investigación y superar los problemas colaterales al estudiado, culminado con la bibliografía. En los anexos se adjuntan los instrumentos empleados en la investigación, se agrega la prueba WISC-RM y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) con el propósito de que el maestro pueda profundizar en el diagnóstico sobre el bajo nivel de desempeño en habilidades de lecto-escritura de los alumnos.

Espero haber contribuido en la solución de un problema de los muchos que hay en materia de la educación integral de los niños y en el logro de desarrollo de las habilidades lecto-escritoras. Como se señaló líneas arriba a continuación se abordarán las características de la escuela en que se realizó el diagnóstico que fundamenta la propuesta de intervención desarrollada en esta tesis.

CAPÍTULO I. La problemática de la “Escuela Voceadores de México”: las habilidades lecto-escritura y participación de los padres de familia

1.1 El contexto de la Escuela “Voceadores de México”

Para llevar a cabo el diagnóstico sobre las habilidades de lectoescritura, en el que se fundamenta la elaboración de la propuesta de intervención desarrollada en esta tesis, se eligió trabajar en la escuela primaria “Voceadores de México” ubicada en Zoquipa s/n esquina Sur 89, col. El parque, delegación Venustiano Carranza. Colaboré en esta institución por 7 años como parte del equipo de trabajo social, que junto con los apoyos de enfermería, psicología y el servicio de transporte eran exclusivos para los hijos de voceadores por lo que tuve la posibilidad de realizar dicha propuesta para este contexto.

A pesar de que la escuela se encuentra ubicada en una zona céntrica, los niños vienen de lugares muy lejanos debido a que en esta escuela se ofrecen servicios gratuitos exclusivos para los hijos de los voceadores: transporte, uniformes, comedor, uniformes, además de los apoyos educativos mencionados anteriormente todos ellos subsidiados por la Unión de Expendedores y Voceadores de los Periódicos de México A.C. (UVEPM A.C.) La escuela cuenta con una planta de docentes integrada por la directora, dos adjuntas, nueve profesores y dos apoyos del centro de atención psicopedagógica (USAER).

Dadas las características de la Escuela Primaria “Voceadores de México”, la población que acude es de bajos recursos, ello obedece a que la escuela tiene una historia que la vincula en sus prácticas cotidianas a otras instituciones, por ejemplo la familia y el gremio de voceadores, de modo que a menudo las vinculaciones familia-escuela-gremio de voceadores resultan complejas y en buena parte problemáticas. Así que, como afirma Franklin (1998), si queremos conocer las posibilidades reales de nuestra acción sobre la escuela y sus alumnos

en una comunidad en particular, necesitamos entender su historia y sus vinculaciones.

Una característica general de los niños de la Escuela Primaria “Voceadores de México” es que provienen de familias de escasos recursos económicos con un bajo nivel cultural. Esta situación representa una desventaja del niño al integrarse a la escuela, además de que, la mayoría de la población que asiste a ella son hijos de los voceadores o también conocidos antiguamente como los “papeleritos” (el que grita por las calles para vender su producto: el periódico que son quienes sostienen económicamente a la escuela primaria a través de su gremio). Pero conozcamos su historia.

La Unión de Expendedores y Voceadores de los Periódicos de México, A.C. se constituyó el 15 de enero de 1923, bajo el nombre de “Unión de Expendedores y Voceadores de la Prensa del Distrito Federal”.

Su fundación estuvo inscrita en el contexto histórico de la organización de los trabajadores mexicanos de la prensa, los linotipistas, los periodistas y los empleados de los periódicos en su justa lucha por lograr mejores condiciones de vida.



Imagen de la Unión de los Expendedores y Voceadores de los Periódicos de México, A.C.

A lo largo de 87 años “La Unión”, como se denominará de ahora en adelante, se ha consolidado como la institución más antigua del periodismo mexicano al servicio de los medios impresos y de los lectores del país.

Inicialmente “La Unión” estuvo conformada por dos mil agremiados, entre expendedores, voceadores y repartidores; de ellos mil eran hombres, quinientos mujeres y quinientos niños. Es decir, desde siempre es un gremio que incorpora tempranamente a los niños al trabajo. Los infantes tienen una función económica que cubrir con sus familias. Actualmente, el gremio está integrado por diez mil miembros y es uno de los pocos oficios donde también se incorpora la mujer.

La estructura de “La Unión” comprende tres eslabones de naturaleza cerrada porque prácticamente no cambian, su organigrama es piramidal:

- ✓ Despachadores
- ✓ Expendedores
- ✓ Voceadores (Aguilar: 1996, p. 47)

Según datos del libro *La prensa en la calle*, en 1996 eran únicamente seis los despachos encargados de controlar todas las publicaciones que circulan en la calle, cada uno de estos despachos manejan entre quinientos y más de mil publicaciones, con exclusividad de títulos. Es el primer peldaño de “La Unión” para llevar las publicaciones a los lectores, con los despachos empieza la intermediación entre editor y lector; constituye el centro de control de todas las publicaciones que cualquier voceador venda. Están en la cúspide de la pirámide, facturan, llevan créditos y listas, devuelven, compran, supervisan y asesoran: son los privilegiados en el gremio.

Hay también, un número limitado de expendedores. Para la distribución matutina en 1996, existían oficialmente cuarenta y tres expendios, aunque en el gremio de los voceadores se habló de hasta cuarenta y seis. Su función es distribuir a voceadores los títulos que adquieren de los diferentes despachos. Los expendios abren desde las 3:30 de la mañana y hasta las 9:00 de la mañana se atiende a todos los voceadores, se factura, se carga y abona en créditos, se paga. Todos los días estos vendedores recogen nuevas revistas y periódicos y devuelven las publicaciones no vendidas. Se dedican principalmente a entregar el periódico al voceador que va a vender.

Existen diferentes tipos de voceador, según el despachador Antonio Velázquez, el de la mañana “es más consistente, vende en puestos fijos; en cambio por la tarde hay cierta cosa de antiguo porque se vende en las esquinas, en las salidas del

metro, entre los coches”. Estos son los que mejor caracterizan la verdadera labor de voceo (Aguilar 1996, p. 48)

No todos los voceadores de la calle son iguales, el expendedor Manuel Ramos habla de tres tipos de voceadores.

- 1) *El peladero* distribuye exclusivamente los diarios y revistas que más se venden. Es decir, lleva “La Prensa”, “El gráfico”, entre otros y revistas como “TVyNovelas”, “TVNotas” entre otras. “El peladero se levanta muy temprano. Y a lo mejor a las siete de la mañana- cuando llega el voceador del puesto más próximo- ya acabó de vender. Eso sí, en el momento en que llegue el voceador de ese lugar, el peladero tiene que quitarse, porque, si no, hay problemas” (Aguilar, 1998: 49). El peladero no es protegido por “La Unión”. compra sin crédito (es decir en efectivo), las publicaciones y nadie le puede exigir que se lleve otros impresos para promoverlos. No tiene grandes compromisos, no tiene grandes ganancias.
- 2) *El ambulante*, al igual que el “peladero”, vende todo tipo de publicaciones. Por lo tanto, está ubicado en un lugar fijo. Tiene un puesto como base pero reparte en varias manzanas dentro de una misma colonia.
- 3) Por último, se encuentra *el voceador de puesto fijo*, establecimientos que pueden ser de diversos tipos: redondo, quiosco, de “tijera”, de “ropero” (que regalo el Departamento del D.F.), una caseta con cortina (que son los más antiguos), los hay inclusive de cristal y acero; o puede el voceador estar en un lugar estable, pero a la intemperie.

Manuel Ramos, ex líder de “La Unión” define al auténtico voceador como “el que vocea”, el que distrae al público y llama su atención con la noticia, pero coincide en que actualmente, en la ciudad de México, casi no se vocea.

Según explica el despachador Antonio Velázquez, para 1996, el editor se quedaba con un 60%, el expendedor con el 8%. “La Unión” con el 1.5%, los despachadores con el 0.5% y el voceador obtenía el 30% del precio de la publicación, aunque hay

algunos que afirman que el voceador se quedaba con un 29% porque se hace una aportación especial de 1% para sus prestaciones (Aguilar, 1996:59). “La Unión” se quedaba realmente con 2.5% supuestamente para su fondo patrimonial.

Los voceadores, todos los días, se levantan alrededor de las tres de la mañana, para trasladarse, en el caso de la ciudad de México y su zona conurbada, a la zona aledaña a la calle de Bucareli en donde se encuentran los expendios. Todos los días, menos el primero de enero, primero de mayo, 16 de septiembre, 25 de noviembre y 25 de diciembre, días que por ley se descansa. En otras palabras, es un gremio que tiene poco tiempo libre para la recreación y el descanso.

Hace “cola”, conforme llega, para obtener las publicaciones y para devolver lo que le sobró del día anterior. Asimismo, el expendio revisa su crédito y “hacen cuentas”.

Hacia las 7:00 o 7:30 de la mañana -algunos antes-, en taxi, camión del expendio o en su propio vehículo, los voceadores salen hacia el lugar en donde se ubica su puesto o espacio de trabajo para empezar la venta del día. La mayoría de los puestos cierra entre las 18:00 y 20:00 de la noche, dependiendo del movimiento que haya en la zona. Por esto es explicable que se incorpore a varios o a todos los miembros de la familia al negocio, incluyendo a los niños.

En abril de 1953, José Álvarez Garduño líder de “La Unión” reconocía los logros obtenidos; con motivo del festejo del día del voceador y ante el entonces presidente de la República, Adolfo Ruiz Cortines, señalaba que “31 años atrás los voceadores de periódicos y revistas vivían dispersos y desamparados...en condiciones parias” (Aguilar: 1996, p. 50-51). Pero que en ese momento, las ganancias que obtenían voceadores, aunadas a lo que se aportaba a “La Unión”, les habían permitido contratar servicios de un cuerpo especializado en medicina general, adquirir un sanatorio, una guardería infantil, contar con la caja de préstamo a bajo interés y apoyar la creación de una escuela para ellos y sus hijos.

En 1945, se fundó la escuela de “La Unión” “para enseñar a leer y escribir a compañeros analfabetas”, instalada en Guerrero 50, edificio ocupado actualmente

por las oficinas de “La Unión”. En este predio se construyó el primer albergue para niños voceadores, así como un expendio y un salón de esparcimiento. Este lugar fue adaptado, en 1944 por Álvarez Garduño, quien con sus propios recursos compró sillitas y cajones de madera que se usaban para el jabón, y él por iniciativa propia comenzó impartiendo clases a un promedio de 15 a 20 niños, hijos de voceadores.



Mujeres y niños voceadores en el periódico la prensa, ciudad de México, 1953, Fondo Casasola, Fototeca INAH.

El líder de los voceadores agradeció entonces la colaboración del ex presidente Miguel Alemán, quien en 1950, había donado el edificio de la “Casa del Voceador”, ubicada en la calle Zoquipa de la colonia. El Parque para ubicar en ella la escuela en mejores condiciones, en ese entonces se quedaban a dormir algunos “desamparados” y se aprovechaba para impartir clases a los voceadores.

Es decir, la escuela “Voceadores de México” fue fundada el 19 de abril de 1950 (*Ovaciones* 1950: 3) en un edificio que en un principio funcionaba como internado; ya que, los voceadores le habían planteado al presidente de la República la necesidad de alojamiento, pues se desplazaban desde distintos puntos de la ciudad para llegar al centro de la capital muy de madrugada a recoger y

compaginar sus periódicos. Miguel Alemán Valdés les otorgó en comodato ese edificio para que allí durmieran, se bañaran y muy temprano los llevaran los autobuses por el periódico, en él empezó a trabajar la nueva escuela.



Se reunieron los directivos de la Unión de voceadores en un sencillo lunch con los del gremio. Orgullosos directivos que proporcionan ya un centro donde el dolor tendrá un paliativo.



Antonio Velazquez, el señor Garduño, nuestro amigo "el Jaleas"... gente que es un modelo de esfuerzo en la Unión de Vocedores, acompañaba al reverendo padre que bendijo ayer la Casa del Voceador.



Todas las dependencias de la Casa del Voceador fueron visitadas. El servicio es magnífico. El padre bendecía cuantos rincones existen . Cristalización del anhelo de un gremio que es en cierto modo heroico. (Ovaciones 1951: 3)

Como Álvarez sostenía que:

“nos llena de orgullo, señoras y señores, poder decir a ustedes que larga es la lucha, que la penosa lucha realizada por nuestra unión no ha sido estéril, sino que está dando sus mejores frutos. Hace años, cuando los que somos hombres, éramos niños recorríamos las calles de esta capital voceando los periódicos, descalzos y semi-desnudos, soportando fríos y lluvias a la intemperie, muchas veces hambrientos, los que vivimos y nos criamos como si hubiéramos sido seres prosticos de la sociedad, no soñábamos, ni remotamente, como llegar alcanzar las conquistas positivas que han logrado nuestro gremio, a base de lucha de espíritu generoso de los fundadores y dirigentes posteriores de nuestra organización. Los que fundamos la primera escuela del Voceador y teníamos como pupitres viejas cajas de jabón que nos regalaban, en verdad que no soñábamos con la magnífica escuela que hoy tenemos y que

funciona en la Casa del Voceador que nos legara el Sr. Presidente Alemán y en donde se educan a los hijos de nuestra organización, de todos los elementos escolares que les son necesarios y contando con becas sin limitación, para todo aquel estudiante que quiera seguir su carrera. Lo único que necesitan es vocación y voluntad para el estudio. Por eso de nuestras filas ya comienzan a salir abogados, doctores, profesores, contadores, taquígrafas, etc.

Los niños que medio comíamos y dormíamos en los dinteles de las puertas, nunca pensamos que nuestros hijos con el esfuerzo de sus padres, tendrían magníficos comedores y dormitorios higiénicos” (Cine Mundial, 1954:3).



Niños voceadores durmiendo en la calle, 1920. Fondo Casasola, Fototeca INAH.



Fotografía donada por el voceador y ex secretario de Asuntos Educativos de la escuela “Voceadores de México” el Sr. Gonzalo Hernández García, en ella se observa en medio al presidente de la República Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) y a su lado derecho al secretario de la Unión de Voceadores Genaro Alvarado en una visita a la Escuela “Voceadores de México”.

Hasta julio de 2011, “La Unión” se distinguió por ser una institución que sostenía y gestionaba sus propios recursos para sostener una clínica de salud, brindar a sus jubilados apoyo económico y esmerada atención médica, la escuela (que es lo que nos compete), compartida con la comunidad, otorgaba a los hijos de los voceadores becas y apoyos como: útiles escolares, alimentos y transporte; al tiempo de organizar actividades recreativas gratuitas; servicios educativos como: enfermería, psicología y trabajo social para beneficio de todos sus miembros activos.

Pero a partir de la fecha antes mencionada, “La Unión” se declaró en quiebra con lo que los apoyos educativos (médico, psicólogo, trabajador social, entre otros) desaparecen y los servicios (básicamente transporte y alimentos) tienen que ser

costeados por los padres de familia. Razón por la cual, la propuesta de intervención para la lectoescritura desarrollada en este trabajo no pudo ser aplicada como se tenía previsto.



La Casa del Voceador. Hacia orillas de la ciudad se levanta airoso ya un monumento al esfuerzo, a las amarguras de los modestos hermanos papeleros. Es un motivo de orgullo para "la Unión" Ovaciones 1951: 3).

Dadas las circunstancias y la problemática presentada en la Escuela Voceadores, la educación impartida para estos niños no ha sido la mejor ni la más adecuada desde mi perspectiva, ya que los padres de familia tampoco han estado interesados en la educación de sus hijos. Ello ha tenido como consecuencia que existan deficiencias, especialmente en la lectoescritura, que han sido permanentes en la escuela y repercuten en los aprendizajes de los alumnos. Esta problemática ha pasado de generación en generación, egresando estudiantes de primaria que no saben leer ni escribir. En el siguiente capítulo se presenta el diagnóstico

realizada para ubicar el tipo de deficiencias que tenían los alumnos de quinto año de primaria en torno a la lectoescritura, en el que se fundamenta el proyecto de la propuesta de intervención diseñada para este trabajo.



NIÑOS EN LA ESCUELA VOCEADORES DE REEDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO, 1951, NACHO LÓPEZ, FOTOTECA INAH.

Niños en la escuela voceadores de México, ciudad de México, 1951, Nacho López, Fototeca INAH.

1.2 Diagnóstico, desempeño escolar y deficiencias en las habilidades de la lecto-escritura de los alumnos

La propuesta de intervención para mejorar las habilidades de lecto-escritura en niños se fundamenta en el diagnóstico llevado a cabo en la Escuela Primaria “Voceadores de México”.

Cabe aclarar que una vez concluido el ciclo escolar 2010-2011, los alumnos que hasta este punto cursaban cuarto grado, se promovieron a quinto grado para el ciclo 2011-2012, por lo que de aquí en adelante serán referidos como alumnos de quinto grado de primaria.

Se seleccionó el caso de la escuela “Voceadores de México” porque posee peculiaridades específicas y diferenciadas del resto de las escuelas de educación básica, mismas que a continuación se describen. A ella asistían en el ciclo 2010-2011, 160 alumnos, de los cuales, el 80% son hijos de voceadores y el resto, de la comunidad que rodea a la escuela; es decir, niños que llegan desde distintas zonas de la ciudad y de localidades próximas.

Como parte de la lógica de trabajo del centro educativo, se aplicó un cuestionario socioeconómico al inicio del ciclo escolar 2010-2011, a todos los niños y cada maestra de grupo realizó una evaluación diagnóstica para conocer el nivel de conocimiento de cada niño. En ella se evalúan diecinueve reactivos en los siguientes aspectos:

- ✓ Comprensión del medio natural y social (3)
- ✓ Comunicación (4)
- ✓ Lógica matemática (2)
- ✓ Actitudes y valores para la convivencia (4)
- ✓ Aprender a aprender (6)

Gráfica número 1

Registro de evaluación diagnóstica de 4° "B"

ESCUELA PRIMARIA 41-1235-187-26-x-028
"VOCEADORES DE MÉXICO"

REGISTRO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CUARTO GRADO, GRUPO "B"

PROFRA. ARACELI GARCÍA PANIAGUA

Aspectos	Alumnos																						
	Evelyn	Axel	Odette	Jennifer	Pablo	Arturo	Guadalupe	Brandon	Berenice	Yamillet	Salvador	Eduardo	Roberto	Angélica	María	Derek	Kevin	Montserrat	Victor	Alan	Zayda	Atenas	Wendy

Comunicación	Comprende y expone investigaciones y da instrucciones en español																								
	Expone sus ideas y temas preparados ante el grupo	1	2	2	2	1	2	1	1	1	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2
	Da y comprende instrucciones para preparar platillos a partir de una receta	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2
	Argumenta sus ideas, escucha y responde a la opinión de otros en asambleas y exposiciones de temas																								
	Escucha con atención y respeto a los demás para comprender lo que dicen	1	1	3	2	1	1	1	1	1	3	2	1	1	3	3	1	1	3	1	1	1	2	1	1
	Pide que le aclaren lo que no entiende	1	2	3	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	2

Escala utilizada																										
(1) Insuficiente	17	10	0	2	18	3	12	19	19	0	1	11	14	0	0	18	19	0	8	19	19	4	0	1		
(2) En proceso	2	9	6	14	1	13	6	0	0	7	16	8	5	8	8	1	0	9	11	0	0	15	8	12		
(3) Consolidado	0	0	13	3	0	3	1	0	0	12	2	0	0	11	11	0	0	10	0	0	0	0	11	8		
Total de reactivos	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19		

Fuente: Informe de la evaluación diagnóstica. Grupo 4°"B" ciclo escolar 2010-2011.

La escala utilizada es (1) Insuficiente, (2) En proceso y, (3) Consolidado. En el diagnóstico realizado al grupo de 4° año Grupo “B”, con 24 alumnos en total, se obtuvo que el 18.20% de los alumnos se encontraba en un nivel consolidado, el 34.86% en nivel de proceso y en nivel de insuficiente se encontraba el mayor porcentaje (46.92%). De los 19 reactivos totales, 6 niños obtuvieron calificación insuficiente, es decir la calificación más baja (ver grafica núm. 1).

Paralelamente, se solicitó a la maestra de 4° año, las calificaciones obtenidas por materia para ubicar el desempeño escolar de los 6 niños que mostraban un nivel insuficiente de conocimientos, mismos que fueron elegidos en la muestra que se empleó para detectar las deficiencias en la lecto-escritura, también se le solicitó a la maestra las actividades que había realizado con el grupo para promover, reforzar y consolidar la lectura, mismas que se basaron en el Programa Nacional de lectura, que sugiere los siguientes puntos:

1. Audición diaria de una lectura hecha por el docente.
2. Lectura libre tres días a la semana por 20 min. (lunes, miércoles y viernes).
3. Lectura en casa todos los días (incluyendo sábados y domingos con apoyo de los padres), firmando un registro diario.
4. Práctica de la lectura individual en silencio, la lectura grupal, por turnos y la lectura comentada al trabajar los contenidos de las diversas asignaturas.
5. Utilizar los libros de la biblioteca del aula para realizar la lectura libre y la elección del texto.
6. Redacción por parte de los niños y de acuerdo a sus posibilidades, de lo que entendieron del texto, lo que les gustó o disgustó de la lectura.
7. Elaboración de un dibujo para los que no saben leer a partir de las imágenes del libro que les posibilitan inferir el contenido.

Con las calificaciones se corroboró su bajo desempeño escolar, ya que a partir de ellas se elaboró la propuesta de intervención aquí presentada. Cabe señalar que sólo se retomaron los resultados del área de comunicación

que es la que más nos interesa, para retomar las habilidades de la lecto-escritura.

Asimismo, se les pidió a los padres de los niños que, para completar el expediente socio-psicopedagógico de sus hijos, llenaran su historia clínica.

En síntesis, el diagnóstico realizado por la maestra del grupo ubicó que del total de 24 alumnos 6 niños presentaban serias deficiencias, no saben leer ni escribir, y cuatro no eran capaces de tomar dictado de textos, solo palabras aisladas, teniendo una lectura equiparable a la de primer grado de primaria. Igualmente el diagnóstico arrojó que desconocen datos de su localidad, delegación a la que pertenecen, sus domicilios, nombres completos de los padres, números telefónicos, historia elemental de la entidad y el país. Un ejemplo de la manera en que los niños tomaron el dictado que se les hizo aparece a continuación.

Brandon Javier Dotor Antonio.

9 Septiembre 2009.

1. - Rep rez
2. - rep ga - sio - ta
3. - ocD co - m - jr
4. - AOI rana
5. - qUP pe - lo - ta
6. - DUC san - ge - jr
7. - UCU
8. - LAU li - yaj
9. - DCOU co - co - di - lo
10. - DCAL ca - da - no



18 Enero 2011.

Braseiaco Dolci ACOYA

16laco pez

20acide gato

39aeldeo conejo

4atel do ardilla

5deoa caballo

69gio Tamarindo

7iacba bicicleta

8abeo camaron

9acibp manzana

10acios cocodrilo

Al cuestionario acerca de donde dice ca, pone otra letra a.

Toma de dictado del mismo alumno en los ciclos escolares 2009 y 2011.

A estos 6 niños del grupo de cuarto año de primaria (tres niños y tres niñas de 10 años en promedio), se les detectaron problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se les aplicó la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las matemáticas (PALEM) con el propósito de profundizar en el diagnóstico sobre su bajo nivel de desempeño en habilidades de lecto-escritura.

La guía de evaluación "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas" (SEP, 1989) está conformada de cuatro evaluaciones con el fin de conocer las características conceptuales que los alumnos presentan en torno a los elementos de la escritura y lectura. La guía incluye los siguientes aspectos:

- Escritura
- Lectura
- Análisis de la representación escrita de oraciones

Escritura

Comprende el dictado, tanto de palabras como de enunciados, y la escritura libre:

a) *Dictado de palabras*

Se incluyen siete palabras pertenecientes a un mismo campo semántico: en la primera son nombres de animales, en la segunda de juguetes, en la tercera de comidas, y en la cuarta de objetos escolares. Cada conjunto de palabras está formado por las siguientes clases de palabras: una monosílaba, dos bisílabas, dos trisílabas y dos de cuatro sílabas.

Las listas de palabras han sido elaboradas procurando que tengan complejidad creciente en cuanto a ortografía y extensión silábica que las componen.

b) *Dictado de Enunciados*

En la tercera evaluación se dictan dos enunciados: uno simple y otro más complejo (tanto en ortografía como en estructura sintáctica). En cada evaluación, en uno de los enunciados que se dictan se incluye una palabra correspondiente a la lista de palabras de la evaluación de palabras, con el fin de observar si los niños han descubierto una característica del sistema de escritura. Por último, al analizar las producciones de los niños, se podrá constatar si los niños separan las palabras que componen un enunciado.

c) *Escritura libre*

Se propone un tema para que los niños lo desarrollen por escrito, independiente de la conceptualización de cada uno.

Lectura

Se incluyen los aspectos siguientes:

1 palabra sin
 con { imagen

1 enunciado sin
 con { imagen

1 párrafo sin
 con { imagen

El texto corresponde a una denominación que no surge directamente de la imagen, pero su contenido tiene relación con ella. Para los enunciados y párrafos: el texto contiene información que no ésta reflejada en la imagen.

Análisis de la representación escrita de oraciones

En cada evaluación se incluye una oración para conocer lo que el niño piensa que está representado en una oración escrita y el orden de aparición de sus elementos.

Para la escritura se trabajó principalmente los aspectos gráficos de dictado y producción espontánea de enunciados y en la lectura el texto sin imagen y con imagen. Los resultados de las evaluaciones, posibilitarán reorganizar el trabajo, favoreciendo el aprendizaje del niño.

Se determinó aplicar la evaluación tres, de esta propuesta, dados los resultados de la evaluación diagnóstica, aplicada por la maestra del grupo. Los niños de la muestra tuvieron resultados reprobatorios en comunicación donde se evalúan los siguientes aspectos: (ver gráfica núm. 1).

Comprende y expone investigaciones y da instrucciones en español

- a) Expone sus ideas y temas preparados ante el grupo
- b) Da y comprende instrucciones para preparar platillos a partir de una receta.

Argumenta sus ideas, escucha y responde a la opinión de otros en asambleas y exposiciones de temas

- a) Escucha con atención y respeto a los demás para comprender lo que dicen
- b) Pide que le aclaren lo que no entiende.

Recordemos que del total del grupo seis niños no saben leer ni escribir; cuatro de ellos tienen una lectura equiparable a la de primer grado, y no son capaces de tomar dictado de textos, solo palabras aisladas.

En la prueba para la escritura, se trabajó principalmente en aspectos gráficos de dictado y producción espontánea de enunciados; en la lectura, el texto sin imagen y con imagen. La aplicación de la “propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” Guía de evaluación, se llevó a cabo en un salón amplio y con mucha luz, no existió ningún distractor para ninguno de los niños, la prueba se aplicó en dos grupos de tres niños, todos ellos separados para evitar que se copiaran.

Los resultados obtenidos de la prueba muestran lo siguiente:

Niña 1

Existe confusión entre los fonemas **b, d, g** y **j, c** y **s**; es necesario trabajar las sílabas trabadas **tra, cle, bra, fru** y reafirmar las reglas ortográficas, por lo tanto Evelin se encuentra en un nivel alfabético.

En su escritura presenta sustituciones y omisiones de palabras. Por ejemplo: sustituye la palabra almendra por almen**bra**. Y su lectura es silabeada. El **gatotomala gay co me car ne**. De **no che sa le apa se ar**. Ella lee **laga en vez de leche**.

Es importante señalar que, en la lectura, cuando se le muestra el texto sin imagen su lectura es silabeada y cuando se muestra el texto con imagen su lectura suele ser más fluida, el significado no lo selecciona con la lectura, si no con los referentes que proporciona la imagen.

Cuando el niño trata de interpretar los textos que el medio le proporciona, su hipótesis silábica fracasa. Debe construir una nueva hipótesis que le permita comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura: llega así a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. A lo cual llamaremos alfabético.

Según Margarita Gómez P. (51) el proceso de cómo los niños interpretan los textos que se le presentan o los que producen, se identifica en tres grandes niveles de conceptualización: presilábico, (antes llamado “concreto” y “simbólico”) silábico y alfabético (antes llamado “nivel lingüístico”), así como el nivel de transición silábico-alfabético.

Nivel presilábico. En este nivel se ubica a los niños cuyas representaciones gráficas se caracterizan principalmente por ser ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla. Estas representaciones pueden ser dibujos, garabatos, pseudografías, números e inclusive letras convencionales no necesariamente relacionadas con su sonido.

Se destacan en cuatro categorías, que permiten ilustrar las maneras de cómo los niños descubren e incorporan en sus escrituras aspectos característicos y exclusivos de nuestro sistema de escritura. Estas categorías son:

- ✓ Representaciones gráficas primitivas
- ✓ Escritura unigráficas y sin control de cantidad
- ✓ Escrituras fijas
- ✓ Escrituras diferenciadas

Niño 2

La representación escrita no tiene una correspondencia con respecto al resto de la palabra, por esta razón, este tipo de producciones se incluyen en las representaciones de *tipo pre-silábico*.

