

“ La proyección de la propuesta para el
aprendizaje de la lengua escrita ”



T E S I S A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
P R E S E N T A :
CELIA CAROLINA VERDE TORRES



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

México, D.F., a 29 de noviembre de 1988

C. PROF. (A). CELIA CAROLINA VERDE TORRES

P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

La Proyección de la Propuesta

para el Aprendizaje de la Lengua Escrita

opción TESINA, a propuesta del Asesor Pedagógico C. Profra. Guadalupe G. Quintanilla Calderón, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E



(Firma)
PROFR. ANGEL VAZQUEZ RIVERA, S.E.P.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UNIDAD 096.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
CALLE SEAD 096
CIUDAD DE MEXICO NORTE

c.c.p.- Departamento de Titulación de LEPEP.

AVR/rtdl.

A mi madre:

A quien amo profundamente
y de quien admiro su gran
calidad humana.

A mis hijos:

Alberto, Arturo y Yazmín
que son mi orgullo y la
razón más fuerte de mi vida.

A tí

Que me inspiraste, alentaste o
apoyaste para la culminación
de esta meta de mi existencia.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	
1.- ANTECEDENTES	5
2.- APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL NIÑO	9
3.- PROCESO DE ADQUISICION	17
4.- PROCESO DE INTERPRETACION	33
5.- VINCULACION LINGÜISTICA	45
6.- TRABAJO CON PROPUESTA	48
7.- CURSO DE INDUCCION AL TRABAJO CON PROPUESTA	62
CONCLUSIONES	
SUGERENCIAS	
GLOSARIO	
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

INTRODUCCION

Los bajos niveles de aprovechamiento escolar y las elevadas tasas de reprobación y alejamiento escolar de los alumnos de educación primaria constituyen problemas de la educación nacional.

Se identificaron deficiencias en la enseñanza de la lecto-escritura y de las matemáticas de primero y segundo año como principales causas. Frente a este problema en particular, El Programa Nacional de Educación, indicó la realización de diversas acciones, entre ellas, las investigaciones sobre sus causas y posibles soluciones.

Precisamente de esta problemática surgen dos investigaciones en Monterrey Nuevo León, respaldadas por la Doctora Emilia Ferreiro de la Universidad de Ginebra, bajo la dirección de la Doctora Margarita Gómez Palacio, en México con un grupo de colaboradores mexicanos. Estas investigaciones conforman el marco referencial de la investigación.

La primera de ellas "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura", que permite verificar que existe un desarrollo genético del proceso de adquisición de la lecto-escritura y que este proceso se inicia muy temprano en la vida del niño, que éste se desarrolla a medida que él se cuestiona sobre su significado.

La segunda investigación se titula "Análisis de las perturbaciones en el proceso de adquisición de la lecto-escritura" mostrando que los niños que ingresan al primer año regular, sólo el 62 % logran terminar el año en nivel alfabético, otro 13 % se encuentra en silábico-alfabético y casi el 25 % sigue en nivel o momento presilábico. Esto se debe a que cada niño trae diferente información con respecto a la lengua escrita y que a medida que reciba más información o tenga más estimulación respecto a ese objeto de conocimiento, más fácil será su adquisición. De los dos grupos estudiados, los más favorecidos en este aspecto son los de clase media, debido a que tienen

más posibilidades de tener contacto con portadores de texto, que los niños de clase baja en donde las posibilidades se reducen.

A partir de estas dos investigaciones surge la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita más conocida como IPALE, cuya base psicológica es la teoría de Piaget, que explica que el niño aprende por un proceso de construcción más que por la observación o acumulación de información, sosteniendo que todo conocimiento implica una participación activa del sujeto sobre el objeto de conocimiento y que este proceso se da en la medida de las propias estructuras mentales del niño, a partir de experiencias significativas, es decir, experiencias de aprendizaje capaces de producir movilización de los esquemas de asimilación.

Las referencias señaladas despiertan el interés por buscar alternativas que cuadyuven al logro integral del proceso; por lo que la presente investigación basada en la metodología documental, perfila el problema de la adecuada implementación de la propuesta en un curso de inducción para los docentes que laboran en la zona 11 del VII sector de la Dirección Número 1 de Educación Primaria en el D.F. para el año lectivo 1988-1989 con el objetivo primordial de elevar la calidad de la enseñanza.

La primera acción consistió en plantear los aspectos del diseño del proyecto; posteriormente se realizó la selección de fuentes de consulta y la elaboración de fichas de trabajo para conformar el marco teórico que sustenta el trabajo; se planificaron las actividades que llevarían a cabo los docentes en el curso de inducción, con una duración de treinta horas a fin de lograr la proyectiva de la propuesta en beneficio de los alumnos del primer grado de educación primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Contiene siete apartados: el primero da a conocer los antecedentes de la propuesta y las características de las investigaciones llevadas a cabo.

El segundo apartado brinda una panorámica del aprendizaje y desarrollo del niño, explicando a través de cinco períodos fundamentales a los que Piaget denomina fases.

El tercer apartado da a conocer los pasos que sigue el niño antes de comprender su sistema de escritura, por medio de diversas hipótesis o supuestos que va formulándose.

El cuarto apartado muestra las diversas estrategias que sigue un buen lector en busca de significado en un texto y las estrategias de que se vale un niño para tratar de interpretar el material escrito por otros.

Un quinto apartado hará reflexionar sobre cómo puede ser conceptualizada la enseñanza por los profesores: como un código de transcripción gráfico o como un sistema de representación del lenguaje.

El sexto apartado da cuentas de lo que representa trabajar con propuesta, desde la aplicación de la evaluación para conocer la situación del grupo, el papel de cada uno de los participantes, el contenido de las fichas y la implementación didáctica.

Posteriormente en el séptimo apartado se desglosa la secuencia programática del curso a maestros, que surge de la inquietud de hacer extensivo este conocimiento, para lograr que lleguen a valorar la importancia de su papel como guía de la construcción del conocimiento del niño.

Todo saber humano siempre está en constante evolución, por qué no ha de evolucionar la concepción que se ha tenido del aprendizaje y de la función del maestro ante esta nueva expectativa. Es necesario estar conciente y reconsiderar que el niño es un ser con muchas potencialidades y que lo único que requiere es que se le guíe para que pueda descubrir el conocimiento y hacerlo suyo y no como hasta ahora se había considerado como un vertedero de informaciones que él tendrá que repetir sin comprender.

Urge que los maestros sean formadores de gente con capacidad de expresar lo que piensa, que sea reflexiva, interesada -

en la ciencia y en el progreso y no seres apáticos y conformistas, para lograrlo; hay que confiar en la capacidad del educando hay que motivarlo a que busque, a que aprenda a aprender, a ser útil por sí solo, sólo así se podrá construir un México mejor, sólo así la función del maestro será valiosa.

1. ANTECEDENTES

En 1974 nació "El Plan Nuevo León" con el propósito de tratar los problemas de aprendizaje y de abatir la reprobación - que conlleva al abandono escolar.

En 1970 en América Latina el 20 % de la población entre los 7 y los 12 años se encontraban sin asistir a la escuela, el 53 % de la población escolarizada sólo llegaba a cuarto año, 66 % fué el porcentaje de repetidores de primer año y el 60 % el porcentaje de niños que han repetido cuando menos un grado escolar. Como puede verse son pruebas contundentes de que existe un problema y de que era necesario buscar soluciones.

En 1979 "El Plan Nuevo León" ya contaba con 10 centros psicopedagógicos (*) y 120 grupos integrados (*) Además de la creación del Centro de Investigaciones Pedagógicas. De este centro parten las investigaciones respaldadas por la Universidad de Ginebra representada por la Doctora Emilia Ferreiro, quien con un grupo de colaboradores mexicanos dirigidos por la Doctora Margarita Gómez Palacio realizaron dos investigaciones con el propósito de dar a conocer una teoría explicativa de los procesos que anteceden a la adquisición de la lectura y la escritura.

Estas investigaciones sientan sus bases psicológicas en la teoría de Piaget, basada en la actividad del sujeto interactuando con el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua escrita, afirmando que el niño es un sujeto cognoscente es decir alguien que trata de comprender el mundo que lo rodea.

(*) Centros Psicopedagógicos.-Instituciones atendidas por pedagogos, psicólogos, médicos, trabajador social, en donde se atienden a niños de escuelas primarias que presentan problemas de conducta, lenguaje o aprendizaje; la atención es individual, dos horas a la semana en horario contrario al de su escuela.

(*) Grupos Integrados.-Lugar en donde se atienden a niños que han reprobado el primer año, los grupos son reducidos, para que cuenten con una atención más personalizada.

A través de las investigaciones los autores muestran como los niños van teniendo diversas ideas, supuestos o hipótesis que ponen a prueba confrontando con otros en un intento de comprender el sistema de escritura.

Los trabajos generales se hicieron por medio de dos investigaciones control: la primera con 90 niños de ambos sexos, 45 de clase baja y 45 de clase media, entre cuatro años tres meses y seis años siete meses. Se implantó un diseño con el método clínico.

Establecer el trabajo del diseño señala como indispensable que para usar el método clínico se necesita de mucha experiencia porque es muy delicada su aplicación, mediante él no se persigue que el niño de una respuesta determinada sino que hable libremente. El entrevistador no debe hablar demasiado, ni sugerir el tipo de respuesta que desea, además no hay lista de preguntas a las que deberá sujetarse, ni situaciones que deban formularse en el mismo orden; el entrevistador deberá observar detenidamente al entrevistado para poder percibir si su respuesta es producto de su imaginación, o de su inventiva o bien de su razonamiento. Estas respuestas son registradas por un observador que le acompaña, quien además graba la entrevista (1).

La segunda investigación se llevó a cabo con niños que ya se encontraban inscritos en la escuela primaria, en zonas en donde el índice de reprobación era más alto, en los estados de Nuevo León -Monterrey-, Yucatán -Mérida- y en el D.F. -Ixtacalco, Iztapalapa, Contreras y Milpa Alta- con una muestra de 1000 niños de los cuales finalmente 41 niños quedaron fuera debido a que solamente se presentaron a la primera evaluación y luego se cambiaron de escuela, por lo que la muestra se redujo a 959 niños que pertenecían a 159 grupos diferentes de 61 escuelas ubicadas en 20 zonas escolares diferentes.

1) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/OEA Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
Fascículo 1 México SEP-OEA 1981 pag 6

Las características de la muestra fueron: niños de primer ingreso, entre 6 años 2 meses y 6 años 10 meses, que no fueran reprobados, que aproximadamente la mitad fueran mujeres y la mitad hombres, que una mitad hubiera estudiado preescolar y que la otra no, que la mitad perteneciera al turno matutino y la otra mitad al turno vespertino.

Se empleó la misma técnica de investigación -método clínico-. Se llevaron a cabo cuatro entrevistas a lo largo del año escolar, con una duración de aproximadamente sesenta minutos.

Cada niño tenía una hoja de datos, en donde se consignó la ocupación o profesión de sus padres, su nivel escolar alcanzado posición dentro del grupo de hermanos, escolaridad de éstos, disponibilidad de recibir ayuda dentro de su casa, tipo de vivienda etc. Los resultados fueron procesados por computadora arrojando datos muy precisos e interesantes(*)

De los más relevantes se destacan los siguientes: que el verdadero problema radica en que desconoce el proceso normal de aprendizaje del niño, otro error es que se parte de la creencia de que los niños al iniciar el año escolar se encuentran todos en la misma situación, homogeneizando el aprendizaje, esto provoca que sean relegados todos aquellos niños que no han tenido los suficientes estímulos o contactos con la lengua escrita y que por lo tanto no se encuentran motivados ni preparados mentalmente para iniciar así su aprendizaje.

Naturalmente se establece que hay otros problemas que el docente no puede controlar, como son entre otros: las alteraciones neurológicas, nutricionales y sociales de los niños; pero el problema educativo substancial es en gran parte el de las perturbaciones del proceso cognitivo psicolingüístico que más adelan

(*) Las referencias estadísticas así como las características de la investigación fueron tomadas del fascículo 1 de Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

e se explicará con el propósito de conocer y comprender mejor-
al niño, además de crear una actitud positiva y reflexiva frente
a los procesos de la adquisición de la escritura y la interpre-
tación de la lectura.

2. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL NIÑO

Una inquietud constante en el proceso educativo hace referencia a la relación entre aprendizaje y desarrollo cognitivo - por lo que es indispensable analizar algunas de sus perspectivas.

"Piaget, zoólogo por vocación, epistemólogo por afición y lógico por su método, consagró todas sus energías para describir la naturaleza del desarrollo intelectual". (2)

Su aportación más importante es la Psicología Genética, "La que se ocupa del desarrollo de la inteligencia en el niño y la de una epistemología que trata de la formación y el significado del conocimiento y de los medios por los cuales la mente humana avanza desde un nivel inferior a saber, a otro más alto"

(3)

"Una de las hipótesis más fascinantes de Piaget es la posibilidad de reconstruir a través del niño la historia del pensamiento humano, desde su aparición en el hombre primitivo.".(4)

Piaget considera al niño como un sujeto activo en su propio proceso evolutivo, explica que el niño desde su nacimiento desarrolla estructuras que crecen incesantemente a partir de la experiencia, que la inteligencia es adaptación y que ésta consiste en un equilibrio entre dos mecanismos indisolubles: la asimilación y la acomodación.

La asimilación significa que la persona adapta el ambiente a sí misma, según lo concibe, esto es, que un conocimiento no es captado tal cual por el sujeto, sino que es asimilado de acuerdo con sus estructuras internas. La asimilación viene de afuera del sujeto, es decir, del medio ambiente.

2) HENRRY, Maier W.- Tres teorías sobre el desarrollo del niño Argentina Amorrortu 1979 pag I

3) JEAN, Piaget.- Seis estudios de psicología México Planeta 1987 pag I

4) Ibidem.

La acomodación existe dentro del individuo quien con sus viejas estructuras interpreta eso que viene de afuera modificándolas o ampliándolas, dando lugar a un nuevo concepto o a una nueva actitud que denota que algo se ha operado dentro del sujeto.

Al equilibrio momentáneo que se logra al asimilar y al acomodar algo que perturba se le llama adaptación; este proceso es continuo, inalterable y evolutivo, el equilibrio total nunca se alcanza, para ello se requeriría asimilar todo el universo.

"La asimilación y la acomodación solamente se producirá en un ambiente que proporcione experiencias significativas para el niño, por tanto el maestro debe conocer el nivel de desarrollo para enseñar eficientemente." (5)

El desarrollo físico y el desarrollo psíquico se inician al nacer, el físico concluye a la edad adulta su estado final es la madurez de todos sus órganos; la madurez psíquica, implica un equilibrio representado por el espíritu adulto." (6)

El aprendizaje y el desarrollo se apoyan mutuamente, tal que a mayor aprendizaje, mayor desarrollo y a mayor desarrollo mayor aprendizaje, es decir, que cada aprendizaje da lugar a un nuevo esquema, varios esquemas conforman una estructura del pensamiento y varias estructuras constituyen cada una de las fases del desarrollo cognitivo, al mismo tiempo ese nivel de desarrollo permitirá que se faciliten nuevos aprendizajes.

Cada nivel de desarrollo es continuación del anterior, en donde las pautas de conducta se convierten en las bases o plataformas del nivel superior, la diferencia estriba en la forma de organizarlo.

5) JANICE, T. Jibson.- Psicología educativa texto programado
México Trillas 1981 pag 104

6) Op. Cit. .- Jean Piaget pág 11

El desarrollo del pensamiento del niño puede entenderse a través de cuatro períodos fundamentales que Piaget denominaba fases: (*)

Fase de la inteligencia sensorio-motriz de 0 a 2 años. La tarea fundamental de este período es la coordinación de las actividades motoras y la percepción, primero a través de reflejos y después de repeticiones voluntarias.

Para iniciar su desarrollo intelectual el niño se vale de tres procesos: la imitación - el juego y el afecto. Al llegar a los dos años el niño ya es capaz de interiorizar los objetos que no podía mantener antes como símbolos mentales, es aquí donde se establece el fundamento para el siguiente período.

Fase de la inteligencia preconceptual o preoperatoria de los 2 a los 6 años. Lo más significativo de este período es la adquisición de la lengua que le permite al niño aplicar sus acciones, reconstruir el pasado y anticipar las acciones futuras mediante la representación verbal. Cuando el niño comienza a hablar se expresa por medio de palabras, que no es la simple imitación de los sonidos escuchados sino la apropiación de la palabra y su concepto; éstos son fenómenos mentales complejos integrados con todos los procesos del pensamiento.

Aunque a simple vista el niño maneje el mismo lenguaje no siempre posee el mismo marco conceptual, debido a que su pensamiento es preconceptual, por ejemplo, si dice que la leche está caliente significa que su propia le

(*) Fase.- Es la conformación de pautas homogéneas del estilo de vida de un individuo en el curso de ese período, son puntos de referencia para comprender la secuencia del desarrollo.

che está caliente, no generaliza.

Tampoco sabe organizar los conceptos en forma coherente que posibilite su carácter reversible, como al clasificar, disociar, combinar aunque sólo sea con objetos concretos, es decir manipulables.

Es común que el niño hable para sí mismo en forma oral, a medida que pasa el tiempo aumenta su capacidad de interiorizar sus pensamientos como los adultos.

Para este niño es imposible comprender que pertenece a una familia, a una comunidad, y a un país simultáneamente, esto explica su limitado sentido de pertenencia.

En este nivel el lenguaje cumple tres funciones: como instrumento de pensamiento intuitivo, para reflexionar en voz alta sobre un hecho y como vehículo de comunicación egocéntrica.

Un elemento de la génesis del pensamiento es el juego, su función es satisfacer su yo, mediante él rehace su propia vida completando su realidad con ficción, es decir, una asimilación deformadora.

Para él no existen jerarquías de valores, el niño no percibe diferencias entre lo que es totalmente bueno y lo que es totalmente malo, le falta comprensión de las leyes naturales, por ejemplo puede creer que la luna tiene vida y que atraviesa el cielo a su voluntad; por eso lo acompaña a donde vaya por las noches, así como le concede vida a la luna también se la concede a los objetos inanimados, a esta característica se le denomina animismo.

Fase de la inteligencia de las operaciones con - Piaget divide en dos fases el pensamiento operacional: el operacional concreto y el operacional racional formal.

de 6 a 11 años. En este período de las operaciones concretas, el niño puede actuar y pensar como su nombre lo dice, en conceptos que tienen una representación concreta en su pensamiento. Ahora es más elástico, antes era rígido e intuitivo, hoy le permite ordenar sus datos en dos niveles: primero una vez conocidas las partes de un todo, el niño las clasifica, más tarde las vuelve a integrar en su totalidad, esto es que ha adquirido la conciencia de la reversibilidad o sea la posibilidad permanente de regresar al punto de partida, el niño entonces alcanza un nuevo nivel de pensamiento, capaz de ordenar y relacionar las experiencias como un todo organizado. En este momento el niño está capacitado para recibir mayor información.

Fase de la inteligencia de las operaciones formales es necesario que haya pasado por las concretas, ahora ya puede operar con conceptos abstractos.

Para que el niño llegue a la fase de las operaciones formales es necesario que haya pasado por las concretas, ahora ya puede operar con conceptos abstractos. En este período se inicia la adolescencia y el joven se complace en la reflexión, la cognición se basa en el simbolismo, los procesos de asimilación hayan un equilibrio que se puede explicar así:

El mundo social se convierte en una unidad orgánica, se disuelve el egocentrismo tornándose en solidaridad social, el desarrollo de la personalidad depende del intercambio de ideas, el sentido de igualdad asume el de autoridad adulta. (7)

Piaget destaca que no es tanto la maduración lo que define - el desarrollo cognitivo como la experiencia y que los atributos de la personalidad dependen de la capacidad intelectual - del individuo para organizar sus experiencias.

Un punto de apoyo al desarrollo, por tanto al aprendizaje es el conflicto cognitivo, éste se presenta cuando el niño afronta un problema, una duda o algún suceso contradictorio que lo hará buscar soluciones o alternativas esto producirá una movilización de sus esquemas cognitivos, nuevas formas de organizar el pensamiento, aunque se equivoque porque "equivocándose aprende a aprender." (8)

Muchas veces los razonamientos de los niños parecen erróneos ante la vista de los adultos, pero para el niño son verdaderos porque así es como sus esquemas se los resuelven. Es conveniente que el niño participe activamente en la construcción de su conocimiento, ya que solamente así aprenderá su lógica y podrá ser asimilado.

Un elemento más del aprendizaje es la cooperación social - que se da a través de la interacción y de la confrontación de opiniones, debido a que el niño al tratar de expresar sus puntos de vista se esfuerza por manifestar su pensamiento en forma coherente, comprensible y precisa, a la vez que tiene que analizar aceptar o rechazar opiniones diferentes, al mismo tiempo - que permite que pueda controlar o conservar el sentido de sus ideas. Es pues el trabajo de equipo, la discusión el diálogo - instrumento de provocación y de control que impulsarán el desarrollo intelectual del niño.

Los ámbitos diferenciales del conocimiento son de tres tipos fundamentales: conocimiento físico, conocimiento social y conocimiento lógico-matemático. Los conocimientos físico y social

se aprenden empíricamente, el físico tiene su origen en los objetos y en la actuación del sujeto sobre ellos, observando sus reacciones y descubriendo sus propiedades, el social se deriva del intercambio con personas y de ellos se adquiere el conocimiento de la conducta individual y colectiva de los seres humanos; entonces el conocimiento físico y social residen fuera del propio sujeto.

El conocimiento lógico-matemático se encuentra en el sujeto, se sienta en sus estructuras no innatas, sino construidas a partir de la abstracción reflexiva, se estructuran a partir de las estructuras mentales que el niño ha construido con sus experiencias, este conocimiento no es enseñable porque depende de la actividad propia del niño... ni el conocimiento físico ni el social pueden construirse fuera de un esquema lógico-matemático de interpretación, ni a la inversa, el conocimiento lógico-matemático puede inventarse en el vacío, se construye actuando sobre los objetos, trabajando contenidos, interpretando relaciones humanas. (9)

Sobre tales bases no es posible concebir a la mente humana como un almacén de información o entrenamiento de habilidades mecánicas.

Piaget considera el aprendizaje humano como una combinación de maduración, experiencia, transmisión social y equilibrio.

Cada uno de estos factores tiene una singular importancia, ellos actúan perfectamente entrelazados, pero para poderlos entender se explican por separado.

Maduración.- Es indudable la importancia de la maduración del sistema nervioso en el desarrollo del niño, pero no es tan determinante como en mucho tiempo se había pensado, por ejemplo si a un niño se le mantuviera hasta la edad de tres años aislado, aún cuando su sistema nervioso hubiera madurado lo suficiente no sería capaz de hablar, porque no habría escuchado hablar a nadie. Es evidente que aunque las condiciones fisiológicas sean favorables para el aprendizaje, sólo podrán consolidarse

9) Ibidem.

en la medida que intervengan la experiencia y la interacción.

Experiencia.- Otro factor que se refiere a la acción que realiza el niño con el medio ambiente, al explorar, manipular - objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones.

Transmisión social.- Un tercer factor que viene a ser la información que el niño recibe en su vida cotidiana por sus pa - dres, maestros, hermanos, medios de comunicación etc.

Equilibrio.- El cuarto factor se refiere al proceso de equi - libración a través de la asimilación y la acomodación.

Resumiendo, el concepto de aprendizaje implica un proceso - continuo y progresivo por el cual el niño construye su propio conocimiento, mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exte - rior y la reflexión de los hechos que observa.

El sistema de escritura constituye un objeto de conoci - miento cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social, como de la reflexión constante por parte del niño construye su conocimiento, apoyado en sus propias refle - xiones acerca de la escritura y en la información que re - cibe del exterior. (10)

Conjugar los procesos psicológicos evolutivos en los logros de un apoyo para elevar la calidad del aprendizaje del niño, - será tarea del maestro interesado en formar alumnos reflexivos capaces de construir su propio conocimiento.

3. PROCESO DE ADQUISICION

El primer sistema de escritura estuvo muy relacionado con el dibujo. Algunas muestras de él son los grabados de renos, búfalos y otros animales hechos en cavernas durante la época prehistórica, poco a poco el hombre fue introduciendo marcas o signos + gráficos.

Posteriormente el hombre inventó una escritura de tipo silábico como "la actual escritura japonesa conocida como Kana que es puramente silábica y muy bien adaptada a la escritura silábica del japonés". (11)

El sistema alfabético apareció aproximadamente por el año - 900 A.C. cuando surge la necesidad de expresar palabras y sonidos que no podían representarse por dibujos.

-El lenguaje oral y el lenguaje escrito.

La humanidad ha usado un sinnúmero de medios para comunicarse - que va desde los gestos y señas hasta el lenguaje escrito, que es convencional y arbitrario.

La convencionalidad surge de un grupo de personas que se ponen de acuerdo para usar de alguna manera específica cada uno de los signos gráficos, como la linealidad u ordenamiento de las letras en secuencia sobre una línea imaginaria o real en un plano horizontal y la orientación de la escritura que en el sistema alfabético es de izquierda a derecha. El lenguaje escrito no tiene ninguna relación con la realidad que representa, pues las combinaciones de círculos y líneas son un invento de la humanidad por eso es arbitrario.

11)EMILIA, Ferreiro et al Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño México Siglo XXI 1987 pág 360

Entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito existen diferencias muy marcadas. El primero se realiza en un tiempo y lugar entre dos o más personas que están frente a frente, facilitándose su comprensión por la entonación, los gestos, los ademanes y señalamientos que los acompañan. Si uno de los participantes no comprende, al preguntar recibe una aclaración inmediata; el segundo va dirigido a personas ausentes por lo que debe bastarse a sí mismo, pues no puede valerse de otros medios, por ello para superar sus limitaciones recurre a signos de puntuación que le permiten ser más claro y más explícito.

La lengua oral no ocupa cortes en cada una de las palabras emitidas, en cambio la escritura se encuentra segmentada por palabras, ejem. al escribir se anota... 'dame el arete' y al hablar se dice 'damelarete' eliminando incluso algunas letras, motivo por el que al niño cuando comienza a escribir se le dificulta separar las palabras.

- Desarrollo de la lengua escrita.

La adquisición del lenguaje escrito se da, cuando el niño al relacionarse con él como objeto de conocimiento se formula preguntas y construye hipótesis y a medida que avanza su comprensión rechaza o modifica respuestas que antes lo dejaban satisfecho, pero que ahora con un nuevo descubrimiento sobre ese objeto de conocimiento le resulta inoperante.

- Niveles o momentos de conceptualización.

El niño antes de comprender en su totalidad el lenguaje escrito elabora hipótesis que de alguna manera le explican la naturaleza de este sistema. Estas hipótesis las abandona o consolida según avanza su conocimiento. (*)

(*) Véase anexo número 1 pág I

Al considerar como el niño produce palabras o enunciados que se le dictan se infiere todo un proceso de conceptualización de la lengua escrita, en el que se establecen tres grandes niveles o momentos: presilábico, silábico y alfabético. Entre el nivel silábico y alfabético se encuentra un período de transición llamado silábico-alfabético.

. Nivel o momento presilábico

Al principio de este nivel o momento el niño dibuja las cosas que ve o imagina, no diferencía dibujo de escritura, para él las letras son eso, letras. En este momento conceptual no existe una búsqueda de correspondencia sonora-gráfica. Las categorías que se observan son: grafismos primitivos, escrituras unigráficas, escrituras fijas y escrituras diferenciadas.

Grafismos primitivos.- constituidos por garabatos o pseudo-letras. El significado de los signos gráficos lo da, más que nada el dibujo al cual acompaña o bien, en un portador de texto dice: 'los nombres de los objetos' o 'Las letras dicen lo que las cosas son'.

Si bien, en un principio los niños insertan la escritura en el dibujo para asegurarse de que dice el nombre correspondiente poco a poco va separándolo, aunque siempre cerca de él siguiendo el contorno de la figura. Distingue sus dibujos de la escritura empleando una grafía o pseudografía. No hay un ordenamiento espacial sobre una recta imaginaria.

Escrituras unigráficas.- El niño hace corresponder una grafía para cada nombre, pudiendo ser la misma para todos o una diferente, cuando su estrategia no funciona al intentar interpretar textos la abandona.

Escrituras sin control de cantidad.- A estas alturas el niño comprende que un nombre no está representado por una grafía pero el límite de un escrito lo determinan las condiciones materiales -hoja, renglón- pareciera que su objetivo es abarcar espacio. Los signos utilizados pueden ser uno solo indefinidamente, dos en forma alterna o varios signos en distintas palabras.

Escrituras fijas.- Regularmente en este tipo de escrituras se utilizan grafías convencionales, habiendo un control en cuanto a la cantidad, que no puede ser menos de tres, pues de ser así no tendría significado. Usa las mismas grafías para producir distintas escrituras y la misma secuencia. El significado de cada escritura lo da la intención que tuvo el niño al escribirlas

Escrituras diferenciadas.- El uso de una cantidad considerable de letras -de cinco a ocho aproximadamente- le permite al niño realizar escrituras con diferente intención para cada palabra oración emplea letras distintas y en ocasiones no repite ninguna, cuando su repertorio no es muy amplio, tiende a cambiar el orden de las letras, aún no intenta representar por medio de ellas la pauta sonora del habla; en la lectura no hace recortes en la emisión, pero ocasionalmente intenta leer haciendo una correspondencia entre el señalamiento de lo leído y la emisión sonora prolongando de ser necesario las vocales con tal de que concuerde.

En esta categoría se consideran seis grupos: secuencia de repertorio fijo con cantidad variable, cantidad constante con repertorio fijo parcial, cantidad variable con repertorio fijo parcial, cantidad constante con repertorio o posición variable, cantidad variable y repertorio variable con presencia de valor sonoro inicial. Generalmente una que corresponde a la primera sílaba. Como puede apreciarse en las escrituras diferenciadas se manejan dos variables que son la cantidad y el repertorio que representa un gran avance en la conceptualización del niño, que tiene que realizar un trabajo intelectual digno de valorarse -

para poder diferenciar sus escrituras.

Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable.-En estas escrituras aparecen constantemente algunas letras en el mismo orden, pero la cantidad de grafías es distinta en una y en otra palabra. La primera grafía de todas las palabras es siempre la misma, así como las dos o tres que le siguen. La mayor o menor cantidad de letras determinan la diferenciación.

Cantidad constante con repertorio fijo parcial.-El repertorio manejado por el niño se limita a un número de grafías para todas las palabras. Realiza algunas variaciones de una escritura a otra para diferenciarlas, usando una o más letras que tienen esa función. Una serie de grafías aparecen siempre al principio, al final o en medio, pero las otras letras varían. Algunas veces una sola grafía aparece continuamente al principio o al final de una escritura. (*)

Cantidad variable con repertorio fijo parcial.-En el mismo repertorio que el niño maneja, hay algunas grafías en el mismo orden y lugar acompañadas de otras grafías de forma distinta o en orden diferente de una escritura a otra, el número de las letras empleadas no es el mismo.

Cantidad constante con repertorio y posición variable.-En estos casos la cantidad de grafías es la misma para todas las palabras y hasta para el enunciado. Para lograr la diferenciación se cambian las letras al pasar de una escritura a otra o en su defecto el orden de las grafías.

(*) Véase anexo número 2 pág II

Cantidad variable y repertorio variable.- El número de grafías y el repertorio usado es tan variable que permite diferenciar una escritura de la otra, las letras usadas pueden depender de aquello que quieren representar, es decir, la cantidad de letras empleadas para una palabra está determinada por el tamaño del referente. Asigna pocas grafías para un objeto pequeño - como hormiga y muchas para uno grande como caballo. Esta categoría ejemplifica claramente el alejamiento entre la escritura y la sonoridad de la palabra, pero también los esfuerzos por el niño por realizar lógicamente intentos objetivos de escritura.

Escrituras con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial.- En este tipo de escrituras se observan dos características muy peculiares: no existe una correspondencia entre la construcción total de la palabra y la emisión sonora, una de las letras con que inicia la palabra corresponde a la de la primera sílaba. Esta escritura vislumbra el nivel silábico o un intento por establecer una correspondencia sonidografía aunque solamente se trate del valor sonoro inicial, el resto de la producción conserva los rasgos presilábicos variando la cantidad y el repertorio. (*)

(*) Lo anterior queda citado en el cuadro del nivel o momento presilábico con ejemplos de cada uno.

		NIVEL PRESILABICO	
Escrituras primitivas	Grafismos primitivos	<i>muneca</i> muneca	<i>EMPLoS</i> perro
	Escrituras unigráficas	<i>gato</i> gato	<i>niña</i> niña
	Escrituras sin control de cantidad	<i>so so so so so so so so</i> mariposa	<i>so so so so so so so so</i> mariposa
Escrituras fijas	Escrituras fijas	<i>LEO</i> gato	<i>LEO</i> perro
	Secuencia de repertorio fijo de cantidad variable	<i>JSIG</i> gato	<i>JSIGV</i> mariposa
	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	<i>AOR!</i> gato	<i>AOeU</i> mariposa
Escrituras diferenciadas	Cantidad variable con repertorio fijo parcial	<i>EORUto</i> gato	<i>EARU</i> mariposa
	Cantidad constante con repertorio y posición variable	<i>ACA</i> gato	<i>JEP</i> mariposa
	Cantidad variable y repertorio variable	<i>qduU</i> gato	<i>Toroel</i> mariposa
	Cant. y rep. variable con presencia de valor sonoro inicial.	<i>qtslu</i> gato	<i>mgsters</i> mariposa
			<i>FI-</i> caballo

(*) El cuadro se obtuvo como resultado del análisis e interpretación de la experiencia docente.

Nivel o momento silábico

El niño comprende que las representaciones escritas tienen una relación con la emisión sonora. En este nivel o momento conceptual intenta hacer corresponder una grafía por cada sílaba, enfrentándose a diversos problemas, en su mayoría derivados de la exigencia de cantidad mínima, esto es, cuando el niño construye su hipótesis silábica, ésta coexiste con la de cantidad mínima de letras, estas pueden ser de dos o tres para que diga algo, de manera que las palabras de una o dos sílabas le causan mucho conflicto para escribirlas, porque al pensar silábicamente en palabras como sal, al intentar representarla se encuentra con que lo tendría que hacer con una sola grafía y eso para él 'no dice nada', entonces como única alternativa, le agrega le - tras 'para que diga algo' lo mismo le puede suceder cuando escribe bisílabas, porque puede ser que para él 'dos letras no dicen nada' y nuevamente se ve en la necesidad de agregar letras.