El niño intenta comprender el sistema de escritura porque cuando se realiza el dictado de las palabras sólo escribe las letras que él piensa que puede usar; por ejemplo, se le dictó la palabra “**dulce**” y él escribió “**uere**”, por lo tanto, sus representaciones gráficas son primitivas y su escritura es Fija (silábica).

Se considera que los signos gráficos que acompañan a un dibujo, o que se encuentran impresos en un portador de texto, expresan los “nombres de los objetos”, o bien, “las letras dicen lo que las cosas son”. A estas concepciones de los niños se les ha denominado hipótesis del nombre; (Gómez Palacio: p. 54) por ejemplo al mostrarle al niño ¿qué dice aquí?; él responde “cuadrado”, en lugar de decir “**INDIO**”, dado que la imagen corresponde a un cuadrado. Interpreta diciendo el nombre de los objetos representados en la imagen.



El niño no ha establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Por lo tanto, no constituye un acto de lectura, puesto que no hay obtención de significados.

Niño 3

Presenta texto lineal, su escritura no presenta segmentación; por ejemplo, se le pide al niño que en su escritura libre escriba lo que le gustaría hacer a la hora del recreo y el niño escribe **“saltar lacuerda”** *saltar la cuerda*.

Confusión con las sílabas trabadas **cle**, desconcierto en los fonemas *l, s y z*. Por lo tanto, se encuentra en un nivel alfabético.

Es importante señalar que en la lectura cuando se le muestra el texto sin imagen su lectura es fluida, “El gato **toma** leche y come carne. De noche sale a pasear” y cuando se muestra el texto con imagen su lectura suele ser fluida pero cambia la palabra. “El gato **come** leche y come carne. De noche sale a pasear”.

Niña 4

Confusión con las sílabas trabadas **cle, tra y gue** desconcierto en los fonemas **g, j, c y s, n y m**. Por lo tanto, la niña se encuentra en un nivel alfabético. Es importante señalar que en cuanto a la lectura muestra muy buena fluidez.

Niño 5

En su escritura presenta sustituciones por ejemplo se le dictó la palabra **“naranja”** y él escribió **“narenga”** y omisiones **“tamarindo”** y escribió **“tamarido”** omite la letra **“n”** y las sílabas trabadas **gue**; *confusión en los fonemas j, ch, n y m*.

Su escritura no presenta segmentación del texto, éste es lineal; por ejemplo, escribió en la escritura libre **“saltarlacaerda”** *“saltar la cuerda”*, se encuentra en un nivel alfabético logra la convencionalidad en la escritura.

Niña 6

No logra asignarle un sonido a cada una de las grafías; desconcierto en los fonemas **g, j, r, y ch, c, s, n y m**; por lo tanto, la niña se encuentra en un nivel silábico-alfabético.

Es importante señalar que su lectura es silabeada por ejemplo **“El conejoco me pasto** y cuando se muestra el texto con imagen su lectura suele ser anticipada, trata de interpretar el texto, por la imagen, y lo lee **“El conejo come pasto”**.

En conclusión, los seis niños de la muestra presentaban serias deficiencias en las habilidades de la lecto-escritura. La prueba permitió valorar los aspectos determinantes de los alumnos, tanto en el proceso como en los resultados de dichas habilidades y empezar a reflexionar sobre las posibles alternativas creativas e innovadoras que se podrían implementar para superar la problemática.

Los menores se encontraban muy interesados en seguir aprendiendo. Asimismo, el personal de USAER, al conocer los resultados de la prueba, se mostró interesado en realizar actividades significativas y crear espacios con intención educativa para la enseñanza de dichas habilidades.

Cabe aclarar que aunque el trabajo de los padres implica manejar materiales impresos esto no significa que desde el entorno familiar se fomente en los niños el hábito de la lectura y la escritura, es decir que en este sentido los padres no generan aprendizajes informales en sus hijos, situación que la maestra de grupo corrobora a partir del trabajo cotidiano con los niños.

Con el propósito de descartar que estas deficiencias obedecieran a un problema neuronal, se determinó aplicar la prueba de WISC-RM como instrumento de la medición de inteligencia. Esta prueba tiene como objetivo, la evaluación de la inteligencia del niño en términos de cociente intelectual para descartar si el niño tiene un problema neuronal y por ello, no esté adquiriendo las habilidades de lectura y escritura.

La prueba se aplicó durante las clases en varias sesiones dado que es muy larga. Se integra con reactivos que pertenecen a la escala Verbal que incluye: información, semejanzas, aritmética, retención de dígitos, comprensión y vocabulario, y a la escala de Ejecución que incluye la subescala de figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño de cubos, composición de objetos, claves y laberintos. A continuación se describen los resultados de la prueba WISC-RM.

Cuadro Núm. 1

Resultados de la prueba WISC-RM aplicada a la muestra

Alumno	CI	Alumno	CI
Niño 1	Normal 93	Niña 4	Abajo de lo Normal 83
Niño 2	Abajo de lo Normal 72	Niño 5	Normal 97
Niño 3	Normal 101	Niña 6	Normal 111

CI: Coeficiente Intelectual
Elaboración de la autora

Cuadro núm. 2

Criterios de clasificación de inteligencia prueba de WISC-RM

CI	Clasificación
130 y por encima	Muy Superior
120-129	Superior
110-119	Arriba de lo normal (brillante)†
90-109	Normal
80-89	Abajo de lo normal (torpe)†
70-79	Límite
60 y hacia abajo	Deficiencia mental †

*Los porcentajes de CI que se presentan para la escala total están basados en la muestra total de estandarización (N=1 100). Los porcentajes obtenidos para los CI Verbales y de Ejecución son esencialmente los mismos.

† Los términos arriba de normal (brillante), Abajo del normal (torpe) y Deficiente mental son utilizados en el WPPSI, WAIS y WISC (Gómez, 1984).

Fuente: WISC-RM Escala de Inteligencia Revisada Para el Nivel Escolar, adaptado y estandarizado por Margarita Gómez Palacio 1984.

En consecuencia, se pudo observar que el niño 2 tiene un problema neuronal que está afectando considerablemente el desempeño escolar, ya que su CI es de 72 debajo de lo normal. Anteriormente, se había canalizado por parte de la escuela al Centro de Salud T-I Polvorín (Secretaría de Salud) donde su diagnóstico presuncional fue: *Trastorno de conducta y aprendizaje*. En “El polvorín” lo canalizaron al Hospital Psiquiátrico Infantil. Sin embargo, en una entrevista con la madre realizada para completar el estudio socio-psico-pedagógico del alumno, manifestó que no había tenido tiempo de llevar a su hijo a que le hicieran los estudios pertinentes. Lo mismo para la niña cuatro, no sabemos con precisión cual sea su problemática, porque cuando se ha citado a la madre ésta no asiste, ni la niña ha sido atendida por especialistas.

En cambio los resultados de los otros cuatro niños muestran tener un CI normal, por lo tanto, en la muestra se trabajara únicamente con estos cinco niños que no tienen ningún problema neuronal; entonces, probablemente el problema se dé en la enseñanza aprendizaje o en la poca participación del padre de la familia en la educación de sus hijos. Considerando que en el trabajo de esta tesis no hay la intención de trabajar estrategias para trabajar con niños con problemas neuronales.

Para tratar de ubicar cuál de estos dos factores es el que estaba incidiendo y además, qué posibilidades había de contar con la participación de la familia para mejorar las habilidades de lectura y escritura de sus hijos, se realizaron entrevistas

a los padres de familia al inicio del ciclo escolar como parte de su estudio socio-psicopedagógico.

De los seis padres de familia solamente, acudieron tres a la entrevista para completar la historia clínica de sus hijos, a pesar de que el plantel la considera como obligatoria. Ello nos permite inferir la baja valoración que esos padres dan a la educación de sus hijos, ya que, probablemente piensan que esta responsabilidad es únicamente, de la escuela.

De las entrevistas a las tres familias se desprende que la mayoría de los niños de la muestra tienen ambos padres vivos. De los tres padres, las edades de las madres oscilaron alrededor de los 41 años; las edades de los padres se situaron entre 47 y 48 años. Como se puede apreciar, la media de edades entre ambos padres es de 44 años. Dos parejas de padres son casados y una vive en unión libre. En cuanto al nivel educativo, dos madres y dos padres tienen la secundaria, una madre primaria y un padre con estudios de preparatoria. Como se observa en el cuadro núm. 3

Cuadro núm. 3.

Nivel de estudios de los padres

Nivel de Estudios	Madres	Padres
Ninguno		
Primaria	1	
Secundaria	2	2
Preparatoria		1
No contestó	3	3
Total	6	6

Fuente: Historia clínica de los alumnos, ciclo escolar 2010-2011

Dos madres no trabajan, se dedican al hogar y en ocasiones apoyan a su esposo trabajando en el puesto de periódico. Una de ellas, sí trabaja en la cooperativa de una escuela y también atiende su puesto de periódico. Con respecto a los padres, todos trabajan en sus puestos de periódicos y como comerciantes y uno de ellos es empleado gubernamental (ver cuadro núm.4).

*Cuadro Núm.4
La ocupación de los padres*

Ocupación	Madres	Padres
Hogar	2	
Comerciante(Voceador)	1	1
Comerciantes		2
No contestaron	3	3
Total	6	6

Fuente: Historia clínica de los alumnos, ciclo escolar 2010-2011

La escolaridad de ellos apenas concreta la educación básica, lo cual pudiera presentar un problema en el aprendizaje de los niños. En general, los padres se dedican al comercio, aunque en las entrevistas no parece que para la escuela sea de conocimiento común, dado que los ingresos de los padres son insuficientes resulta muy práctico y necesario para ellos combinar la venta de periódico con otros negocios y que no son reconocidos abiertamente por “La Unión” porque es una causal para que les retiren las prestaciones que ellos reciben de su gremio.

Esta situación o combinación de trabajo como comerciantes limita a los padres su participación en la educación de sus hijos y por lo tanto, no tienen la mejor disposición con los niños.

Como manifiesta una entrevistada:

Entrevista 1

Mi hija estaba en el Jardín de niños, la niña no quería ir a la escuela porque estaba muy consentida. La relación con sus maestros no era muy buena porque la “hacían menos”, le “bajaban su autoestima” siempre le decían que era una “burra” y que nunca iba aprender bien. Desde entonces ya no quiere ir a la escuela, nunca le ha gustado ir, por eso la niña falta constantemente a la escuela y mucho menos quiere hacer la tarea en su casa. Luego yo me pongo con ella pero a veces yo ni le entiendo, pero hago lo posible por ayudarla, pero de que se monta en su macho no hay nada que le haga hacerlo, empieza a decir “no, no y no lo hace” siempre ha sido muy floja. Actualmente hay que obligar a la niña para que asista a la escuela.

Entrevista 2

“En la entrevista con la madre manifiesta que no ha tenido tiempo de llevar a su hijo a que le hagan los estudios pertinentes, prometió llevarlo en vacaciones. Sin embargo eso dijo desde el ciclo escolar pasado. Esto probablemente significa que no existe motivación en los niños desde sus casas para que estudien.

Entrevista 3

En la entrevista con la madre manifiesta que el niño es muy sensible y que antes no sabía que pasaba con él y luego afirma “bueno considero que él es muy flojo porque ahorita ya está aprendiendo a leer y escribir.

Exterioriza que su papá sí le tiene mucha paciencia, pero ella la ha mandado con sus vecinos a que le ayuden hacer la tarea, “como allí son los muchachos más grandes pues ellos sí lo ponen a leer y hacer la tarea,

incluso a Kevin sí le gusta irse para allá con ellos porque aprende mucho, y para mí mejor, porque él así ya está aprendiendo.

En conclusión, dentro de su contexto áulicos niños presentan en efecto dificultades para adquirir la lectoescritura, lo que genera una dinámica especial en el grupo y requiere de mayor atención por parte del docente. En su contexto familiar la barrera proviene en general de la falta de límites, provienen algunos de familias disfuncionales, deterioro al respeto entre sus diferentes miembros situación que se ve reflejada en sus comportamientos, faltan con mucha frecuencia y en casa no hay normas acerca de la importancia de la responsabilidad en cuanto a tareas y rutinas de estudio.

Es decir, los padres reconocen que tienen problemas de aprendizaje en la escuela, pero también tienen escasas condiciones para ayudarlos, ya sea, porque no cuentan con los conocimientos para hacerlo o bien, porque se los impiden sus otras cargas familiar o laboral. Además de mostrar escasa vinculación con las actividades escolares de sus hijos, tienen bajas expectativas académicas en torno a lo que pueden lograr sus hijos y siempre responsabilizan a la escuela de su bajo desarrollo; en lo que respecta a la esta institución no realiza acciones que permitan una atención educativa a la diversidad.

El bajo nivel socio cultural de un gran porcentaje de los padres de familia limita los apoyos brindados a sus hijos, ya que no cuentan con herramientas tecnológicas, bibliográficas, visitas a museos entre otros, desamparando al niño con estas deficiencias. Como ya ha demostrado el informe de Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Word y York (1966), factores como el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres influyen en los puntajes que obtienen los estudiantes y, en el mismo sentido Balli, Wedman y Demo (1997), reportaron que la supervisión de los padres de las tareas escolares y el nivel de realización de las mismas es un factor importante en el desempeño escolar.

Asimismo, habría que recordar que la lectura, desde la visión constructivista, también es un proceso psicolingüístico que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje escrito (Smith: 1994), por lo tanto, el conocimiento es un producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En consecuencia, el aprendizaje es un proceso distribuido, interactivo, contextual, resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica (que en este caso, implica el involucramiento del padre de familia). A las desventajas generadas por el entorno familiar habría que agregar que los métodos de enseñanza-aprendizaje para la lecto-escritura no han sido los más adecuados.

Cuando los docentes, los padres de familia o la comunidad en general nos percatemos de todo el daño moral, psicológico, y ético, que sufren nuestros niños y cuando nos ocupemos de nuestro compromiso de ser agentes educadores de cambio, nos daremos cuenta de la gran capacidad creadora que tenemos; por eso, lejos de asumir un papel de "ya ni modo", debemos hacer uso de nuestra capacidad creadora, de nuestra imaginación y de los recursos con que contamos, para que todo en conjunción, con nuestra buena voluntad y vocación dé como resultado alternativas reales para los niños.

A continuación, analizamos el papel que juega la familia en los procesos de aprendizaje de los niños.

CAPÍTULO II. La familia como mediadora en la construcción de conocimientos escolares asociados a la lecto-escritura

2.1 La familia y su papel en la formación el niño

La práctica docente presenta una diversidad de vivencias, en las que he detectado y enfrentado problemas relacionados al aprendizaje de los alumnos, éstos son variados y tienen diferente dimensión.

Los problemas educativos en ocasiones son graves. Uno de ellos tiene que ver con las causas por las que los padres de familia muestran desinterés por la educación de sus hijos. Esta situación representa un obstáculo que impide al niño apropiarse de un buen nivel cultural; éste es un factor desfavorable al niño porque su futura integración y aceptación dentro del medio social que lo rodea será más difícil.

Considero además de interesante, muy importante tratar el tema, porque, es un problema que afecta el desarrollo íntegro del educando y altera de manera negativa la interrelación alumno–alumno, alumno-profesor, padre de familia-maestro, y alumno-padre de familia, pero sobre todo retrasa el avance educativo del educando. El niño desde pequeño debe ser guiado, con paso firme y orientado siempre en busca de su íntegra personalidad, puesto que con ella tendrá un desempeño como ciudadano útil a sí mismo, a su familia y a la sociedad.

En general, la escuela informa e intenta concientizar al padre de familia de la situación existente que con su actitud ha causado y que sólo unidos maestro y padre de familia podemos dar apoyo, motivar e inducir al niño al campo educativo, presentándole éste más atractivo, de tal manera que asista con entusiasmo a la escuela y cumpla con responsabilidad las obligaciones que tiene dentro de la misma. La experiencia y los conocimientos de directivos, compañeros y maestros son aportaciones ricas que pueden contribuir a la solución del problema.

La preocupación gira en torno al beneficio del educando, y en prevenir que otros alumnos sean afectados por estos motivos, que sirva como antecedente para que los padres de familia recapaciten y sean capaces de brindar apoyo y educación a sus hijos de manera permanente.

En la cotidianeidad de la Escuela Primaria Voceadores de México se observan los siguientes fenómenos:

- La frecuente inasistencia del alumno a clases. Gran porcentaje de inasistencias presentadas por el alumno se deben a que utilizan ese tiempo para ayudar a la economía de su familia.
- El diario abuso del propio educando al mostrarse agresivos con las autoridades, asumir que como ellos tienen servicios exclusivos pueden hacer lo que ellos quieren.
- El bajo nivel cultural y escolar del contexto que les rodea.
- Poseen escaso vocabulario, notables deficiencias de expresión oral y escrita.
- Incumplimiento de sus actividades escolares extra-clase (tareas) y dentro del grupo; realización de actividades no relacionadas con la enseñanza escolar (dibujos de caricaturas, corazones, muñecas, etc.),

Algunos alumnos presentan como único escape ante tantas deficiencias, que suponemos se origina en parte por la falta de apoyo de la familia y el castigo de la misma hacia el niño, una conducta negativa; es decir, son agresivos contra sus compañeros de manera verbal y también física.

La falta de comprensión de algunos padres de familia se presenta como principal obstáculo para el trato y la disminución del problema, también lo es, la falta de tiempo dedicado por el docente en la solución.

Ante dichas situaciones sólo a través de insistir, perseverar, de tener paciencia y diálogo, el docente puede enfrentar con estos elementos el problema, y obtener resultados favorables.

La variedad de problemas que se presentan en el ámbito educativo que perjudican el aprendizaje del niño, pueden solucionarse de manera adecuada, pero existen otras que requieren de atención especializada; por ello, es determinante que el docente conozca los problemas que presenta cada niño en la escuela y en su hogar e involucrarse de manera directa para contribuir en su solución, aunque fuese parcial.

Como observamos, el problema existe y para ayudar al educando, en primer lugar hay que reconocer esta situación educativa, darse cuenta que existe y de inmediato actuar aplicando estrategias apropiadas que ayuden a disminuir dicho problema. Reconocer lo que es.

2.1.1 Antecedentes de familia

Luis Leñero (1976), considera a la familia como una institución social que da respuesta a las necesidades no sólo de subsistencia sino también de búsqueda de mejoramiento del bienestar físico y espiritual. También, señala que la resultante de la genética social se plasma en la familia, en múltiples formas, de acuerdo con las condiciones existentes. Para garantizar su funcionalidad se le dota a ésta de una normatividad institucionalizada que obliga a unos ya otros a responder al sentido vital del grupo. También, hace mención que la familia acompaña al hombre a lo largo de la historia de su vida. Su estructura y sus funciones siguen implícita y explícitamente los propósitos de la sociedad.

Sin embargo, Federico Engels en su libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (1997), considera que el objetivo principal de la familia a través de la historia, en sus diferentes modalidades es la reproducción y la satisfacción sexual y principalmente el aspecto económico es causante de la organización familiar, restándole importancia al aspecto educativo.

Engels escribe que la comunidad familiar no es una institución permanente y estable, por el contrario, sigue en su evolución a la propia sociedad de la que forma parte. En el comunismo primitivo, la familia es una sociedad con propiedad comunal y vida colectiva en la sociedad establecida con base en la propiedad privada, la familia se hace monógama y el eje de ella es el hombre. La primera forma de organización es matriarcal, es decir, es la mujer alrededor de quien giran todas las actividades de la comunidad y la segunda es patriarcal, o sea el hombre es el eje. Cada época, cada pueblo, crean una forma de familia en relación con las características esenciales del régimen, de la producción y de las relaciones entre los hombres; por lo que concluyo que la familia es una institución que cambia, evoluciona y responde a las características de la evolución social; por lo tanto la familia es el resultado de la sociedad en que se vive.

Por otra parte y desde el punto de vista religioso se considera a la familia como de origen divino, cimentada sobre la primera pareja de la que hombre recibe la marca del trabajo y la mujer la de la procreación. No es solamente el instinto sexual lo que empuja al hombre ya la mujer a formar la familia, no es la necesidad de criar a los hijos, ni el mantenimiento de la especie, tampoco es el amor sino la satisfacción de las necesidades elementales de la vida. Por ello, Engels insiste en que la familia es una institución educadora en la cual todos sus miembros ejercen mutua y recíprocamente una acción educativa, cuya huella nos acompaña toda la vida.

En este sentido, la familia constituye el primer entorno social del niño, lo que hace que sea decisiva para su formación, siendo también el núcleo básico donde se adquieren las primeras experiencias y aprendizajes; así como, la manera de concebir el mundo y cómo se adapta el niño dependerá del tipo de familia en la cual crece. Por ello, identificar a la familia como parte fundamental y determinante en la conformación de la personalidad del niño en edad preescolar significa recuperar y valorar el contexto familiar de todos y cada uno de los niños, reconocer los valores presentes en el núcleo familiar con la finalidad de establecer continuidad entre la familia y la escuela. (Gómez, 1993,8-9)

"Hoy en día los estudiosos de la educación en todo el mundo prestan cada vez más atención a la influencia determinante de la cultura familiar en la escuela. La investigación sobre los procesos familiares ha revelado que el ambiente del hogar tiene una profunda influencia, no sólo en el desempeño de los niños en la escuela, sino también, en qué tan lejos llegarán en sus estudios. Así mismo, han advertido que si la manera de ver la vida y el aprendizaje que tiene la familia del niño es muy diferente a la que tiene la escuela, los niños tendrán dificultades para integrar estas visiones contradictorias, y podrían desertar". (Gómez, 1987,15)

En consecuencia, la influencia familiar en el ámbito educativo es muy importante porque permite al alumno actuar con libertad y responsabilidad ante las actividades planteadas. Un niño con una formación positiva, en donde los padres juegan un rol importante tendrá la capacidad necesaria para apropiarse del conocimiento con facilidad. Sin embargo, cuando existen en la familia diversos problemas éstos se reflejan en la conducta de los niños y en su aprendizaje, causando serios problemas en la labor educativa del profesor.

En conclusión, el desarrollo y la buena formación de los niños está relacionada principalmente con la familia, quien le proporciona al niño la protección, el afecto, la seguridad, el cariño y el cuidado que necesita. Cuando se carece de ellos, existe una gran influencia en su falta de estabilidad emocional y en los problemas de aprendizaje que enfrente posteriormente.

Es común que, al iniciar el niño su educación formal, los padres de familia deleguen esas responsabilidades en los maestros. Porque suponen que los maestros "saben más que ellos", o bien piensan que es adecuado "que otros se encarguen de la educación de sus hijos pues para eso les pagan", en otras palabras, porque es lo más fácil y cómodo, pues ellos simplemente cumplen con proporcionar los recursos necesarios, en especial los económicos. Es conveniente señalar que no siempre es así, también existen padres de familia que se preocupan y se interesan por el avance de sus hijos y apoyan en todo lo necesario, desde pintar una silla hasta reforzar el aprendizaje de los niños en casa.

Comúnmente, los padres de familia han delegado en los profesores y en las instituciones escolares no sólo la instrucción formal de los niños, sino una educación más amplia e integral. Pero a pesar de haber delegado esta responsabilidad, han cuestionado a la escuela como factor de mejora y movilidad social, con esto se ha puesto en tela de juicio la imagen del profesor. No obstante, algunos padres se cuestionan sobre cuál es la mejor manera de implicarse en un asunto tan importante como es la educación de sus hijos e intentan ser actores junto con los docentes y la comunidad; en cambio, otros padres delegan responsabilidades, únicamente acuden a la escuela en pocas ocasiones, como la firma de boletas.

Sin embargo, hoy día se reconoce que para que el educando pueda tener un desarrollo adecuado en el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario que exista un trabajo en equipo entre el maestro, el padre de familia y el alumno.

"La escuela no debe sobreponerse nunca a la influencia familiar, ni viceversa. Ambas tienen que complementarse armónicamente y perseguir un mismo objetivo: La correcta formación intelectual, moral, afectiva y física del futuro hombre de bien. De aquí que las actividades puramente infantiles no deben ser mermadas ni presentadas por una escolaridad excesivamente rígida y fría, o lo que es peor, preconcebida como un intento de desfamiliarización del niño. Por el contrario, la escuela debe ser una prolongación de la casa del niño, mientras que los padres, a su vez, han de procurar que algo del aula escolar pase al ambiente hogareño" (Castillo, 1980, 223).

O bien como afirma Isaac

"La educación intelectual es una misión fundamental de los profesores pero no es exclusiva de éstos. En la educación de los hijos así como en todos los aspectos, los padres tienen y conservan siempre la responsabilidad principal. Son los primeros educadores". (Isaac, 1998, 20)

La escuela como centro educativo es donde se desarrolla en su mayor parte el trabajo escolar, pero no hay que olvidar que los momentos del trabajo personal suelen producirse más en el hogar y es precisamente esta situación la que reclama más ayuda y orientación.

Actualmente, se plantea que la escuela debería ser no sólo mera instructora, sino adoptar un rol educativo integral (SEP). El desarrollo de este rol requiere superar la disociación clásica entre escuela y familia que parece existir en los tiempos actuales. Por lo tanto, la escuela necesita la colaboración de la familia porque ambas son los agentes educadores más importantes para los sujetos, ya que la escuela tradicionalmente ha sido la encargada de educar y la familia de formar.

La familia es el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida. El saber popular describe bien este entorno indicando que los niños adquieren allí las primeras habilidades: en la familia aprenden a reír y a jugar, se les enseña los hábitos más básicos como los relacionados con la alimentación y otros más complejos como relacionarse con las personas; también, las primeras palabras. Sin embargo, la familia no es el único agente educativo, el proceso comienza en ella pero no termina allí (Coll, 2008,600-601)

De acuerdo con Hoffman (1991) y Wells (1999) entre el hogar y la escuela existen importantes discontinuidades, entre ellas:

1. Cuando el niño se incorpora a la escuela pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio. Como Jackson (1991) sostiene, las actividades escolares se hacen con otros o en presencia de otros, un hecho que tiene profundas implicaciones en la vida del estudiante.
2. El hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo infantil está sometido, entre otras muchas cosas, a un horario que implica la organización del tiempo y del espacio y de la propia tarea.

3. En el hogar el medio fundamental de expresión es la lengua oral, mientras que en la escuela pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lectura y la escritura. Es decir que desde pequeños la familia empieza a tener ese contacto oral hacia el niño y si éste no tiene la estimulación adecuada en la etapa escolar le será más difícil.
4. También los entornos de aprendizaje difieren de forma importante en ambos contextos: en el hogar los niños aprenden de forma natural y en contextos reales donde sus actividades tiene una utilidad y funcionalidad inmediata. Por el contrario, en la escuela el aprendizaje es formal, deliberado, consciente y no supone un contexto inmediato de uso (Coll, 2008,607)

Bronfenbrenner (1993,16) menciona que el mundo exterior tiene un impacto considerable desde el momento en que el niño comienza a relacionarse con personas, grupos e instituciones, cada una de las cuales le imponen sus perspectivas, recompensas y castigos, contribuyendo así a la formación de sus valores habilidades y hábitos de conducta.

El autor arriba señalado, propone acercarse a los contextos educativos del desarrollo desde los siguientes supuestos:

1. El contexto de desarrollo primario, el niño puede observar y asimilar patrones de actividad en uso, progresivamente más complejos, conjuntamente o bajo la guía de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas y con las que se ha establecido una relación emocional positiva.
2. Un contexto de desarrollo secundario es aquel que ofrece a los pequeños oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que han aprendido en los contextos primarios, pero ahora sin la intervención directa de la guía de otras personas.

3. El desarrollo potencial de un entorno depende del grado en que terceras personas presentes en él, apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño. En el caso concreto del análisis de los niños no reciben el apoyo necesario para sus capacidades cognitivas
4. El potencial de desarrollo de un entorno educativo se ve incrementado en función de los vínculos que pueden establecerse con otros entornos. Por ejemplo, para la lecto-escritura, se propone establecer puentes entre la escuela y el hogar (Coll, 2008,602-603). Un elemento para trabajar en esta investigación es el debilitamiento que existe entre la escuela y la familia, por ello la principal importancia de trabajar en este puente.

El contexto sociocultural de la escuela en que se desenvuelve el niño voceador es totalmente diferente del entorno familiar, en ésta el niño adquiere habilidades en cuestión matemática ya que es un conocimiento que desde la lógica familiar servirá para el futuro del niño. Este conocimiento le permitirá a futuro atender el puesto; sin embargo, no sucede lo mismo con la letra impresa a pesar de que se espera que trabaje el resto de su vida con publicaciones. Existe un interés expreso de la familia por desarrollar la habilidad matemática y que medio sepa leer y escribir, es decir, una habilidad de lecto-escritura demasiado baja que no interesa mucho a la familia.

Cuando los niños comienzan a ir la escuela, debería existir cierta continuidad, porque, las ideas sobre lo que ha de aprenderse y enseñarse son muy similares en la familia y en la escuela. Quizás por eso una vez que los pequeños se integran en el medio escolar, las familias descargan y desatienden sus responsabilidades en la escuela. Posiblemente esto explique que en México la escasa participación de los padres en el ámbito educativo de los niños, lo que se ha convertido en un problema social, debido a que incide en su desempeño escolar.

En México, la participación social en la educación no es un fenómeno reciente, pero ésta se ha acotado, casi siempre, a la intervención en las asociaciones de

padres de familia, mismas que no pueden opinar sobre asuntos educativos o relativos a la organización y administración escolar. Guzmán y Martín del Campo (2001) señalan que, a diferencia de otros países como Inglaterra en donde los padres toman decisiones en lo pedagógico y organizativo en las escuelas, en México habitualmente los padres no participan en estas decisiones. Existen teóricamente los consejos de participación social, en los cuales pueden proponer cuestiones pedagógicas y participar para mejorar los procesos educativos, pero en la práctica estos organismos casi no existen y por lo tanto, no desempeñan las funciones mencionadas. En contraposición a esta visión, Nidia Victoria (2003) sostiene que una de las características de la política educativa actual en México es la promoción de una mayor vinculación de los padres de familia con la escuela y principalmente con el proceso de enseñanza aprendizaje de los hijos. En la práctica cotidiana, esto se ha traducido en varias acciones, entre las más importantes se encuentran la exigencia de una mayor participación de los padres en las sociedades de padres de familia y un aumento en la asistencia a la escuela y a las actividades de la misma. Incluso, la misma Secretaria de Educación Pública reconoce que si bien en México existe el fundamento legal para el establecimiento de las relaciones de cooperación entre la familia y la escuela, en realidad no conjuntan esfuerzos para el logro de los fines educativos. Más aún, los organismos encargados de regular la educación, reportan una falta de integración de los padres de familia en las actividades escolares (SEP, 2004).

En otras palabras, se conoce muy poco sobre cómo participan los padres en relación con el desempeño escolar de sus hijos (Vélez y Martínez: 2008). La investigación con los padres de familia y el involucramiento en el espacio escolar es un tema de investigación educativa reciente.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003), sostiene que para la mejora de la calidad de la educación es indispensable lograr una interacción efectiva entre los padres de familia y los docentes y en general, entre todos los sectores de la sociedad. Este organismo incluye, entre sus indicadores para evaluar la calidad del sistema educativo aspectos relacionados con la familia

como la escolaridad de los padres, porcentaje de alumnos cuyos padres tienen expectativas de educación media superior o más, porcentaje de padres que tienen el hábito de la lectura y porcentaje de padres que participan en reuniones de padres de familia en la escuela, entre otros.

Otros estudios, como el de González, Corral, Frías y Miranda (1998) asociaron el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros, con la alta autoestima del hijo, la cual, a su vez, estimula el esfuerzo escolar. Martínez (2004), sugiere que el factor más influyente en el desempeño escolar son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante.

En esta misma lógica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) fundamenta la necesidad de que los padres participen en la educación de sus hijos por tres razones: el reconocimiento de que los padres son los primeros educadores de sus hijos; el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia.

Asimismo, Machen, Wilson y Notar (2005) mostraron que la participación de los padres puede ayudar a mejorar la calidad de los sistemas escolares públicos y que unos padres participativos pueden brindar un mosaico de oportunidades para que sus hijos tengan éxito en su tránsito por la escuela. Según estos autores, en los sistemas educativos de muchos países ha cobrado importancia favorecer la colaboración entre los padres y las escuelas.

Por su parte, López y Tedesco (2002), afirman que la familia debe garantizar condiciones económicas que permitan a los niños asistir diariamente a las clases y también debe prepararlos desde su nacimiento para que sean capaces de participar activamente en la escuela y aprender. Dicha preparación, presupone la existencia de una variedad de recursos por parte de la familia, entre los que destacan los económicos, la disponibilidad de tiempo para supervisar el estudio de

los hijos, su capacidad para promover su participación en actividades culturales y para brindar afecto y estabilidad. Sin embargo, esta situación se forja difícil ya que un voceador gana alrededor de \$100.00 a \$150.00 al día, por lo que sus recursos son considerablemente bajos y por lo tanto, tienen que trabajar más aunque esto implique la desatención de sus hijos.

Lo anterior presupone la facultad de la familia para hacer frente a exigencias tanto materiales como no materiales. En primer lugar, implica poder sostener los crecientes gastos asociados a la educación, al mismo tiempo que se prescinde de los ingresos que los niños o adolescentes aportarían en caso de trabajar. En segundo lugar, implica sostener su motivación respecto al estudio, y mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar. Sobre todo ahora cuando “La Unión” ha decidido quitarles los servicios gratuitos que tenían como el transporte y el comedor, actualmente se les cobra \$50.00 a la semana por el transporte y \$15.00 diarios por la comida. Con esta situación es difícil que el padre de familia se involucre en una o varias actividades relacionadas con la escuela, por ejemplo, asistir a las juntas de padres de familia, participar de manera voluntaria en la mejoramiento de la escuela, ayudar a los hijos con la tarea y animar sus logros, por mencionar algunas.

Congruentemente con lo anterior, en Estados Unidos, el informe de Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Word y York (1966), demostró que factores como el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres influyen en los puntajes que obtienen los estudiantes, mientras que Balli, Wedman y Demo (1997), reportaron que la supervisión de los padres de las tareas escolares y el nivel de realización de las mismas es un factor importante en el desempeño escolar. En el diagnóstico realizado para este trabajo se aprecia claramente la misma situación.

Según Hoover-Dempsey, Bassler y Burow (1995), existen varios factores que favorecen la participación de los padres en las actividades relacionadas con la escuela. El primero es que los padres hayan observado la participación modelada por sus propios padres y otros adultos; el segundo, se refiere a que los padres se

involucran más si experimentan un sentido de eficacia personal para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela. Esta percepción de eficacia puede ser disminuida si los padres consideran que carecen de las habilidades y el conocimiento para ayudar a sus niños a tener éxito. El tercer factor es un aumento en la participación de los padres si perciben oportunidades, invitaciones o exigencias de ayuda del personal escolar y de sus hijos.

En cuanto a los factores familiares que influyen en el rendimiento escolar de los hijos, se ubica el tipo de supervisión del aprendizaje que los padres ejercen en la casa. Avanzini (1969), menciona que existen padres despreocupados que se niegan a realizar de manera constante los esfuerzos que demanda apoyar a los hijos en sus actividades educativas y otros padres que se percatan de que deben apoyar a los hijos pero les es imposible hacerlo por falta de tiempo y de cultura.

Shanahan y Walberg (1985), reportan el interés de los padres y las facilidades que el hogar brinda para la realización de trabajo escolar como uno de los factores familiares que propician un adecuado rendimiento en la escuela. Por su parte, Steinberg, Dornbusch y Brown (1992) señalan que los padres que exigen un buen trabajo escolar de sus hijos y responden a las necesidades de ese trabajo, propician el desarrollo de la competencia académica.

Por otro lado, Balli, Wedman y Demo (1997) explicaron que los padres consideran que la tarea de supervisión es valiosa, pero también piensan que su realización, en general, no es eficiente y decae de manera considerable cuando los niños pasan de la escuela elemental a los grados medios, pues expresan frustraciones sobre sus capacidades intelectuales para ayudar a los hijos en la supervisión de sus tareas.

En lo referente a la comunicación con la escuela, Esquivel (1995) explica que la comunicación entre los miembros de una familia es un factor clave en el establecimiento del vínculo familia-escuela, porque una pobre o ausente comunicación en el hogar se transfiere al ámbito escolar. Si ese es el caso, el resultado es que los padres sostienen una comunicación poco efectiva con los

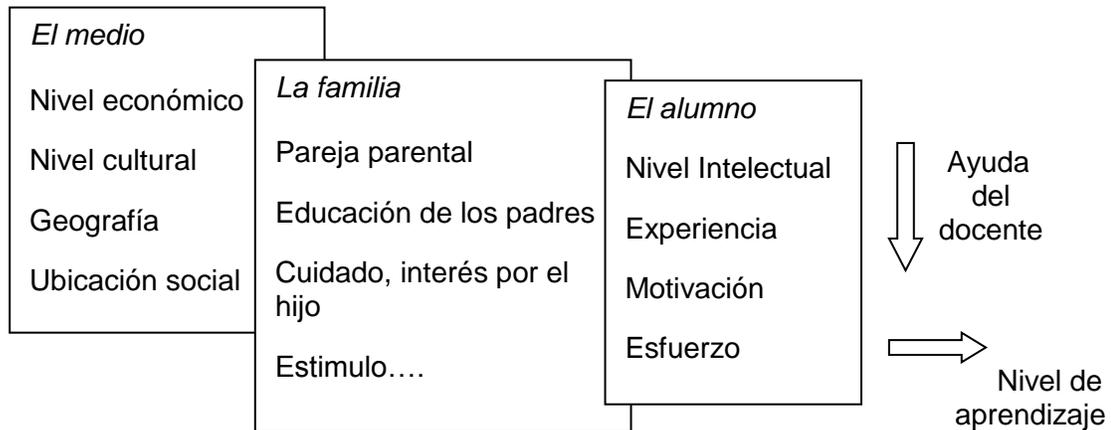
profesores y directivos de la escuela, confusa y malinterpretada y nada favorecedora al proceso educativo de los alumnos.

Oliva y Palacios (1998), afirman que los padres de familia deben preocuparse por conocer, a través de encuentros formales o informales con los profesores de sus hijos, aspectos como los objetivos, métodos y contenidos del currículum escolar y cuales actividades pueden realizar en casa para apoyar la marcha escolar de los niños.

En cuanto a las expectativas o valoración de la escuela, Epstein y Clark Salinas (2004) sostienen que los estudiantes en todos los niveles hacen el mejor trabajo académico y tienen actitudes escolares más positivas, aspiraciones más altas y otros comportamientos positivos si tienen padres conscientes del valor de la escuela y de los logros académicos de los hijos.

Miranda (1995), refiere que el número de estudios sobre las actitudes de los padres hacia la escuela es mucho menor al de los referidos a los otros actores sociales (alumnos y docentes). Sin embargo, cuando se trata de interpretar las diferencias que en la valoración de la escuela tienen los individuos de acuerdo con su origen social, lo más interesante es investigar sobre las actitudes de los padres de los escolares. En esta dirección, el autor señala dos posturas opuestas: una de ellas manifiesta que en la actualidad existe una tendencia hacia la desvalorización de la escuela; la otra sostiene que existe una valoración positiva de la escolaridad por parte de las familias, que le adjudican un valor esencial para el futuro de los hijos como una forma de mejorar la posición social y de encontrar nuevas expectativas y estilos de vida. En el caso de los hijos voceadores, se necesitan conocimientos mínimos para el manejo del negocio y es de menor importancia que adquiera la habilidad de la lecto-escritura.

Finalmente, el aprendizaje depende del alumno y su familia pero resulta, en definitiva, que es el medio social al que pertenece el que lo determina, como se muestra en el siguiente modelo:



Fuente: El análisis de lo institucional en la escuela. Modelo III (Fernández 1998:40).

No cabe duda que los entornos en los que se desenvuelve el niño y su familia son pauta para su comportamiento y sobre todo para su aprendizaje. En este sentido, la historia de los hijos de voceadores, que es el caso que tratamos, se ha marcado por el hecho que el niño está desatendido por los padres, situación que claramente se muestra en las entrevistas que se les realizaron. De hecho, a la mayoría se les citó para hacerles la entrevista y se justificaron por no poder asistir por las grandes cargas de trabajo, asimismo las entrevistas muestran un abandono afectivo hacia los niños.

2.2 La adquisición de habilidades de lecto-escritura en el niño y los entornos socioculturales

En esta investigación abordaremos la problemática de la adquisición de las habilidades de lecto-escritura en el niño, desde un marco teórico conceptual constructivista que recupera la teoría psicogenética de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría psicolingüística. También, se considerará la influencia de los entornos socioculturales para lograr o no desarrollar con éxito las habilidades necesarias para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

El constructivismo es un principio metodológico llevado a cabo en la lecto-escritura. De acuerdo con Lerner y Muñoz (1986), la concepción constructivista, supone ciertas características del niño y del aprendizaje. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural. De esta manera, se ejerce una praxis transformadora que satisface dichas demandas a través del desarrollo de la capacidad del trabajo individual y en grupo con responsabilidad social, así como la construcción de elementos de investigación aplicada y de producción artística. El estudiante aprovecha el conocimiento aprendido para resolver problemas y aplicar estrategias específicas; es decir, genera un modelo heurístico significativo según Doris Vanegas. El constructivismo concibe la lectura también como un proceso psicolingüístico que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje escrito (Smith, 1994).

El modelo constructivista se centra en la persona, en sus experiencias previas a partir de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce cuando:

- a. El sujeto interactúa con el objeto del conocimiento **(Piaget)**: "El niño no almacena conocimientos sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes"
- b. Establece una interacción con otros **(Vygotsky)**: "Detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa". Para ayudar al niño debemos "acercarnos" a su "zona de desarrollo próximo"; partiendo de lo que el niño ya sabe.
- c. Es significativo para el sujeto **(Ausubel)**: Los aprendizajes han de ser funcionales (servir para algo) y significativos (estar basados en la comprensión).

- d. Comprende lo que aprende **(Chomsky)**: “Evidencia la construcción de reglas lingüísticas que trascienden la imitación de modelos externos”.
(Hernández, 1998)

El constructivismo propone que el conocimiento es un producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En esta interacción, las diversas aproximaciones y experimentaciones que hace un niño a través del tiempo son muestras de su esfuerzo paulatino por comprender, las cuales le permiten ir modificando sus esquemas o estructuras mentales (es decir, aprender y desarrollarse), superando las limitaciones que le proporciona inicialmente su conocimiento previo.

La teoría de Piaget sustenta que el conocimiento no es reproducción sino reconstrucción permanente a partir de conocimientos previos lo cual evidencia que el aprendizaje está subordinado al desarrollo del niño en dos sentidos. En primer lugar que los progresos que se originan son siempre en función del nivel del desarrollo del sujeto. En segundo lugar, los mecanismos que el sujeto pone en juego durante las situaciones de aprendizaje, para apropiarse de actos, son los mismos que actúan en el desarrollo. Esto significa que el niño va construyendo su propio conocimiento en la medida que va desarrollando y adquiriendo nuevos aprendizajes; es decir, que construye su conocimiento por etapas (Hernández: 1998)

Por tanto, Piaget plantea que los procesos de aprendizaje implican la asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio como mecanismos que permiten la generación de nuevos conocimientos.

La asimilación designa la acción del sujeto sobre el objeto. Esta acción va a depender de los instrumentos de conocimiento que tiene el sujeto; es decir, de los que ya posee, puede entenderse como el acto de usar los esquemas como marcos para interpretar y estructurar la información entrante. Así una acción de clasificación será diferente si la realiza un niño de 3 ó 4 años (etapa

preoperatoria), que si la realiza un niño de 7 u 8 años, que ya maneja operaciones concretas.

Lo mismo, para una acción de lectura y escritura, el abordaje de la misma será diferente en el niño pequeño que sólo hace garabatos, que en el niño que ya intenta escribir, aun cuando no lo haga en forma totalmente correcta, como es el caso de los niños de quinto año, (Hernández, 1998).

Hay que recordar que Piaget señala 4 etapas de desarrollo del pensamiento:

1ra. Etapa: Período de transición de 2 a 5 años

2da. Etapa: Período Pre-operatorio de 5 a 7 años.

3era. Etapa: Período de Operaciones concretas, de 7 a 12 años.

4ta. Etapa: período de Operaciones formales de 12 años en adelante.

En el caso de los niños de los 7 a 12 años, se encuentran en un período de consolidación. Las habilidades de clasificación se vuelven más complejas y el niño es capaz de captar la clasificación múltiple (el hecho de que un objeto dado pueda pertenecer a más de una categoría a la vez, por ejemplo un gato pertenece a la categoría de los mamíferos y también a la categoría animal).

La acomodación consiste en las modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras de conocimiento con el fin de adaptarlas al medio y a los nuevos esquemas de conocimiento.

La adaptación está siempre presente a través de dos elementos básicos: la asimilación y la acomodación. El proceso de adaptación busca en algún momento la estabilidad y, en otros, el cambio. La adaptación ha sido definida como una tendencia activa de ajuste hacia el medio.

El equilibrio es la unidad de organización en el sujeto cognoscente. Son los denominados "ladrillos" de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del sujeto con la realidad, ya que a su vez sirven como

marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada en la persona (Hernández 1998).

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Es decir, el niño al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas; para que este proceso se lleve a cabo debe de presentarse el mecanismo del equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento (Hernández, 998,78).

Por ende, el constructivismo concibe al aprendizaje como un proceso activo en permanente organización, reorganización, que involucra al alumno como un sujeto productor activo de su propio aprendizaje, interesado en comprender la realidad y al docente, como un facilitador, orientador e investigador que plantea situaciones innovadoras de aprendizaje que respondan a los intereses del grupo, y que constantemente reorganice los planes de trabajo escolar. El constructivismo recupera la teoría sociocultural y entiende el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual, resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica. La meta educativa por conseguir es que el aprendiz se apropie de los recursos de la cultura, a través de su participación con otros más expertos en actividades conjuntas también definidas por la cultura, tomando en cuenta no sólo las características del contexto familiar y escolar sino también la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

El lenguaje y el establecimiento de un consenso en el aula conforman el repertorio colectivo de conocimiento que comparte una comunidad, como la educativa. El aprendizaje escolar es concebido, desde las propuestas constructivistas, como procesos de socialización de los alumnos en formas de habla y modos de discurso, que son específicos de contextos culturales e históricamente situados (Ferreiro y Gómez 1982). Un ejemplo de ello, es que algunos alumnos de la Escuela Voceadores presentan conductas agresivas contra sus compañeros de

manera verbal y física. Algunos de ellos incluyen groserías en sus discursos orales y emplean estas palabras como mecanismo de agresión hacia sus compañeros e incluso hacia las autoridades. Suponemos que estas formas de socialización representan para ellos un escape ante la falta de apoyo de la familia.

Por todo lo anterior, recuperando a Vygotsky, el constructivismo asume que el conocimiento más que ser construido por el niño es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea; por tanto todo el aprendizaje involucra a más de un ser humano. Este autor acepta que existen prerequisites biológicos presentes en los procesos de maduración, pero insiste en la importancia de los condicionamientos culturales y sociales. Entre lo más importante de sus aportaciones está la llamada “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) considerada como el real que existe entre la ejecución espontánea que realiza el niño utilizando sus propios recursos (conocimientos previos) y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo conocimiento nuevo (Hernández, 1998).

Su concepto se amplía cuando hace referencia a que la interacción social no se da solamente entre profesor y alumno sino con muchas otras personas como familiares y amigos de su edad. La educación escolar se relaciona con los procesos educativos que tienen lugar en otros entornos, especialmente en la familia, ya que junto a la escuela suelen definirse como los dos entornos más importantes de socialización para el niño (Coll, 2008, 598).

El contexto sociocultural es inseparable de las contribuciones activas de los individuos, sus compañeros, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes (Coll, 2008, 600) por ello, es importante generar una construcción común entre escuela y hogar para generar un solo universo que potencie el aprendizaje del niño. Muchas veces los fracasos en la escuela se deben a la falta de comunicación y apoyo mutuo entre los actores de la cultura escolar y la del hogar.

Uno de los objetivos primordiales de la escuela primaria es que los alumnos adquieran habilidades relacionadas con la alfabetización, más concretamente con la lecto-escritura (español) y la aritmética (matemáticas) (Ferreiro,1989).

A pesar de ello, los educandos aprenden en la escuela a leer y a escribir, pero en sus casas pasan largo tiempo viendo la televisión o jugando, por lo tanto, no existe este vínculo de enseñanza o estimulación dentro de su entorno familiar para el logro de la lecto-escritura.

Existen estudios que proponen tomar conciencia social de que la escuela y el hogar son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje que necesariamente están llamados a entenderse. Sin embargo, desconocemos la manera en que ambos entornos inciden en el aprendizaje escolar. Algunos ejemplos de los estudios mencionados son los siguientes:

Gallimore y Goldengerg, “muestran que las familias en general, incluso las más humildes, conceden gran valor a las tareas escolares y a la educación académica. Las familias que participaron en su estudio expresaban con claridad que las actividades escolares permitirían a los niños ser alguien en su vida futura. Los autores señalan también que padres y madres deseaban, además, que sus hijos asistieran a la escuela el mayor tiempo posible, quizás porque ellos no habían tenido esa oportunidad. Los adultos pensaban que las tareas escolares, y especialmente la lecto-escritura, son instrumentos esenciales para poder avanzar social y económicamente. Padres y madres introducían también en sus casas prácticas que habitualmente se realizaban en la escuela. Algunos enseñaban a sus pequeños letras y sonidos, incluso en edad preescolar, aun cuando estas actividades no formaban parte del currículo en esas edades” (Gallimore y Goldengerg, 1993,607).

Esta noción me parece relevante porque se caracteriza a los voceadores por tener niveles muy bajos de escolaridad, quizás por eso conceden poco valor a la educación de sus hijos y son dejados o relegados por sus padres para que el personal de la escuela los atienda.

Shirley Brice Heath (1983) psicóloga norteamericana refiere cómo el uso y el significado de algunas habilidades que tradicionalmente se adquieren en la escuela, más concretamente la lecto-escritura, están estrechamente relacionadas a las prácticas familiares. Argumenta que los niños aprenden a utilizar el lenguaje de formas diferentes, en función de cómo cada comunidad estructura sus familias, define los papeles sociales que puedan representar sus miembros y de igual forma con los conceptos de infancia que guían la socialización de los más pequeños.

La alfabetización es distinta en cada ser humano, ya que cada uno se apropia de manera muy particular del mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con su entorno, como son los carteles, los comerciales, las etiquetas de los productos, los espectaculares, los hábitos familiares, entre otros.

Los niños llegan a la escuela cargados de testimonios sobre el valor de la lectura y la escritura, pero con pocos modelos de lo que son las actividades lecto-escritoras. En especial, podría suponerse que, las familias voceadoras valoran el medio escrito, sin embargo su relación con él es relativamente distante. Esto se debe a que lo más importante para el voceador son sus ventas y el sentido económico que le da sobrevivir él y su familia. Se piensa que sus hijos terminarán en el puesto de periódico, para los padres voceadores lo más trascendente es que sus hijos aprendan habilidades matemáticas básicas, sin darle tanto significado a otras habilidades como la lecto-escritura. Por ello el diseño de una propuesta que sea constructivista y que incorpore la participación del padre (aunque sea de corta duración) puede traducirse en el acompañamiento de sus hijos y sus aprendizajes.

En principio podría pensarse, como afirma Heath, que cuanto más hablen los padres y madres a los niños, mayor éxito tendrán en las aulas. Las cosas, sin embargo, no suceden así exactamente; es la calidad de la lectura y no la cantidad lo que hace que sea más fácil para los niños establecer relaciones entre diferentes contextos; es decir establecer nuevos contextos o “manipular” gráficamente determinados rasgos del entorno.

Los pequeños no aceptan totalmente los esquemas que les proponen los adultos, sino que construyen otros en el complejo mundo de estímulos que reciben. A pesar de esto, los niños reciben muy poca ayuda en relación con algunas estrategias que les facilitarían posteriormente el trabajo en la escuela (Coll, 2008, 611).

En conclusión, la escuela no puede olvidar el mundo familiar y, más concretamente, la historia social de las familias, el contenido de sus fondos de conocimiento y las metas de enseñanza de todas las personas adultas que participan en el proceso educativo del niño.

Como afirma Vygotsky (1995) el niño ha de aprender una conceptualización del mundo, que no es espontánea en el sentido de "no social" sino que está siendo canalizada por otras personas, de forma que gradualmente va aproximándose al pensamiento conceptual del adulto, en este caso los modelos de lecto-escritura. "Detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa". Para ayudar al niño debemos "acercarnos" a su "zona de desarrollo próximo" (ZDP); es decir partir de lo que el niño ya sabe.

Vygotsky, como ya se mencionó, considera que la interacción social no se da solamente entre profesor y alumno si no con muchas otras personas como familiares y amigos de su edad, coincidiendo en este sentido con Piaget que afirma que "El niño no almacena conocimientos sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes". Ausubel enriquece estas ideas cuando sostiene que los aprendizajes han de ser funcionales (servir para algo) y significativos (estar basados en la comprensión o interés del que aprende). El niño ha de tener elementos para entender aquello de lo que le hablan.

La capacidad de aprendizaje menciona Ferreiro (1989) va ligada entonces a la motivación del alumno por aprender y de sus capacidades para volver significativo lo que aprende. En el caso de los niños hijos de los voceadores existe un número importante de ellos que son sujetos alfabéticos es decir que tienen problemas en la lectura y escritura a pesar de estar cursando de 2º a 6º grado de primaria,

quizás porque no han contado con un buen entorno que apoye sus aprendizajes, es decir que los motive a aprender.

Pero quizás también habría que considerar que la influencia de las nuevas tecnologías coadyuvara a esta desmotivación, ya que propicia actitudes mecánicas, de repetición y no de comprensión.

2.2.1 La visión tradicional de la adquisición de las habilidades de lecto-escritura

Tanto la lectura como la escritura implican procesos complejos; por ello, en los últimos años se han realizado investigaciones sobre estos temas, con la finalidad de conocer las maneras en que estos procesos inciden en el fracaso escolar masivo, fenómeno generador de deserción, reprobación o necesidad de atención especializada. Algunas de estas investigaciones (Avanzini 1969), en las que confluyen las teorías psicogenética y sociocultural del aprendizaje han arrojado luz sobre la naturaleza del sistema de escritura y han indicado también, que la adquisición de este sistema implica un proceso largo y difícil pero necesario para llegar a dominar la interpretación (lectura) y la producción de textos (escritura).

Tradicionalmente, se ha considerado la lectura como un acto puramente mecánico en el cual el lector pasa sus ojos sobre algo impreso, recibiendo y registrando el flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías y sonidos, dejando atrás el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción de significado. La lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significados (Gómez, 1987,15-19).

Por lo tanto, el propósito fundamental de la lectura es la reconstrucción del significado. La lectura no solamente es una actividad visual, ni mucho menos una simple decodificación en sonidos. La lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado.

Un lector aplica diferentes habilidades con el fin de comprender un texto, objetivo primordial de la lectura. Las estrategias utilizadas por un lector son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.

El muestreo le permite seleccionar de la totalidad impresa las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante. La predicción permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. La anticipación está muy relacionada con la predicción tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia. Mientras se efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones que pueden ser léxico-semánticas, es decir se anticipa algún significado relacionado con el tema, o sintácticas en las que se anticipa una categoría sintáctica.

Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida que posea y emplee información no visual, es decir, que tenga conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto. La inferencia se refiere a la posibilidad de inferir o deducir información no explicada en el texto.

La confirmación implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

La autocorrección permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. El ejemplo de Kevin. Es importante señalar que en la lectura cuando se le muestra el texto sin imagen su lectura es fluida, *“El gato **toma** leche y come carne. De noche sale a pasear”* y cuando se muestra el texto con imagen su lectura suele ser fluida pero cambia la palabra. *“El gato **come** leche y come carne. De noche sale a pasear”* (Gómez, 1987).



El gato toma leche y come carne.
De noche sale a pasear.

La lectura y la escritura actualmente difieren del enfoque tradicional (que las plantea como acto mecánico) ya que se pretende ahora que los alumnos aprendan a leer y a escribir comprensivamente, desarrollen su imaginación, creatividad, sean críticos, reflexivos y que hagan uso de la escritura en forma adecuada.

Por tanto Gómez afirma, leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; esto es solo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con el texto comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir por ende no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes, es decir al escribir ponemos en interacción nuestro pensamiento y nuestra cognición. Por tanto, se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de interpretar las unidades, grafías, en unidades sonoras y a su aprendizaje, o sea el desarrollo de las habilidades perceptivo motrices que consiste en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, una oración o un párrafo.

El manejo adecuado de estas grafías nos permite describir su realidad social, pero para aprehenderla el niño debe adquirir, ciertas formas de razonamiento que le permitan centrar su atención en la organización del sistema alfabético. En otras palabras, iniciar el proceso de aprendizaje de la escritura, al tiempo que lee.

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y lo que se lee, son indicadores que permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Los estudios realizados sobre dicho proceso muestran que cuando los niños ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en el medio: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, etc. El niño investiga el mundo que le rodea, observa como los adultos o los hermanos mayores leen o escriben, reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él. Sin embargo, como el medio cultural del cual provienen los niños es diverso, algunos pueden avanzar más que otros en este proceso.

Así que, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura, tienen mayor contacto con ella y sus oportunidades de reflexionar y preguntar es mayor que las de otros en donde la lengua escrita no es usada, el proceso resulta más lento. A pesar de las diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución. En el caso de los hijos de voceadores, sus familias venden materiales impresos, pero ello no significa que los lean, ni que escriban, por lo tanto, ello no favorece los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura en sus hijos.

A estas desventajas generadas por el entorno familiar habría que agregar que los métodos de enseñanza-aprendizaje para la lecto-escritura no han sido los más adecuados, razón por la cual en este trabajo se pretende hacer una aportación a través de la propuesta de nuestra intervención. Al estudiar la adquisición y comprensión de la escritura en niños pequeños, se indaga cómo aprenden los niños, y con qué métodos.