Otro conflicto que suele aparecer en los niños que arriban a este nivel, es la exigencia de variedad interna, que se presenta generalmente cuando el niño es silábico estricto y emplea vocales para representar las sílabas; ejem. en el caso de la palabra manzana lo haría así ... 'a a a ' al observar su producción (*) se quedaría perplejo y pensaría 'tres letras iguales no dicen nada', entonces lo más probable, es que borre y cambie cuando menos una de las letras 'para que pueda decir' quedando así satisfecho.

Las categorías correspondientes a este nivel son: escrituras silábicas iniciales, escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad y escrituras silábicas estrictas.

(*) Se denomina 'producciones' a todo aquello que escribe el niño espontáneamente, en donde se puede observar la hipótesis que maneja, con respecto a la escritura.

Escrituras silábicas iniciales.- Son las primeras tentativas en asignar a cada grafía un valor silábico e incluso es muy fácil confundirlas con las escrituras del momento presilábico, solamente se puede percatar que es silábico por el señalamiento que hace el niño al interpretar lo escrito. Destacan dos grupos de silábicos iniciales: con predominio de valor sonoro convencional y sin predominio de valor sonoro convencional.

El valor sonoro convencional se da cuando el niño establece una relación sonido-grafía pertinente a la lengua, por ejemplo: un niño que maneja la hipótesis silábica al intentar escribir carrito lo haría así:

' a i o ' o bien ' c i o '
ca - rri - to ca - rri - to

Se dice que hay predominio de valor sonoro convencional cuando casi todas las letras que emplea o elige el niño son pertinentes al idioma. Naturalmente que cuando no hay predominio de valor sonoro convencional el niño solamente establece una correspondencia sonora; es decir, elige una grafía cualquiera para representar esa sílaba, si su hipótesis es silábica, o bien, a esa letra si su hipótesis es alfabética. (*)

Silábico inicial sin predominio de valor sonoro convencional.- Como se indicó anteriormente es difícil percatarse de que el niño está manejando una hipótesis silábica a menos que se presencie en el momento que la está produciendo y que se pueda advertir la correspondencia silábica al escuchar al niño que se autodicta, además de que cuando se le pida que lea su señalamiento sea en forma fragmentada.

(*) Véase anexo número 3 en la página III

Silábico inicial con predominio de valor sonoro convencional.- Este caso es un poco más claro, precisamente por el uso que hace el niño de las grafías convencionales, cabe aclarar - que es muy persistente el conflicto de cantidad mínima al escri**bi**r palabras de dos o tres sílabas.

Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad sin predominio de valor sonoro convencional.- En la escritura realizada por el niño hay un análisis estricto de la palabra, pero el predominio de una exigencia de cantidad mínima le obliga a escribir más de tres grafías a las palabras de una o dos sílabas, el valor sonoro convencional no se manifiesta en este grupo.

Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional.- La única diferencia con el grupo anterior, es la presencia del valor sonoro convencional en un mayor número de sílabas. persiste marcada exigencia de cantidad mínima.

Escrituras silábicas estrictas.- Predomina la hipótesis silábica, el conflicto ante la exigencia de la cantidad mínima, se resuelve casi siempre en favor de la hipótesis silábica. Existen dos grupos: escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional y con predominio de valor sonoro convencional.

Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional.- Sobresale la correspondencia entre el número de grafías en la escritura y de sílabas en la palabra: a cada sílaba se le atribuye una letra. La exigencia de cantidad mínima se subordina a la hipótesis silábica y una letra puede estar en correspondencia con un monosílabo, aunque en algunos casos, éste es el único que perturba la producción.

Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional.- La diferencia con el grupo anterior, es el predominio del valor sonoro convencional. El niño acepta que dos o más letras iguales representan lo escrito, desapareciendo la exigencia de variedad interna en favor del valor sonoro convencional. (*)

(*) Lo anterior queda citado en el cuadro del nivel silábico con ejemplos de cada uno.

CUADRO No 2 N.I V E L S I L A B I C O (*)

		E J E M P L O S	
silábicos iniciales	Silábicos iniciales sin predominio de valor sonoro convencional.	pa lá-piz	ma pi-za-rrón
	Silábicos iniciales con predominio de valor sonoro convencional.	pa pe-rró	ma ma-ri-po-sa
silábicos con marca- da exigen- cia de can- tidad.	Silábicos estrictos con marca- da exigencia de cantidad sin predominio de valor sonoro conv.	fo ga-to	ti ca-ba-llo
	Silábicos estrictos con marcada exigencia de cantidad y con pre- dominio de valor sonoro conv.	mo mo-to	ca ca-ba-llo
silábicos estrictos	Silábicos estrictos sin predomi- nio de valor sonoro convencional	ca ca-lá-ba-za	pi pi-ña
	Silábicos estrictos con predomi- nio de valor sonoro convencional	ga ga-to	co co-ne-jo

(*) El cuadro se obtuvo como resultado del análisis e interpretación de la experiencia docente.

Transición silábico-alfabético.- Hay una combinación de dos hipótesis, por un lado se empieza a trabajar con la hipótesis - alfabética y por otro todavía no se logra desprender del todo - de la hipótesis silábica. El niño supone que algunas grafías representan un fonema y otras una sílaba.

Los grupos que conforman estas escrituras son dos: escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional y escrituras silábico alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional.

Silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.- Estas producciones son igualmente difíciles de analizar que todas las que no manejan la convencionalidad y pueden confundirse con las escrituras presilábicas de no ser que se presencie el momento en que el niño las está produciendo y se percate de los cortes silábicos que hace al autodictarse.

Silábicas-alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional.- El niño, al igual que en la escritura anterior, combina la correspondencia silábica con la alfabética. Las letras usadas en su mayoría son pertinentes.

. Nivel alfabético

Se distinguen los siguientes grupos: escrituras alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional, escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional y por último escrituras alfabéticas con valor sonoro-convencional.

Alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.- Hay niños que atribuyen cualquier grafía al fonema que pretenden escribir. A simple vista parecen escrituras presilábicas pero si se hace un análisis minucioso se advierte que en cada palabra aparecen el mismo número de grafías que corresponden al -

al escribir alfabéticamente, es muy raro que haya niños con estas características sin embargo los hay, ésto indica que han comprendido el sistema y su mecánica, pero desconocen su convencionalidad.

Alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional.- Se manifiesta la correspondencia total entre letras y fonemas, predomina el valor sonoro convencional, presenta algunas fallas en el manejo de algunas grafías, a veces esto obedece a la utilización equivocada de las mismas al hablar, por ejemplo: aguelita, me trompecé, enliladas.

Alfabéticas con valor sonoro convencional.- Estas escrituras corresponden por completo al sistema alfabético, aunque se pueden presentar errores ortográficos que no manifiestan que el niño tenga algunas fallas de manejo de convencionalidad, sino que las fallas están en el manejo de otra más elaborada y difícil de adoptar, por la cantidad de reglas que hay que conocer siendo precisamente la ortográfica. De tal manera que si el niño escribe 'varco' lo está haciendo alfabéticamente y sin fallas, únicamente manifiesta la falta del manejo de las grafías que corresponden a la convencionalidad ortográfica, porque fonéticamente lo está haciendo bien. (*)

(*) Véase anexo No. 4 pág IV y remítase al cuadro No. 3

CUADRO No 3 TRANSICION SILABICO-ALFABETICO
Y NIVEL ALFABETICO (*)



(*) El cuadro se obtuvo como resultado del análisis e interpretación de la experiencia docente.

Como puede observarse las características del proceso de adquisición de la lengua escrita inicia en la no diferenciación - entre el texto y la imagen, posteriormente el niño comienza a - diferenciarlos e incluso manifiesta la necesidad de agregar un - texto a la imagen, 'para que diga', más adelante inicia a manejar la hipótesis de cantidad y de variedad, hasta que empieza a descubrir la pauta sonora, primero como un esbozo por medio del valor sonoro inicial, luego al descubrir que las palabras se dividen en sílabas, hasta que logra comprender el sistema alfabético. En ocasiones llega a alternar la hipótesis silábica con - la alfabética antes de consolidar la alfabética.

Es importante aclarar que no todos los niños siguen el proceso paso a paso, y que pudiera pensarse que a veces pasara del - presilábico al alfabético, lo que sucede es que al estar en contacto con la lengua escrita el niño va comprendiendo el sistema y únicamente le falta el conocimiento de las convencionalidades por ello, cuando principia a identificarlas se apropia de ellas manejándolas apropiadamente.

El maestro tiene que entender y conocer el proceso de adquisición de la lengua escrita, para brindar a sus alumnos la oportunidad de tener experiencias significativas de tal manera que sean capaces de movilizar sus esquemas asimiladores para que - puedan avanzar en el proceso; por ejemplo: para el niño que es presilábico en su conceptualización no es significativo el conocimiento de los fonemas, sino más bien, cuestiones como que hay palabras largas y cortas y que ello depende de la emisión de - voz y no por ejemplo del tamaño del referente; o bien, que las palabras a su vez se dividen en pequeñas emisiones de voz que - se pueden advertir y señalar con palmeo o cualquier otro código -las sílabas- en fin, se pretende que el maestro enseñe en función del niño: de sus conceptualizaciones, sus necesidades, del conocimiento que tenga de él como ser individual.

4. PROCESO DE INTERPRETACION

El acto de lectura no puede reducirse a un simple acto perceptivo de reconocimiento de asociaciones de formas con su sonido del lenguaje, Es una acción inteligente en la que se coordinan diversas informaciones para obtener significado.

Frank Smith afirma que hay dos fuentes de información en la lectura: las visuales y las no visuales. Las visuales se refieren a los signos impresos que se perciben directamente a través de los ojos; la información no visual se refiere al conocimiento del lenguaje en el que se ha escrito el texto y al conocimiento del tema.

Godman describe tres tipos de información: conocimiento de las formas gráficas y su relación con el sonido o patrón de entonación, las sintácticas que se refieren al orden de la secuencia de palabras y oraciones y las semánticas, abarcando conceptos, vocabulario y conocimientos relativos a la información sintáctica y semántica equivalente a la no visual de Smith.

Cuando se emplea más información no visual se facilita la comprensión, debido a que se depende menos del texto.

Las estrategias que emplea el lector para la comprensión de la lectura son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.

El muestreo permite seleccionar de las formas gráficas los índices principales y poder hacer a un lado la información redundante, así por ejemplo, las primeras letras de muchas de las palabras que tienen que leer dicen bastante del resto de la palabra, si se lee inf... se supone que el resto es... forme o ...formación si lo que se lee es pri... y se está hablando de las estaciones del año se supone que lo que sigue es ...mavera.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias y los conceptuales hacen posible la selección, o sea la capacidad -

que tiene el lector para predecir el tipo de información que va a encontrar en el texto ejem. 'veinte maneras de saborear el pollo' es el título del folleto; seguramente que la información que contendrá será, la manera de guisar el pollo.

El uso de la información no visual y la estrategia del muestreo, facilita el desarrollo de la predicción que permite al lector imaginar el fin de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto, por ejem: si se está leyendo acerca de un robo se puede predecir la captura de los delincuentes y no la aparición de una pantera. Aunque la predicción no sea muy exacta estará acorde con lo que se está leyendo y cuando se tiene la información sobre el contenido del texto es más fácil predecir.

Otra estrategia de la lectura es la anticipación, que permite mientras se hace la lectura anticipar sobre las palabras siguientes; por ejem. si se lee: 'el pato nada en el agua... se puede suponer que al cambiar de renglón lo que sigue puede ser ... agua o bien ... rroyo, ambas palabras son pertinentes a donde nada el pato, todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida que posea mayor información no visual.

La inferencia se refiere a la posibilidad de deducir información no explícita en el texto, por ejem ' Nicho es un pajarito que al volar por el campo quiso comer un durazno que flotaba en el río.

La corriente llegó turbulenta y siguió su camino con tristeza, porque Nicho no volvería a volar'. (*) Se puede inferir por el contenido de la última frase que el pajarito se ahogó aunque esta información no aparezca en el texto.

(*) Ejemplo tomado de apuntes del curso de apoyo al trabajo con propuesta, brindado por la Dirección General de Educación Especial.

La predicción, anticipación e inferencia requieren de la confirmación; ésto es la habilidad del lector para sus elecciones-tentativas, para confirmar o rechazar predicciones o anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

Debido a todo ese trabajo intelectual el lector se ve obligado a detenerse y autocorregirse. La autocorrección permite localizar puntos de error y reconsiderar o buscar más información.

Es importante aclarar que no todo lector aplica todas estas estrategias, pero que a medida que sean utilizadas habrá mayor comprensión de lo que se lee, es pues función del maestro propiciar y fomentar la práctica de dichas estrategias.

Es común considerar los desaciertos como errores que a veces se califican como inventos, procediéndose de inmediato a enmendarlos; ésto no le sirve de nada al niño, porque no le da la oportunidad de analizar en qué falló, si fue su anticipación o su predicción.

La meta actual para cada maestro no deberá ser la rapidez de la lectura ni la eliminación de los desaciertos sino la obtención de significado, porque precisamente leer es comprender. Cometer equivocaciones significa la habilidad de desligarse de la atención detallada en el texto en busca de significado, cuando no se hace la lectura es ineficaz, porque el lector tiene que lidiar con cada palabra como si se presentara aislada, haciendo de la lectura una tarea mecánica y tediosa que se reduce al simple descifrado, de esta práctica surgen los analfabetas funcionales. Si no se permite al niño cometer 'errores' se le está bloqueando el principal camino para aprender a leer. Los desaciertos son entonces parte del proceso constructivo realizado por el niño. (11)

(11) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA -DGEE Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura apuntes México 1987- 1988 pág 5

Cuando el maestro evalúa la lectura, lo hace a través de la lectura oral, por todo lo dicho anteriormente es más recomendable valorar la lectura por su comprensión.

Frank Smith afirma que solamente se aprende a leer leyendo, de manera que la lectura deberá ser practicada cotidianamente en el aula. Para facilitar su aprendizaje el maestro deberá conocer el proceso de la misma, así como tener la sensibilidad y paciencia para brindarle al niño la información que requiera cuando esté leyendo; es decir, permitirle preguntar por algo que no alcanza a comprender y sobre todo habituarlo a obtener significado. Es importante desechar la idea de que se debe "leer para que se entienda, sino mantener la postura de entender para leer, porque leer es interpretar". (12)

Cuando se evalúa en lectura al niño que trabaja con propuesta, se hace a través de unas tarjetas en las que, primero aparece el texto sin imagen y en otra el mismo texto pero ahora acompañado de la imagen. Esto se hace con palabra, enunciado y a partir de la tercera evaluación con párrafo con el propósito de valorar qué tanto contenido logra rescatar el niño. Sus respuestas pueden ser de tres tipos:

Respuestas centradas en la imagen, respuestas centradas en las propiedades cuantitativas del texto y respuestas centradas en las propiedades cualitativas del texto.

Respuestas centradas en la imagen .- Como su nombre lo indica son dadas por los niños denotándose que no consideran las propiedades del texto; es decir, su interpretación está centrada fuertemente en la imagen. Cuando se les pide que señalen 'dónde dice' , su señalamiento sobre el texto es de corrido.

12) MARGARITA Gómez Palacio, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Mexico Siglo XXI 1986
pagina 306

Respuestas centradas en las propiedades cuantitativas: texto.- Son aquellas que surgen de la observación de la y la cantidad de fragmentos del texto para ajustar su anticipación. Su señalamiento ahora es fragmentado, en ocasiones tiene - que alargar las vocales para que le alcance el espacio del texto.

Respuestas centradas en las propiedades cualitativas del texto.- Esta categoría agrupa las respuestas en las cuales se observa un intento de dar cuenta de las propiedades del texto, estableciendo el valor fonético de las grafías, obteniendo significado a veces divergente o no exacto en el que el niño se auto - corrige cuando no le satisface lo leído; el nivel óptimo es cuando comprende el significado que se puede constatar cuando se le pregunta: ¿cómo dice? y él logra integrar la o las palabras adecuadamente. (*)

A continuación se citan en el cuadro número cuatro los diferentes niveles de interpretación que hace el niño de la lectura

(*) Véase anexo número 5 página V

CUADRO No. 4 NIVELES DE INTERPRETACION (*)

RESPUESTAS CENTRADAS EN LA IMAGEN

IMAGEN	TEXTO	RESPUESTA
nido con pájaros	nido	'hay unos pajaritos'
oso de juguete	juguete	'un oso'
carros y camiones	los camiones corren	'muchos coches'

RESPUESTAS CENTRADAS EN LAS PROPIEDADES

CUANTITATIVAS DEL TEXTO

IMAGEN	TEXTO	RESPUESTA
carros y camiones	Los camiones corren	Los camiones corren 'coche -camión -carro'
un pato nadando	El pato nada	El pato nada 'el- pa - to'
un conejo	El conejo come pasto	El conejo come pasto 'El - co - ne - jo'

RESPUESTAS CENTRADAS EN LAS PROPIEDADES

CUALITATIVAS DEL TEXTO

IMAGEN	TEXTO	RESPUESTA
unos pesos	monedas	monedas ' m o n e d a s'
	¿cómo dice?	' m o n e d a s'
un oso de juguete	juguete	juguete 'fu-ge-te' 'ju-ge -te' '¡ah! ¡no!...juguete'

(*) Este cuadro se obtuvo como resultado del análisis e interpretación de la experiencia docente.