Después de analizar los dos tipos de métodos, utilizados para estas tareas: el analítico - fonético y el global, concluyeron que estos métodos:

1. Se basan en habilidades como la discriminación de sonidos, de formas gráficas, en correspondencias de sonido y forma gráfica, en la discriminación visual.
2. No consideran que el niño que aprende es un sujeto que piensa y que constantemente está en interacción con el medio, y de esta interacción aprende. Por lo que la adquisición de las habilidades lecto-escritura no puede ser explicada solo por la misma lectura, sino por la lengua escrita como herramienta que posibilita esta adquisición (Ferreiro,1979).

En consecuencia, afirman que los métodos empleados no son necesariamente los mejores para propiciar el aprendizaje del alumno en esta área. Recuperando todo lo anterior recordemos que el niño tiene representaciones e interpretaciones propias al momento de ingresar a la escuela, que van modificándose conforme avanza en la construcción de su sistema de escritura. En consecuencia en los métodos tradicionales configurar representaciones de tipo pre -silábico (aquellas en las que todavía el niño no establece relación entre los aspectos sonoros del habla y la escritura) tiene que transitar por un proceso complejo de configuración de las siguientes representaciones.

Inicialmente el niño tiene una representación: la escrituras unigráficas, se caracterizan porque el niño interpreta cada palabra o enunciado con una sola grafía o pseudografía, que puede ser la misma o no, para cada palabra o enunciado. Por ejemplo, si se le dicta caballo solo pone E si se le dicta “El gato toma leche” solo pone O.

A partir de lo anterior, construye una segunda representación: la escritura sin control de cantidad, que es cuando el niño considera que la escritura que corresponde al nombre de un objeto o una persona se compone de más de una grafía, emplea la organización espacial lineal en sus producciones; no obstante, no controla la cantidad de grafías que utiliza en su escrituras. Para el niño que emplea esta representación no hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón, etc.) para controlar la cantidad de grafías. Para

representar una palabra, o un enunciado, algunos niños repiten una grafía indefinidamente, otros utilizan dos grafías en forma alternada y, finalmente, otros utilizan varias grafías.

Ejemplo: *ro*

Esososososososososoososososooeo

Una tercera representación que el niño elabora es la de escrituras fijas: las producciones del niño tienen que ver con la cantidad de grafías para representar una palabra o un enunciado; los niños consideran que con menos de tres grafías las escrituras no tienen significado. En contraste con esta exigencia, el niño no busca la diferenciación entre las escrituras, y lo único que permite un significado diferente es la intención que el niño tuvo al escribirlas. La misma cantidad de grafías y en el mismo orden le sirven para representar diferentes significados. Ejemplo si se le dicta “gato” el escribe **A E M** si se le dicta la palabra “mariposa” el escribe **A E M**, si se le dicta “caballo” **A E M**.

Una cuarta representación es la de Escritura diferenciada: las producciones de los niños representan diferentes significados mediante diferencias objetivas en la escritura. Las posibilidades de variación se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee; cuando el repertorio es más amplio el niño puede utilizar grafías diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes; pero cuando es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de éstas para diferenciar una escritura de otra. Por ello, puede utilizar como modalidades de escritura diferenciada:

- a) Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: en estas producciones algunas grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden, pero la cantidad de grafías es diferente de una escritura a otra. La presencia o ausencia de algunas grafías es lo que determina la diferenciación, tanto en la representación como en la interpretación.

Ejemplo: El GATO BEBE LECHE *jsie viem6*

- b) Cantidad constante con repertorio fijo parcial: en estas representaciones se manifiesta la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra a través de variar algunas de las grafías, mientras que otras aparecen siempre en el mismo orden y lugar. Una secuencia inmutable de grafías puede aparecer al principio, al final o incluso en medio de cada representación, mientras que las otras grafías varían. Por otra parte, la cantidad de grafías empleadas es constante.

Ejemplo: gato smands

Conejo esmast

Mariposa asmast

- c) Cantidad constante con repertorio variable: la cantidad de grafías es constante para todas las escrituras, pero se usan recursos de diferenciación cualitativa; se cambian las grafías al pasar de una escritura a otra, o bien el orden de grafías.
- d) Cantidad variable y repertorio variable: el niño controla la cantidad y la variedad de las grafías con el propósito de diferenciar una escritura de otra. La coordinación del criterio cuantitativo y cualitativo es indicador de un gran avance en la representación de significados diferentes, en su intento por comprender el sistema de escritura.
- e) Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: estas escrituras presentan características muy peculiares, el niño manifiesta en sus escrituras el inicio de una correspondencia sonora: la letra con que se inicia cada palabra no es fija ni aleatoria, sino que corresponde al valor sonoro de una de las grafías de la primer sílaba de la palabra; la cantidad y el repertorio del resto de la palabra suelen ser variables. El niño hasta este momento se encuentra en una etapa transitoria, por un lado manifiestan características de la hipótesis pre-silábica y por otro, características de la hipótesis silábica; es decir el niño hace una correspondencia sonoro grafica

al principio de la palabra, mientras que en el resto esta correspondencia no se manifiesta (Gómez,1987).

Sin embargo, hay que aclarar que algunos niños no logran un desarrollo cognitivo que les permita generar exitosamente las representaciones de la etapa pre-silábica y por tanto, no cuentan con elementos básicos para avanzar a la siguiente etapa del proceso de lecto-escritura: la silábica. Situación que se presenta en uno de los niños detectados como parte de la muestra ubicada por este estudio.

Según Margarita Gómez Palacio el proceso de cómo los niños interpretan los textos que se le presentan o los que producen, se identifican en tres grandes niveles de conceptualización: pre-silábico, (antes llamado “concreto” y “simbólico”) silábico y alfabético (antes llamado “nivel lingüístico), así como el nivel de transición silábico-alfabético (Gómez, 1982, 51)

En el nivel silábico alfabético el niño aprende a asociar sonidos con grafías para generar palabras a través de dos tipos de representaciones:

- 1) Representación de tipo **silábico**: requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer.

El niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo indivisible, y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de representación escrita.

El proceso se caracteriza porque el niño hace una correspondencia grafía-silaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. A estas representaciones se les denomina: “Silábicas”.

Para llegar a conocer nuestro sistema alfabético de escritura, el niño reconstruye el proceso llamo como la hipótesis silábica.

- 2) Representación de tipo **alfabético**: cuando el niño descubre que existe cierta correspondencia entre fonos-letras, va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas y lo aplica en sus producciones hasta

lograr utilizarlo; habrá tenido que tomar conciencia de que, el habla de cada sílaba puede contener distintos fonos.

A estas representaciones escritas generadas en este proceso se les llama alfabéticas porque manifiestan que el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir la relación fonos-letras; sin embargo, queda un largo camino que el niño tiene que recorrer, en lo que respecta a la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita: la separación entre palabras, los aspectos ortográficos, etc., que finalmente le permitirán generar un lenguaje escrito fluido.

Recuperando y coincidiendo con las ideas de Gómez, Ferreiro y Teberosky, quienes han investigado y descubierto una progresión del proceso de aprendizaje del sistema de escritura, se pueden asumir cinco suposiciones sobre la lengua escrita. En las dos primeras, niñas y niños tiene una escritura indiferenciada, que las investigadoras denominaron "presilábica". Han construido una hipótesis que logra diferenciar la escritura del dibujo, pero no grafican letras convencionales. En la segunda suposición que logran elaborar, niños emplean un variado repertorio de grafías convencionales reguladas por una hipótesis de cantidad mínima (no se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras), otra hipótesis, la de variedad (letras iguales no sirven para leer) y otras relacionadas con la dirección de la escritura y con el abordaje del espacio plano (Ferreiro y Gómez,1982).

Durante la construcción de la tercera suposición, denominada por las investigadoras como hipótesis "silábica", los niños intentan otorgar valor sonoro a cada grafía, pero cada letra representa una sílaba: por ejemplo, pueden escribir **AAA** y decir que allí dice **ANANÁ**. En la constitución de la cuarta hipótesis sobre el sistema de escritura, denominada "silábica-alfabética" se produce cierta confusión en el proceso de aprendizaje, pues deben abandonar paulatinamente las hipótesis construidas con anterioridad. Los conflictos se producen, generalmente, por la dificultad de coordinar las diferentes hipótesis, lo que induce a que quien

aprende no sea todavía capaz de segmentar convencionalmente las palabras en la frase (Ferreiro y Gómez,1982).

A partir de los conflictos cognitivos relacionados con la convencionalidad y arbitrariedad de la lengua, comienzan a elaborar la quinta hipótesis sobre la escritura, ya que los niños hacen correspondencia entre el fonema y el grafema, alcanzando la denominada hipótesis "alfabética". Pero, ésta no es el final del proceso puesto que quedan por resolver ciertas dificultades que se presentan en la comprensión del sistema, sobre todo en la sintaxis y la ortografía. Emilia Ferreiro (1989), destaca que el proceso de alfabetización inicial tiene como componentes: la forma de alfabetizar que se elija, la madurez-interés de cada niña/o y, la conceptualización del objeto. Esta última puede darse de dos modos: como representación del lenguaje o como código de transcripción gráfica en unidades sonoras, cuando la conceptualización es de este tipo tiene una consecuencia pedagógica que es la ejercitación de la discriminación y la adquisición de una técnica en oposición a la comprensión de la naturaleza del sistema de representación del lenguaje.

Así la educación tradicional muestra los siguientes aspectos.

1. El aprendizaje se da desde fuera hacia adentro; tecnología de corte conductista; existencia del premio, el castigo y la repetición como actos impulsores del aprendizaje.
2. El principio de que se parte es que existe una maduración para el aprendizaje; esta maduración consiste en la presencia de una serie de habilidades específicas, susceptibles de medición a través de conductas observables; el currículo está diseñado para preparar a los niños para la enseñanza de la lectura y escritura.
3. Línea transmisionista: el niño no sabe, por lo tanto, hay que enseñarle; el maestro poseedor del conocimiento se los transmite en un acto de benevolencia; se asiste a la escuela para aprender a leer y a escribir, de ahí que se hable de enseñanza-aprendizaje.

4. Existencia de un niño que recibe, poco a poco, un lenguaje ya establecido por otros.
5. Reduccionismo: el método va desde los componentes más simples hacia los más complejos. La enseñanza se aborda en tres fases: aprestamiento, fase inicial y fase comprensiva.

5.1 Aprestamiento: Direccionalidad, lateralidad, realización de bolitas-palitos, bolitas y palitos, ejercitación por medio de la planta. Escritura de copia.

Uso exclusivo de revistas para arrugado, rasgado, picado, recortado y pegado.

5.2 Vocales: Discriminar, identificar, nominar, escribir; aprendizaje, en orden de dificultad motriz, i-u-o-e-a. repintar el trazo, rellenar, pegar, colorear individualmente.

5.3 Fonemas: Método sintético: (fonético) estrategia perceptiva auditiva; parte de elementos menores que la palabra. Los fonemas son enseñados bajo la estrategia de separar o alejar aquellos que son parecidos en su emisión oral. Se enseña por partes independientes. Método analítico: (global) estrategia perceptiva visual, parte de composiciones fonológicas mayores, como la palabra o las oraciones.

El énfasis está puesto en la correspondencia entre objetivos y actividad o acciones estratégicas (trazo-identificación-letra sola-sílaba); escritura ejercida como dibujo correcto de las letras; se iconizan las formas de las letras estableciendo asociaciones para memorizarlas más rápidamente.

6. El punto de partida del proceso enseñanza-aprendizaje es el contenido a ser abordado: en esta semana toco la m, hemos visto hasta la l, aún falta la t.

Todos los niños deben aprender al tiempo la misma letra o sílabas; el grupo de estudiantes debe saber lo mismo.

7. Presencia de palabras fáciles o difíciles, según la combinación de sonidos o letras.
8. Se trabaja a partir de un lenguaje artificial, con sentido solamente para el entrenamiento escolar, creándose una brecha entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua escolar: “Susan aseca el oso”, “la mona lame la loma”, “mi mamá me mima”.
9. Las clases son rutinarias; el maestro es el ejecutor de las actividades de enseñanza, es una guía, va adelante; los alumnos escuchan-repiten-retienen-copian contenidos que les tienen previstos.
10. El profesor le pide al niño hacer un escrito según un modelo. Se escribe a medida que se va pensando, de acuerdo con lo que se le va ocurriendo, se escribe para cumplir una instrucción dada.
11. Los niños escriben lo que copian del tablero o lo que la maestra les permite en la tarea.
12. La lectura consiste en descubrir el mensaje que el autor quiere transmitir; por lo tanto, hay que reproducir literalmente lo que está escrito en el libro.

La lectura es asumida como una actividad visual, un acto mecánico que demanda un esfuerzo perceptivo; hay que descodificar alfabéticamente para ser fiel a las palabras del texto (¿de qué color es la capa de Caperucita? ¿Con qué mató la bruja a Blanca Nieves?).
13. Señalización de los diferentes sitios de la clase por medio de dibujos: sitios para colgar las cosas, puesto de la lonchera, biblioteca.
14. Los estudiantes leen el libro que proponen el maestro, todos los niños leen el mismo libro; la lectura es calificada. El criterio para seleccionar los libros está fundamentado fonológicamente.
15. La lectura y la escritura se restringen al ámbito escolar: clase de español.

16.El error es clasificado y penalizado (cruz roja, cero, repita diez veces la palabra, carita triste).

17.Este trabajo supone una evaluación del rendimiento escolar en términos de cuantas palabras sabe el niño escribir y cómo puede descifrar un texto. Cobra valor el resultado final; tiene un carácter cuantitativo (Díaz y Echeverry 1999, 58-64).

A finales de la década de 1980, podemos señalar a investigadores como Goodman, Smith y Ferreiro (1989) se han preocupado por el estudio del acto de lectura, cuyas investigaciones han demostrado que el proceso debe estar centrado en la comprensión del mensaje y es inminentemente activo a través del cual el lector construye el significado del texto.

A partir de estos replanteamientos, Smith (1975) plantea la existencia de dos fuentes de información esenciales en la lectura: las fuentes visuales y no visuales. La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos. La información no visual es aquello que está detrás de los ojos. Esto se refiere al conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trata.

Para leer, el lector aporta su competencia lingüística y cognitiva del tema, utilizando estrategias para lograr comprender un texto. Estos estudios determinaron que el niño puede apropiarse de la lectura de manera espontánea y la construcción de la misma se hace por contacto con diferentes tipos de información dada por el texto y lector, para luego elaborar sus propios criterios de lectura.

Entre las estrategias cognitivas que regularmente utiliza un buen lector están las inferencias que puedan surgir con datos explícitos, las anticipaciones, predicciones, auto correcciones (Goodman 1982). En tal sentido se puede afirmar que un acto no se determina por la enseñanza de las letras y sonidos sino a partir de presentarle al niño situaciones experienciales que estimulen el proceso de la lecto-escritura.

Goodman (1970), describe tres tipos de información utilizados por el lector: grafofonética, sintáctica y semántica. La información grafofonética se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios) y de su relación con el sonido o patrón de entonación que representan. Este tipo corresponde a la información visual descrita por Smith. La información sintáctica se relaciona con el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones. La información semántica abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema que se trata en el texto (Gómez Palacio 1987:16)

Nemirovsky plantea que para revisar la evolución en las hipótesis sobre el sistema de escritura y la lengua escrita (silábica, silábica-alfabética, alfabética) no necesariamente se debe relacionar con la edad de niñas y niños, porque puede haber algunos de menor edad y de escrituras mucho más avanzadas que la de aquellos de mayor edad; la evolución está determinada por las oportunidades que tiene cada niña/o de interactuar con la escritura y con usuarios de escritura convencional en situaciones donde analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista (Nemirovsky, 2001).

Ferreiro asegura que desde la edad temprana se debería tener como propósito permitir a los niños la experiencia libre de escribir, ya que se aprende mejor explorando formas y combinaciones para descubrir el sentido de la lectura y la escritura; porque el lenguaje escrito es mucho más que un conjunto de grafías que constituyen un código: es un constructo social, un artefacto-tecnología cultural, que sirve para transmitir información, expresarse trascendentalmente, apelar a cambios de conducta, compartir obras artísticas. Intentar leer en diferentes “datos contextuales”, es decir, en escrituras que están en el mundo circundante en cierto tipo de superficie (envases de alimento, en un periódico, libro, etc.), escuchar la lectura oralizada, leer en voz alta y gozar de una buena historia, ver escribir a los adultos, intentar escribir, reconociendo semejanzas y diferencias sonoras, mediante la producción e interpretación de textos (Ferreiro y Gómez, 1982).

Teberosky y Ferreiro, al estudiar los problemas educativos más serios de América Latina, entre ellos el analfabetismo, la repetición y la deserción descubren que hay una materia escolar decisiva para tratar de eliminar estos fenómenos: la lectura y la escritura, por lo tanto comparten la visión psicolingüística.

Hay que recordar que durante la década de 1970 la teoría lingüística de Chomsky (1968), produce un cambio significativo en la concepción del lenguaje, al centrar el análisis en la sintaxis y no en los aspectos fónicos, al mostrar la existencia de gramáticas infantiles que ponen en evidencia la construcción de reglas lingüísticas que trascienda en la imitación de modelos externos. Establece también una distinción entre lo que el sujeto utiliza para la construcción del lenguaje. Este enfoque coincide con los resultados de las investigaciones realizadas por la psicología genética (desde 1915) mediante las cuales Piaget y sus colaboradores, demostraron los diversos campos del conocimiento. Y que éste resulta de un proceso constructivo por parte del sujeto a través de la interacción con el objeto por conocer.

A partir de 1970 la teoría constructiva se aplica al análisis del acto de lectura, los estudios psicolingüísticos de autores como Goodman y otros (1982), quienes coinciden en que el acto de lectura es un proceso de búsqueda de significado, es decir, describir un mensaje mediante el reconocimiento de claves en la información visual, que permiten confirmar o rechazar las anticipaciones sobre el significado. Expresarse por escrito, implica inversamente encontrar significado, supone proyectar la información visual que el sujeto receptor necesitará para comprender el mensaje emitido, supone también formular anticipaciones acerca de la información no visual de que dispone el interlocutor para interpretar lo escrito.

Las investigaciones psicolingüísticas han demostrado que independientemente de una intervención sistemática de enseñanza, el niño gracias a un proceso eminentemente activo, que implica construir hipótesis propias a partir de su contacto con material escrito, reconstruye la lengua escrita pasando por diversas

etapas que son pasos necesarios para llegar a descubrir los principios generales de nuestro sistema de escritura (Villamizar, 1978).

Teberosky refiere que la lectura es una tecnología mental, explica que es un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información; del mismo modo afirma que el hombre ha inventado máquinas para aumentar o disminuir la distancia, como la rueda, la palanca o el propio automóvil, pero será la lectura la que lo llevará a comprender la ciencia y el sentido propios de la vida.

Asimismo sostiene que “la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Es su primera prolongación. La aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo. No podría existir la ciencia sin la escritura. Permite explicar la práctica y dejarla para que otro lector en otro momento pueda leer e interpretar de otra manera distinta. Por otro lado, la escritura también ha permitido la educación. Es imposible la enseñanza sin la escritura porque permite instruir a mucha gente y a lo largo del tiempo. Es más, cuando uno aprende a leer y a escribir no sólo domina los contenidos sino el instrumento básico para adquirirlos, *aprender a aprender*”. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Su concepto de escritura refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación; sin la escritura el hombre no sería capaz de crear ciencia, historia, cultura, memoria colectiva etc. ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores; también recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, el hombre “escribe” lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos. Cuando el individuo aprender a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a escribir los mismos, sino que ya está capacitado para comprender los mensajes y crear sus propios criterios.

Por su parte Goodman (1989) afirma que “La lectura sería uno de los cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura son productivos, y el escuchar y el leer son comprensivos. Es un juego psicolingüístico de adivinanzas. El sujeto predice o anticipa el significado de lo que lee, utiliza las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico y hace uso de la redundancia del lenguaje escrito”. En consecuencia “La escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal” (Goodman, 1989).

Goodman escribe los conceptos basados en abstracciones, como Teberosky, pero para Goodman, la lectura resulta ser uno de los tantos procesos lingüísticos del individuo, que se basa en la comprensión del mensaje que el autor del texto desea expresar. También manifiesta que es un juego psicolingüístico, donde el individuo “adivina”, predice o anticipa lo que está leyendo, a través de los signos gráficos y/o sonoros; internalizando la información. El individuo lee la información, e inmediatamente ocurre una “internalización” de la misma, y a medida que avanza la lectura, el individuo puede ser capaz de adivinar lo que viene a continuación (Goodman,1989).

Su concepto de escritura es sencillo pero exacto, manifiesta que la escritura es el mejor invento que el ser humano pudo haber creado, con la misma, él puede expresar sus sentimientos, escribir su historia y su pasado, contar anécdotas y comunicarse con sus semejantes, sin ella, la comunicación escrita no sería nada, y no quedaría un registro de lo que sucediere en su vida y en la historia. El ser humano, a través de esta, se comunica materialmente, es decir, a través de un objeto, que puede ser un papel, una piedra, y deja pruebas materiales de algún hecho o suceso (Goodman,1989).

Por su parte, Lerner sostiene que “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner: 1986)

Lerner manifiesta que la lectura nos permite conocer y vivir en otros mundos posibles a través de la comprensión y la imaginación; es investigar y analizar nuestra realidad propia para poder entender mejor el mundo en el que vivimos, no es solo estar sumergido en el texto, más bien es alejarnos de él y posesionarnos del mismo con una actitud reflexiva de lo que quiere decir el autor en su mensaje; consiste en alejarnos del mundo real por un momento para entrar en otro donde la realidad es distinta, donde el autor quiere que su mensaje sea comprendido, y donde el lector olvida lo que es la decodificación de los códigos gráficos, dando paso a la internalización del texto (Lerner, 1985)

Ferreiro (1982) sostiene que la lectura “Es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional”. Mientras que la escritura “Es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática” (Ferreiro, 1982).

Ferreiro manifiesta en su concepto de lectura la necesidad de que sea una actividad netamente profesional y que corresponda a las responsabilidades del ser humano como lector y crítico de un texto, encaminado al simple hecho de encontrar el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar. Siempre tomamos en cuenta que la lectura es una actividad que nos permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero debemos tomar en cuenta que no solo es un acto donde el ser humano decodifica signos gráficos, sino que va más allá, aceptando la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos (Ferreiro y Gómez, 1982).

El estudio de la lecto-escritura desde el punto de vista del constructivismo, se fundamenta en las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la teoría Psicolingüística, derivada de Chomsky con sus representantes: Goodman, Smith y Ferreiro (1989). Estos autores coinciden al concebir al lector como centro de un proceso activo complejo, que no puede ser tratado en forma aislada, ya que implica hablar, escuchar, leer y escribir. Los actos de leer y escribir no pueden ser separados, ya que son procesos donde el sujeto es quien construye su propio aprendizaje y el desarrollo de éste implica una reorganización.

Estas investigaciones ponen a los educadores frente al compromiso de elaborar una propuesta metodológica que por fundamentarse en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita, sea un aporte para la prevención del fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura, esto contribuirá a disminuir los índices de deserción, repetición y analfabetismo funcional.

2.2.2 La visión constructivista de la adquisición de las habilidades de lecto escritura

La lectura y escritura siguen siendo dentro del ámbito educativo temas de profundo interés y de gran controversia, sobre todo para el docente ahora imaginemos que será para el padre de familia. La persona aprende su lectura y escritura en los primeros años de vida y debe seguir utilizando dichas habilidades a través de toda su existencia, entonces ¿cómo lograr que se convierta en algo que esté presente en su contexto de manera natural, agradable y útil y sobre todo que el padre tenga las posibilidades de enseñar? (Díaz y Echeverry, 1999, 7).

Por tanto los beneficiados serán esos niños que asisten diariamente a la escuela o a los programas no formales, para acercarse al conocimiento de la tradición acumulada y para sí mismo generar una cultura que permita nuevos sentidos a la acción humana.

Una de las grandes problemáticas que se han suscitado alrededor de las praxis pedagógicas, en general, y, en particular, en lo referido con la enseñanza de la lectura y escritura, es que no hemos asumido con todas sus implicaciones las prácticas derivadas de una teoría; incluso a veces no nos preocupamos por conocer lo suficiente la teoría que subyace en tales propuestas, pues nos interesa más el “cómo” que el “qué” o el “por qué”. Es ahí donde se encuentra una de las mayores problemáticas: renunciamos a teorías que no conocemos y las denigramos sin mayores fundamentos (Díaz y Echeverry, 1999, 11).

Ese rechazo puede estar motivado por excesos de orden teórico y práctico que se han cometido en nombre del constructivismo que elevan a pensar que el estudiante construye “por sí mismo” el aprendizaje y que por ello, el maestro o el padre tendrá que ser un espectador pasivo de sus “maduraciones”. Lo cual no es cierto, las personas aprendemos en compañía de otros y, en particular, tal aprendizaje se ve beneficiado en la medida en que es acompañado por un “experto”, sea un adulto o un par. Si bien la responsabilidad última del aprender es del sujeto, la construcción de tal aprendizaje se hace de manera cooperada.

Es preocupación de los padres y madres de familia al llevar a sus hijos a la educación básica, la apropiación de la lectura y la escritura que éstos van iniciar en la institución educativa; por ello, buscan distintas formas de valorar las escuelas, jardines y colegios, de acuerdo con los avances que sus estudiantes tienen el manejo de los sistemas lecto- escriturales. En la práctica educativa vinculada con las diferentes formas de acompañar el aprendizaje de la lectura y la escritura abre posibilidades a las distintas tradiciones de la enseñanza y el uso de la lengua escrita, permitiendo el contacto de los alumnos con este objeto de conocimiento.

Es importante considerar que el constructivismo no puede reducirse a una simple postura frente al aprendizaje, lo es también frente a la vida. Implica asumir unas cosmovisiones más amplias, mundos posibles y una profunda fe en sí mismo y en los demás. El niño construye su conocimiento en interacción con el medio, con la vida, poniendo a prueba sus presaberes y, también, sus actitudes y valores frente

a los objetos de conocimiento. (Díaz y Echeverry, 1999, 24). La lectura y la escritura no escapan a ese marco referencial ya que permiten la comunicación y expresión entre los individuos; ambos procesos son productores y productos de la cultura, están presentes desde que se inicia la vida en el ambiente familiar y social. Lo anterior permite afirmar que el niño, antes del ingreso a la escuela, ha construido un importante conocimiento sobre el lenguaje escrito.

Tanto la lectura como la escritura poseen características reconocidas fácilmente por los niños. Ellos actúan frente a ambos procesos en forma activa (como ante cualquier otro objeto del conocimiento), iniciándose así un proceso de adquisición conceptual, en el cual el sustento de las estructuras del pensamiento es la propia construcción que los niños han realizado. Los pequeños, en su diario vivir, están en contacto directo con etiquetas, avisos de los programas de televisión y carteles publicitarios que plantean retos e interrogantes, los cuales, poco a poco, le van permitiendo hacer suya la idea acerca de la naturaleza de la escritura y la lectura como objeto de conocimiento.

El aprendizaje de la lectura no sólo es un problema de métodos como se menciono anteriormente; es un problema que resuelve el sujeto al interactuar como un medio rico en experiencias lingüísticas que generen y movilicen su construcción. En este proceso, la intervención del adulto resulta de suma importancia porque será él quien ofrezca los medios para potenciar dicha interacción. Por ejemplo, cuando los niños escuchan leer cartas a sus padres y madres, cuando estos les leen las tiras cómicas y los cuentos del periódico, están facilitando un acercamiento importante al manejo de reglas propias del lenguaje escrito. Aunque los niños no sepan escribir convencionalmente, mediante estas experiencias han adquirido la idea de cómo se inicia un cuento, una carta, una noticia, pues “este aprendizaje no viene sólo con el lenguaje, sino gracias a los usos propios del lenguaje” por ello la importancia de la participación del padre de familia (Castro en Díaz y Echeverry 1999, 26).

El aprendizaje no comienza con el ingreso de los niños a un centro escolar. Tampoco, la institución educativa contempla la diversidad cultural de los diferentes grupos sociales que llegan a ella; solamente inicia el proceso de transmisión de conocimientos igual para todos los estudiantes, sin antes considerar que un adecuado aprendizaje requiere que se tenga en cuenta el marco referencial del sujeto, es decir, los aprendizajes y experiencias previos que traen los alumnos antes de enfrentarse a la situación educativa escolarizada.

Para el constructivismo, la enseñanza de un saber no puede partir de la ignorancia del sujeto que aprende; por el contrario, la indicación es generar una red de reflexiones frente a los saberes precisos los cuales deben ser retomados por el educador al iniciarse el acompañamiento en la construcción de la lectura y la escritura. Puede deducirse que el constructivismo tiene su manera particular de entender y explicar lo que es la lectura y la escritura, tema que se abordara a continuación.

Los aprendizajes de los niños parten de los conocimientos individuales que cada una de ellos tiene, los cuales se expresan a través de su historia personal y, en el plano cognitivo, en sus presaberes. A este conocimiento, llegan a través de la intervención activa sobre el medio; en razón de ello, van comprendiendo las nuevas situaciones, resolviendo sus interrogantes, aprendiendo y construyendo sus propias categorías de pensamiento, alcanzando así, coherencia en el plano intelectual. En este marco, el niño por medio de sus sistemas de asimilación, transforma los estímulos (lectura-escritura), dándoles una interpretación e intentando comprenderlas.

Los conocimientos de los niños también son de tipo social cuando adquieren informaciones a través de las interacciones socioculturales. Uno y otro tipo de conocimientos (individual y social) aportan al niño elementos con los cuales pueden operar sobre el mundo, relacionando los datos que ha construido con los resultados de las nuevas acciones con sus pares. Es así como se abre la posibilidad de entrar en desequilibrio entre lo que sabe y el nuevo conocimiento, hasta que logra apropiarse de la realidad a través de la reacomodación de sus

esquemas de pensamiento, cuya respuesta es un cambio conceptual (Díaz y Echeverry 1999:28).

La práctica pedagógica para este aprendizaje debe irse construyendo a partir de los problemas, las preguntas, las expectativas y las necesidades de los niños, aprovechando las situaciones comunicativas que el medio proporciona. Dentro de este nuevo enfoque de trabajo, no puede dejarse de lado a la familia; se requiere de su presencia para que logre asumir un cambio de actitud frente al aprendizaje de la lectura y la escritura y así poder lograr un verdadero producto constructivo.

Desde una perspectiva constructivista y psicolingüista, la lectura y la escritura son ante todo actividades simbólicas, en la medida en que están determinadas esencialmente por el lenguaje y el pensamiento, no por funciones perceptivo-motrices, como tradicionalmente se considero (Díaz y Echeverry1999:29). “Goodman (1982), Lerner (1981) y Carbonell (1982), conciben la lectura como un proceso constructivo de estructuración de significados que se da a través de la relación del texto, que es procesado como lenguaje y el lector que le aporta el pensamiento” (ibíd., 30)

A la lectura se le denomina, en primer lugar, “proceso”, porque en el acto lector el sujeto transita entre la estructuración y la desestructuración de sus respuestas a los interrogantes que continuamente le va planteando el texto. Lo anterior nos obliga a mirar el proceso de lectura como una actividad de orden cognitivo por parte del lector, quien da respuestas de acuerdo con el momento de desarrollo cognitivo en el que se encuentra. Considerando que tal desarrollo es dinámico, las respuestas que el lector formula no quedan ahí, no son estáticas; por el contrario, son caminos para construcción de nuevos conceptos, de otros significados.

A la lectura se le considera, en segundo lugar, “constructiva”, porque revaloriza la importancia del sujeto de aprendizaje como constructor de sus conocimientos a partir de su capacidad para operar sobre el mundo, apropiándose de la realidad hasta ejercer una acción transformadora sobre ella. De acuerdo con esto, el sujeto

construye sobre la relación que establece con el texto; en sí, es una transacción de dos variables: texto y lector, cuyo resultado es la construcción del significado.

En este proceso constructivo, aparecen dos aspectos del acto lector: la fluidez, que hace referencia a la velocidad lectora, la cual, a su vez, se encuentra condicionada por el segundo elemento, la comprensión. La lectura cumple ante todo, una función social-comunicativa; a partir de ella es posible informarse, recrearse, resolver dudas y crear nuevos interrogantes.

La función social y comunicativa la deducen los niños de sus vivencias, del contacto y de la experiencia que tengan los portadores de texto, un ejemplo, al ver leer a los adultos el periódico y luego escuchar que dan cuenta de su contenido, compartiendo algunas ideas allí encontradas; al escuchar la lectura de las facturas que llegan a la casa y darse cuenta cómo sus padres se expresan ante ellas; por medio de tarjetas recibidas o cartas recibidas en el hogar, escuchando manifestaciones que los adultos expresan de acuerdo con el mensaje que portan. Lo importante es que el padre realmente tenga esa comunicación que en tiempos actuales se ha perdido mucho y que esto sería muy benéfico para que los niños adquirieran la habilidad de la lecto-escritura.

Escribir es un proceso constructivo de representación de significados a través de los cuales se expresan pensamientos y los sentimientos con una intención comunicativa; es una forma de relacionarse y de expresarse (Hurtado en Díaz y Echeverry 1999,33).

Así como se puntualizó a la educación tradicional, ahora se prescribe a la educación desde un punto de vista constructivista.

1. El aprendizaje se da por la interacción entre los esquemas que posee el niño y los portados por el texto; también por los intercambios entre los niños en contextos sociales con sentido.
2. El principio del que se parte es la puesta en evidencia de los organizadores y las estructuras cognitivas que facilitan el aprendizaje. La conducta infantil

es definida como un modo de aproximación el objeto del conocimiento, lo cual supone un camino de larga construcción; el currículo está diseñado para un ser cognoscente capaz de descubrir a través de la experiencia y la funcionalidad comunicativa.

3. Enfoque constructivista: el aprendizaje es un proceso natural; la principal metodología es la interacción social que hace de un proceso de construcción individual uno que luego es socializado.
4. Existencia de un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor; el niño reconstruye por si mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le proveen el medio, los avisos publicitarios, las marquillas de su ropa, los rótulos de los comestibles, o los padres etc.
5. Se busca, desde el inicio y permanentemente, relacionar los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita, recuperando sus funciones sociales y culturales, siempre considerando como marco de referencia los procesos de construcción y comprensión que los niños tienen sobre este objeto de conocimiento en los diversos momentos.

Desde que los niños escriben haciendo garabatos, expresan una intención comunicativa, comprenden lo que hacen, interpretan sus producciones y, a la vez, se apropian de la escritura convencional.

6. El énfasis está puesto en las capacidades cognoscitivas y la competencia lingüística del niño (asociaciones-relaciones-utilización-aplicabilidad).
7. El punto de partida del aprendizaje es el sujeto mismo, sus conocimientos previos, lo que él es, su realidad, con lo que él cuenta.

En la clase, cada niño se encuentra en un nivel diferente, tiene un conocimiento particular sobre las letras o palabras.

8. Presencia de palabras necesarias o inútiles, según los requerimientos, uso o funcionalidad de la escritura en el momento.
9. Se trabaja a partir de la recuperación del sentido, la función social y cultural de la lengua escrita, estableciendo una relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua escolar (fecha de asistencia-nombre en la guía o ficha-carta de solicitud, agradecimiento a un compañero enfermo).
10. Las clases son una aventura, el maestro propicia situaciones significativas, es un acompañante, va a un lado, hombro con hombro. Los niños y los docentes son seres activos que buscan soluciones a problemas, discuten e intercambian opiniones.
11. El profesor ofrece la posibilidad a los niños de elegir el texto que deseen escribir respondiendo a sus necesidades.

Los niños piensan antes de escribir, jerarquizar unas ideas sobre qué decir, organizan el cómo decirlo, realizan un borrador y sobre él corrigen hasta llegar a un producto final.

12. Los niños escriben espontáneamente, se juega a escribir pensamientos, ideas, sentimientos y vivencias; a través de esta práctica de escritura se gana en seguridad y autonomía, observando cada vez procesos de abstracción más cualificados.

Escribir es una tarea de orden conceptual, la escritura es una actividad inteligente; es la capacidad de construir y elaborar mensajes con significados particulares.

13. La lectura consiste en un proceso que permite la participación activa del lector, quien aporta todo su bagaje, sus experiencias, conocimientos, vivencias, expectativas, para la comprensión recreación del significado de lo que lee.

La lectura es asumida como la posibilidad de producir o anticipar sucesos desde la perspectiva del lector como autor.

La lectura ofrece la posibilidad de la reescritura, siendo ésta la antesala a la invención. Cambio de mensajes del texto-cambio de rol de los personajes-suponer el texto a partir del título-conocer el final-crear el inicio.

14. Existencia de textos contruidos por los mismos niños de acuerdo a las necesidades particulares del grupo.

15. Los estudiantes leen los textos que estén ligados a sus necesidades comunicativas; al aula son llevados aquellos textos cuyo significado se encuentra ligado a los requerimientos del momento. Se hace la lectura de los textos contruidos por los mismos compañeros; entre los estudiantes se leen textos diferentes que pueden ser intercambiados. El criterio

Para seleccionar los textos depende de su funcionalidad informativa-recreativa-científica.

16. La lectura y la escritura se llevan a cabo en todo el entorno del niño.

17. El error es fuente de comprensión de los procesos de pensamiento del niño y, por ello, antes que señalarlo, debe ser comprendido y aprovechado para generar nuevos aprendizajes.

18. Este trabajo supone una evaluación del nivel de los logros cognoscitivos en los niños a través de cortes en el tiempo.

La evaluación acompaña el proceso de construcción en la búsqueda de competencias (capacidad básica de utilizar eficaz y eficientemente la lengua escrita). Cobra valor la evaluación cualitativa. (Díaz y Echeverry 1999: 58-64). El aprendizaje de estos aspectos se produce sin dificultad y se desarrolla, principalmente, fuera de la escuela. Considerando que los aspectos mencionados no son sustanciales para el proceso de escritura y que su papel resulta secundario

en la adquisición del lenguaje escrito, estas características formales no podrán ser un factor del fracaso escolar.

2.3 Ideas para una propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades de lecto-escritura

“La lectura es necesariamente una actividad estrechamente vinculada a la totalidad del individuo, a lo que es, a lo que vive, a su proyecto actual. Leer es haber escogido buscar algo; amputada de esa intención, la lectura no existe. Puesto que leer es encontrar la información que uno escoge, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, adaptada siempre a la búsqueda. No existen grados de lectura, lecturas que sean mejores que otras; saber leer es poderlo hacer todo cuando uno lo desea y el texto lo permite... Aprender a leer es, pues, aprender a explorar un texto, lentamente cuando se desea, muy deprisa cuando se desea así: es aprender a adaptar la propia búsqueda al propio proyecto. Esto no es un lujo que se adquiere al saber leer, ya que es la lectura en sí misma”.

Jean Foucambert.

La idea básica de la lecto escritura tradicional se centra en las habilidades que el niño al parecer, era cuando es mecánico y memorístico, en el momento "aburrido", donde se tiene que repetir el abecedario de manera rápida y segura como un "loro". Luego se procede a las combinaciones entre consonantes y las cinco vocales para formar sílabas, se combinan también las sílabas con las otras sílabas, la unión de sílabas nos da una palabra, la cual se tiene que repetir tanto verbal como escrito. Estas condiciones no permiten adquirir significados.

Mientras que para la lecto-escritura constructivista es más compleja y de contexto social en el que el niño desarrolla estas habilidades, junto con el otro hasta adquirir su propia autonomía. El aprendizaje de la lectura-escritura es de acuerdo

donde el niño desarrolla su vivencia. Los educadores deben aplicar una variedad de métodos actividades adecuadas según el tiempo y espacio en el que se desarrolla, los padres o progenitores deben estimular desde la edad temprana motivándoles hacia la lectura y escritura, los educadores deben tener mayor consideración o tolerancia a los estudiantes, ya que la enseñanza constructiva está basada en el aprendizaje gradual del mismo educando. Tanto la escritura y la lectura es un proceso coordinado, gradual y simultaneo en la enseñanza aprendizaje.

En función de lo anterior se propone en esta visión constructivista una visión donde lo escrito, forme parte de la vida de los niños desde pequeños, no escapa a este proceso y por ello desde muy pronto atribuyen significado a los signos gráficos que observan. Los propios padres deberían empezar a plantearles la relación que existe entre las palabras escritas (estamos rodeados por todas partes de mensajes gráficos) y su significado. De esta forma darían a sus hijos muchos más recursos para avanzar en “la interpretación de lo escrito”. Si todos los padres actuaran así, habría bastantes niños y niñas que llegarían a la escuela sabiendo leer muchas palabras. Entonces la función de los maestros consistiría, simplemente, en ir aumentando cada vez más este vocabulario gráfico significativo, a través de actividades relacionadas con la vida de los pequeños.

Dentro de este nuevo enfoque de trabajo, no puede dejarse de lado a la familia; se requiere de su presencia para que logre asumir un cambio de actitud frente al aprendizaje de la lectura y la escritura y así poder lograr un verdadero producto constructivo.

Los niños no alfabetizados poseen escrituras no convencionales cuyo significado corresponde al que ellos mismos le atribuyen, ya que los niños conocen los rasgos formales del lenguaje que se escribe, así no conozcan con rigor las pautas normativas. Se propone equilibrar el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita y precisar las relaciones entre las funciones y las características de estos lenguajes, siempre poniendo al niño en contacto directos con los padres.

Así la propuesta busca generar en el niño una actitud hacia la investigación, ya que son los mismos educandos los que consultan, ponen a prueba sus hipótesis, las comparten y debaten hasta lograr un conocimiento preciso sobre el tema en cuestión. De igual modo, se pretende lograr el desarrollo de la autonomía en cuanto el alumno es hacedor de su proceso de formación; tiene momentos para opinar, discutir y proponerse nuevas metas de estudio; se resalta en este proceso el respeto en la confrontación de ideas con lo demás (padres). Cooperan entre ellos y se ayudan a salir adelante, aprenden a valorar la diferencia entre las personas por su estilo y forma de aprender y de ser y, como consecuencia, se busca que ellos vivan en niveles adecuados de tolerancia dentro de la familia.

Cuando se pretende trabajar dentro de un marco de una propuesta constructivista, se parte de las características generales de las actividades, las cuales deben identificarse porque:

- Están derivadas de los acontecimientos cotidianos más significativos y los contenidos de las áreas de estudio
- Están definidas por los logros cognoscitivos globales, que buscan que los niños construyan el conocimiento en una relación afectiva, interesada y grata.
- Basadas en el uso de unidades lingüísticas significativas orales y escritas, tomadas de experiencias vivenciales, y no de una letra en particular.
- Promueven la interacción social a través de la diaria convivencia que tienen los alumnos en su entorno y en este caso con los padres.
- Son facilitadores de la participación activa de los niños en el proceso.
- Mantienen la prioridad de la anticipación del significado de lo que se lee sobre el descifrado mecánico.
- Propician espacios para la escritura espontánea.

- El interés del maestro y la institución comprenda, reconozca y respete los procesos del desarrollo infantil.
- La participación del padre de familia actué como sujetos responsables que sustenten el aprendizaje de sus hijos en el hogar (Díaz y Echeverry 1999, 69).

Parte del método hay que destacar que en nuestro mundo actual, a causa de la ampliación del cambio de intercambios, tiende a restaurar, sobre todo para las informaciones prácticas, el uso de los códigos de imágenes simples. Por ejemplo la prohibición del fumar en los lugares cerrados se indica actualmente con un cigarrillo encendido tachado con una cruz. Todo el mundo conoce los signos del código de las carreteras que, según se dice, es la base de la educación dada a los niños. (Bandet 1982,17)

Así pues queremos llevar a los niños a comprender que el texto escrito dobla el lenguaje presentando a la vista lo que proporciona el oído. Nuestro interés es permitir a los padres y escolares, dentro de los límites de su experiencia y su saber, la utilización paralela del lenguaje hablado y el lenguaje escrito. De este modo podrán recibir o emitir, a su nivel, informaciones a sus interlocutores o corresponsales. Este procedimiento se hará del modo más natural, de la forma más verídica posible.

La utilización de diferentes textos en casa o en el aula, además de favorecer el desarrollo de la lectura, permite una mayor relación entre los alumnos, demuestran mas seguridad y responden con mayor habilidad cuando escriben bajo la orientación y guía del maestro, que cuando deben escribir bajos sus propias producciones, es decir, cuando tienen que expresar en el papel sus ideas y pensamientos. Tal vez los niños sienten temor de escribir solos, demuestran inseguridad, manifiestan no ser capaces; cuando tienen la compañía de del adulto o de otros factores facilitadores, sienten confianza porque se permite un dialogo de preguntas e inquietudes que, una vez resueltas, provocan el discurso escrito del niño.

Esto significa que el niño posee los conocimientos necesarios acerca de los códigos alfabéticos y que con ayuda, se puede facilitar la producción escrita, situación que concuerda con la tesis planeada por Vygotsky sobre la zona de desarrollo potencial. (Echeverry, 1999, 77)

De ahí que, aquellos niños que en su proceso de apropiación de la lectura y la escritura se encuentren con un cierto nivel de desarrollo y manejo, al recibir ciertas formas específicas de instrucción particularmente con la participación de pares, se maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico.

De este modo el método Bandet busca llegar a actividades que se interese incitar en la casa y en la escuela para preparar el acceso a la lengua escrita, y que se refiere a:

- La utilización por el niño de diversos signos que permitan la comunicación sin que se trate de un verdadero sistema.
- La adquisición del lenguaje oral y las características de este lenguaje
- El paso a la lengua escrita a través de la utilización de signos alfabéticos.
(Bandet 1982:20)

El lenguaje oral se encuentra en todos los ejercicios y antes de pensar en la verdadera lectura, numerosas ocasiones nos conducen a la utilización de palabras escritas antes de pensar en la verdadera lectura.

CAPÍTULO III. Una propuesta de intervención para la mejora de las habilidades de la lecto-escritura fundamentada en la participación del padre de familia.

En este apartado se plasma una propuesta constructivista basada en el método Bandet que tiene como propósito inicial hacer participar a los padres de familia en la lecto-escritura de sus hijos. Por otro lado, se recomienda los procesos indicados para la adquisición del conocimiento de los signos, símbolos, representaciones mentales entre otros, que permiten una viabilidad efectiva del aprender y enseñar la lectura y escritura.

La investigación pretende ser un aporte para quienes deseen profundizar sobre la práctica educativa vinculada con las diferentes formas de acompañar el aprendizaje de la lectura y la escritura y es una invitación a los padres para que se abran a otras posibilidades de participación, distintas a las acostumbradas de la enseñanza y uso de la lengua escrita, permitiendo el contacto con sus hijos a este objeto de conocimiento.

Dadas las características de la población mencionadas en el diagnóstico y retomadas líneas abajo y la poca participación de los padres se implementó esta propuesta de intervención que pretende facilitar a los padres dicha participación. Esta busca ser una propuesta dinámica, fluida y sencilla que se pueda desarrollar en el hogar para que el padre participe con base en el juego lúdico y que el aprendizaje sea significativo para el niño, por ello se retoman las bases del método Bandet para la elaboración de dicha propuesta. Utilizar el método Bandet posibilita trabajar especialmente con aquellos alumnos que apenas se están iniciando en el estudio de códigos alfabéticos y con quienes presentan dificultades en su desempeño en la lectura y escritura.

El empleo desde una propuesta constructivista enriquece y dinamiza los procesos de aprendizaje de la lectura al enfrentar a los niños con diferentes textos en situaciones significativas para ellos, procesos a través de los cuales van

avanzando en la adquisición de habilidades de la lecto escritura tanto en su nivel literal como en el inferencial y crítico.

3.1 Sujetos y escenario

La propuesta va encaminada a escuelas que hayan obtenido bajos puntajes en la lecto-escritura o en escuelas de entornos de marginación social, donde predominen pocos referentes culturales que fomenten la baja habilidad en la lecto escritura y niños con características que apenas se están iniciando en el estudio de los códigos alfabéticos y para quienes presentan dificultades en su desempeño de la lecto escritura, como lo menciona el método Bandet.

Goodman propone “crear situaciones auténticas para que los niños escriban, que tengan propósitos en sí mismas y cumplan, además, con la condición de ser oportunas (Díaz y Echeverry: 1999, 65).

La propuesta toma como base la curiosidad del niño hacia la investigación, ya que son los mismos educandos los que consultan, ponen a prueba sus hipótesis, las comparten y debaten hasta lograr un conocimiento preciso sobre el tema en cuestión. De igual modo, se pretende lograr el desarrollo de la autonomía en cuanto a que el alumno es hacedor de su proceso de formación; tiene momentos para opinar, discutir y proponerse nuevas metas de estudio; se resalta en este proceso el respeto en la confrontación de ideas con lo demás (padres) para cooperar entre ellos y se ayuden a salir adelante, aprendan a valorar la diferencia entre las personas por su estilo, forma de aprender, de ser y como consecuencia, se busca que ellos vivan en niveles adecuados de tolerancia dentro de la familia.

3.2 Los supuestos para la construcción de la propuesta

Es de vital importancia que se asuman como supuestos básicos los siguientes:

- La consideración de que no existe edad determinada para iniciar a los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura; dicho aprendizaje se da en relación con el medio familiar, escolar o social, el cual incide en la formación del estudiante y en la apropiación del sistema lingüístico, llegando así el niño a producir trazos a los cuales les da significado, aunque para los adultos no digan nada. Al estar en contacto con portadores de texto, el niño lee, utilizando como herramienta para la interpretación el contexto en el cual se presenta el material.
- Tener en cuenta que cada persona es única en su desarrollo orgánico, cognitivo y psicoafectivo y que se encuentra en estrecha relación con su ser mismo y con su entorno social; esto trae como consecuencia que cada sujeto conoce desde diversas formas y se acerca de diferente manera al proceso de lectura y escritura, sin embargo creo que con la ayuda del padre este proceso podría ser más factible para el niño.

3.3 Instrumentos

Esta propuesta toma como base los planteamientos que hace el método Bandet, contribuye a que avancen en su proceso, en la habilidad para decodificar y en el fortalecimiento de la memoria, habilidad básica para el proceso lector y cuya mecanización no debe considerarse como previa a la comprensión; sin embargo, la actividad de comprensión a través de textos significativos enriquece y posibilita la decodificación, por lo cual es válido considerar que el constructivismo se constituye en una alternativa que contribuye a desarrollar habilidades en lectura cuando ésta pretende dinamizar más otros procesos mentales necesarios para un buen lector.

El método Bandet está basado en la consideración de que todo aprendizaje debe prestar especial atención a las necesidades individuales y colectivas del grupo. Se fundamenta en la teoría de que los signos aislados son sustituidos, poco a poco, por los sistemas de signos que comprenden reglas que hay que conocer para poder descifrarlos. Para ello, emplea la presentación lineal en bandas, el paso de la figura al signo convencional, la modificación de un signo antiguo añadiendo un elemento nuevo. La comunicación utiliza así ideogramas, pictogramas y palabras conocidas realizadas en cinco etapas, sin embargo se anexa una etapa si bien no forma parte del método Bandet, se creó por la autora de esta tesis con la intención de fortalecer la propuesta de intervención. Dados los resultados obtenidos en el diagnóstico de los seis niños 5 de ellos presentan serias deficiencias en el aspecto silábico. El niño hasta este momento se encuentra en una etapa transitoria, por un lado manifiestan características de la hipótesis pre-silábica y por otro, características de la hipótesis silábica; es decir el niño hace una correspondencia sonoro grafica al principio de la palabra, mientras que en el resto esta correspondencia no se manifiesta (Gómez, 1987).

En la constitución de la cuarta hipótesis sobre el sistema de escritura, denominada "silábica-alfabética" se produce cierta confusión en el proceso de aprendizaje, pues deben abandonar paulatinamente las hipótesis construidas con anterioridad. Los conflictos se producen, generalmente, por la dificultad de coordinar las diferentes hipótesis, lo que induce a que quien aprende no sea todavía capaz de segmentar convencionalmente las palabras en la frase (Ferreiro y Gómez, 1982). Es por ello que incluye esta etapa con la intención de enriquecer este aspecto de la lecto-escritura, es decir que su lectura deje de ser silabeada que pueda construir y comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura para así a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. Y dar paso a la siguiente fase alfabética.

Dentro de esta metodología, el verdadero aprendizaje de la lectura supone una correspondencia entre el lenguaje hablado y el escrito que se basa en la distinción de los diferentes fonemas y en la traducción de los signos escritos. Supone además, el ejercicio de la atención y la memoria auditiva par el reconocimiento de sonidos y la atención y memoria visual para el reconocimiento de los signos escritos.

A través de esta metodología, se desarrollan ejercicios para que los estudiantes conozcan la estructuración espacial y temporal y adquieran habilidades para interpretar símbolos. La forma de juego que propone Bandet parte del asombro, o de un proyecto, para determinar ciertas acciones, conducir al éxito o sea a la conquista de una habilidad o una explicación. Y todo debe resultar agradable, pues se empieza a “inventar” del mismo modo que se empieza a “andar” (Bandet 1975:7).

Lo esencial del método estriba en elegir en la vida corriente, en la escuela y fuera de ella, hechos que puedan provocar intereses y acciones que conduzcan a conocer mejor los distintos aspectos del mundo familiar. Sin olvidar que los gustos e intereses de los niños les hacen vivir en un mundo distinto al de sus padres y sus maestros.

Las diferencias de mi propuesta con el método Bandet son las siguientes:

- Se incluye una nueva etapa al método con el fin de establecer un puente entre la cuarta etapa y quinta etapa del método original, es decir entre la etapa en la que el niño empieza a identificar el pictograma con una palabra global y la etapa en la cual el niño sustituye el pictograma por la palabra que representa. La etapa agregada al método busca que el niño identifique las silabas que integran la palabra que representa el pictograma para facilitar la lectura de la palabra completa en la siguiente etapa.
- Se estableció el número de sesiones para cada una de las etapas del método, así como su duración. Se incorporó una sesión de sensibilización para los padres de familia, ya que el método original no considera a este

actor educativo, pero dado el contexto para el que fue diseñado la propuesta de intervención se consideró pertinente trabajar con los padres de familia. La sesión de sensibilización para padres fue recuperada del Programa Educativo de Prevención Escolar, sin hacerle modificaciones.

- Se elaboraron las actividades para las distintas etapas del método ya que en este solo se sugieren algunos recursos didácticos que pueden emplearse. Las actividades fueron diseñadas considerando el ambiente familiar y social en el que se desarrollan los hijos de voceadores.
- Se diseñaron materiales ad hoc a las necesidades de aprendizaje surgidas del diagnóstico realizado y al contexto social de los voceadores, por ejemplo, se elaboraron retahílas que recuperan los usos y costumbres de los voceadores.
- Se agregó al método una propuesta de evaluación tanto para padres de familia como para el maestro que trabajará con la propuesta de intervención. Es decir la evaluación comprende a los alumnos, maestros y padres de familia.

3.4 Propuesta de intervención

Esta propuesta se elabora para escuelas de entornos de marginación social o que sus alumnos hayan obtenido bajos puntajes en la lecto-escritura.

El método Bandet plantea un orden lógico en el que se pueden diferenciar dos etapas: la etapa pregráfica y la gráfica. La primera comprende todas las acciones que realiza el niño sin la exigencia de un lápiz ni de otro instrumento similar que produzca grafismos. Dichas acciones tienen como finalidad el desarrollo de las estructuras funcionales básicas tales como: el lenguaje oral y gestual, la psicomotricidad y la cognición que permiten el acceso a la etapa gráfica. La segunda la etapa grafica tiene como objetivo el desarrollo de las estructuras básicas, con mayor énfasis en la parte cognoscitiva, estableciendo comunicación por medio de la estimulación del lenguaje gráfico y comprende las acciones que el niño realiza con ayuda de un lápiz u otros elementos para ejecutar grafismos. Para el trabajo durante esta etapa, se subdividen las actividades en tres momentos: las bandas, los pictogramas y la palabra.

Las bandas son grafismos elaborados en el grupo de trabajo que llevan impresa una secuencia de una historia o cuento. Para la realización de las bandas se utilizan hojas de papel divididas en varios cuadros, con el fin de facilitar el dibujo de las mismas en forma progresiva y de relacionar las partes de una historieta con el todo. También la banda dibujada motiva constantemente al niño para entablar una relación directa entre la experiencia vivida y su representación gráfica, lo cual indica un camino hacia la lectura comprensiva.

Los pictogramas son dibujos simplificados y creados por el grupo en forma convencional y colectiva, que inicia al niño en el uso de símbolos convencionales que pasaron a integrar un sistema simple de comunicación.

Jeanne Bandet propone que para llegar al lenguaje escrito, el dibujo simbólico sea un mediador como símbolo gráfico más directo de la letra, que da la posibilidad de relacionar el significado con el significante - significante. De esta forma el niño

crea una especie de lenguaje escrito más cercano a su nivel de madurez que le permite expresarse y descifrar mensajes de los demás y lo prepara para la comprensión de grafismos.

El niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo indivisible, y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de representación escrita. El proceso se caracteriza porque el niño hace una correspondencia grafía-sílaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. A estas representaciones se les denomina: “Silábicas”.

La palabra es considerada como el signo o símbolo que sustituye el objeto percibido sensorialmente, de tal forma que el paso de la etapa anterior a ésta es una simple formalidad ya que se ha establecido el lenguaje gráfico especial que puede ser sustituido por un sistema convencional más amplio y representativo para lograr la comunicación con un grupo de personas mayor que el grupo que venía trabajando con las bandas y los pictogramas.

La escritura adquiere, bajo esta perspectiva, varias formas de representación: figurativa (fotografías, dibujos, imágenes), abstracta (grafismos diversos, utilizando líneas) y escrituras de símbolos convencionales.

La escritura necesita ser estructurada según sus propias convenciones. Tanto la lectura como la escritura analizan las experiencias en elementos sucesivos articulados y se manifiestan bajo una forma lineal. Los elementos que la conforman son signos gráficos, es decir, que están compuestos por un contenido y una expresión significativa. Los dos sistemas de comunicación: lectura y escritura) coinciden en su contenido, que es idéntico: la experiencia humana en general; se diferencian en su significante: la escritura se sirve de elementos gráficos y la lectura, de elementos vocales.