De acuerdo a las distintas respuestas se puede advertir que algunos niños 'leen' sobre la imagen, otros en íntima relación con la imagen, porque ajustan lo que están viendo al texto, ésto lejos de parecer un error debe ser valorado como un intento del niño de querer separar su hipótesis de que se lee en la imagen e iniciar una nueva que le indica que es precisamente en el texto donde se puede leer.

"La enseñanza de la lectura no puede reducirse a la enseñanza del valor sonoro de las letras" (13)

Se ha comprobado que un traductor no puede basarse solamente en el texto sino que debe remitirse a la estructura de fondo para poder hacer una buena traducción.

Los buenos lectores no leen palabras sino significados y la mejor manera de entender una palabra desconocida es infiriéndola del mismo texto. Cuando el niño lee no hay que estarlo interrumpiendo para ver si ha comprendido cada palabra, sino hay que darle tiempo para que concluya a fin de ver que información pudo rescatar. Un aprendizaje no puede tener lugar sin que se cometan errores, como cuando se lee, si el maestro corrige cada palabra mal leída el alumno se concentrará más en el texto y menos en el significado, para estimular a que el alumno sea un buen lector en el aula, deberá imperar un ambiente de confianza y comprensión.

. Interpretación de las partes de la oración.

Se considera la interpretación de las partes que constituyen un texto, dada la información de su contenido por el maestro, después de que ha presenciado el acto de escribir, enseguida le solicita que repita su contenido para cerciorarse que lo ha comprendido. Pareciera que si se lo acaba de repetir el niño no ten

13) EMILIA Ferreiro, et al Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. fascículo 3 Mexico SEP/OEA página 161

drá dificultad de contestar algunas preguntas relacionadas con su contenido;pero no es así.

Los adultos suponen que todas las palabras pronunciadas cuando se leen estan efectivamente escritas y que conservan el mismo orden de las palabras leidas, sin embargo son muy pocos los niños que al iniciar el primer año comparten estos dos supuestos. Ellos tienen una particular forma de interpretar lo que se debe escribir y la conceptualización que tienen acerca de cuáles partes gramaticales deben o no estar presentadas en el texto.

Para investigarlo se escribe un enunciado delante del niño con letras mayúsculas, para que le sea más difícil descifrar y se le empieza a cuestionar en forma alternada dos tipos de preguntas: unas de ubicación en las que el niño tiene que señalar y otras de predicción en las que tiene que decir lo que piensa, el maestro por su parte tendrá que ir anotando cada una de ellas.

Existen cuatro categorías de respuestas dadas por los niños:

Nivel de interpretación A .- Este nivel está constituido por los niños que han llegado al final del proceso y aceptan como los adultos, que a todas las partes emitidas en el enunciado les corresponde partes del texto; es decir, acepta que todo lo que se habla se escribe y en el mismo orden de la emisión de voz.

Nivel de interpretación B .- En este nivel se encuentran los niños que aceptan que los sustantivos y los verbos se escriben, pero tienen dificultad en apreciar que los nexos sintácticos se representan gráficamente. Por ejemplo, piensan que los artículos no necesitan representarse por escrito, aunque oralmente sean necesarios.

Las partículas tal como las ve el niño no son palabras -debido a que no las pueden representar objetivamente en su pensamiento - y por no serlo, no necesitan escribirse, la no aceptación también puede venir de la hipótesis de cantidad mínima que le dice al niño que dos letras no dicen nada. Cuando el niño re-

pite el enunciado, lo hace de manera completa, pero cuando efectúa el análisis se puede advertir que las partículas las considera como sílabas componentes de las palabras que representan - los sustantivos o los verbos.

Esto es algo que no consideran los maestros y que es tan importante como los principios del sistema alfabético de la escritura.

Nivel de interpretación C.- Este nivel es más complejo que el anterior, aquí hay mayor inestabilidad al ubicar las partes de la oración, al verbo se se le interpreta unido al objeto directo de modo que el niño mira al sujeto por un lado y por otro al predicado, de manera que sólo logra aceptar que están escritos los sustantivos como elementos independientes -todo esto se manifiesta en la separación de las palabras del enunciado al escribir- otra opción menos frecuente es, endosar el verbo al sujeto. En ellos subsiste el problema de la interpretación de monosílabos porque 'no dicen nada' -aunque algunos niños sí lo - gran interpretarlas comunmente lo hacen por descifrado o porque en el salón de clases trabajan mucho esas palabras, como el y la palabras conque generalmente inician enunciados-:

Nivel de interpretación D.- A este nivel se ubican las respuestas caracterizadas por la indiferenciación de las partes con el todo. Las respuestas del niño manifiestan que consideran el enunciado como un todo y por eso no logran separar sus partes, con esto niegan frecuentemente aceptar que una palabra esté escrita sola. Este nivel generalmente va acorde con el nivel presilábico de la escritura y con el nivel uno de la lectura en el que el niño se apoya frecuentemente en la imagen y es de los que tienen mayor porcentaje al principio de la escolaridad y que desaparece al finalizar el año escolar. (*)

(*) Véase anexo 6 página VI

A continuación se citan algunos ejemplos de los tipos de res
puesta que dan los niños de acuerdo con su nivel de interpreta-
ción. (*)

(*) En el cuadro de los niveles de interpretación se escriben
con letras mayúsculas el enunciado que se va a cuestionar,
los números indican el número del orden en que se hacen -
las preguntas y junto a ellas las respuestas de los niños.

CUADRO No. 5 NIVELES DE INTERPRETACION
DEL ENUNCIADO SIN IMAGEN (*)

NIVEL A

Preguntas de ubicación .-El niño señala donde cree que dice.

3 Luis 5 juega 9 a 7 las 1 canicas

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

8 Luis 2 juega 6 a 10 las 4 canicas

Predicción.- El niño dice lo que piensa que está escrito.

NIVEL B

Ubicación o señalamiento

3 Luis 5 juega 9 a 7 no 1 canicas

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

8 Luis 2 juega 6 ga 10 ca 4 canicas

Predicción o verbalización.

NIVEL C

Ubicación o señalamiento

3 Luis 5 a 9 las 7 juega 1 canicas

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

8 Luis 2 Luis 6 ca 10 canicas 4 las
canicas

Predicción o verbalización.

NIVEL D

Ubicación o señalamiento.

3 canicas 5 Luis 9 no 7 _____ 1 las-juega

LUIS JUEGA A LAS CANICAS

8 canicas 2 Luis 6 las 10 Luis 4 Luis juega a
juega canicas juega las canicas.

Predicción o verbalización.

(*) El cuadro se obtuvo como resultado del análisis e interpretación de la experiencia docente.

Es importante para que el niño pueda dar todas estas respuestas, dejarlo en libertad de que diga lo que piensa sin corregirlo o manifestar desacuerdo, además es muy importante alterar el orden del enunciado oral de manera que se vea obligado a la reconstrucción de este orden.

De los dos supuestos, de que todas las palabras leídas están escritas y de que el orden de la escritura corresponde al de la emisión se puede constatar de que no son tan simples de aceptar por los niños.

Para que el niño establezca la correspondencia término a término es más difícil de lo que se supone. Antes de llegar ahí son las separaciones de la escritura las que crean dificultad; por consiguiente al concepto de palabra de ahí que cuando el niño escribe enunciados junta a veces el sustantivo con la partícula otras al sustantivo con el verbo o al verbo con la partícula - debido a que su concepto de palabra no está muy claro en su mente.

"Algo es fácil o difícil para un sujeto de cierto nivel con ciertos esquemas asimiladores disponibles, definir lo fácil o lo difícil para un sujeto de una vez por todas es llanamente negar la evolución!" (14)

Para que el niño no presente tantas dificultades, al iniciar el primer año hace falta permitirle que descubra las funciones sociales de la lengua escrita, dándole a conocer escrituras diversas, para que pueda reflexionar acerca de ellas, tratar de comprenderlas, formular sus propias interpretaciones y confrontarlas con otros, de tal manera que interiorice que todo lo que se habla se puede representar gráficamente y que cuando algo se lee, sale de lo impreso y no de la boca del maestro, esta clase de actividades estarían facilitando realmente, el proceso de adquisición y de interpretación de la lengua escrita.

14) EMILIA Ferreiro et al, Análisis de las perturbaciones en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, fascículo 4 Mexico SEP/OEA 1981 página 97

5. VINCULACION LINGUISTICA

Tradicionalmente la enseñanza de la lengua escrita se ha -
bía planteado en función de la relación método madurez del ni
ño. es decir, el maestro y cómo enseñar y al educando y su capa-
cidad de aprender, sin tomar en cuenta un tercer elemento que-
es la naturaleza del objeto de conocimiento, en este caso de-
la lengua escrita.

Desde otro punto de vista por un lado se encuentra el sis-
tema de representación alfabética, por otro el niño y sus con-
ceptualizaciones de ese objeto de conocimiento y en un tercer
elemento. el maestro y sus conceptualización de la enseñanza -
de ese mismo objeto de conocimiento.

La escritura puede ser conceptualizada para enseñar por el
maestro de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en
que se le considere las consecuencias pedagógicas difieren -
drásticamente; puede ser considerada como un código de trans -
cripción gráfico de las unidades sonoras o como un sistema de
representación del lenguaje.

Si el maestro lo considera como un código de transcripción
entonces parte de establecer las relaciones predeterminadas -
entre los sonidos y sus representaciones gráficas. Visto de es
ta manera es como si se le enseñara al niño un técnica de des
cifrado de un código ya establecido, de la misma manera que se
podiera enseñar el sistema Morse o bien a escribir en taqui -
grafía en donde la lengua se reduce a una serie de unidades -
sonoras a las que hay que relacionar con otra serie de unida -
des gráficas, valiéndose de la discriminación auditiva y vi -
sual. Si esto fuera tan simple no habría dificultad en dife -
renciar entre dos formas auditivas próximas o dos formas vi -
suales semejantes ya que se trataría de una simple transcrip-
ción de lo sonoro a un código visual.

Lo que ocurre trabajando así es que se disocia al signifi-
cado del significante, destruyendo así al signo lingüístico ra
zón por lo que el acto de leer se traduce generalmente a un -

acto de descifrado penoso en el que el rescate de significado es nulo o casi nulo.

habría que considerar antes de continuar con estas prácticas docentes que a las dificultades que se enfrenta el niño - cuando inicia su alfabetización son conceptuales, similares a las que se enfrentó el hombre al construir su sistema de representación de la lengua.

Si el maestro considera al sistema de escritura como sistema de representación, permitirá que se de en su alumno el proceso que responde a su herencia genética, que se remonta a las comunidades prehistóricas que se vieron en la necesidad de registrar hechos importantes para ellos y que inicialmente fueron representados por medio de dibujos, más adelante introdujeron símbolos para representar las cosas y sus relaciones hasta que finalmente tomaron en cuenta los sonidos del lenguaje. Por tanto: " la escritura es producto del trabajo creativo del hombre" (15) tomando como base el conocimiento que tiene de su lengua oral, por lo que se estima que "fué un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación". (16)

Durante el proceso de adquisición de la lengua escrita el niño al interactuar con ella va descubriendo las relaciones - entre grafías y sonidos del habla, vinculando el conocimiento que tiene de su lengua.

Por ejemplo podrá relacionar la grafía 'j' con su sonido - de manera conciente en una expresión propuesta por el mismo, - como : 'José es hijo de Juan 'en donde Juan es su padre y José es él, al relacionar la secuencia escrita con la del habla - utilizará el componente sintáctico para analizar la estructura del enunciado, el componente semántico para interpretar di-

(15) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA ,et al Antología IPALE
México SEP 1988 página 9

(16) Ibidem página 11

cha estructura e incluso, quizá acuda al componente fonológico - al comparar los sonidos iguales del inicio de ambos nombres.

Si esta vinculación no se diera, la cadena gráfica carecería por completo de sentido para el niño, como puede ocurrir con enunciados que se usan inventados únicamente para enseñar a leer y a escribir como son: 'Ese oso es Susú', 'Susí se aseá', 'así es ese oso', 'mi mamá me mima', 'mamá mima a Ema etc. Los que son tan poco usuales o faltos de significado para el alumno que cuando los lee, solamente logra descifrarlos sin extraer significado.

Cuando el educando ha descubierto las características básicas de la lengua escrita puede decirse, que se ha apropiado de ella, consolidando paulatinamente este conocimiento hasta llegar a convertirse en un hábil usuario de la misma, con la que podrá transportarse en el tiempo y el espacio, además de aprender a darle los usos sociales para que fue creada.

6. TRABAJO CON PROPUESTA

Trabajar con propuesta significa partir del conocimiento - que se tiene del niño: cómo es, cómo piensa, cómo aprende. Requiere tener el conocimiento de los procesos de adquisición y de interpretación de la lengua escrita, considerar a la lengua como un sistema de representación. Una vez que se tienen todos - estos antecedentes el paso siguiente será la aplicación de la evaluación.

Al concepto de evaluación le subyace una concepción de aprendizaje que determina las formas, los instrumentos y los criterios de evaluación. Si el aprendizaje es concebido como un proceso por medio del cual el sujeto construye su propio conocimiento, la evaluación tiene que dar cuenta del proceso que sigue el sujeto para comprender el objeto de conocimiento. (17)

Esta evaluación es cualitativa dado que no se pretende - cuantificar qué sabe el niño sino detectar en qué momento del proceso se encuentra el niño para poder planear las actividades acordes con sus necesidades y no como tradicionalmente se ha hecho, considerando que todos vienen en blanco y que es el maestro quien debe enseñar todo desde el principio. (*)

En el desarrollo del trabajo con propuesta se aplican cuatro evaluaciones durante el año, cuyo contenido se divide en - dos aspectos: escritura y lectura. La escritura a su vez se divide en dictado de palabra, dictado de enunciado y redacción libre. La lectura comprende: lectura de palabra, lectura de enunciado y párrafo - a partir de la tercera evaluación- (*)

. Descripción del material de Escritura.- Dictado de palabra, son seis palabras que pertenecen al mismo campo semántico, dos

(17) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Guía de evaluación segundo grado México SEP 1987 página 7

(*) Véase anexo 7 página VII

(* * Véase anexo 8 página VIII

bisílabas, dos trisílabas y dos tetrasílabas, a partir de la segunda evaluación se repiten dos de las palabras de la evaluación anterior para comparar las escrituras de ambas.

Escritura de enunciado.- En las dos primeras evaluaciones se dicta un enunciado que incluye una de las palabras del dictado de palabra con el propósito de valorar si el niño ha descubierto una característica del sistema de escritura, que es la estabilidad o sea el hecho de que cada vez que se escribe la misma palabra, se escribe de la misma manera. En la tercera y cuarta evaluación son dos los enunciados, uno simple y otro más complejo.

Redacción libre.- Se les pide a los niños que escriban algo relacionado con algún tema. El maestro que trabaja con propuesta desde un principio la pone en práctica sin importar si sus alumnos han alcanzado la conceptualización alfabética, la idea es observar que uso del lenguaje escrito hacen los niños cuando se expresan libremente, pues es precisamente a través de ella que ponen a prueba el conocimiento que tienen de su lengua. (*)

Lectura.- La evaluación de la lectura comprende: lectura de palabra, enunciado y párrafo; además de la interpretación del enunciado sin imagen.

Lectura de palabra, enunciado y párrafo.- Se hace a través de tarjetas que contienen primero el texto sin imagen y luego en otra tarjeta el mismo texto pero ahora acompañado de la imagen que no siempre refleja lo que el texto dice para poder detectar las estrategias que sigue el niño al interpretarlo. (*)

(*) Véase anexo 9 página IX

(*) Véase anexo 10 página X

Lectura de enunciado sin imagen .- Es un enunciado que se ha escrito sobre papel blanco con letras mayúsculas en presencia - del niño.

Técnica de administración:Escritura.- La evaluación de escritura de palabra y enunciado se aplican colectivamente, con entonación normal sin silabear ni deletrear, en el caso del enunciado sin enfatizar las separaciones de las palabras, de tal manera que el niño pueda manifestarse libremente. debe reinar en el aula un ambiente de confianza y de respeto a lo que el niño está escribiendo, sin manifestar desacuerdo, haciéndole saber que es un trabajo que tiene que realizar solo, como pueda o piense que debe ser, de tal manera que la evaluación pueda aportar una información fiel a la hipótesis de los niños. Con relación a la redacción libre, en la primera evaluación es válido que el niño se exprese por medio de dibujos, pero a partir de la segunda se le invita a escribir.

Técnica de administración de la lectura.- Cuando se aplica la evaluación de lectura el maestro debe asumir una actitud de tranquilidad ante las respuestas de los niños y estar atento a las estrategias que sigue al enfrentarse al texto, anotando cada palabra que diga, sin corregirlo ni hacerle ver que se equivocó, cuestionándolo de la siguiente manera: ¿qué crees que dice aquí ...? o bien ¿qué dirá aquí? , si la lectura no es correcta pregunta ¿cómo sabes que dice? . Si se trata del párrafo se le dice...a ver ahora vas a leer lo que dice aquí, pero te tienes que acordar bien de todo porque luego me vas a platicar lo que entendiste. (*)

Técnica de administración del enunciado sin imagen.- Una vez que el niño repite el contenido del enunciado, se le comienzan a plantear las preguntas que se hacen en forma alternada para u-

(*) Véase anexo 11 página XI

bicación y predicción, el maestro anota en un formato aparte las respuestas de los señalamientos y las verbalizaciones de los niños, procurando ser discreto para no llamar la atención con lo que escribe, teniendo cuidado de no mostrar acuerdo o desacuerdo respetando las respuestas de los niños. (*)

Evaluación de la escritura.- En palabra se evalúa la hipótesis que maneja el niño, por eso es que se ponen dos palabras de dos, tres y cuatro sílabas para poder detectar fácilmente su momento de conceptualización. A partir del momento alfabético el patrón silábico que puede elaborar el alumno como escribiente.

El patrón silábico se compone de cinco sílabas simples y tres compuestas. Las simples son: sílaba directa conformada por una consonante seguida de una vocal ejem. va de vaca - sílaba inversa conformada por una vocal seguida de una consonante ejem. in de indio, diptongo conformado por dos vocales una débil y una fuerte ejem. hue de hueso, sílaba mixta conformada por una consonante una vocal y otra consonante ejem. tor de tortilla, sílaba trabada conformada por dos consonantes seguidas de una vocal, ejem. bra de brazo. Sílabas compuestas o complejas: directa compuesta conformada por una consonante seguida por un diptongo ejem. cie de cielo, mixta compuesta conformada por una consonante un diptongo y otra consonante ejem. vier de viernes, trabada compuesta conformada por dos consonantes seguidas de un diptongo ejem. true de trueque. (*)

En enunciado y redacción.- La hipótesis que maneja el niño y la separación de palabras dentro del enunciado, se consideran los siguientes criterios: separa el sustantivo, cuando aparece aislado o aunque a veces lo una a la partícula. Separa el verbo, cuando junta la partícula con el sustantivo, al sustantivo lo se para del verbo, y al verbo lo separa de la siguiente palabra. Se para partícula, cuando no la junta a ninguna palabra. (*)

(*) Véase anexo 12 página XII

(*) Véase anexo 13 página XIII El contenido de esta información fue tomado en un curso de psicolingüística en Educación Especial.

(*) Véase anexo 14 página XIV

Evaluación de la lectura: palabra, enunciado y párrafo.-Se evalúan las estrategias que sigue el niño al interpretar un texto a cada una le corresponde un numeral:

- 1.- Cuando el niño se centra en la imagen y considera que sin ella no tiene significado.
- 2.- Cuando los niños intentan interpretar el texto, desde el momento en que colocan su dedo sobre las grafías hasta que realizan un descifrado penoso sin integrarlo.
- 3.- Cuando el niño logra hacer una lectura comprensiva aunque le haya costado trabajo hacerlo.

Evaluación del enunciado sin imagen.- Una vez que se tienen registradas las respuestas de ubicación y predicción quedan sujetas a análisis por parte del maestro, bajo los siguientes criterios:

- Nivel A.- Cuando el niño acepta que todo lo que se lee se escribe conservando el orden de la emisión de voz. Se observa que sus respuestas de ubicación y predicción son pertinentes y coherentes.
- Nivel B.- Cuando existe pertinencia y coherencia en sus respuestas de sustantivos y verbos por lo tanto el niño está manifestando, que solamente acepta que se escriben esas partes del enunciado.
- Nivel C.- Cuando solamente hay pertinencia y coherencia en sus respuestas de sustantivos, lo que manifiesta que solamente acepta que deben representarse gráficamente los sustantivos.
- Nivel D.- Cuando el niño rechaza la representación aislada de la palabra, concibe el enunciado como un todo, por lo que puede observarse que no hay coherencia ni pertinencia en sus respuestas.

Registro.- Todos los resultados obtenidos de la evaluación se registran en un cuadro que finalmente se cuantifica, de esos resultados se obtiene el perfil grupal, que no es otra cosa que

La síntesis de las conceptualizaciones que tiene el grupo, con respecto a la lectura y la escritura. (*)

Este registro es muy valioso para el maestro, pues es el instrumento que empleará para planear sus actividades, en él podrá detectar las necesidades de cada uno de sus alumnos y del grupo en general.

Ahora el maestro ya tiene la información necesaria para desarrollar su trabajo, el siguiente paso es saber cómo lo va a realizar: ¿lo hará a la manera tradicional? en donde él expone y sus alumnos lo escuchan pasivamente o bien repiten mecánicamente lo que él les escribe... de nada habrá servido conocer la hipótesis que manejan sus alumnos porque al fin todos serán iguales, entonces, qué hacer: Trabajar por medio de la didáctica crítica en la que el maestro se convierte en propiciador o facilitador del aprendizaje, provocando permanentemente la actividad asimiladora del niño, para que él interprete su realidad y sea capaz de organizar y adaptar esa información, permitiéndole que se equivoque, pues solamente así aprenderá y no precisamente dándole los conocimientos ya elaborados o terminados, porque le negará la oportunidad de descubrirlos y de aprender su lógica; permitiéndole intercambiar opiniones con sus compañeros, pues la confrontación de hipótesis le permitirán rectificar o reconocer sus errores, al mismo tiempo que aprenderá a defender sus puntos de vista o bien a respetar los de los demás.

Trabajando con didáctica crítica, todos aprenden de todos y cada uno de los participantes asume un papel o rol, en los cuales cabe considerar de acuerdo con los lineamientos del manual de la propuesta:

Del maestro:

El docente que desea que sus alumnos aprendan seguros y confiados habrá de recordar permanentemente que el niño:

(*) Véase anexo 15 página XV

- Es un sujeto activo que se pregunta, explora, ensaya, construye hipótesis; es decir piensa para poder comprender todo lo que le rodea.
- Necesita tiempo para cambiar de actividad, para buscar una respuesta, para encontrar la correcta.
- Duda, eso puede indicar que ha encontrado un conflicto cognitivo.
- Aprende de sus errores, y lo que necesita no es que se los hagan notar sino que los aprovechen para ayudarlo a que salga de él, cuestionándolo para enterarse del por qué del mismo.
- Que la confrontación de opiniones no debe manejarse como competencia entre los niños, porque el alumno debe sentir que su opinión es tan importante como la de todos.
- Que el niño requiere de aprobación y estímulo efectivos y no como si pareciera que está compitiendo con sus compañeros, porque lo único que estimulará será el resentimiento y la falta de compañerismo.
- Que cuando el niño se desenvuelve en un clima de intolerancia y agresividad se angustia y se muestra inseguro y eso dificulta el aprendizaje.
- Que cuando el niño entrega un trabajo un poco descuidado el maestro recuerde que el verdadero valor radica en el esfuerzo realizado por el niño y no precisamente en la limpieza y el orden, esto no quiere decir que se aliente el descuido y el desorden, sino que siempre se valore el trabajo del alumno.
- Que cada niño lleva su propio proceso de aprendizaje, por tanto, evitará etiquetarlos como mejores o peores.
- Observará cuando el niño haya cambiado de hipótesis para proponerle actividades apropiadas
- Pensar ante cada situación cuáles serán las preguntas apropiadas para hacer que los niños reflexionen, preguntas que los ayuden a pensar.
- Propiciar el intercambio de información de los niños por niveles próximos, evitando que siempre se de, entre maestro y alumno.

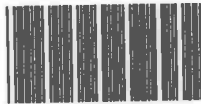
- Estimular a los alumnos a que den sus opiniones procurando que no sean siempre los que han alcanzado el nivel alfabético los que siempre tienen la palabra.
- Planificar sus actividades procurando que sean divertidas y variadas, adaptándolas a sugerencias de los niños y cambiando las cuando nota que sus alumnos están cansados o aburridos.
- Distribuye su tiempo procurando que haya actividades individuales y por equipo así mismo grupales.
- Procura relacionar las actividades de lecto-escritura con el programa integrado.
- Evita tomar la desición en febrero aproximadamente de cuáles serán los niños reprobados porque un mes o dos pueden ser decisivos en el proceso de aprendizaje del niño.

. Del alumno.

- Piensa, formula hipótesis, reflexiona, duda, observa, cuestiona interioriza, aprende, pone a prueba sus conocimientos, propone, discute, define sus puntos de vista, expresa sus pensamientos.

. De los padres.

- La relación de los maestros con los padres es fundamental, primeramente para que el maestro conozca mejor a sus alumnos y además para que los padres comprendan el tipo de trabajo que se va a realizar en el grupo.
- Una vez informados, hacerles saber que muchas veces sus hijos llevarán a casa trabajos con escrituras incorrectas, pero que ellas son parte necesaria en el proceso que les permitirá aprender a leer y a escribir.
- Colaborar leyéndoles cuentos, revistas, algunas noticias del periódico, el nombre de los productos que se compran en casa, alguna receta médica, en fin, todo aquello que puede ser portador de texto.



81476

081476

- Es importante que colaboren en conseguir los materiales que se les solicitan a sus hijos, -etiquetas, envolturas, recortes de periódico, pegamento, tijeras etc-.
 - Procuren que sus hijos asistan regularmente a la escuela.
 - Ante alguna duda respecto a los avances de sus hijos. acudan a la escuela y se lo manifiesten a su maestro.
- De las autoridades.
- Que los directores, inspectores y jefes de sector sean bien informados de lo que representa el trabajo con propuesta para que apoyen el desarrollo del mismo.
 - Organización de las actividades-

El trabajo con propuesta parte de una conceptualización diferente de la tradicional, sobre cómo aprende el niño y - cuál es el papel del maestro en este proceso. Esta concepción obliga a replantear el problema de la replanificación de las actividades y en consecuencia el de la organización en el aula y de los materiales de trabajo.(18)

Una de las cosas a que debe estar preparado el maestro es a recibir respuestas diferentes de sus alumnos dadas las distintas conceptualizaciones que manejan; por tanto es necesario respetar el proceso de cada niño y pensar en función de él.

Los trabajos que se proponen para realizar con los niños aparecen desarrollados en una ficha. Todas ellas tienen en la parte superior izquierda, el nombre de la actividad y en la parte superior derecha el número progresivo, enseguida aparece el objetivo de la misma, en donde se indican los aspectos que se pretenden favorecer. Posteriormente viene la descripción de las

actividades; en ellas aparecen el tipo de preguntas que se pueden formular a los alumnos para provocar conflicto cognitivo.

El hecho de que existan las fichas no significa una limitante para el maestro, únicamente son algunas actividades propuestas para que se acostumbre al tipo de trabajo que se espera de él, posteriormente podrá poner en práctica otras que su inventiva, creatividad o experiencia le aporten.

Las fichas llevan unos logotipos que indican la estrategia que empleará el maestro para llevarla a cabo en su interpretación.

- Una niño frente a un libro: indica que es una actividad individual.
- Tres niños trabajando juntos: indican que trabajan los alumnos por equipos de niveles de conceptualización próximos, En donde el maestro estimulará a los niños al intercambio de opiniones y brindará la información que le soliciten.
- Varios niños mirando de frente: indica que se trata de una actividad grupal, en donde deben participar el mayor número de niños posibles, propiciando la discusión y confrontación de opiniones.
- Una casa y un niño caminando: indica que es una actividad que puede realizarse en casa.

Se sugiere que en el salón de clases los niños siempre estén dispuestos como si fueran a trabajar en equipo aunque la actividad sea individual o grupal.

Las fichas están divididas en cinco colores:

Fichas blancas Llamadas también generales debido a que se llevan a cabo durante todo el año y con todo el grupo, a medida que los alumnos van avanzando en su conceptualización se dejan de trabajar algunas y se van poniendo en práctica otras, esto se debe a que todas llevan una secuencia de grado de dificultad, sin que esto signifique que deban trabajarse en un orden determinado; su con-

tenido a grandes razgos es: acerca del manejo de biblioteca y toda una gama de actividades que se desprenden de ella, el trabajo con nombre propio que pudiera ser el motor para dar a conocer la relación fonema grafía y el manejo de mayúsculas dado el carácter egocéntrico del niño y lo importante que es para él su nombre. Hay entre ellas dos fichas muy interesantes porque sugieren que el niño vaya coleccionando cuanta palabra sepa leer y escribir, esta colección resulta muy estimulante, puesto que se maneja como cualquier otra colección, permitiéndole intercambiar las palabras con la condición de que las sepan o aprendan a leer y a escribir. Otra ficha en donde se explica cómo se puede aprovechar el material que ofrecen los libros de texto. Hay otras más que son muy necesarias en el inicio de las actividades escolares, en especial para los niños cuyas conceptualizaciones están más alejadas del sistema alfabético, debido a que han tenido menos contacto con lengua escrita; son las que se trabajan con portadores de texto, que le permiten al niño tener una visión global de para qué le servirá aprender a leer y a escribir.

Fichas rosas

Llamadas generadoras, debido a que son fáciles de relacionar con todas las áreas del programa, las primeras once son las llamadas integradoras, que sirven para relacionar al grupo, por lo que se recomienda que se trabajen al iniciar el período escolar, aunque pueden trabajarse durante todo el año e incluso algunas sirven para culminación de actividades de cada módulo. En el resto se maneja el enunciado, la redacción, actividades en donde se observa el uso social de la lengua -

la arbitrariedad de la misma y también se hace de manifiesto que es el sistema de comunicación más completo.

Fichas azules Contienen actividades que favorecen el paso de la conceptualización presilábica a la silábica - debido a que el análisis de palabra se hace silábicamente, se maneja también el concepto de palabra y su representación haciendo reflexionar al niño que no depende su escritura del tamaño del referente sino de la emisión de voz, desde luego también se trabajan para que el niño comience a descubrir la relación estrecha que existe entre el fonema y la grafía.

Fichas amarillas - Contienen actividades que permiten pasar del nivel silábico o del momento silábico-alfabético - al alfabético. en ellas el análisis de palabras - se hace por fonemas, auxiliándose de un alfabeto móvil y del recorte y armado de palabras y de enunciados.

Fichas verdes Contienen actividades que permiten ampliar el conocimiento del lenguaje escrito cuando el niño - ha descubierto el sistema alfabético, como es el uso de la convencionalidad ortográfica, los signos de puntuación, el manejo de sílabas difíciles de elaborar como escribientes, etc.

Las fichas pueden trabajarse en cualquier orden y repetirse cuantas veces se quiera o se necesite, lo importante no son ellas sino la manera en que las trabaje el maestro, si lo hace de manera que guíe a sus alumnos a que descubran este objeto de conocimiento, estarán bien empleadas, si las maneja a la manera tradicional, en donde 'yo enseño y tú aprendes...' estarán mal empleadas. He aquí la importancia de la propuesta: todo va a -

depender de la buena aplicación que el profesor haga de ella.

. Implementación didáctica

Como toda práctica educativa, la propuesta tiene su situación didáctica, de manera que para planear las actividades a realizar en el aula el maestro debe conocer algunos lineamientos que ha de seguir entre otros:

- Ha de conocer a sus alumnos; cómo aprenden y cuáles son sus necesidades de aprendizaje.
- Delimitar que aspectos del proceso de construcción de la lengua escrita pretende favorecer, considerando la situación del grupo y de cada uno de sus alumnos en base al perfil grupal que reporta la evaluación.
- Seleccionar las fichas que pueden favorecer el avance de los aspectos señalados.
- Correlacionar las fichas entre sí de manera que haya trabajo para todos los niveles o momentos conceptuales.
- Buscar que haya equilibrio entre los aspectos de la lectura: palabra, enunciado y párrafo y de escritura: palabra, enunciado y redacción.
- Seleccionar las estrategias de trabajo a realizar, es decir cómo se llevarán a cabo: en forma individual, grupal o por equipos.
- Planear la secuencia con que se trabajarán las fichas, sin olvidar que deberá considerar los tres momentos de toda actividad educativa: inicio o apertura, desarrollo y culminación.
- Relacionarlas con el módulo de la unidad correspondiente del programa integrado, o bien con algún tema de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o con algún tema importante de su entorno sistémico.
- Finalmente vertir en su avance programático la selección que hizo de fichas.

Puede observarse que el trabajo con la propuesta resulta difícil

cil para el maestro y fácil para sus alumnos y pareciera que no hubiera recompensa para tales esfuerzos de trabajar con un grupo activo. Esta recompensa llegará cuando haya generaciones de niños reflexivos, capaces de expresarse correctamente en forma oral y escrita, amantes de la lectura porque son capaces de comprenderla. Ellos dirán ... gracias maestro, gracias por haberme dado tanto.

7. CURSO DE INDUCCION AL TRABAJO CON PROPUESTA

A partir del conocimiento de los procesos de adquisición e interpretación de la lengua escrita y de la conceptualización de aprendizaje que surge de la teoría de Piaget, nace la inquietud de hacer partícipe al maestro de primer año del trabajo con propuesta. Para muchos de ellos son totalmente desconocidas estas investigaciones, debido a que son recientes y han estado fuera de su perfil curricular.

Para dicho propósito se instrumentó un curso sabatino dividido en seis sesiones, con una duración de seis horas cada una, a partir del sábado 21 de mayo hasta el sábado 25 de junio de 1988, con un total de 30 horas de trabajo grupal.

La zona elegida fue la número once correspondiente al VII Sector de la Dirección No. 1 de Educación Primaria en el D.F. La escuela 11-070-11-VII-X "Ing. Guillermo González Camarena". Las maestras asistentes fueron dos de cada una de las escuelas que la conforman, con el fin de que a su vez multiplicarían el curso a sus compañeras.

Las sesiones fueron planeadas de tal manera que pudiera existir una parte teórica y otra práctica, garantizando la participación activa de las maestras, así como promover el interés en todo momento. (*)

A continuación se da un panorama de la secuencia programática por sesiones.

. Primera sesión

. Contenido

- Antecedentes del Proyecto Implantación de la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita
- Aprendizaje y desarrollo del niño.