Objetivo central

Diseñar elementos funcionales del lenguaje, para llevar al niño y al padre a la construcción del signo lingüístico, por medio de la estimulación de la función simbólica, lo que establece la relación entre significante y significado.

Los objetivos específicos de esta guía se refieren particularmente a las diferentes áreas y aspectos de desarrollo:

- Área socioafectiva: Estimular la interacción comunicativa para lograr en el niño independencia, responsabilidad y automotivación.
- Área del lenguaje: Reforzar la formación de la función simbólica y estimular el lenguaje gestual, oral y gráfico.
- Área de psicomotricidad: Favorecer la estructuración de la noción espacial y temporal. Desarrollar la percepción háptica, (contacto) visual y auditiva, así como la motricidad fina.
- Área cognitiva: Desarrollar la función simbólica.

Estos objetivos están relacionados directamente con la preparación general y el aprestamiento para la lecto-escritura, a través de las actividades que promueven el uso de diferentes tipos de lenguaje, que aparecen espontáneamente en el desarrollo evolutivo del niño: lenguaje corporal y lenguaje gráfico.

La propuesta basada en Jeanne Bandet, se apoya en lo fundamental, en el empleo del dibujo como medio de comunicación de ideas, y así se parte de las bandas dibujadas para desembocar en los pictogramas.

Objetivo general

Elaborar una propuesta de intervención para mejorar las habilidades de lectoescritura en niños de 5° año de primaria de una escuela en entorno de marginación social.

Objetivos particulares

- Concientizar y sensibilizar a los padres de familia de la importancia que tiene su participación en el desempeño escolar de sus hijos.
- Involucrar al padre de familia en el trabajo escolar del niño relacionado con la mejora de sus habilidades de lecto-escritura.

PRESENTACIÓN

Es importante reconocer que cada alumno posee un bagaje previo correspondiente, a su plataforma cultural y social por un lado, y al entorno generacional que le corresponde por acumulación histórica por otro. En este sentido, sabemos que el aprendizaje de la lectura y la escritura hace cinco décadas no significaba lo mismo que en la actualidad. La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en la actualidad aunque sigue siendo la base del aprendizaje permanente, la comprensión, que es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías (SEP: 2011).

Se sabe de antemano que existen muchas estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura, sin embargo en esta guía se presenta una propuesta que intenta involucrar en el trabajo de la lecto-escritura al padre de familia, basada en el método Bandet que anteriormente se describió.

En el plan de estudios 2011 (SEP) se establecen los estándares nacionales de habilidad lectora que indican que la lectura se convierte en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. Por ello, la necesidad de una cuidadosa planificación de la enseñanza de la lecto-escritura, que integre las variables relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje y que suministre a profesores, padres y alumnos la información necesaria acerca de lo que se trata de conseguir, cómo lograrlo y de qué modo se van a verificar los resultados, acrecentando con

ello la motivación de los alumnos y reforzando el papel facilitador del padre y del profesor.

En la actualidad, los términos planificación y diseño sirven para designar un proceso de investigación, reflexión y análisis que permite tomar decisiones acerca de los objetivos por alcanzar para satisfacer unas determinadas necesidades de aprendizaje, los métodos, medios y tiempos necesarios para alcanzarlos, así como los procedimientos para evaluar el proceso de aprendizaje en su conjunto y sus resultados.

No es suficiente con facilitar al alumno el material que tiene que estudiar o aprender sino hay que indicarle cómo se debe de abordar el proceso de aprendizaje y éste se mejora si el padre ayuda a generar este conocimiento. En este nuevo contexto, el profesor y el padre tendrán que esmerarse en la confección del trabajo autónomo y materiales de aprendizaje que estarán a disposición de los alumnos ya sea en forma impresa o digitalizada.

Esta guía basada en el método Bandet trabaja la lecto-escritura; presenta, objetivos, actividades, metodología, criterios de evaluación, sugerencias a padres y maestros para lograr la adquisición de las habilidades lecto-escritoras por parte del niño.

Está dirigida a escuelas con alumnos que hayan obtenido bajos puntajes en la lecto-escritura, en especial en la competencia comunicativa como escaso vocabulario, notables deficiencias de expresión oral y escrita; deficiencias que tenga que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje y no con problemas neurofisiológicos del niño y que frecuentemente presente inasistencias, incumplimiento de sus actividades escolares extra-clase (tareas) y dentro del grupo, que falte de apoyo de la familia.

La guía se desarrolla en veinte sesiones se integra con una sesión de sensibilización para los padres de familia y seis etapas para el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras con la finalidad de concientizar y sensibilizar a la familia de la importancia que tiene su participación en el desempeño escolar de

sus hijos, e involucrarlo en el trabajo escolar del niño relacionado con la mejora de sus habilidades de lecto-escritura. Las seis etapas de enseñanza de la lectura y escritura pretenden llevar al niño y al padre a la construcción del signo lingüístico, por medio de la estimulación de la función simbólica, lo que establece la relación entre significante y significado.

La primera etapa: *de preparación general para las bandas* cuya función es potenciar el desarrollo de la función simbólica para el logro de la comunicación, lecto-escrita, a través de las bandas.

La segunda etapa: iniciación de las bandas parte de éstas como objeto real cuya función es que el niño sea capaz de construir mentalmente imágenes al ver algunas huellas o trazos causados por él mismo a través del lenguaje gráfico.

La tercera etapa: *consolidación de la técnica y búsqueda de mayor precisión en la comunicación* se busca establecer comunicación por medio de la estimulación del lenguaje gráfico (la palabra).

Cuarta etapa: *paso de la banda al pictograma* corresponde al trabajo que se realiza a través de dibujos hechos por el niño donde se pretende que éste conozca y respete la relación entre significante y significado.

Quinta etapa: *Nivel silábico* establece la correspondencia de una grafía por cada sílaba que contiene la palabra, cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía.

Sexta etapa: *alfabética* se busca que el niño sea capaz de comunicar una idea o experiencia de manera escrita, sin cambiar su significado.

Se sugiere al maestro analizar con detenimiento la guía aquí desarrollada antes de aplicarla.

OBJETIVO DE LA GUÍA

Las actividades de lecto-escritura que aquí se proponen no son más que sugerencias para el maestro o el padre de familia, para que a partir de ellas, use su creatividad y descubra situaciones nuevas para sacar el máximo partido, sin perder de vista que a través de las actividades se debe:

- ❖ Propiciar el desarrollo integral y la autonomía del niño.
- ❖ Responder al interés y ritmo de desarrollo de cada niño, es decir, deben ser útiles, significativas y representar su realidad.
- ❖ Propiciar en el niño su experimentación, el descubrimiento y la solución de problemas individuales y grupales que surjan en la realización del trabajo.
- ❖ Adecuarse al trabajo en el aula, pero también fortalecer el nexo hogar-familia-comunidad.

COMPETENCIA

La reforma educativa actual señala que los planes y programas de estudio se desarrollen a través de competencias

*Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP: 2011).**

*El trabajo de esta guía no hace uso de las mismas, pero coadyuva a las capacidades comunicativas del alumno.

Se piensa que la guía coadyuvará porque las actividades que se realizan promueven el uso de diferentes tipos de lenguaje, que aparecen espontáneamente

en el desarrollo evolutivo del niño: lenguaje corporal y lenguaje gráfico. Han sido elegidas con base en la propuesta establecida por el método Bandet. Éste se apoya en lo fundamental, en el empleo del dibujo como medio de comunicación de ideas, y así se parte de las bandas, grafismos elaborados en el grupo de trabajo que llevan impresa una secuencia de una historia o cuento, es decir, dibujadas para desembocar en los pictogramas, dibujos simplificados y creados por el grupo en forma convencional que inicia al niño en el uso de símbolos para un sistema simple de comunicación, correlacionando imagen con palabra.

Por tanto se espera que con el desarrollo de esta guía se incremente y desarrolle en el alumno sus competencias en la lecto- escritura, que sirvan de referencia y orientación para madres, padres o tutores y alumnos.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (Grupo de trabajo)

Para integrar al grupo se sugiere realizar una evaluación diagnóstica, recuperando la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM) con el propósito de profundizar en el diagnóstico sobre su bajo nivel de desempeño en habilidades de lecto-escritura. La guía de evaluación “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” (SEP, 1989) está conformada de 4 evaluaciones con el fin de conocer las características conceptuales que los alumnos presentan en torno a los elementos de la escritura y lectura. La guía incluye los siguientes aspectos:

- Escritura: comprende el dictado, tanto de palabras como de enunciados, y la escritura.
- Lectura: corresponde a una denominación que no surge directamente de la imagen, pero su contenido tiene relación con ella.
- Análisis de la representación escrita de oraciones: cada evaluación se incluye una oración para conocer lo que el niño piensa que está representado en una oración escrita y el orden de aparición de sus elementos.

Se sugiere consultar el Capítulo I con donde se presenta el diagnóstico a partir del cual se elabora esta propuesta.

En caso de ser difícil aplicarla se sugiere recuperar la valoración de los maestros con respecto al desempeño de los alumnos en torno a la escritura.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- ❖ Sesión única para sensibilizar a los padres (1 sesión de 1 h. 30min.)
- ❖ *Primera etapa: de preparación general para la bandas (9 sesiones de 1h.)*
- ❖ *Segunda etapa: de iniciación en las bandas (2 sesiones 1h. 30min.)*
- ❖ *Tercera etapa: consolidación de la técnica y búsqueda de mayor precisión en la comunicación (2 sesiones 1h. 30min.)*
- ❖ *Cuarta etapa: paso de la banda al pictograma (2 sesiones 1h. 30min.)*
- ❖ *Quinta etapa: Nivel silábico (2 sesiones 1h. 30min.)*
- ❖ *Sexta etapa: alfabética (2 sesiones 1h. 30min.)*

Duración total: 18h.

METODOLOGÍA

La guía contempla una duración de veinte sesiones de las cuales todas son presenciales (con duración de 1 hora 30 min. aprox.). Incluye la estrategia basada en el método Bandet con referencias explícitas a las tareas por desarrollar que se ejecutaran durante la aplicación de esta guía. Se sugiere trabajar con grupos entre tres y cinco alumnos, ya que la aplicación de la propuesta requiere de la atención personalizada al alumno.

Los contenidos se desarrollarán desde una perspectiva aplicada, no especulativa. Se incluyen asimismo sugerencias.

Indicaciones para educadores, padres y estudiantes

<i>Se espera que los profesores:</i>	<i>Lo ideal sería que los padres de familia se comprometan a:</i>	<i>El compromiso del alumno es:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apliquen la propuesta ❖ Desarrollen las actividades propuestas e informen el resultado de la tarea. ❖ Durante la clase, motiven a los alumnos para la elaboración de dichas actividades e inciten a los padres a reforzar dichas actividades en casa. ❖ Expresen espontáneamente y libremente sus opiniones ❖ Aporten al grupo materiales y experiencias relacionadas con los contenidos de la guía. ❖ Colaboren y orienten en la realización de los trabajos individuales o en equipo con sus alumnos y padres. ❖ Faciliten documentos de apoyo o ampliación para la realización de las tareas. ❖ Informar a los padres acerca de los resultados de sus trabajos sugiriendo, en su caso, vías de mejora. ❖ Sugieran a otros profesores este nuevo enfoque desde una perspectiva constructivista para mejorar la calidad del docente, y del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adoptar una actitud de permanecer a disposición de los profesores durante y después de la aplicación de la guía. ❖ Responsabilizarse del aprendizaje de su hijo en el hogar. ❖ Apoyar con el material necesario para que el niño continúe sus progresos dentro del aula. ❖ Llevar a sus hijos a clase con regularidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Asistir a clase con regularidad ❖ Expresar espontáneamente y libremente sus opiniones personales en cualquier momento de la clase ❖ Colaborar con sus compañeros en las tareas de grupo ❖ Solicitar al profesor la orientación y ayuda que necesiten

Fuente: Elaboración propia con base en la Guía de desarrollo del lenguaje oral 1988.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Sesión única para sensibilizar a los padres*

*Tomado del Programa Educativo de Prevención Escolar
"La participación Social"
Material para el Mediador-Facilitador Familiar
SEP 2006.

Descripción

Hemos visto que el apoyo y la colaboración de los padres es esencial para conseguir los objetivos educativos que propone la escuela. Por ello, es imprescindible que padres y maestros intercambien información.

Los padres conocen mucho mejor a sus hijos, pero los maestros tienen la experiencia y el conocimiento que les da su profesión. En esta actividad vamos a entrenarnos en intercambiar esa información. Vamos a ponernos en el lugar del maestro y vamos a comprobar que su tarea no es nada fácil. También, podremos darnos cuenta de que los padres tienen que esforzarse un poco para poder ayudar eficazmente en la educación de sus hijos.

Tiempo

Una hora y media

Recursos

Didácticos

Pizarrón o papel grande y marcador

Desarrollo

Secuencia 1

Tiempo 5 min.

Explique al público que van asistir a una escuela muy especial. En ella van a aprender cómo dar información y cómo hacerles preguntas a sus hijos.

Los participantes se distribuyen en equipos de cuatro o cinco personas, procurando que se forme un número par de equipos. Cada equipo elegirá un secretario entre sus miembros que se encargará de tomar nota de las conclusiones a las que lleguen.

Diga a la mitad de los equipos que harán el papel de “profesores”: deben tratar de ponerse en su lugar y pensar como si fueran los profesores de Antonio, un alumno cuyo caso van a oír a continuación.

Diga a la otra mitad de los equipos que harán el papel de “madres y padres”: deben imaginarse que cada uno de ellos es el padre o la madre de Antonio.

Secuencia 2

Tiempo 10 min.

Reúnase aparte con los equipos de profesores y dígales que, cuando oigan el caso de Antonio, deben tratar de imaginar cómo es este niño y responder a estas preguntas (si es posible, déselas escritas en papel)

- ❖ ¿Qué hace bien Antonio?
- ❖ ¿Qué no hace bien?
- ❖ ¿En qué podría mejorar?
- ❖ ¿Cómo podrían ayudar los padres a que mejorara?

Secuencia 3

Tiempo 5 min.

Haga lo mismo con los equipos de “madres y padres”. Reúnase aparte con ellos y pídales que, cuando oigan el caso de Antonio, traten de imaginar como es “su hijo” y que traten de hacer las preguntas necesarias para saber todo lo necesario acerca de dos temas (las recordaran más fácilmente si los secretarios las escriben):

- ❖ ¿Cuál es la evolución de su hijo en la escuela?
- ❖ ¿Cómo pueden ayudar a su hijo

Secuencia 4

Tiempo 5 min.

Pida a todos los equipos que escuchen el caso de Antonio:

“En la escuela, a veces me la paso bien, y a veces me aburro mucho. Lo que más me gusta es cuando el profesor nos pone juntos a unos cuantos y nos dice que hagamos un ejercicio entre todos, porque nos ayudamos unos a otros y aprendemos mucho mejor. Pero me aburro cuando tengo que ponerme yo solo a copiar algo o a hacer un ejercicio, y no aprendo nada. Tampoco me gusta hacer las tareas en casa porque las tengo que hacer yo solo...”

Secuencia 5
Tiempo 5 min.

Pida a los equipos que trabajan, cada uno desde su papel, en el caso de Antonio y que contesten a las preguntas planteadas.

Secuencia 6
Tiempo 10 min.

Transcurridos unos minutos, distribuya a los distintos equipos de manera que cada equipo de “profesores” se sienta frente a un equipo de “padres”.

Después, el secretario del equipo de “padres” preguntará a los “profesores” cómo va su hijo en la escuela. Para ello utilizará las preguntas que han elaborado.

Los profesores tratarán de responder -siempre desde su papel- a las preguntas preguntadas planteadas por los padres.

Secuencia 7
Tiempo 10 min.

Una vez analizado el caso de Antonio, pida a los equipos de profesores y padres que se pongan de acuerdo en dos problemas concretos de Antonio, identificado – para cada uno de ellos- qué harán los profesores y qué pueden hacer los padres para contribuir a resolverlos.

Por ejemplo: Problema: Antonio no tiene costumbre de trabajar individualmente.

- ✓ Los profesores pueden tratar de facilitarle hacer trabajo en grupo
- ✓ Los padres pueden ayudarlo a todos los días a hacer en casa un pequeño trabajo individual, para que se acostumbre a hacerlo.

Secuencia 8
Tiempo 10 min.

Cuando los equipos terminen su trabajo, pida a los secretarios que expongan los problemas que han seleccionado y cómo puede cada uno contribuir a resolverlos.

Pregunte también a unos y a otros cuáles son las principales dificultades que tienen los profesores y los padres para identificar los problemas y resolverlos (por ejemplo, los profesores tienen muchos alumnos, los padres a veces no tienen los conocimientos necesarios, etc.).

Secuencia 9
Tiempo 10 min.

Puede repetir la actividad desde la secuencia 4 analizando ahora el caso de Isabel. Se trata de una chica adolescente que un día le comentó a su mejor amiga:

“Ya no quiero estudiar más. Es una pérdida de tiempo. Los profesores no saben enseñar y esto no sirve nada. Yo lo que quiero es que me dejen en paz. Lo único que me gusta es el Español, pero las Matemáticas no quiero ni verlas. Me pasaría días enteros escribiendo lo que yo pienso y lo que siento, pero en mi casa no puedo hablar con nadie. Nadie me entiende y encima me dicen que ya no soy la de antes...”

ENTREGA DE FICHAS PARA LAS FAMILIAS

Tiempo sugerido

20 min.

Hemos visto que...

- ✓ No es fácil educar a nuestros hijos. Los profesores tienen más conocimientos, pero tienen muchos alumnos y no siempre pueden dedicarles la atención deseada.
- ✓ Los padres tampoco tienen mucho tiempo para estar con sus hijos. Además, no siempre se encuentran preparados para ayudarles a su educación, sin embargo sí es muy importante su participación.
- ✓ Precisamente por qué padres y profesores tienen capacidades distintas, también sus funciones son distintas. Los profesores no pretenden sustituir a los padres y éstos no tienen por qué actuar como profesores. Cada uno tiene su función y debe aprender a colaborar para, mejorar la función de sus hijos.

El profesor entregará las fichas para llevar a casa y haga una breve explicación de cada uno de sus apartados e invite a los participantes a opinar y socializar en casa discutir sobre su contenido.

PRIMERA ETAPA

Preparación general para las bandas

Se invita a todos los lectores a conocer una serie de actividades y experiencias para el desarrollo del lenguaje como preparación para la lecto-escritura.

Tiempo

Se sugiere que las actividades se desarrollen en nueve sesiones de una hora y máximo de diez sesiones.

Propósitos

- ✓ Vivenciar la comunicación a partir del contacto con los padres y con diferentes tipos de lenguaje, partiendo del gestual.
- ✓ Ejercitar lúdicamente la direccionalidad derecha-izquierda
- ✓ Armar y crear secuencias espacio-temporales de manera oral
- ✓ Percibir que ante un cambio de ordenamiento espacio-temporal, se produce un cambio de significado
- ✓ Ejercitar la percepción y la memoria visual

Recursos

Didácticos

Esta etapa se centra únicamente en ejercicios de oralidad por medio de: Juego con títeres, dramatizaciones simples, juegos con imágenes, lectura de imágenes, creación de pequeños cuentos a partir de imágenes, mimodramas y juegos con historietas.

HERRAMIENTA 1



Juego con títeres

Tiempo
2 horas

Dos sesiones de una hora en el salón de clases y tiempo libre si se realiza en casa. De preferencia esta actividad puede ser elaborada por el padre en una sesión.

Los alumnos realizarán sus propios títeres con los padres o maestros; es un excelente material didáctico para desarrollar la capacidad de expresar emociones, sentimientos, puntos de vista y también su creatividad, al hacerlo con la “voz” de otro, ya sea un personaje humano, un animal o un objeto animado.

¿Cómo elaborar un títere? Es muy sencillo de realizar en casa con material muy barato.

Materiales

- ✓ Calcetín de color
- ✓ Ojos móviles
- ✓ Tela o fieltro
- ✓ Cartón
- ✓ Pegamento para tela
- ✓ Tijeras

Pasos por seguir

1. Pegar la tela a un trozo de cartón de forma rectangular
2. Doblar por la mitad
3. Cortar en forma de semicírculo
4. Descoser el extremo del calcetín
5. Aplicar pegamento en el cartón
6. Pegar en el interior de la apertura del calcetín
7. Pegar los ojos móviles

Sugerencias

El objetivo es que el padre participe en la elaboración del material, si esto no es posible, el maestro lo realizará en el aula. Es necesario pedir al alumno que lleve el material necesario para su realización.

Si la actividad se realiza en casa, con la ayuda del padre, no es necesario fijar un tiempo para que la realice, esto dará mayor libertad y fortalecerá la convivencia entre el padre de familia y el niño.

Una vez armado el títere se sugiere que:

PADRE	MAESTRO
Participe en las actividades creadas por el niño, esto le permitirá a su hijo adquirir más confianza y seguridad.	Prevea que los materiales estén correctamente elaborados.
Motive siempre el desarrollo del niño para despertar en él su creatividad.	Estimule la curiosidad de los niños para que se interesen por aumentar el conocimiento de las cosas de su entorno como medio para ampliar su vocabulario.

Para propiciar que el niño se familiarice con sonidos y significados de palabras, se recomienda que se retroalimente al niño en casa o en la escuela con actividades que lo favorecen, como: cuentos donde abundan onomatopeyas, repeticiones de palabras y frases, juegos verbales, cuartetos para escuchar y memorizar, adivinanzas, rimas, retahílas, poesía para meditar y contestar, diálogos y juegos con títeres.

Para ello, se explica desarrollar las siguientes actividades:

Actividad 1

1 hora

En función del desarrollo del grupo el maestro puede extender el tiempo de la actividad, en función de la dinámica que adquiera el grupo.

Recuerde que se trata de favorecer la creatividad del niño.

- ✓ Utilizar cuentos con imágenes para que el niño los observe y emita el sonido (onomatopeya) que le sugiera el dibujo, como: la caperucita roja, los tres cochinitos, entre otros o simplemente emitir el sonido de animales que aparezcan en el cuento (vaca, borrego, gato, etc.)

Por ejemplo y el cochinito hizo: Uic, uic, cuando el lobo trato de sacarlos de su casa.

- ✓ El maestro pedirá a los padres que en casa elaboren una frase con onomatopeya.

La **onomatopeya** (del griego **ὀνοματοποιΐα**: compuesto de **ónoma** = nombre, palabra; y **poíesis** = producción, creación, composición, poesía) es la imitación lingüística de un sonido natural o de otro fenómeno acústico no discursivo. Según la Real academia Española, es imitación o recreación del sonido de algo en el vocablo que se forma para significarlo o vocablo que imita o recrea el sonido de la cosa o la acción nombrada.

Algunos ejemplos de **onomatopeya** son:

- Beeeeee: Esta onomatopeya estaría representando el sonido que emite una oveja cualquiera.
- BUM: Esta podría representar el sonido de una explosión o de cualquier golpe que fuera lo suficientemente fuerte como para compararse al sonido de una explosión.
- Piiii: Esta podría representar el sonido del timbre de una casa, o por el contrario, el pito de un coche.

Ejemplos

Por ejemplo; los padres de familia podrían generar frases como:

- Estaba jugando con el balón en mi casa y **¡PLAS!** rompí un jarrón-
- Estaba llenándome un vaso de leche y **¡CRAS!** se cayó el vaso-

Actividad 2

30 min.

Si se considera conveniente el profesor puede ampliar el tiempo requerido para esta actividad.

Esta actividad tiene como objetivo llevar a los niños al significado de las palabras.

A través de la repetición de palabras y frases se pretende que el niño repita vocablos.

Ejemplo: El avión volaba *por los aires* a gran velocidad. *El avión volaba a gran velocidad.*

"Le envío a usted un **perro** por ferrocarril. El **perro** tiene tres años. Espero que el animal llegue bien a su destino. Es un **perro** de raza danesa. Espero que le agrada este **perro** que hoy le envío; está bien educado."

Actividad 3

1 hora

Si se considera conveniente el profesor puede ampliar el tiempo requerido para esta actividad.

Con los siguientes ejercicios el niño asociará el significado de las palabras.

Juegos verbales

Son juegos lingüísticos tradicionales, o bien, pueden ser creados por los niños. Entre ellos podemos encontrar: rimas, trabalenguas, refranes, adivinanzas, declamaciones y chistes". Los juegos verbales ponen énfasis en el carácter lúdico y creativo del lenguaje y en una actitud exploratoria de posibles significados".

Sugerencias

La maestra o los padres pueden elegir un cuento en donde intervengan varios animales y atribuir a varios grupos de niños el papel de cada uno de los animales en una representación del cuento que ellos hagan.

Explicándoles que los que hacen el papel de patos cuando estos aparezcan en el relato deben hacer cua cua y hacer todo lo que dice el cuento. Los que representan el papel de vaquitas deben hacer mu mu y hacer lo que hacen las vaquitas.

Otra posibilidad para desarrollar esta actividad es realizar una:

Cadena: este juego considera mayor concentración de parte de los niños, el objetivo es que un niño diga una palabra y el siguiente diga una palabra con el sonido final de la anterior y así continuamente.

Ejemplo: Casa-Amigo-Oso-Olla-Árbol-Linterna entre otros.

También se puede jugar usando, en vez del sonido final, la sílaba final.

Ejemplo: Payaso-Sopa-Pato-Tomate-Tetera-Ratón etc.

Otra modalidad de esta actividad es la:

Familia de palabras: Se les puede dar a los niños un concepto y que ellos vayan añadiendo la mayor cantidad de palabras relacionadas a aquel concepto:

Ejemplo: Animales --> oso, perro, pato, conejo, jirafa, hipopótamo, elefante, etc.

Nombres de mujeres --> Martina-Andrea-Alejandra-Francisca-Carla-Paula-Camila-Isabel etc.

Actividad 4

1 hora

Estos ejercicios buscan desarrollar en el niño el interés por la sonoridad y la significación del lenguaje, por ende, en ellos se interrelacionan significado.

Sugerencias

Se pueden utilizar los siguientes textos:

Cuartetas rimadas para escuchar y memorizar

Admiro al voceador
por qué es fuerte y chambeador
subsiste de su esfuerzo
siempre trabaja estando dispuesto.
(Invención propia)

Es activo y eficaz
a su hijo siempre apoya
lo acompaña en su educación
para darle mejor opción.
(Invención propia)

Voy caminando
Por la avenida
Me encontré un mango
Y me lo comí en la subida

Cuatro cerditos
Estaban llenos de comer
Y estaban tan sucios
Que no se veían al correr
(Tomado de:<http://preescolarhoy.blogspot.ca/2009/01/lecto-escrituradesarrollo-de-la.html>).

También pueden utilizarse **adivinanzas rimadas o asonancias**: para lograr que el niño interrelacione significados. Ejemplos de éstas son:

Chiquito, redondo
Barrilito sin fondo

Un frailecito con barbas y dientes
Que hace llorar a la gente.

Choco es mi gato
Y late es mi perro.

(Tomado de: <http://preescolarhoy.blogspot.ca/2009/01/lecto-escrituradesarrollo-de-la.html>)

Conviene también estimular a los niños para que desarrollen su creatividad, ya que muchos de ellos atrapados por el encanto y la magia que encierra el juego sonoro del lenguaje, suelen realizar sencillas composiciones. Podría pedírsele al niño que generara su propia adivinanza. A continuación se presenta otra manera que podría utilizarse.

La **retahíla** que es un juego de palabras típicamente infantil que beneficia la fluidez verbal, así como también la atención y la memoria. *Son frases o versos que se recitan o cantan para jugar.*

La retahíla, por medio de las repeticiones, la armonía y las rimas, permite entretener a los niños que inconscientemente practican el lenguaje que se utiliza.

Ejemplos

Una vieja mata un gato con la punta del zapato el zapato se rompió y la vieja se asustó.

Las retahílas son útiles para dividir el grupo en subgrupos asegurando que la división se realice al azar.

Todas las retahílas se desarrollan de la misma manera:

Por ejemplo:

1. Disponga a las jugadoras y jugadores en un círculo.
2. Mientras todos cantan o recitan la retahíla, se señala con el dedo a cada participante en el círculo con cada golpe de voz (sílabas o números).
3. El jugador que está señalado cuando se llega a la última sílaba, donde termina el conteo o el verso, es quien queda escogido/a para formar el grupo.



El que se fue a Sevilla
perdió su silla,
el que se fue a León
perdió su sillón.

Éste puso un huevo,
éste lo cogió,
éste fue a por pan éste lo frío
y este pícaro gordo
se lo comió.

HERRAMIENTA 2

Creación de dramatizaciones simples

La dramatización es una estrategia que permite un desarrollo en el niño, siguiendo un camino de belleza y de imaginación, el cual abrirá puertas de conocimiento, emociones, diversión, experiencias, pero sobre todo, de un crecimiento personal y social; una herramienta para que el niño sepa dar significados a las palabras y a las frases.