(*) Véase anexo 16 página XVI

- Concepto de aprendizaje según Jean Piaget. (*)
- Conocimiento y manejo de fichas integradoras. (*)

. Segunda sesión

. Contenido

- Niveles de conceptualización por los que cursa el niño hasta comprender el sistema alfabético de escritura (*)
- Análisis del documento de Delia Lerner, psicolingüista venezolana, en el que se explica la manera de abordar al niño para que a partir del conocimiento de: para qué le sirve aprender a leer y a escribir quede motivado a apropiarse de este objeto de conocimiento.
- Análisis y manejo de fichas que ponen de manifiesto el uso social de la lengua escrita (*)

. Tercera sesión

. Contenido

- Estrategias que sigue un buen lector para interpretar un texto.
- Tipos de respuestas que ofrece un niño a partir del conocimiento del contenido de un enunciado sin imagen.
- Análisis y manejo de fichas (*) que sirven para pasar de la conceptualización presilábica a la silábica (*)

(*) Primera sesión véase anexos 17 y 18 pág XVII Y XVIII

(*) Segunda sesión véase anexos 19 y 20 pág XIX y XX

(*) Tercera sesión véase anexos 21 y 22 pág XXI y XXII

. Cuarta sesión

. Contenido

- Reflexión sobre la importancia de permitir que el niño cons - truya su propio conocimiento.
- Análisis de las perturbaciones del nivel alfabético.
- Análisis y manejo de fichas (*) para avanzar del nivel silábico y silábico alfabético (*) y práctica con el alfabeto móvil

. Quinta sesión

. Contenido

- Pedagogía operatoria
- Papel del alumno, padres, maestro, grupo que trabaja con propuesta
- Conflicto cognitivo, interacción grupal, reflexión.
- Manejo de fichas relacionadas con biblioteca (*) (*) y con - las que se trabaja en el nivel alfabético (*).

. Sexta sesión

. Contenido

- Evaluación (*)
- Perfil grupal (*)
- Implementación didáctica.
- Planeación del trabajo de dos semanas con diferente perfil - grupal (*).
- Elaboración del nuevo concepto de aprendizaje.

(*) Cuarta sesión , véase anexos 23 y 24 págs. XXIII y XXIV

(*) Quinta sesión, véase anexos 25, 26 y 27 págs XXV, XXVI y XXVII

(*) Sexta sesión, véase anexos 28, 29 y 30 págs XXVIII , XXIX y XXX

PROGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES
PARA EL CURSO DE INTRODUCCION
AL TRABAJO CON PROPUESTA

1ª SESION

OBJETIVO ESPECIFICO	OBJETIVO OPERACIONAL	ACTIVIDADES	METODOLOGIA	TAREAS	TIEMPO	MEDIOS Y REC	EVALUACION
1.- Los maestros analizarán los antecedentes del Proyecto de la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Venesolana.	El maestro comprenderá la importancia de la creación de dicho Proyecto en función de la niñez venezolana.	Dinámica grupal socializadora. Se analizarán las causas que propiciaron la importancia de la creación de dicho Proyecto. Se explicará brevemente en qué consistió la investigación y los resultados obtenidos.	Deductiva. Participación por observación y análisis.	Analizar. Coenotar. Concluir	1 hora	6 maestras rotafolio	Participación activa de las maestras
2.- El maestro elaborará su propio concepto de aprendizaje de acuerdo con los contenidos que se plantean.	El maestro analizará las características del proceso de construcción del conocimiento del niño y los factores que intervienen en él con un 90% de participación activa.	Presentación del plan de trabajo. Evaluación diagnóstica. Lectura del documento del desarrollo y aprendizaje del niño. Revisión del análisis. Conclusiones del grupo. Aclaración de dudas.	Deductiva. Participación por técnicas de lectura comentada. Observación y análisis.	Evaluación diagnóstica. Lectura. Concluir. Elaborar.	3 horas	Documento impreso, hojas, pizarrón	Participación de las profesoras. Entrega de conclusiones.
3.- El maestro analizará las fichas que propician la integración del grupo.	Los maestros manejarán y analizarán las fichas que promueven la integración del grupo.	A partir del análisis se cuestionará el por qué y para qué del manejo de estas fichas integradoras.	Deductiva, a través de la discusión y el análisis.	Analizar. comentar. practicar, concluir	1 hora	6 maestras Juego de fichas	A través de las acciones de las maestras.
1.- El maestro identificará las características de los niveles de conceptualización de la lengua escrita e implícitas que conllevan.	El maestro detectará y analizará las perturbaciones que implica el aprendizaje de la lengua escrita con una participación activa del 90%.	Análisis de las producciones de los niños para comprender las hipótesis que se formulan al intentar comprender su lengua. Conclusiones del grupo. Aclaración de dudas.	Deductivo, a través del análisis, la observación y el diálogo.	Observar. Coenotar. Concluir.	3 horas	6 maestras Láminas con producciones de los niños.	Elaboración de cuadros comparativos
2.- El maestro elaborará conclusiones a partir de la lectura del documento de Ulla Lerner psicóloga venezolana.	El maestro a través del documento rector obtendrá conclusiones, con relación a cómo crear la necesidad de aprender a leer y a escribir en el niño.	Lectura y análisis del documento. Discusión del mismo. Elaboración de conclusiones.	Deductiva, a través de la discusión y el análisis.	Leer. Coenotar. Analizar. Concluir	2 horas	6 maestras Documentos impresos.	Elaboración de conclusiones.
3.- El maestro analizará las fichas que propician la necesidad de aprender a leer y a escribir.	El maestro analizará las diferentes alternativas de aplicación del conocimiento de la lengua escrita por el niño.	A partir del análisis se cuestionará la importancia de que el niño tenga una visión amplia de para qué se va servir apropiarse del manejo del conocimiento de leer y escribir en la lengua.	Deductiva a través del análisis y la observación.	Discutir y comentar cada una de las fichas.	1 hora	6 maestras Juego de fichas	A través de las acciones de las maestras.

OBJETIVO ESPECÍFICO	OBJETIVO OPERACIONAL	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	TÁBLAS	TIEMPO	MEDIOS Y REC.	EVALUACION
1.- El maestro leerá y comparará analíticamente las estrategias que sigue un buen lector al interpretar un texto.	El maestro describirá las estrategias que utiliza al leer un texto. Busca de significado con un 90% de participación activa.	Lectura analítica del documento. Relatoría del análisis. Conclusiones del grupo. Ejercicios donde se pone en práctica todas estas estrategias.	Deductiva a través del análisis del documento y del ejercicio práctico.	Lectura. Elaboración del escrito analítico.	3 horas	ó maestras material impreso. Hojas, pizarra, borrador, pizarra.	Participación de los profesores. Elaboración del escrito analítico. Elaboración de conclusiones.
2.- El maestro identificará algunas estrategias que sigue el niño al enfrentarse a la interpretación de un texto.	El maestro valorará el proceso de interpretación que sigue el niño hasta comprender un texto.	Impliación a través de ejemplos en láminas, de las diferentes estrategias que sigue el niño al interpretar un texto.	Observación y análisis de las diversas estrategias utilizadas por los niños al interpretar.	Observar. Dictar. Valorar. Concluir.	1 hora	ó maestras láminas alusivas.	A través de las conclusiones del grupo.
3.- El maestro reconocerá el tipo de respuestas que dan los niños a partir del conocimiento del contenido de un enunciado -- su imagen.	El maestro comprenderá que existen diferentes niveles de interpretación por parte de los niños de lo que se debe escribir.	Impliación a través de ejemplos de los diferentes tipos de respuestas dadas por los niños en donde se pide de apreciar la hipótesis que escriben respecto a lo que se escriben.	Deductiva a través del análisis.	Observar. Analizar. Concluir.	1 hora	ó maestras láminas alusivas.	A través de las conclusiones del grupo.
4.- El maestro jerarquizará el contenido de fichas que sirven al niño para pasar del nivel prealfabético al alfabético.	El maestro analizará el por qué y para qué del manejo de fichas que permiten al niño de hipótesis prealfabéticas a alfabéticas.	Una vez conocido el objetivo de la ficha, las maestras pasarán a dar una muestra de cómo las trabajarán con los niños, relacionándolas entre sí.	A través de la interpretación y la práctica.	Analizar. Interpretar. Practicar.	1 hora	ó maestras juego de fichas.	A través de la muestra ante el grupo.
4ª SESION							
1.- El maestro reflexionará a partir de una lámina que contiene un pensamiento de Piaget, sobre la importancia de permitir al niño construir su propio conocimiento.	El maestro analizará las perturbaciones del nivel alfabético.	Analizar y concluir que es a través del conflicto constructivo, la reflexión e interiorización, así como la interacción, como puede el niño construir su propio conocimiento.	Deductiva a través del análisis e interacción grupal.	Analizar. Concluir.	1 hora	ó maestras láminas alusivas.	A través de la participación de las maestras.
2.- El maestro identificará las características voluntarias del nivel alfabético.	El maestro analizará las perturbaciones del nivel alfabético.	A través de láminas con producciones de los niños el maestro conocerá y analizará las características evolutivas del nivel alfabético, buscando alternativas de solución a todas estas perturbaciones.	Deductiva a través del análisis de producciones.	Analizar. Concluir. Proponer soluciones.	2 horas	ó maestras láminas alusivas, gis, borrador, pizarra.	A través de su participación.
3.- El maestro manejará las fichas que se trabajan con el nivel alfabético y alfabético.	El maestro jerarquizará analíticamente el por qué y para qué del manejo de fichas que permiten al niño de hipótesis prealfabéticas a alfabéticas.	A partir del conocimiento del objetivo de cada ficha, el maestro mostrará de una manera práctica, cómo manejar esas fichas ante el grupo.	Deductiva a través del análisis e interacción del trabajo de esas computadoras.	Analizar, interpretar, mostrar, discutir, concluir.	3 horas	ó maestras juego de fichas.	A través de la participación activa de las maestras.

OBJETIVO ESPECIFICO	OBJETIVO OPERACIONAL	ACTIVIDADES	METODOLOGIA	TABLAS	TIEMPO	MEDIOS Y REC.	EVALUACION
co y las que se manjant para que el niño haga un buen recorte de palabra dentro del enunciado.	A partir de los niveles alfabético y alfabético al nivel alfabético y de las fichas que ayuden al niño a separar las palabras entre sí dentro del enunciado.	A partir del conocimiento del objetivo de cada ficha el maestro mostrará de una manera práctica, cómo manejaría esas fichas ante el grupo. Obtendrán conclusiones sobre el manejo de dichas fichas.	Deductiva, a través de interacción grupal.	Comparar. Analizar. Deducir. Concluir.	2 horas	6 maestras, borrador, pizarra.	Elaboración de un cuadro sinóptico con las características de la didáctica en operativa.
1.- El maestro analizará y deducirá los roles que juegan los participantes de un grupo activo que trabaja operativa.	El maestro analizará y deducirá los roles que juegan los participantes de un grupo activo que trabaja operativa.	A partir de las características de la didáctica operatoria y del conocimiento del proceso de aprendizaje, el grupo mencionará, los roles de cada uno de los participantes (maestro, alumno, grupo, padres).	Deductiva, a través de análisis y aplicación de las fichas.	Analizar. Deducir. Comprender. Explicar.	4 horas	6 maestras. Juego de fichas.	A través de la participación de las maestras.
2.- El maestro utilizará las fichas con que se trabaja con niños que han arribado al nivel alfabético.	El maestro conocerá el por qué y para qué del manejo de fichas que corresponden al nivel alfabético.	A partir del análisis de los objetivos de las fichas seleccionadas los maestros explicarán la manera en que las trabajarían con su grupo.	Deductiva, a través de análisis de fichas.	Analizar, deducir. Mostrar su aplicación práctica.	2 horas	6 maestras. Juego de fichas.	A través de la participación de las maestras.
1.- El maestro aplicará los criterios y la técnica de administración de la evaluación que se hace trabajado con "Propuesta".	El maestro analizará y explicará las ventajas de una evaluación cualitativa para la planeación del trabajo en el aula.	En base a la información recibida el maestro discutirá, sobre la importancia de manejar información de una evaluación cualitativa de su grupo expresado en un perfil grupal. Elaborarán conclusiones.	Deductiva, a través de discusión dirigida.	Analizar. Discutir. Concluir.	90 min.	Cuadernillo de evaluación de la Propuesta.	A través de las conclusiones expresadas por las maestras.
2.- El maestro educará los elementos necesarios para la planeación de la didáctica del trabajo con Propuesta en el grupo.	El maestro enlistará los elementos indispensables para la planeación de sus actividades.	Simultánea, a partir de la información que cada maestro planeará su trabajo de una semana en base a un perfil grupal y la confrontará con sus compañeros. Posteriormente se planeará el trabajo de otra semana en base a un perfil grupal diferente de esa misma.	Simultánea, a través de información durante todo el curso.	Analizar. Situacional. Secuencial. Relacional.	6 horas	Juego de fichas, hojas impresas, Programa de primer año.	A través de las planeaciones realizadas.

OBJETIVO ESPECIFICO	OBJETIVO OPERACIONAL	ACTIVIDADES	METODOLOGIA	TABLAS	TIEMPO	MEDIOS Y REC.	EVALUACION
<p>3.- Las macetas elaborarán nuevamente el código de aprendizaje en la generalización de la propuesta.</p>	<p>Las macetas enlistarán los elementos que intervienen en el aprendizaje a partir de la información manejada durante el curso.</p>	<p>Se trabajará y se procederá a confrontar con el de sus compañeras maestras. Elaborar un nuevo concepto de aprendizaje a partir de información manejada durante el curso. Comparar el primer concepto con el recién hecho para analizar los cambios operados.</p>	<p>Análisis.</p>	<p>Analizar. Generalizar. Comparar.</p>	<p>30 min.</p>	<p>Hoja de papel pluma.</p>	<p>A través del nuevo concepto.</p>

Asunto: Informe de
actividades

México, D. F., a 23 de mayo de 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE
COMISION DE TITULACION
P R E S E N T E .

La que suscribe maestra-alumna Celia Carolina Verde Torres, con Matrículo N° 8024 2241 informa a Ustedes, acerca de la Primera Sesión del Curso de "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita", en la Escuela 11-071-11-VII-X "ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA", el sábado 21 del presente mes, con la asistencia de seis maestras, la reunión se inició con la evaluación diagnóstica en torno a la conceptualización de aprendizaje, los temas que se trataron fueron:

- a) Antecedentes del Proyecto;
- b) Cómo aprende el Niño; y
- c) Factores que intervienen en el aprendizaje.

La participación fue entusiasta y de seguridad, para poder discipar las dudas de la práctica docente; posteriormente, los maestros elaboraron su propio concepto de aprendizaje.

El punto importante a tratar fue el análisis de fichas integradoras, es decir, las actividades que se pueden efectuar en el aula para propiciar la integración del grupo, con las cuales, el maestro hará más fácil la interacción del mismo, base del trabajo con "Propuesta".

Se acordó para la siguiente reunión, establecer el análisis de niveles de conceptualización.



Vo. Bo.
Revisora de la
Escuela 11

Profra. Estela Ogazón Sánchez

A t e n t a m e n t e

Profra. C. Carolina Verde T.

DIRECCION No 1 DE EDUCACION

PRIMARIA EN EL D. F.

INSPECCION ESCOLAR FEDERAL No. 11-VII

MEXICO, D. F.

Asunto: Informe de actividades.

México, D. F., a 31 de mayo de 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE
COMISION DE TITULACION
P R E S E N T E .

La que suscribe maestra-alumna Celia Carolina Verde Torres, con Matrícula N° 8048 2241 informa a Ustedes, la realización de la Segunda Sesión del Curso "La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita", que se llevó a efecto en la Escuela 11-071-11-VII-X "ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA", el sábado 28 del presente mes, -- con la asistencia de seis maestras.

Tal inicio procedió con un breve repaso del concepto de aprendizaje y los factores que intervienen en él.

Posteriormente, se analizaron los niveles de conceptualización por los que cursa el niño para comprender el sistema de su lengua.

Además, se leyó y comentó el documento de Delia Lener, - psicolingüista Venezolana.

Por último, se analizaron fichas en las que se les plantea a los niños la necesidad de aprender a leer, escribir y las diferentes alternativas de uso y aplicación de dicho conocimiento.

Se acordó para la siguiente sesión, analizar el proceso de interpretación de la lectura.

Vo Bo.
Supervisora de la
Escuela 11



Profra. Estela Ogazón Sánchez

A t e n t a m e n t e ,

Profra. C. Carolina Verde

DIRECCION No 1 DE EDUCACION

PRIMARIA EN EL D F

INSPECCION ESTADAR FEDERAL No. 11-VI

MEXICO, D. F.

Asunto: Informe de actividades.

México, D. F., a 6 de junio de 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE.
COMISION DE TITULACION.
P R E S E N T E .

La que suscribe maestra-alumna Celia Carolina Verde Torres, con Matrícula 80482241 informa a Ustedes sobre el evento de la Tercera Sesión del Curso de la "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita" llevada a cabo en la Escuela 11-071-11-VII-X "ING. GUILLERMO GONZALEZ-CAMARENA", el sábado 4 de junio del año en curso, con la asistencia de seis maestras.

Dicha sesión, se inició con una reflexión de parte de -- las maestras sobre cual es el significativo de la lectura; concluyendo que está en extraer el significado.

Asimismo, se leyó y cuestionó un documento cuyo contenido trata de las estrategias que sigue un buen lector para comprender el texto.

Dado el antecedente se analizaron las estrategias que si que el niño en su proceso por interpretar lo escrito.

Igualmente, se hizo el análisis de las respuesta dadas -- por los niños al interpretar un enunciado sin imagen, a partir del conocimiento de su contenido para detectar -- qué palabras según su concepto se representan gráficamente.

Finalmente con una participación activa y en forma objetiva, las maestras interpretaron el manejo de las fichas que ayudan al niño a salir del nivel presilábico, hasta -- llevarlo a comprender que las palabras se componen en sílabas.



Vo. Bo.

Supervisora de la
Escolar 11

Profra. Estela Ogazón Sánchez

A t e n t a m e n t e

Profra.C. Carolina Verde T

DIRECCION No. 1 DE EDUCACION

PRIMARIA EN EL D. F.

INSPECCION ESCOLAR FEDERAL No. 11-VII

MEXICO, D. F.

Asunto: Informe de actividades.

México, D. F., a 13 de junio de 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE
COMISION DE TITULACION
P R S E N T E .

La que suscribe maestra alumna Celia Carolina Verde Torres, Matrícula Número 80482241 informa a Ustedes, la realización de la Cuarta Sesión del Curso de la "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita", que se efectuó en la Escuela 11-071-11-VII-X "ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA" el sábado 11 de junio de 1988, con la asistencia de seis maestras.

Se inició la Sesión con la reflexión de un pensamiento de Piaget que dice: "Al investigar el niño reflexiona, actúa mentalmente y equivocándose aprende a pensar". Mediante la cual, se concluyó como es importante que el maestro no pierda de vista que los alumnos son capaces de construir su propio conocimiento y que está de más entregárselo ya elaborado porque no se apropiarán de él ni aprenderían su lógica.

Como consecuencia, se analizaron algunos tropiezos a los que se enfrenta el niño cuando ha alcanzado el nivel alfabético, como son el manejo de sílabas inversas, mixtas, trabadas, diptongo, el valor sonoro convencional, y la convencionalidad ortográfica, buscando alternativas de solución a dichos tropiezos.

Después, se explicó la razón por la que el niño cuando comienza a escribir alfabéticamente no separa las palabras una de otra dentro de una estructura sintáctica y el trabajo con fichas para superar esta dificultad.

Se trabajaron las fichas mediante las cuales, el niño puede superar el nivel silábico y el silábico alfabético.

Vo. Bo.
La Supervisora de la
Zona Escolar 11

A t e n t a m e n t e ,

S. E.

Profra. Estela Ogazón Sánchez

Profra. C. Carolina Verde

DIRECCION No. 1 DE EDUCACION
PRIMARIA EN EL D. F.

INSPECCION ESCOLAR FEDERAL No. 11-III
MEXICO, D. F.

Asunto: Informe de actividades.

México, D. F., a 20 de junio de 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE.
COMISION DE TITULACION.
P R E S E N T E .

La que suscribe maestra alumna Celia Carolina Verde Torres, Matrícula Número 80482241 informa a Usted, la realización de la Quinta Sesión del Curso de la "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita" llevado a cabo en la Escuela 11-071-11-VII-X "ING. GUILLERMO GONZALEZ - CAMARENA" el sábado 18 de junio del año en curso, con la asistencia de seis maestras.

Primeramente, se analizó el papel del maestro, que trabaja con Propuesta; concluyéndose que es bastante difícil pues tiene que cambiar el exponer por el de guiar el aprendizaje.

Posteriormente, se cuestionó el papel del niño y del grupo que trabaja con Propuesta, concluyéndose que como sujetos activos que piensan, reflexionan, formulan hipótesis, se equivocan y aprenden de sus errores, requieren de alguien que sea capaz de guiar su aprendizaje respetando sus individualidades y proporcionándoles experiencias significativas.

Finalmente, se trabajó con fichas para el uso de la biblioteca y las distintas actividades que se pueden realizar con libros de cuento, además de la redacción en donde el niño manifiesta operativamente el conocimiento que tiene de su lengua.



Vo. Bo.
La Supervisora de la
Zona Escolar 11

S. Estela Ocazón Sánchez

DIRECCION No. 11-071-11-VII-X
PRIMARIA EN EL D. F.

INSPECCION ESCOLAR FEDERAL No. 11-VII
MEXICO, D. F.

A t e n t a m e n t e ,

Profra. C. Carolina Verde

Asunto: Informe de actividades.

México, D. F., a 27 de junio de 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE.
COMISION DE TITULACION.
P R E S E N T E .

La que suscribe maestra alumna Celia Carolina Verde Torres, Matrícula Número 80482241 informa a Ustedes, la realización de la Sexta y Última Sesión del Curso de la "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita" que se llevó a cabo en la Escuela 11-071-11-VII-X "ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA" el sábado 25 de junio del presente mes, con la asistencia de seis maestras.

Primeramente se estudiaron las fichas con las que se puede trabajar con niños que han arribado al nivel alfabético -verdes- y las llamadas fichas generadoras -rosas- que se trabajan con todo el grupo.

Enseguida, se cuestionó a las participantes sobre el propósito de la evaluación concluyéndose que es precisamente para obtener un perfil grupal y en base a éste, planear las actividades.

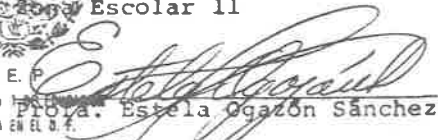
Subsecuentemente, se dieron a conocer los pasos de la implementación didáctica como es, el perfil grupal, que nos reporta las necesidades del grupo en general y de cada alumno en particular, la selección de actividades en base a esas necesidades, la correlación entre fichas, tomar en cuenta el equilibrio que debe haber entre actividades de lectura y escritura, las estrategias para llevarlas a cabo, grupal, por equipo o individual, considerar su relación con el programa integrado sin olvidar que el darle secuencia se deben considerar los momentos de apertura, desarrollo y culminación.

Por último, las participantes vertieron su opinión respecto al curso y volvieron a escribir su concepto de aprendizaje con el propósito de verificar si había cambiado.

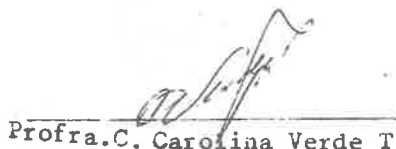
A t e n t a m e n t e ,

No. Bo.
La Supervisora de la
Escuela 11

S. E. F.



Profra. Estela Ogazón Sánchez



Profra. C. Carolina Verde T



. Análisis de resultados

Durante el curso de inducción al trabajo con propuesta los maestros analizaron los antecedentes de la misma, aceptaron que realmente había mucha gente tratando de resolver los problemas de la reprobación y del alejamiento escolar y que estos trabajos eran hechos por mexicanos, con niños mexicanos, por tanto era un trabajo de México digno de llevarse a cabo.

Cuando elaboraron su concepto de aprendizaje inicial distaba mucho del concepto que finalmente, con más elementos pudieron obtener.

Al analizar las fichas integradoras comentaron cuán importante es trabajar con un grupo integrado para facilitar la interacción grupal y la confrontación de hipótesis.

Reconociendo las características de los niveles de conceptualización de los niños, comentaron que desconocían este proceso, y que, a partir de este momento ya contaban con otros elementos para valorar las escrituras de sus niños.

Leyendo y comentando el documento de Delia Lerner, comprendieron que, es por medio de la interacción con la lengua escrita como el niño va descubriendo sus características y se va apropiando de ella, de manera que cuando analizaron las fichas que mueven al niño a aprender a leer y a escribir presentándole toda una amplia gama de su uso, así como la oportunidad de reflexionar ante lo limitando que es el lenguaje universal de las señas y gestos, además del dibujo, manifestaron que era necesario llevarlas a la práctica en el aula.

Del análisis de las estrategias que sigue un buen lector al interpretar un texto, expresaron que como adultos las llevan a cabo y que sería muy bueno, para aumentar el nivel de comprensión de los niños ponerlas en práctica en el salón de clase.

Se analizaron los tipos de respuesta que dan los niños ante un enunciado que han visto escribir, oído leer y que han repetido, mostrándose sorprendidas al enterarse de que el niño no siempre acepta que lo que se lee se representa, reflexionando

que resulta interesante tenerlo presente para ayudar al niño a ir aceptando a que todo lo que se lee se representa conservando el mismo orden de la emisión de voz.

En el momento de jerarquizar las fichas que inducen al niño para pasar del nivel o momento presilábico al silábico; se entusiasmaron mucho al realizar este trabajo y opinaron que era necesario llevarlo a cabo con los alumnos ya que sí favorece al avance evolutivo del proceso de conceptualización.

Aceptar que el niño construye su propio conocimiento no fue fácil para las maestras ya que por mucho tiempo se ha sostenido que es el educador quien enseña; pero al analizar cómo, concluyeron que favorecer o propiciar situaciones de aprendizaje es más valioso que pretender 'enseñar'.

En la oportunidad de manejar fichas que se trabajan con el nivel silábico y con el silábico-alfabético, las maestras al pensar en los conflictos que se plantea el niño, que se encuentra en estos momentos del proceso evolutivo, estuvieron de acuerdo en que realizar estas actividades favorecen el arribo al nivel o momento alfabético que como se analizó en la siguiente sesión presenta otras necesidades que el maestro debe ayudar a resolver, entre ellas, la separación de las palabras al escribir estructuras sintácticas, el manejo de sílabas inversas, mixtas y trabadas, afinar el uso correcto de las convencionalidades ortográficas y el trabajo de redacción.

Del uso de la biblioteca se mostraron muy complacidas del conocimiento de todas las bondades que representa ponerla a funcionar en el salón de clases, debido a que entre otras cosas permite poner en práctica las estrategias de la lectura para comprender mejor lo que se lee.

Con respecto a la evaluación establecieron que es un elemento necesario en la planeación de las actividades porque reporta las necesidades reales de los alumnos.

En algunos momentos las maestras se sintieron libres de manifestar sus temores ante la aplicación de un nuevo modelo de trabajo, pero a medida que el curso fue avanzando entendieron que

son los niños y sus conceptualizaciones lo que da la pauta en la planeación, realización y evaluación de las actividades, sin olvidar que es el maestro quien va a provocar y a guiar a los niños a que construyan su propio conocimiento. Esto será palpable cuando sean capaces de formar seres reflexivos, críticos y capaces de expresarse libremente, tanto en forma oral como por escrito.

Hubo veces que manifestaron que tenían sus dudas acerca de la efectividad de esta forma de trabajo ya que algunas tenían experiencia en la aplicación de algún método y que les había dado buen resultado; sin embargo fue para ellas un reto manifestar estar dispuestas a llevarla a la práctica, lamentando que el curso no se prolongara para tener más elementos.

Expresaron su agrado por haber tenido la oportunidad de que se les ofreciera un espacio de actualización y sugirieron que acciones parecidas deberían ser extensivas para todo maestro en servicio.

Los resultados participativos proyectaron una amplia confianza en el hecho de implementar la propuesta como imagen de cambio, trabajo y comprensión para el proceso evolutivo del niño que se enfrenta a la integración de su realidad a través de la lecto-escritura.(*)

(*) Véase anexo número 31 pág. XXXI

CONCLUSIONES

Para comprender la totalidad del lenguaje escrito el niño -
recurre a supuestos que le explican la naturaleza del sistema.
Durante el proceso de adquisición y de interpretación de la lec-
to-escritura perfilan niveles y categorías que explican su evo-
lución.

Los niveles de adquisición y de interpretación del niño son
flexibles a través de las experiencias significativas que movi-
lizan sus esquemas asimiladores.

Con la conjugación de formas gráficas e informaciones no vi-
suales se adquieren los antecedentes conceptuales para la com-
prensión de la lectura.

El ritmo evolutivo del niño en adquirir la lengua escrita de-
pende en gran medida de las experiencias de aprendizaje sistemá-
ticas y asistemáticas que conforman su ámbito educativo.

Los niños aprenden a leer y a escribir porque intentan com-
prender: que clase de actividad es esa, por qué las marcas gráfi-
cas son diferentes una de otra y para qué le sirve aprender a
manejar esos instrumentos, con el fin de interactuar con los
portadores de texto.

La evaluación de la propuesta es cualitativa, por tanto du-
rante su administración deberá conformarse en un ambiente de
confianza y respeto a lo que el niño piense, diga o escriba.

Uno de los aspectos básicos de la lectura debe ser la valora-
ción por su comprensión para extraer los contenidos apropiados
de un texto.

El problema del proceso de adquisición de la escritura y de la interpretación de la lectura deben crear una actitud positiva y reflexiva por parte de todos los elementos del proceso educativo, para elevar la calidad del aprendizaje.

Trabajar con propuesta significa partir del conocimiento que se tiene del niño y de su referencia psicosocial, lo importante no es conocerla sino la adecuada aplicación que hace el maestro de ella.

Al mismo tiempo que ha evolucionado el saber humano, la conceptualización de aprendizaje ha cambiado conllevando a que el maestro en funciones lo haga suyo, valorando la estimulación cognitiva de sus alumnos en su práctica docente.

Para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura, el maestro debe conocer su proceso, brindar la información que su alumno requiera y sobre todo habituarlo a obtener significado de lo que lee.

El maestro que trabaje con propuesta debe estar preparado a recibir las diferentes respuestas de sus alumnos dadas en las conceptualizaciones que manejan, por tanto ; es necesario respetar el proceso de cada niño y pensar en función de él.

El trabajo con propuesta a través de fichas, de ninguna manera puede ser limitante para el maestro, lo importante es su manejo y no las fichas en sí, a medida que aumente su experiencia en este tipo de trabajo, el mismo podrá crear o inventar nuevas actividades.

SUGERENCIAS

- Promover la información básica a los docentes en servicio a fin de facilitar su conocimiento.
- Lograr el apoyo de autoridades para hacer difusión a la implementación del trabajo con propuesta.
- Apoyar la actualización y capacitación del maestro en asesorías abiertas y continuas a la par del desarrollo del curso escolar.
- Establecer cursos y talleres con docentes y padres de familia a fin de integrar los intereses comunes en la educación de los alumnos.
- Buscar las formas adecuadas para la realización de medios para la enseñanza que auxilien en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Resaltar dos puntos importantes del trabajo con propuesta que será necesario continuar a lo largo de la educación primaria y en otros niveles, que son: La valoración de la lectura por su comprensión y la redacción, éstos son elementos indispensables para formar buenos estudiantes, mejores profesionistas: los mexicanos que el país necesita.

CLOSARIO

- APRENDIZAJE** Proceso mental por medio del cual el alumno - construye su conocimiento, a través de la reflexión e interacción, es un proceso continuo y progresivo, un cambio de esquemas que se originan de experiencias significativas que se asimilan y se acomodan.
- COHERENTES** Es la coincidencia entre la verbalización y el señalamiento, ésta puede ser parcial -B, C- o total - A, D-.
- DESERCIÓN** Dejar de asistir a la escuela por diversas causas, entre ellas el fracaso escolar, últimamente se usa la palabra alejamiento debido a que a lo largo de la vida la persona puede volver a estudiar.
- ENTORNO SISTEMICO** Es el mundo que rodea al niño: el social, político, económico, religioso.
- ESTIMULACION** Experiencias que desarrollan o facilitan una actividad, en este caso los portadores de texto - que representan el por qué y para qué aprender a leer y a escribir.
- EVALUACION** Instrumento que se emplea para detectar qué sabe el niño, cómo está trabajando con respecto a la lengua escrita. No es cuantitativa sino cualitativa.
- EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS** Son aquellas actividades interesantes para el niño capaces de movilizar sus esquemas de asimilación.

- INTUITIVO** La intuición carece de pruebas, se somete generalmente a la percepción, el niño puede pensar una idea a la vez, no es capaz de reconstruir puede analizar las partes pero no el todo, el pensamiento tiene una lógica diferente a la del adulto es preconceptual.
- PARTICULA** Estos pueden ser artículos, pronombres, intersecciones, preposiciones y adjetivos no calificativos.
- PERFIL GRUPAL** Es una síntesis de las conceptualizaciones de un grupo escolar con respecto a la lengua escrita.
- PERTINENTES** Es la atribución significativa que se le da al texto cuando corresponde a lo que está escrito.
- PERTURBA** Es algo que inquieta o contradice la hipótesis del niño.
- PORTADOR DE TEXTO** Todo material impreso que se encuentra al alcance del niño -etiquetas, marcas de ropa, anuncios cartas, recibos, recetas-.
- POTENCIALIDADES** Capacidad no estimulada en el niño para realizar infinidad de actividades motrices, afectivas e intelectuales.
- PRODUCCION** Es la escritura espontánea que realiza un niño - en donde se puede observar la hipótesis que maneja.
- REVERSIBLE** El carácter reversible es la capacidad de analizar el todo en sus partes y volverlas a integrar o reconstruir.

SECUENCIA

Ordenar por grado de dificultad las actividades de las fichas y al mismo tiempo dar lugar a la planeación del inicio, desarrollo y culminación de las mismas.