Esta estrategia también tiene que ir encaminada a las características e intereses de los niños, para que así se logren aprendizajes significativos, es por eso que la dramatización permite que el niño desarrolle y fortalezca aspectos de su desarrollo, como son:

1. Conocimiento de si mismo (su cuerpo, esquema corporal, motricidad y sentimientos)
2. Conocimiento del medio.
3. Conocimiento de los demás.
4. Enriquecimiento de los medios de expresión y comunicación.
5. Desarrollo de las facultades intelectuales (atención, recepción, reflexión, memorización, etc.)

Se programa que la actividad se desarrolle en al menos una sesión de 1 hora.

Todas las actividades los niños las realizarán usando sus títeres para favorecer el enriquecimiento y el perfeccionamiento del lenguaje oral; constituyen una preparación para el posterior acceso del niño al lenguaje escrito, ya que este último es una representación del primero.

Se espera que:

PADRE	MAESTRO
Acerque a los niños al juego dramático, aportando los recursos necesarios para su ejecución, además de brindarles el ambiente adecuado y sobre todo, les de la oportunidad de relacionarse, por ello es importante que ya hayan obtenido sus títeres porque con este material desarrollarán la dramatización.	Propicie que el niño avance hacia el análisis del lenguaje oral y el trabajo en equipo. Ayude a los niños a: *Organizar para realizar sus dramatizaciones. (títeres) *Elegir personajes, vestuario, diálogos. *Fomentar que escuchen y comprendan lo que otros dicen.

Evaluación

Todos estos ejercicios son para desarrollar en el niño el interés por la sonoridad y la significación del lenguaje. El logro de esta actividad es que todos los niños tengan la oportunidad de compartir puntos de vista, argumentos, soluciones creativas, frente a hechos o situaciones que tienen relación con sus intereses, sentimientos, emociones y que sean capaces de ubicar sonidos y asociarlos con el significado de palabras, como base para que el niño pueda vincular estos en una frase que tenga significado para él.

Es una herramienta para que el niño sea capaz de dar significados a las palabras y frases.

HERRAMIENTA 3

Juegos con imágenes

Esta estrategia podrá ser utilizada por el padre de familia, o el maestro; cualquier imagen podrá servir; por ejemplo, una casa, un perro o un árbol para la creación de pequeños cuentos a partir de esas imágenes. A partir de esas imágenes el niño podrá crear un cuento referente a la imagen previa, en forma de mimograma, que consiste en dar forma a sus pensamientos a través de la gesticulación y cuya representación se produce sin palabras.

Se planea que la actividad se desarrolle en al menos una sesión de 1 hora

Se propone que:

PADRE	MAESTRO
<p>En casa podrá ayudar a su hijo a que escoja cualquier imagen para dar inicio a la creación de pequeños cuentos. Por</p>  <p>ejemplo: Este niño llamado Juan va muy contento a vender periódico al centro de la ciudad.</p>  <p>En esta casa vive Mario y le gusta comer helado de vainilla.</p> <p>Para posteriormente realizarlo en forma de mimograma.</p>	<p>Promueva en los niños la creatividad de crear sus propios cuentos como se señala en el ejemplo para el padre</p> <p>Cree una atmósfera de respeto mutuo, recíproco y equilibrio en la interacción maestro-alumno</p> <p>Promueva preguntas espontáneas sobre la imagen para ayudar al niño en la elaboración de su cuento, por ejemplo: ¿Qué imagen ves ahí?, ¿Qué crees que esté haciendo? etc.</p>



HERRAMIENTA 4

Juegos con Historietas

La Real Academia de la lengua afirma que las historietas son una serie de dibujos que constituyen un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, entre otros, con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro.

Se prevé que la actividad se desarrolle en una sesión de una hora. Si el maestro lo considera pertinente puede ampliar el tiempo de desarrollo de la actividad.

Sugerencias

Para crear el juego con historietas:

Antes de crear tu historieta...

Se puede revisar distintas revistas de historietas y elige el estilo que más te agrada. Define si deseas inventar un relato o te basarás en otro texto para crear tu historieta.

Describe a los personajes que participarán en la historieta e identifica las cualidades y particularidades de cada uno de ellos.



Niño Voceador, Ciudad de México, 1955, Fondo Casasola, Fototeca INAH

Por ejemplo:

¿Quién es él? ¿Cómo se llama?

¿Por qué trae periódico?

¿Qué está haciendo? O simplemente está parado?

¿En qué lugar está?

¿Por qué está solo?

- ¿Quiénes son sus padres?
- ¿Tiene hermanos?
- ¿Tiene amigos? ¿Quiénes son?
- ¿Es realmente feliz porque sonríe?
- ¿Qué ves en su mirada?

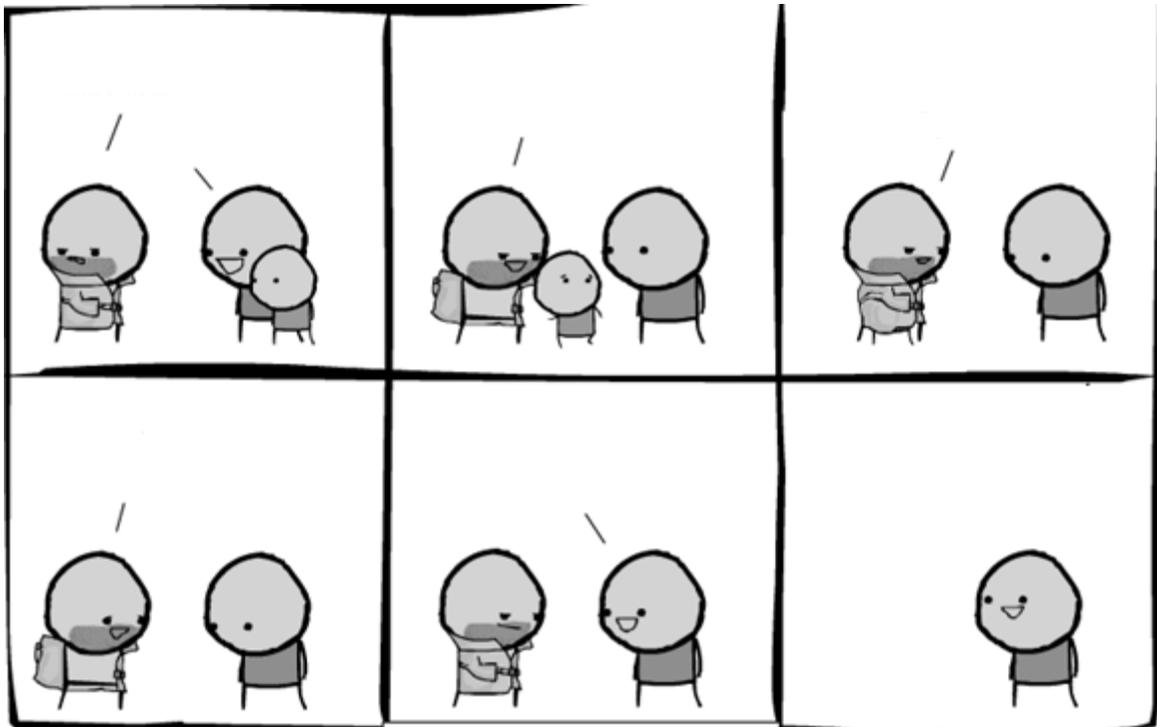
Define cómo serán tus personajes y dibújalos en distintas situaciones.

Debes explicitar las características de la ilustración.

No olvides utilizar las onomatopeyas para darle "sonido" a la acción y escríbele un título atractivo y motivador.

Para colaborar en esta actividad:

PADRE	MAESTRO
<p>En casa podrá ayudar a su hijo a que escoja cualquier imagen para dar inicio a la creación de pequeños cuentos. Aquí se muestran algunos ejemplos de historietas</p>	<p>Ayude a los niños a definir en forma personal: personajes reales o imaginarios para elaborar cuentos, historias, relatos incluyendo su forma de vida, sentimientos y actitudes.</p> <p>Proponga y transmita mensajes orales dirigidos a distintas personas.</p> <p>Expresa lo que oyeron de sus compañeros.</p> <p>Opine y defienda sus opiniones</p> <p>Ayude a los niños a incorporar elementos dramáticos en sus escenificaciones o narraciones personales.</p>



En esta etapa de preparación general para las bandas todos los ejercicios por realizar tienen que ver con la oralidad, ya que es partir del conocimiento implícito que en el uso cotidiano del lenguaje el niño descubre el significado y que servirán como fundamento para posteriormente desarrollar la lecto-escritura.

SEGUNDA ETAPA

Iniciación en las bandas

La posibilidad de manejar una amplia gama de instrumentos de expresión, ayudará a los niños a comprender, siguiendo una evolución natural, el valor de los códigos y sus significados.

Si se considera que el lenguaje escrito es tan sólo uno de los posibles sistemas ideados para la comunicación, es conveniente ejercitar a los niños en el dominio de otros sistemas de signos, convencionalmente utilizados, más simples que el alfabético (gestos, mímica, imágenes, etc.).

Para ello se propone utilizar las bandas que son grafismos elaborados en el grupo de trabajo que llevan impresa una secuencia de una historia o cuento.

Se sugiere que la actividad se desarrolle en al menos dos sesiones de 1h. 30 minutos y en un máximo de tres.

Propósitos

- ✓ Establecer temporalmente las bandas a través del lenguaje gráfico.
- ✓ Uso del dibujo para expresarse a través de secuencias e historias breves.

Recursos Didácticos

Bandas de papel de 15 cm. por 35 cm., así como lo muestra el ejemplo:



Las **bandas** son una serie de cuadros ordenados temporalmente, que los niños dibujan para expresar, a través del lenguaje gráfico, una secuencia de hechos o una historia breve.

Sugerencias

El padre de familia puede colaborar en la realización del material

Las bandas dibujadas se pueden iniciar de diferentes maneras:

- 1) Se relata en forma oral una experiencia vivida por los niños, identificando las situaciones significativas que se desean graficar; después se le indica que las dibuje en bandas de papel de 15 cm. por 35 cm., cuidando la direccionalidad.
- 2) Con base en una dramatización se le hace el seguimiento a un objeto o personaje, se puede utilizar el material de la etapa anterior.
- 3) Fundamentadas en experiencias de salidas a algún lugar que se hacen junto a los niños en compañía del padre.
- 4) Con base en mimodramas o en cuentos, se puede utilizar el material de la etapa anterior.

Conviene considerar para el trabajo con bandas que las experiencias sean reales, y familiares para los niños, fáciles de ser graficadas.

Se busca que:

PADRE	MAESTRO
<p>En casa podrá ayudar a su hijo a que escoja cualquier imagen para dar inicio a la creación de pequeños cuentos.</p> <p>Aquí se le muestran algunos ejemplos de historietas.</p> <p>Es recomendable que usted como padre de familia coadyuve al proceso contando historias de manera oral, ya que aumenta la capacidad de escucha de un niño, su capacidad de atención, y desarrolla el pensamiento abstracto.</p>	<p>De oportunidad a los niños para que describan sus vivencias.</p> <p>Ayudé a los niños a describir sus vivencias con su familia, amigos compañeros y maestros, su barrio coloquial o colonia, o los sitios de su preferencia.</p> <p>Describa lo que van hacer, lo que están haciendo o lo que hicieron</p> <p>Al conversar con ellos, busque que ser preciso al describir estas vivencias.</p> <p>Aproveché también las experiencias y situaciones en la que los niños sientan orgullo de poder realizar.</p> <p>Llévelos a descubrir que hay muchas maneras de decir las cosas en función del contexto.</p>

Después de que se dibuja la banda, se procede a mostrarla al grupo para su comparación y valoración; en ese momento, se tendrán en cuenta: la secuencia acordada, la disposición espacial, la claridad en la graficación y coherencia en la comunicación del mensaje propuesto.

Evaluación

Se sugiere al maestro que para valorar el avance del alumno considere las situaciones que expresan los niños en las que se evidencie el desarrollo del lenguaje oral que han sido capaces de establecer. Ubique las diferencias entorno a los modos de pensar y sentir apartir de los comentarios y reflexiones que hicieron sobre las situaciones trabajadas y verifique que en cada grupo de trabajo los planteamientos desarrollados permitan el avance en la precisión del lenguaje oral.



Compruebe que el niño ha desarrollado su lateralidad y direccionalidad ya que estos elementos se retomarán en la tercera etapa. La lateralidad¹ y direccionalidad² son aspectos importantes que el niño debe desarrollar en el

¹Con origen en la palabra francesa *latéralité*, el concepto de **lateralidad** hace referencia a la **predilección** que nace de manera espontánea en un ser vivo para utilizar con mayor frecuencia los órganos que se encuentra en el **lado derecho** o en el **lado izquierdo** del cuerpo.

En el caso de los seres humanos, existe un número más elevado de **diestros** (que usan más el lado derecho) que de **zurdos** (privilegian el lado izquierdo). El origen de la lateralidad, de todos modos, no se conoce con precisión. Los expertos creen que está vinculado a que el hemisferio cerebral izquierdo, que se encarga de ejercer control sobre el lado opuesto, es el predominante.

²La base del término direccionalidad es dirección, una palabra que procede de la unión en latín de tres partes muy claramente diferenciadas. De esta manera, podemos decir que la raíz del término que nos ocupa se forma de la unión del prefijo *di-* que significa “divergencia múltiple”, del verbo *regere* que es sinónimo de “regir” y del sufijo *-ción* que es la acción o el efecto de algo.

período de aprestamiento ya que son vitales en el proceso de lecto-escritura. La lateralidad y direccionalidad tienen su derivado educativo en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, la enseñanza de la p,d,b,q, exige el dominio de la lateralidad; si el niño no tiene conciencia de su lado derecho o izquierdo jamás podrá proyectar al exterior su lateralidad, y se le dificultará la diferencia e identificación de estas letras. Consideremos además que la lectura y escritura en español son procesos que se cumplen de izquierda a derecha.

Lo importante es que el niño tenga conciencia de la existencia de un lado derecho y uno izquierdo de su cuerpo y sepa proyectarla al mundo que le rodea.

Mantener una adecuada integración de la temporalidad es hacer que el niño respete su direccionalidad, observando la sucesión temporal adecuada, evitando la alteración en las secuencias de pictogramas para que no se distorsione el mensaje (Espinosa: 2003).

En caso de que los resultados de esta evaluación apunten a que no consolidó esta etapa el maestro puede agregar más sesiones o dejar trabajo extracurso con ayuda del padre de familia o bien, repetir las actividades sugeridas.

Direccional es algo que puede orientarse o dirigirse hacia una dirección. Esta cualidad se conoce como **direccionalidad**, un concepto que está asociado a la idea de dirección (el trayecto que realiza un cuerpo al moverse, la tendencia hacia una cierta meta o la guía que permite dirigir a alguien o algo).

En este sentido, podemos exponer que, aunque existen multitud de elementos que se caracterizan por dicha cualidad, una de las formas de direccionalidad más estudiada es la que se produce en la escritura. Y es que es importante que ya desde pequeños se enseñe a las personas a realizar una correcta dirección de las grafías.

TERCERA ETAPA

Consolidación de la técnica y búsqueda de mayor precisión en la comunicación

El paso de la segunda a la tercera etapa de las bandas es muy sutil y comienza cuando la mayor parte del grupo ha logrado respetar la direccionalidad y observar la sucesión temporal adecuada, así como ha realizado un número apreciable de bandas dibujadas en tres cuadros, si no se logra este objetivo aumentaría las sesiones de trabajo.

En este momento del proceso, los estudiantes dibujaran bandas que comunican mensajes tan claros que pueden ser descodificados por cualquier persona y dibujaran un mismo personaje de manera similar.

Se propone que la actividad se desarrolle en al menos dos sesiones de 1h. 30minutos y en un máximo de tres.

Propósitos

- ✓ Respetar la direccionalidad y observar la sucesión temporal adecuada.
- ✓ Bandas dibujadas a tres cuadros.

Recursos

Didácticos

Bandas dibujadas en tres cuadros.



Puedes usar ilustraciones de un cuento cualquiera, láminas de diversos temas, etc. Primero se les presentan las imágenes. Luego, la maestra dará el ejemplo, inventando una historia sobre esas ilustraciones. A continuación, cada niño hará lo mismo. Podrá contárselo luego a su maestra y también a sus compañeros, de acuerdo con el nivel en que se encuentren. También pueden ser enviados como tarea para que el fin de semana sea trabajado con los padres de familia, a quienes su hijo regalará con un lindo cuento inventado por él mismo.

Todas las actividades que se desarrollan favorecen el enriquecimiento y el perfeccionamiento del lenguaje oral constituyen una preparación para el posterior acceso del niño al lenguaje escrito, pues este último es una representación del primero.

Sugerencias

Este apoyo debe empezar desde el inicio de año escolar con la ubicación temporo-espacial por ejemplo: la ubicación en el calendario con el día, fecha, mes y año.

Se plantea que:

PADRE	MAESTRO
<p>El hogar, funciona como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, al organizar el tiempo y el espacio en casa.</p>	<p>De seguimiento y retroalimentación de la segunda fase. Expresa y dibuja lo que oyeron de sus compañeros Enfrente al niño con la lengua oral y la lecto-escritura como objeto de conocimiento a fin de que llegue a un nivel de análisis de la primera que le permita la relación entre ambas.</p>

Actividad 5

1 hora

Si se considera conveniente el profesor puede ampliar el tiempo requerido para esta actividad.

La actividad consiste en que el alumno elabore bandas con indicadores más precisos, que faciliten la comunicación.

El maestro sugerirá como realizar un número apreciable de bandas dibujadas en tres cuadros que sean coherentes con secuencia lógica y congruencia entre los personajes. Se pueden utilizar indicadores como: un casco para indicar al bombero, una bandera para indicar la escuela, etc. Las bandas que realice tengan una secuencia lógica en las bandas, que haya congruencia entre los personajes. Como lo muestran los siguientes ejemplos:



El periodico

El voceador



Puesto de periodico



El casco



El camión

El bombero



La bandera

Los niños



La escuela

Los juegos en esta etapa siguen siendo fundamentales

Sugerencias

Se propone al docente estimular al niño para que despierte interés por la lecto-escritura mediante los dibujos que como se menciono pueden ser elaborados creativamente.

Evaluación

El maestro deberá observar la pertinencia entre el dibujo y su significado, la correlación que hace entre la imagen gráfica y la palabra así como la correspondencia entre imagen y sonido. En caso de que el niño no establezca en sus dibujos éstas pertinencias el maestro deberá señalarle y/o explicarle que debe establecer la correspondencia entre imagen gráfica y palabra además convendrá pedirle que repita la actividad.

CUARTA ETAPA

Paso de la Banda al Pictograma

Un **pictograma** es un dibujo convencionalizado que representa un objeto de manera simplificada y permite transmitir, de este modo, una información también convencionalizada. Los pictogramas son independientes de cualquier lengua particular porque no representan palabras sino realidades.

La lectura con pictogramas desarrolla y estimula la atención y la imaginación de los niños. Les ayuda a la ordenación espacial y a la adecuada direccionalidad en la lectura, es atractivo y motivador pues el rápido aprendizaje, proporciona seguridad y confianza.

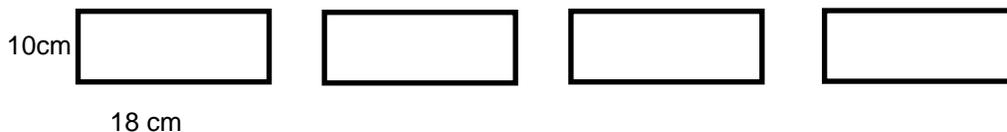
El pictograma es un dibujo simplificado para representar una palabra. Para cada palabra, hay un *picto* creado por el grupo en forma de convección colectiva, lo cual los inicia en el uso del símbolo convencional.

Se plantea que la actividad se desarrolle en al menos dos sesiones de 1h. 30minutos y en un máximo de tres.

Propósitos

- ✓ Ejercitará el dibujo simplificado para representar una palabra
- ✓ Incitará el proceso de construcción de frases y de la lectura.

Tarjetas blancas de 10cm. por 18cm.



Los primeros pictogramas pueden ser sugeridos por el docente, pero deben ser extraídos de las bandas por consenso grupal, teniendo en cuenta que el mejor es aquel que comunique la idea con mayor claridad o el maestro puede traer un pictograma en tarjetas blancas de 10cm. por 18cm. y colocarlas en un lugar visible para que el alumno pueda ir representado: la palabra.

El grupo entonces empieza al proceso de construcción de silabas que integran las palabras, como se muestra en el siguiente ejemplo:



● Casa



● Mamá



● Árbol

Cuando se tienen varios pictogramas, surge la necesidad de graficar acciones para iniciar la formación de palabras, oraciones y frases.

Se busca que:

PADRE	MAESTRO
Es conveniente que el padre de familia realice dibujos y los entregue al día siguiente en tarjetas blancas de 10cm. por 18cm. y/o colocarlo en un lugar visible.	Proponga los primeros pictogramas que indican acción y, de esta manera, los niños se irán ejercitando en el uso de pictogramas más abstractos a la manera de convenciones que se aproximen a la palabra.

El maestro deberá ayudar a detectar confusiones o alteraciones de la lectura de pictogramas, ya que en caso de que exista esto se deforma el mensaje. Es muy importante que el niño ubique en qué consistió la confusión o alteración.

Evaluación

Para evaluar esta fase, el maestro considerará si el niño identifica palabras a partir de pictogramas. En caso de que aún no se logre se sugiere solicitar a los padres que repitan el ejercicio, mostrándoles diversos pictogramas a sus hijos para que correlacionen las palabras.

QUINTA ETAPA

Nivel de consolidación silábico

Cabe señalar que esta etapa está retomada de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas (PALEM) donde silábica significa la construcción que hace el niño con los signos, cuando el niño relaciona a cada grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra.

Esta etapa si bien no forma parte del método Bandet, se creó por la autora de esta tesis con la intención de fortalecer la propuesta de intervención. Se incluyó con la intención de enriquecer el aspecto silábico de la lecto-escritura, para dar una mejor intervención al aprendizaje del alumno.

Establece la correspondencia de una grafía por cada sílaba que contiene la palabra. Durante un primer momento de este nivel algunas de las producciones que realizan los niños pueden o no tener correspondencia con las letras convencionales de la palabra que desean escribir. Inicia la formación de palabras, oraciones y frases.

Se sugiere que la actividad se desarrolle en al menos dos sesiones de 1h. 30 minutos y en un máximo de tres.

Propósitos

- ✓ Observar el valor de una grafía para cada sílaba de la palabra, aun cuando las letras que utiliza no tengan correspondencias con las letras convencionales que correspondan a esa sílaba.
- ✓ Conceptualiza letras, dándoles un valor gráfico y sonoro. En este nivel se puede observar el acercamiento del niño a la escritura convencional.

Se sugiere trabajar con los pictogramas de la fase anterior se deben colocar en un lugar visible para que el alumno pueda ir representado y leyendo: la palabra.

El grupo entonces empieza al proceso de construcción de sílabas y de la lectura de las mismas, para consolidar la formación de palabras e iniciar la construcción de oraciones y frases como se muestra en el siguiente ejemplo:



● La casa es roja



● Mi mamá es alta



● El árbol es grande

Se busca que:

PADRE	MAESTRO
<p>En este nivel el niño manifiesta placer no sólo por la realización de su producción, sino a demás porque sus compañeros, padres y el maestro se aproximan al significado de lo que ha construido.</p>	<p>En este nivel aparecen la “Formas Fijas”, establecen la correspondencia sílaba-grafía utilizando las vocales y/o consonantes propias de la palabra. En esta fase las Formas Escritas Fijas son muy frecuentes. Para dar paso a la fase alfabética.</p>

Evaluación

Para evaluar esta fase, el maestro considerará si el niño relaciona a cada grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra. En caso de que aún no se logre se sugiere solicitar a los padres que repitan el ejercicio, mostrándoles diversos ejercicios a sus hijos para que correlacionen las palabras.

SEXTA ETAPA

Alfabética

En este momento del proceso, se reemplaza el pictograma por la palabra, haciendo énfasis en la utilización del alfabeto como lenguaje convencional utilizado por muchas personas.

Se sugiere que la actividad se desarrolle en al menos dos sesiones de 1h. 30 minutos y en un máximo de tres.

Propósitos

- ✓ Comprenderá que pueden comunicar una idea o experiencia de muchas maneras, sin cambiar su significado.

Recursos

Didácticos

Cd Interactivo o cuento

Se propone que:

PADRE	MAESTRO
<p>Utilice el cuento en casa con pictograma o de objetos como se muestra en el siguiente ejemplo para que al niño se vaya familiarizando con la lecto-escritura.</p>	<p>Indique al alumno que el inicio del cuento puede llevar acabo en su casa ayudado por sus padres y ellos pueden continuar el cuento, para que exista este vínculo entre escuela y familia.</p> <p>Exprese dudas, preguntas, desacuerdos.</p> <p>Confronte sus hipótesis de lecto-escritura</p> <p>Proponga actividades que sean benéficas para el desarrollo de la lecto-escritura.</p>

Actividad 6

1 h. 30 min.

Si se considera conveniente el profesor puede ampliar el tiempo requerido para esta actividad.

A continuación se presentan un ejemplo de cuento trabajado con pictogramas, similar al que se pide a los alumnos elaboren e inicien a remplazar el pictograma por la palabra.

ÉRASE UNA VEZ UNA NIÑA LLAMADA . UNA
MAÑANA DE  SALIÓ DE SU  LLEVANDO UNA 
CON PAN, TORTAS Y UNA JARRITA DE MIEL PARA SU 
QUE ESTABA ENFERMA Y VIVÍA EN EL CORAZÓN DEL 

 EN MEDIO DEL  SE ENCONTRÓ CON EL 
QUE LA ENGAÑÓ PARA IR POR EL CAMINO MAS LARGO Y ASÍ
ÉL LLEGAR ANTES A  DE LA 
EL  ENTRÓ EN  DE LA  Y ELLA DE UN SALTO SE
ESCONDIÓ

EN EL 

EL  SE DISFRAZÓ DE  Y SE METIÓ EN LA ,
ESPERANDO A QUE LLEGARA  PARA COMÉRSELA. CUANDO
POR FIN LLEGÓ  MUY ASOMBRADA

EXCLAMÓ:

- AY!  QUE  MAS GRANDES TIENES.

SON PARA VERTE MEJOR NIETECILLA.

-AY!  QUE  MAS GRANDES QUE TIENES.

SON PARA OIRTE MEJOR .

- AY!  QUE  MÁS GRANDE TIENES.

iii ES PARA COMERTE MEJOR!!!

DE UN SALTO EL  SE ABALANZÓ SOBRE  QUE SALIÓ
GRITANDO DEL SUSTO, LLAMANDO LA ATENCIÓN DEL  Y
SU  QUE PASABAN POR ALLI.

RÁPIDAMENTE EL  CON SU  DISPARÓ, ¡BANG,
BANG!, DIO SU MERECIDO AL

 Y FUE TAN GRANDE EL ESCARMIENTO QUE JAMÁS
VOLVIMOS A SABER DE ÉL, Y COLORÍN COLORADO

ESTE  SE HA ACABADO.

FIN

Evaluación

Con esta actividad el niño debe integrar los avances logrados por lo tanto se propone evaluar:

- ❖ Si el niño sustituyo el pictograma por la palabra adecuada. Se tiene que revisar que la palabra corresponda en género y número.
- ❖ Si realizo el cuento propio o con ayuda del padre y basado en la elaboración de los pictogramas.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para evaluar la propuesta de intervención a continuación se describe cómo está integrada:

- ❖ Un cuestionario para aplicar a maestros y padres en la sesión única de inducción.
- ❖ Un cuestionario para el alumno en cada una de las etapas de desarrollo de la propuesta, aplicado por el maestro.
- ❖ Un cuestionario de evaluación para el maestro para cada etapa de desarrollo de la propuesta.
- ❖ Un cuestionario de evaluación global para padres y alumnos

Sesión única a padres

Maestros

- ¿Se le dificultó algunas secuencias con el padre?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Contó con la colaboración de los padres en dichas actividades?
SÍ NO POR QUÉ

Padres

- ¿Le pareció sencillas las indicaciones?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Le fue fácil realizar el papel del profesor?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Cómo se sintió al hacer el papel del profesor?
BIEN MAL POR QUÉ
- ¿Les pareció apropiado trabajar en equipos con los maestros?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Con que dificultades se encontró al estar en la posición del maestro?
SÍ NO POR QUÉ

Primera etapa oral

Se propone preguntar a los alumnos:

- ¿Te gustaron los ejercicios que realizaste con tu maestro y/o tu padre?

SÍ NO POR QUÉ

- ¿Quién te ayudo a realizar tu material?

MADRE PADRE OTRO

- ¿Trabajaste algún cuento en casa con tus padres?

SÍ NO POR QUÉ

Maestros

- ¿El padre colaboró en la realización del títere?

SÍ NO POR QUÉ

- ¿Las actividades fueron amenas y motivantes?

SÍ NO POR QUÉ

- ¿Al utilizar los cuentos con imágenes qué problemas tuvo el niño para emitir sonidos?

- ¿Algún niño se mostró resistente a dicha actividad?

SÍ NO POR QUÉ

- ¿Qué dificultades hubo en las actividades de juegos verbales (adivinanzas, trabalenguas, etc.)?

- ¿Cómo propondría superar estas dificultades?

- ¿Cómo propondría superar estas dificultades?
- ¿Se logró desarrollar la creatividad de los niños en dichas actividades?

SÍ NO POR QUÉ

¿Piensa que son muchas las actividades por realizar?

SÍ NO POR QUÉ

¿El tiempo sugerido fue adecuado?

SÍ NO POR QUÉ

Segunda etapa Lenguaje gráfico

Se programa preguntar a los alumnos:

- ¿Te pareció divertido realizar los dibujos en las bandas?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Tuviste alguna dificultad al elaborar las secuencias o historias breves?

Maestros

- ¿Qué piensa de las actividades de las actividades a realizar?
 - ¿Las actividades propuestas permitieron desarrollar la lateralidad?
SÍ NO POR QUÉ
 - ¿Qué dificultades hubo para elaborar los dibujos y cuentos?
 - ¿Qué errores detectaron en esta segunda etapa?
 - ¿Existió alguna dificultad en esta etapa?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿El tiempo sugerido fue el adecuado?
- SÍ NO PORQUE

Tercera etapa
Precisión en la comunicación

Se sugiere preguntar a los alumnos:

- ¿Tuviste algún problema al realizar las bandas?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Te produjo trabajo iniciar la escritura de las palabras?
SÍ NO POR QUÉ

Maestros

- ¿Qué problemas enfrentó para que los niños elaboraran sus bandas?
 - ¿Se logró generar el interés del alumno en las actividades?
SÍ NO POR QUÉ
 - ¿Las estrategias que utilizó fueron pertinentes?
SÍ NO POR QUÉ
 - ¿El tiempo para desarrollar las actividades fue suficiente?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Qué mejoras haría?

Cuarta etapa Pictograma

Se plantea preguntar a los alumnos:

- ¿Te costó trabajo observar el dibujo y ponerle el significado? (palabra).

SÍ NO POR QUÉ

- ¿Las actividades te parecieron divertidas?

SÍ NO POR QUÉ

- ¿Se te dificultó aproximarse a la palabra?

Maestro

- ¿Qué problemas obtuvo el alumno para pasar del pictograma al significado?

- ¿Propuso algunos pictogramas?
SÍ NO POR QUÉ

- ¿Qué problemas tuvo para desarrollar la actividad?
- ¿El tiempo sugerido fue el adecuado?
SÍ NO POR QUÉ

Quinta etapa
Nivel de consolidación silábico

Se propone preguntar a los alumnos:

- ¿Te costó trabajo relacionar la grafía de su escritura con la silaba de la palabra?
SÍ NO POR QUÉ
 - ¿Te gusto la actividad?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Qué aprendiste?

Maestro

- ¿El niño logró integrar los avances de la lecto-escritura?
SÍ NO POR QUÉ
 - ¿Sugiere alguna otra actividad para reforzar dicha habilidad?
SÍ NO POR QUÉ
¿Qué problemas tuvo para que el niño integrara los avances?
 - ¿El tiempo sugerido para desarrollar las actividades fue suficiente?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Qué modificaría de la actividad?

Sexta etapa Alfabética

Se propone preguntar a los alumnos:

- ¿Te costó trabajo remplazar el picto por la palabra?
SÍ NO POR QUÉ
 - ¿Te gustó la actividad del cuento?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Qué aprendiste?

Maestro

- ¿El niño logró integrar los avances de la lecto-escritura?
SÍ NO POR QUÉ
 - ¿Sugiere alguna otra actividad para reforzar dicha habilidad?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Qué problemas tuvo para que el niño integrara los avances?
- ¿El tiempo sugerido para desarrollar las actividades fue suficiente?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Qué modificaría de la actividad?

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN GLOBAL A PADRES Y ALUMNOS

Padres

- ¿Le gustó participar en la realización del títere?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Le pareció importante participar en dicha actividad?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Trabajó con los niños sonidos (onomatopeyas) o cuentos con imágenes?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Propuso a su hijo juegos verbales, como refranes, trabalenguas, adivinanzas.
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Se le dificultó realizar algunas de las actividades propuestas?
- ¿Proporcionó algún lugar adecuado para el trabajo de esta actividad?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Participó en la realización del cuento?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Participó en los pictogramas solicitados?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Cree que su participación fue fundamental en las actividades realizadas?
SÍ NO POR QUÉ
- ¿Le pareció que su hijo tuvo un avance significativo en la lecto-escritura?
SÍ NO POR QUÉ

Para evaluar la propuesta de intervención se propone al maestro que entreviste al alumno y utilice la siguiente guía:

Alumnos

Indicadores	
¿Entendí el propósito de las actividades?	SÍ NO
¿Qué dificultades tuve para desarrollar las actividades?	
¿Qué aprendizajes logré adquirir?	
¿Me divertí mientras hacía las actividades?	SÍ NO
¿Tu padre participó en las actividades?	SÍ NO

CONCLUSIONES

El proceso de lecto-escritura tiene su fundamento en el interés del niño por aprender y encontrar un método que se adecúe a su ritmo de aprendizaje e interés. Se reconoce que cada niño es un sujeto único que desarrolla un proceso específico de aprendizaje.

Al respecto, la SEP con observancia en el Plan de estudios 2011, revela que los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos principios orientan las bases sobre las que la lecto-escritura debe realizarse en las escuelas, poniendo énfasis en la figura central del acto educativo: el estudiante.

En el discurso se reconoce la lectura como un componente fundamental en la construcción de aprendizajes significativos y se entiende que desde etapas tempranas se requiere generar las disposiciones y capacidades del estudiante para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

Para lograr impactar el aprendizaje de la lecto-escritura es necesario organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución a sus capacidades para leer y escribir.

Parte de esta práctica de la lectura se desarrolla la elaboración de la Guía didáctica para padres y maestros queda sustentada en el método de Bandet, como el idóneo para la aplicación de estrategias que se eligieron con base en el

empleo del dibujo como puente de comunicación de ideas, a través de grafismos contruidos en el grupo de trabajo que incluyen una secuencia de una historia o cuento, dibujadas para dar paso a los pictogramas, es decir, dibujos simplificados y creados por el grupo que inician al niño en el uso de símbolos para un sistema simple de comunicación, correlacionando imagen con palabra; para dar cumplimiento a esta tarea, los docentes suelen reconocer que los padres son un apoyo importante en la planeación y despliegue de las actividades de lecto-escritura.

Por tanto, en el aula como en el hogar, resulta favorecedor aprovechar cada evento, acontecimiento, que despierte interés por la lecto-escritura en los pequeños. El medio social cultural es un elemento que puede proporcionar al educando situaciones en las que pueda captar y comprender de manera espontánea y real los usos y funciones sociales de la escritura.

El logro de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos está en nosotros: maestros, alumnos y padres de familia. La adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes que logren nuestros hijos depende de la preparación, entusiasmo, responsabilidad y dedicación del que conduce, por un lado, de la motivación e interés del niño por aprender y del acompañamiento del padre de familia, por otro.

En este sentido, la acción sobre la educación es, sin duda, el aspecto decisivo entre todo lo que la familia puede y debe hacer por los hijos. Dadas las relaciones que tiene la escuela, un elemento que destaca es el que se da con madres y padres de familia, quienes juegan un papel de suma importancia en la educación de los niños. Es substancial que estos se percaten de que la paternidad es enseñanza y que los maestros son agentes que desean apoyar el aprendizaje que está ocurriendo en el hogar.

Se concluye indispensable enriquecer cualquier método que se seleccione, para lograr que los niños lean con interés y utilicen la lengua escrita para comunicarse con sus compañeros o con los adultos, en la escuela o fuera de ella. Se debe

tener en cuenta lo mejor de cada teoría del aprendizaje, aplicándola de acuerdo con las necesidades y contexto de cada alumna y alumno. Sería muy conveniente obtener constante actualización y sobre todo por personas especializadas que pueden aportar experiencias y auxiliarnos en nuestra práctica docente.

Se reconocen como aportaciones de esta investigación:

- A las y los alumnos, la posibilidad de adquirir aprendizajes de manera más accesible y lúdica por medio de la asimilación, consolidando procesos de conocimiento que les permitan acceder a niveles cada vez más complejos de lecto-escritura. De igual forma, promoviendo su autonomía, para provocar cada vez mayor independencia y responsabilidad de su propio conocimiento.
- A las y los docentes, la posibilidad de contar con una propuesta de aplicación real y con la característica de poder adaptarla en un tiempo razonable a su jornada escolar. Esta propuesta también responde a las adecuaciones al currículum actual plasmado en el Plan de estudios, 2011, que además la hace flexible a las necesidades detectadas en la comunidad escolar no sólo de la escuela “Voceadores de México”, ya que es susceptible de ser integrada a escuelas con rasgos de rezago escolar como las que han obtenido bajos puntajes en la lecto-escritura en las pruebas estandarizadas que se aplican a las escuelas por parte de la SEP (ENLACE) o en escuelas de entornos de marginación social.
- A los principales formadores desde el hogar, es decir las madres, los padres o los tutores que estén encargados de la educación de los menores. Este estudio les alienta y sensibiliza, por medio de la guía didáctica, a encuentros comunicativos más cercanos y afectivos con sus hijos para fomentar una mayor participación en las actividades

educativas, entendidas en su amplia dimensión social. En forma específica, hace un llamado, como explica Esquivel (1995): la comunicación entre los miembros de una familia es un factor clave en el establecimiento del vínculo familia-escuela, porque una pobre o ausente comunicación en el hogar se transfiere al ámbito escolar. Con atención al desarrollo de hábitos de lectura y escritura, también esta propuesta busca despertar en los adultos la recreación literaria, contribuyendo a que en nuestro país el hábito de la lectura sea parte de la vida diaria de las familias. Entre más leamos más comprenderemos por qué pasan las cosas, más herramientas tendremos para proponer cosas nuevas, para argumentar contra lo que no nos parece.

- A la escuela. Esta investigación alertó a la institución de las principales problemáticas existentes con respecto a la acreditación de alumnos que no cuentan con las habilidades de lecto-escritura básicas, pues se evidencia que al no generar estrategias de atención concretas para revertir los efectos mostrados en las evaluaciones internas y externas, se perjudica el futuro académico de las y los alumnos. A su vez, estos trabajos dan pauta para dar ejecución y seguimiento a esta propuesta de lecto-escritura expresada en la *Guía didáctica para el maestro y padres de familia* cuya intención se centra en el inicio de la adquisición de esa habilidad.

Este trabajo abre líneas de desarrollo relacionadas con el diseño e implementación de propuestas interesadas en la motivación de la lecto-escritura que atiendan a comunidades vulnerables en las acciones de progreso intelectual y personal, no sólo en el ámbito escolar, sino más allá de la educación formal. Otra de las líneas que este documento apunta es la observancia y entendimiento del enfoque de los programas de estudio actuales en la educación primaria, en donde la lectura es considerada como una práctica social en la escuela, la familia y la

comunidad. Se invita a generar proyectos de lecto-escritura que desarrollen el potencial personal, la participación en la sociedad y el progreso del conocimiento, lo cual permita alcanzar a la institución escolar las metas propias, respondiendo así a las demandas sociales que en ésta se han depositado.

Recuperando los obstáculos que se presentaron durante el desarrollo del trabajo se expone que las resistencias que se encuentran instauradas en los sujetos y las comunidades educativas pueden aminorarse si la planeación de la investigación parte de la actividad cotidiana en el medio real. En el particular, el ser parte de la comunidad de la escuela de los voceadores facilitó la puesta en marcha de la investigación, teniendo la aceptación de los miembros para la recolección de datos y evidencias del objeto de estudio. Por ello, queda como antecedente la preferencia de pertenecer al medio de estudio.

En esta exploración se ha observado que la escuela de hoy recibe a niños y adolescentes que acceden a los libros porque se les dan en las escuelas, pero si lo que se quiere es que lean y escriban, se tendrían que establecer mecanismos para garantizar a la lecto-escritura en su papel de sistema básico de comunicación social. Toda vez que es clara la imposibilidad de que los sistemas basados en la comunicación audiovisual de masas desplacen a la lecto-escritura por completo, se admite la necesaria coparticipación de los sistemas de lecto-escritura en compañía de las tecnologías, en una estrategia pedagógica de colaboración. En la conjunción de estas posibilidades, la escuela tiene un peso de especial acompañada de la familia, ambas deben contribuir a construir una sociedad lectora de lo impreso y de lo informático.

REFERENCIAS

- AGUILAR G, TERRAZAS A. (1996). "Los Voceadores y la Distribución de Periódicos y Revistas de México" en La prensa, en la Calle, ed. Grijalbo p. 50-5.
- ALDRERE DE RAMOS, M. (1992)"Para educar mejor", México, Minos.
- ALTHUSER, L. (2000)"Ideología y aparatos ideológicos de Estado". México, Ediciones Quinto sol,
- AVANZINI, GUY. (1969) "El fracaso escolar". España, Editorial Heder.
- BANDET J. (1982) "Aprender a leer y escribir". Editorial Fontanella, S. A.
- BANDET J. (1975) "Como enseñar a través del juego". Editorial Fontanella, S.A.
- BANDET J. (1972) "El niño y sus juguetes". Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.
- BARBOSA H. A. (2004) "Cómo Enseñar a Leer y Escribir". Editorial Pax México
- CASESARES R. (1998) "La lecto-escritura como tema fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje". Presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-16 Zamora, Mich.
- CASTILLO J.E. (1980). "Nuestros hijos" Editorial Cumbre, S. A. editado México, D. F. Pág. 223.
- CHOMSKY, N. (1968). "El Lenguaje y el entendimiento". Edit. Seix Barral. Barcelona.
- COLL C., PALACIOS J. Y MARCHESI A. (Compilación 2008) "Desarrollo psicológico y educación". 2. Psicología de la educación escolar. Alianza Editorial.
- CORMAN, L. (1972) "La educación en la confianza", Madrid, Editorial Aguilar.
- COURTOIS, GASTON A. (1982) "El arte de educar a los niños de hoy", Madrid, Editorial Atenas.

COMIE Cultivar la innovación. "Hacia una cultura de la innovación". Dirección de Fomento a la Investigación curricular. Madrid: EOS.

DAVID ISAACS. (1998) "Los Padres y los Estudios de sus Hijos". Edit. Futuro Lector, S.A. de C.V. Editado México DF. Pág. 20

DELORS, J. (1997) "La educación encierra un tesoro", México, Correo de la UNESCO.

DELVAL J. (1983) "Crecer y Pensar" en Construcción Social del Conocimiento y Teoría de la Educación. Antología complementaria UPN, p.p. 142-145

DELVAL, J. (1990). "Los fines de la educación" (2ª edición). México: siglo XXI Editores.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1999), Acuerdo No.260, México.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1983)Edito. Santillana. S. A. Editado. Madrid España, Pág. 1431

DIAZ L. Y ECHEVERRY C. (1999) Enseñar y Aprender, Leer y Escribir. Cooperativa Editorial. Santa fe de Bogotá, D.C., Colombia.

ECCA. (2003) Escuela de padres (cuadernillos: Punto de partida, Sueños y realidades. Retos, pasos y logros, Tiempos de admirarse), "La edad de la razón", México,

ENGELS F. (1997)."El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado". Edit. Quinto Sol, S. A. de C. V., México

ESPINOSA I. (2003) Problemas del Aprendizaje, Quito, Imprenta Multigráficas H.C.G.,

FERNANDEZ L. (1998) "El análisis de lo institucional en la escuela". Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Paidós.

FERREIRO E. (1989) "Los hijos del analfabetismo". Propuestas para la alfabetización escolar en américa latina. Edit. Siglo XXI. México.

FERREIRO Y TEBEROSKY (1979). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Edit. Siglo XXI. México.

FERREIRO E. Y GOMEZ M. (1982). "Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura". Edit. Siglo XXI. México.

FRANKILN 1998

FOUCAMBERT J. (2004) Como ser lector: Leer es Comprender. Editorial: Distribuciones Fontamara

GERTRUDIX S. (2005) El aprendizaje de la lectura. Disponible en <http://sebastiangertrudix.wordpress.com/2008/12/24/el-aprendizaje-de-la-lectura/> artículo publicado en el libro: (2005). Aulas libres. Editado por el Gobierno de Aragón. Zaragoza. Consultado: 16 feb. 2012.

GIROUX, H. (1987)"La enseñanza y las teorías de la reproducción". En: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I. Antología. U.P.N.-S.E.P. México.

GOMEZ, M. (1987) "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura". SEP, México.

GOMEZ, M. (1982) "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". SEP, México.

GÓMEZ, M. (1986) Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP

GÓMEZ, M. (1984) WISC-RM. "Escala de Inteligencia revisada para nivel escolar". Ed. Manual Moderno

GÓMEZ V. (2009) "La Familia Otra Escuela". Edit. Germain Impresiones Editado en México, D.F. Pág. 15

GOODMAN, K. (1989) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". Edit. Siglo XXI. México.

- Grupo CLASA. (2000) "Buscando una mejor convivencia, valores éticos y formación ciudadana", México, Gil Editores.
- GUERRERO R. (1998) Los Métodos que propician la lectoescritura en Primer Grado. Presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-16 Zamora, Mich.
- HERNANDEZ R. (1998)"Paradigmas en la psicología de la educación". 1998. Paidós
- ISAMBERT, A. (1978) "Educación de los padres", Barcelona, Planeta
- JUIF, P. Y LEGRAND, L. (1988) "Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea". 3ª Edición. Madrid, España: Narcea.
- LEMAN, K. (1994)"Eduque a sus hijos sin hacerles daño", Buenos Aires, Vergara.
- LEÑERO L. (1976) "La Familia". Edit. Anuies. México.
- LERNER D. (1985) "La enseñanza de la comprensión de la lectura". XX Congreso Interamericano de Psicología.
- LERNER, D., Y MUÑOZ DE PIMENTEL, M. (1986). "La lectura y escritura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas". Caracas, Venezuela.
- LERNER, D.; ULRICH, S. (1988). "Lecto escritura y fracaso escolar". Edit. Mimeo. Buenos Aires.
- Ley General de Educación. (1993), SEP. México.
- LOPEZ ROSADO, F. (1969) "El Hombre Y la Sociedad", Edit, Porrúa, México. p. 19.
- MAJOR, A. JAYNE. (1995) "Paternidad de excelencia", México, Panorama.
- MORA, A. (1999) El papel de la familia en la tarea de educar. Presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo.Pachuca, Hgo.

- MORALES A. (2011) Estrategias Didácticas para Promover el Acercamiento de los Niños de Preescolar a la Lecto-escritura. Presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-94 Centro, México, D.F.
- MONDRAGON M, María G. (1995). "Orientación familiar en una institución educativa a nivel primaria desde un enfoque sistémico". Tesis de licenciatura en psicología, México: UNAM.
- NAVARRO, M. (1999) "Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela". Revista de currículo y formación del profesorado, 3, 1
- NEMIROVSKY M. (2001) "Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños" Editorial Paidós.
- PIAGET, J. (1975). "Seis estudios de psicología". Edic. Barral. Barcelona.
- PIAGET, J. (1993). "Comentarios Sobre las Observaciones Críticas de Vygotsky". En L.S. Vygotsky. Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas. Edit. La Pléyade. Fausto. Buenos Aires.
- ROMERO I. N. (2003) "Guía para Padres", México, Editorial Infantil y Educación, S.A. de C.V.
- SEP. (1993) "Educación para la Salud en el Nivel Preescolar". México. p.p. (8-9)
- SCOTT J. W, (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico en M. Lamas, "El género: la construcción cultural de la diferencia sexual". México: PUEG/UNAM.
- SEP, "Programa de Educación Preescolar" 2004, México.
- SEP, "Plan de estudios 2011", Educación Básica, México.
- SMITH F. (1994) "Los niños y el pensamiento" (En cómo la educación apostó al caballo equivocado), Buenos Aires, Aique.
- SMITH. F. (1990)"Para darle sentido a la lectura". Ed. Aprendizaje-Visor.

Southwest Educational Development Laboratory (2000) "La participación de la familia y la comunidad" (SEDL)

STAKE, R. (1998). "Investigación con estudio de casos". Madrid: Morata.

VALDES, A. A; MARTÍN, M. y SANCHÉZ E., P.A. (2009). "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1). Consultado el día en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

VALLÉS, A. (1996). "Las habilidades sociales en la escuela". Una propuesta.

VASILACHIS, I. (coord.) (2006). "Estrategias de investigación cualitativa". Barcelona.

VELEZ A. H.; Linares P. E.; Martínez B. A.; Delgado F. M.; (2008). "Participación Social: en escuelas preescolares y primarias": Reflexiones y propuestas desde las experiencias de una organización social.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. Barcelona: Paidós-MEC.

www.diadelafamilia.com.mx

HEMEROGRAFÍA

"Una Lucha Fructífera", Cine Mundial, 23 de Abril de 1954, No. 426

"Los Voceadores ven Cómo se Cristaliza un Anheló, Ovaciones 19 de abril de 1950, p.3, No. 467.

"Convivió el presidente con los voceadores de periódicos ayer", El Nacional, 21 de abril de 1953, pp. 1 y 8.

"Otorgaron un predio para la Casa del Voceador", Unomasuno, 7 de abril de 1980, p. 26.

"El señor presidente inauguro la Casa del Papelero", El nacional, 28 de abril de 1990, pp. 1 y 15.

ANEXOS

ANEXO 1. La prueba WISC

En nuestro país el problema de los niños que tienen especiales y específicas dificultades para aprender, ha estado y sigue estando en la preocupación y ocupación de psicólogos, padres, educadores, pues el porcentaje de los trastornos de aprendizaje no disminuye. De acuerdo con la DSM-IV la prevalencia de estos trastornos se sitúa entre el 2 y 10% en función de la naturaleza de la evaluación y de las definiciones aplicadas, y se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dada la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad.

En la actualidad a través del WISC-R podemos detectar y evaluar los trastornos de aprendizaje. Para ello es necesario interpretar las puntuaciones obtenidas en función de los factores y no de los CI (Coeficiente e Inteligencia). Los tres factores resultantes del análisis factorial propuesto en esta prueba son: comprensión verbal, organización perceptual y resistencia a la distracción, estando este último fuertemente ligado a los trastornos de aprendizaje.

La prueba está integrada por dos escalas: la verbal y la de ejecución. La escala Verbal pretende medir los siguientes indicadores: Información, Semejanzas, Aritmética, Retención de Dígitos, Comprensión y Vocabulario. De estas subescalas, en nuestro caso aunque se aplicaron todas, se enfatizó en la de Información, comprensión y vocabulario, ya que se considero que éstas eran más pertinentes para ubicar las deficiencias en las habilidades lecto -escritoras de los niños.

La Escala de Ejecución está integrada por varias subescalas: Figuras incompletas; Ordenación de dibujos; Diseño de cubos; Composición de Objetos, Claves y Laberintos. Aunque se aplicaron todas estas subescalas, no se considera necesario que el maestro las aplique, en virtud de que estas subescalas se centran en medir la percepción del alumno.

Se sugiere utilizar, si se desea mayor precisión en el diagnóstico la prueba WISC-RM Escala de Inteligencia Revisada Para el Nivel Escolar, adaptado y estandarizado por Margarita Gómez Palacio (1984).

ANEXO 2. La Propuesta de Aprendizaje para la Lengua Escrita y las Matemáticas”

La guía de evaluación “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas” (SEP, 1989) como su nombre lo indica, trabaja una parte para el área de lengua y otra para las matemática. Aquí sólo se retoma la que se refiere al aprendizaje de la lengua.

Esta parte está conformada de cuatro evaluaciones con el fin de conocer las características conceptuales que los alumnos presentan en torno a los elementos de la escritura y lectura. La guía incluye los siguientes aspectos:

- Escritura
- Lectura
- Análisis de la representación escrita de oraciones

EVALUACION INTERMEDIA

Instructivo de aplicación:

1. Dictado de palabras

dulce	naranja	tamarindo
chile	almendra	barco
pan	chilaquiles	bicicleta

2. Dictado de enunciado

Lupe come pan

Miguel Juega con su trompo

3. Escritura libre

Se propone a los niños que escriban acerca de lo que les gustaría hacer durante el recreo.

4. Lectura

Muestre las tarjetas con imágenes y/o palabras. (el aplicador escribe sobre la línea lo que el alumno lee).

indio (sin imagen)

indio (con imagen)

EVALUACION INTERMEDIA
Español

NOMBRE DEL ALUMNO _____ GRUPO _____

FECHA DE NACIMIENTO _____

1.Dictado de palabras:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2.Dictado de enunciado:

3.Escritura libre:

4.Lectura

Palabras

Enunciados

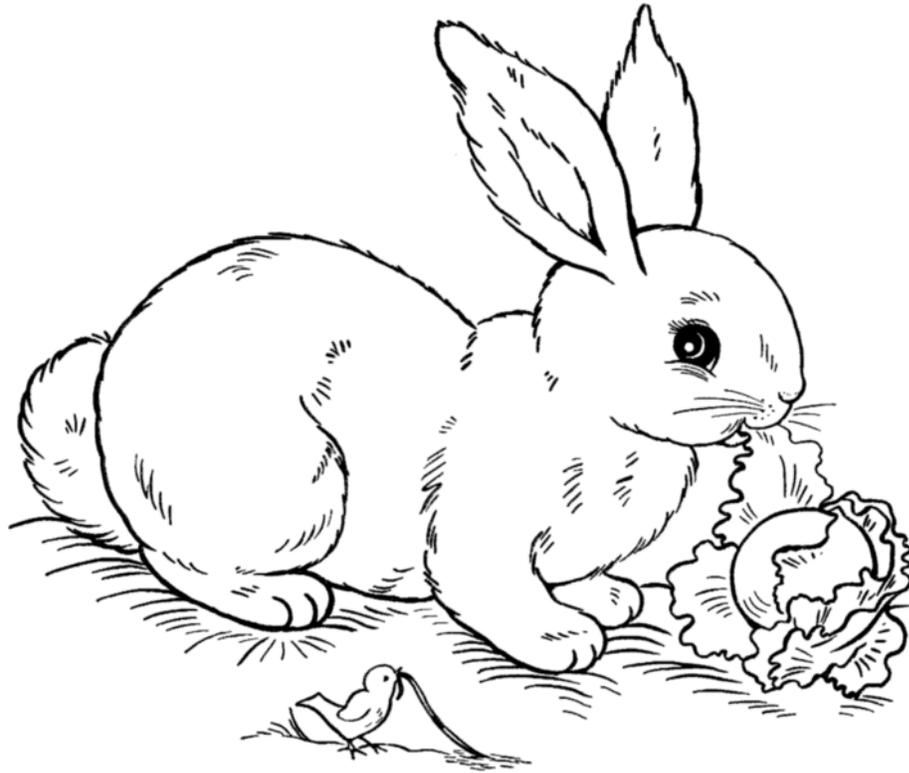
_____	_____
_____	_____
_____	_____

indio



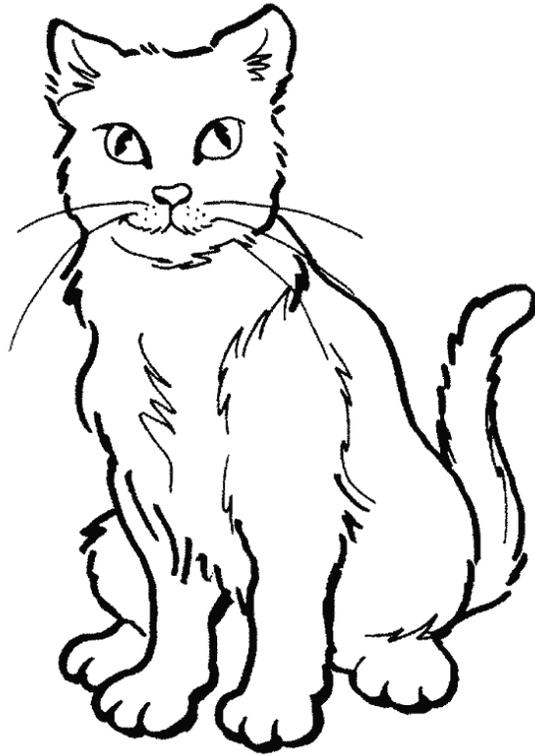
indio

El conejo come pasto.



El conejo come pasto.

El gato toma leche y come carne.
De noche sale a pasear.



El gato toma leche y come carne.
De noche sale a pasear.

voceador



voceador

**El voceador
vende periódico**



El voceador vende periódico

**El periódico es para leer.
Nos informa de las noticias.**

EL DIARIO ES TUYO **NOTICIAS DE CLUB PENGUIN**

PUBLICADO TODOS LOS VIERNES EDICIÓN #276 | 28 DE ENERO DE

FANÁTICOS PUFFLÍSTICOS PREPÁRENSE



EN BREVE
Si buscas adoptar a un puffle café, ¡debes completar la Expedición a la naturaleza ya! Esta puede ser tu última oportunidad o tendrás que esperar a que estén listos para adoptar en la Tienda de mascotas.

- ➔ Secretos
- ➔ Humor
- ➔ Sal en el diario
- ⚙️ Próximos eventos

El mes de febrero albergará grandes celebraciones pufflísticas.

Muchos puffle-fanáticos están como locos de la emoción inspirado en celebraciones y muchas sorpresas.

TÍA ADOTI

**El periódico es para leer.
Nos informa de las noticias.**