BIBLIOGRAFIA

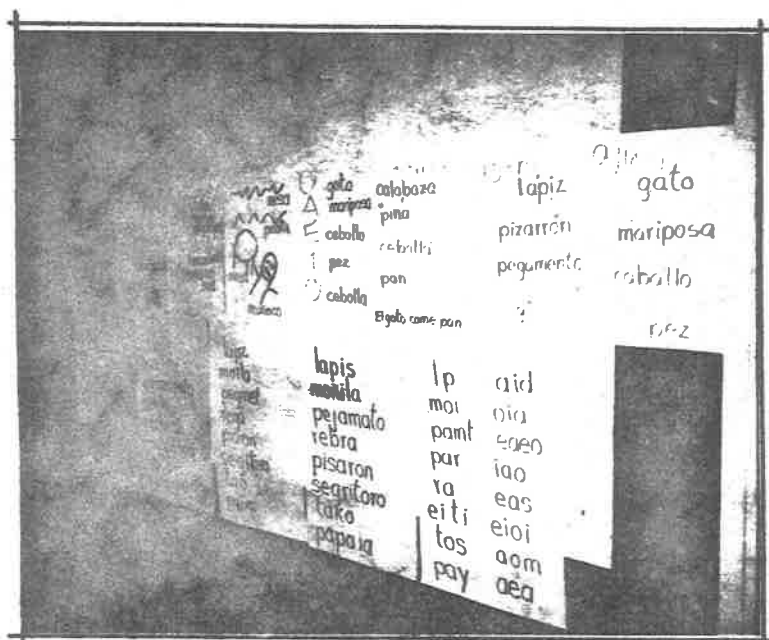
- E. ESTONES, Aprendizaje y enseñanza textos programados Editorial Limusa México 1976 páginas 123
- FERNANDEZ et al. Didáctica del lenguaje Ediciones Ceactperu Barcelona España 1986 páginas 183
- FERREIRO Emilia et al, Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura - El momento inicial y final del aprendizaje Editado por SEP-OEA Fascículo 1 México 1982 páginas 104
- FERREIRO Emilia et al , Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, Evolución de la escritura durante el primer año escolar Editado SEP-OEA Fascículo 2 México 1982 páginas 133
- FERREIRO Emilia et al, Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura, Las relaciones entre el texto y la imagen Editado SEP- OEA Fascículo 3 México 1982 páginas 212
- FERREIRO Emilia et al, Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura -Las relaciones entre el texto como totalidad y sus partes Editado SEP-OEA Fascículo 4 México 1982 páginas 164
- FERREIRO Emilia et al, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño Editorial Siglo XXI México 1986 páginas 354
- FERREIRO Emilia et al, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Editorial Siglo XXI Mexico 1986 pag 354
- MAIER W Henry, Tres teorías sobre el desarrollo del niño Amorrortu Editores Buenos Aires Argentina páginas 358
- PEREZ Gómez Angel, Piaget y los contenidos del currículo Edit. SEP-DGEE apuntes 1987-1988 páginas 13

- PIAGET Jean, Seis estudios de psicología Editorial Planeta México 1985 páginas 225
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA etal, Antología de IPALE Edt. SEP 1987 páginas 128
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Estrategias pedagógicas para - superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura Edit. SEP-DGEE México 1986 páginas 55
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita- manual Edit. SEP-DGEE Mexico 1986 páginas 123
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita- guía de evaluación de primer año Edit. SEP-DGEE México 1987 páginas 55
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita- guía de evaluación de segundo año Edit. SEP-DGEE México 1987 páginas 40
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Antología- Contenidos de aprendizaje Edit. SEP-UPN LEB Plan 79 Mexico 1983 páginas 276
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Contenidos de aprendizaje- anexo II lectura y escritura Edit. SEP-UPN LEB Plan 79 México 1987 páginas 84
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Metodología de la investigación volumen I Edit. SEP-UPN LEB Plan 75 México pags 298
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Metodología de la investigación volumen II Edit SEP-UPN LEB Plan 79 México 1987 pags - 243
- T. JIBSON Janice, Psicología educativa texto programado Edit. Trillas LEP Plan 75 México páginas 398

A N E X O S

ANEXO 1

TOMA FOTOGRAFICA DE NIVELES DE CONCEPTUALIZACION (*)



(*) En la parte superior pueden apreciarse las producciones que pertenecen al nivel presilábico, y en la parte inferior las que pertenecen al nivel silábico, silábico-alfabético y el alfabético.

ANEXO 2

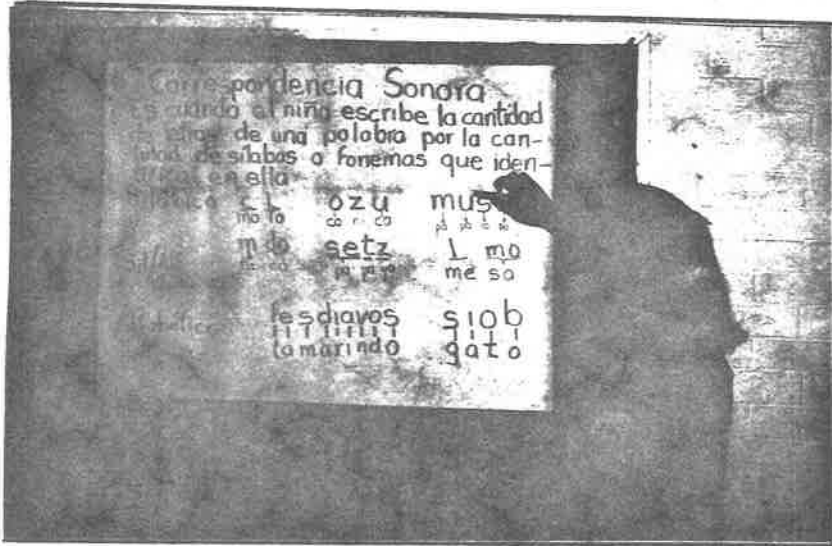
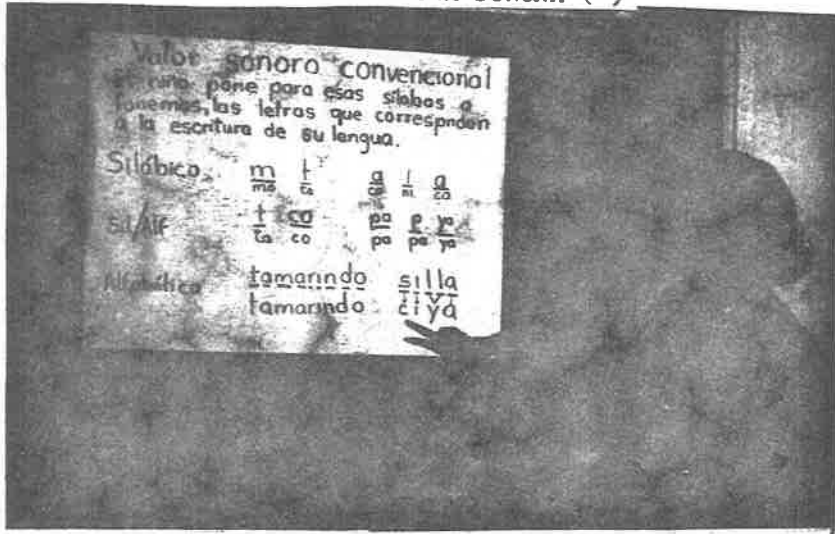
PRODUCCION PRESILABICA: CANTIDAD CONSTANTE
Y REPERTORIO FIJO PARCIAL (*)

		Claudia Yazmín
1	otoa	moto
2	otAO	canica
3	mtO	papalote
4	rtoA	barco
5	rtoA	palota
6	toAE	cohecito

(*) Puede apreciarse como Claudia Yazmín, para todo lo que escribe lo representa con cuatro grafías y su repertorio fijo parcial es to.

ANEXO 3

TOMA FOTOGRAFICA DE VALOR SONORO CONVENCIONAL
Y CORRESPONDENCIA SONORA (*)



(*) Se dice que hay correspondencia sonora cuando no hay valor sonoro convencional.

ANEXO IV

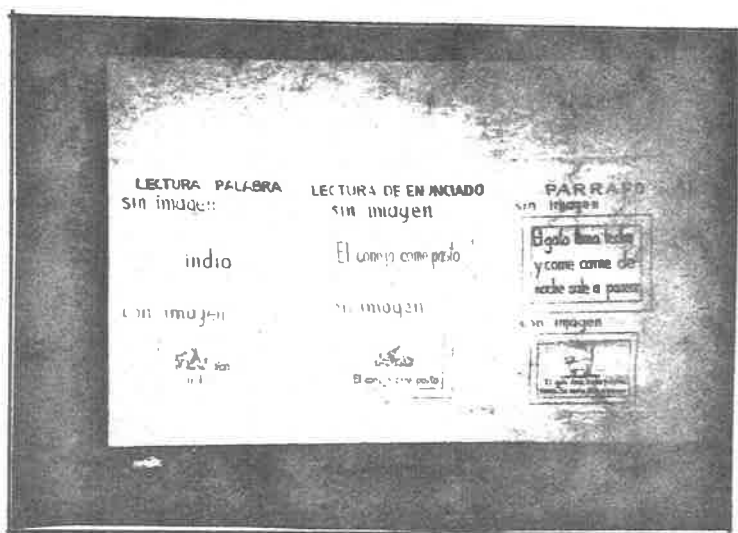
PRODUCCION ALFABETICA CON ALGUNAS FALLAS (*)

-Lapis	Erik Omar
-mopila	
-pengmeto	
-pisaron	
-Renla	
-escitono	
-tato	
-papaya	

(*) Nótese como Erik Omar sustituye la /ch/ por /p/ en la palabra pegamento, no puede elaborar la sílaba mixta en la - palabra regla, tampoco elabora la sílaba trabada en gla y en cri, ni el diptongo de escritirio y en taco escribe tato sin percatarse que repite el fonema /t/.

ANEXO 3

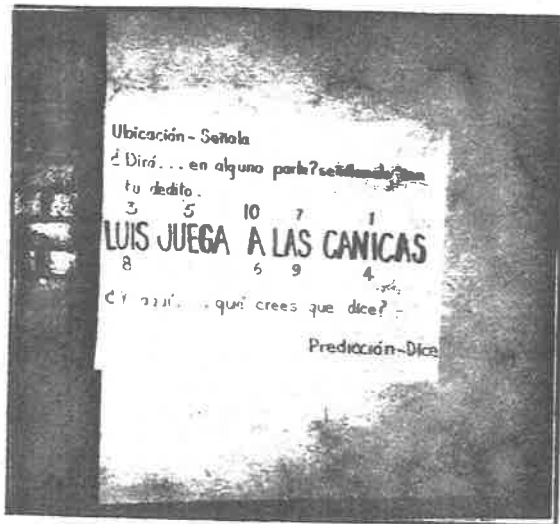
NIVELES DE INTERPRETACION (*)



(*) En la fotografía aparecen las evaluaciones de palabra, enunciado y párrafo correspondientes a la tercera evaluación de lectura.

ANEXO 6

LECTURA DE ENUNCIADO SIN IMAGEN (*)

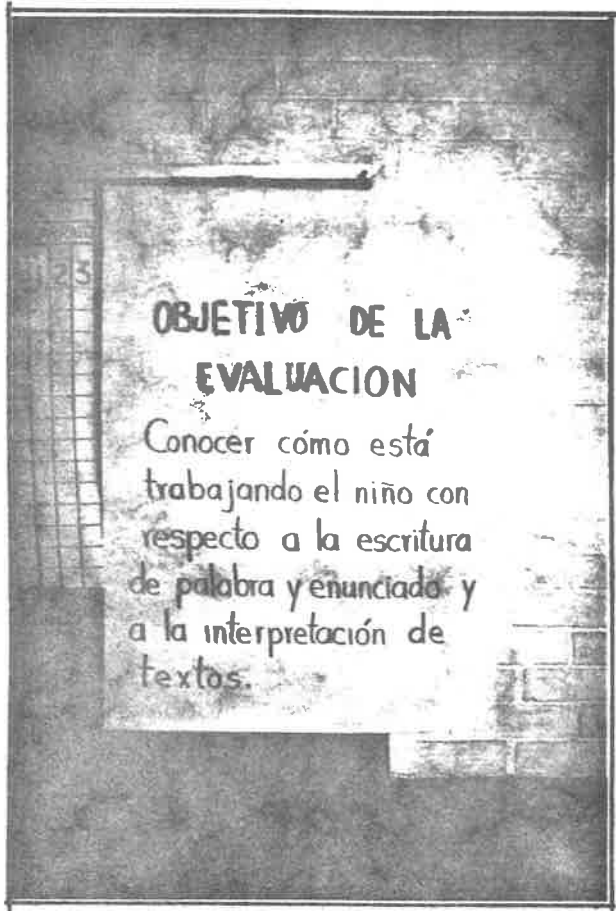


LUIS JUEGA A LAS CANICAS

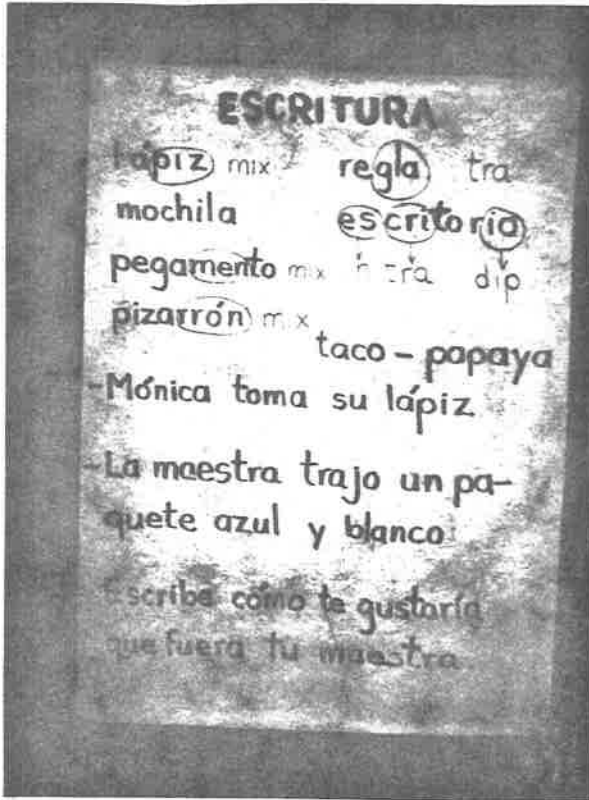
Erik Luis Luis juega canicas
Ornat LUIS JUEGA A LAS CANICAS C
Luis Luis las ca canicas
juega

(*) La lámina muestra la guía del maestro, al niño se le escribe en una hoja blanca con letras mayúsculas el enunciado, en otra hoja se registran sus respuestas.

OBJETIVO DE LA EVALUACION (*)



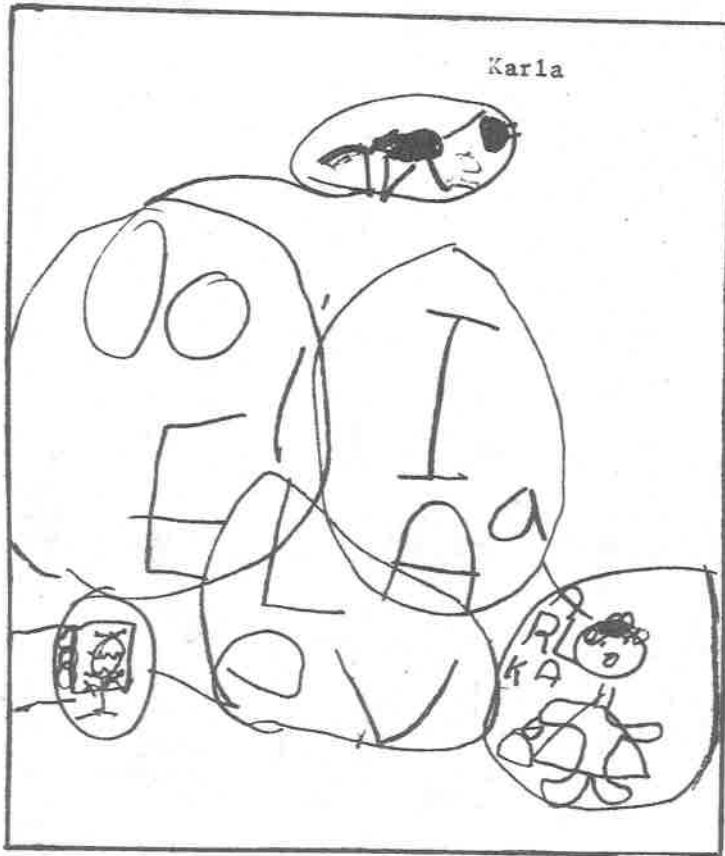
EVALUACION DE ESCRITURA (*)



(*) Nótese como se encierran en círculo las sílabas que puede elaborar el niño cuando ha alcanzado el nivel alfabético, de ser así, deberán palomearse en el registro. Aparecen un poco mas abajo los enunciados que se dictan y finalmente el tema de redacción.

ANEXO 9

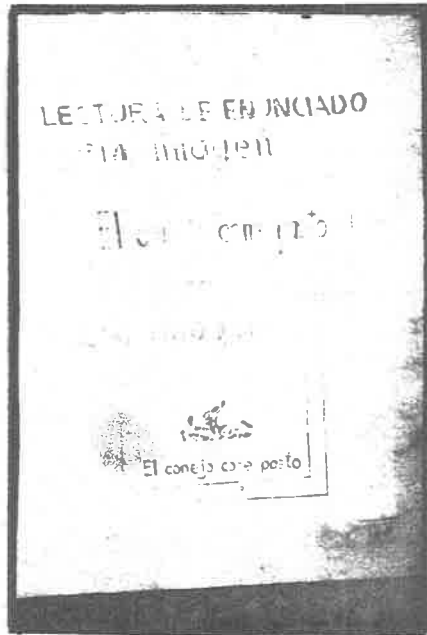
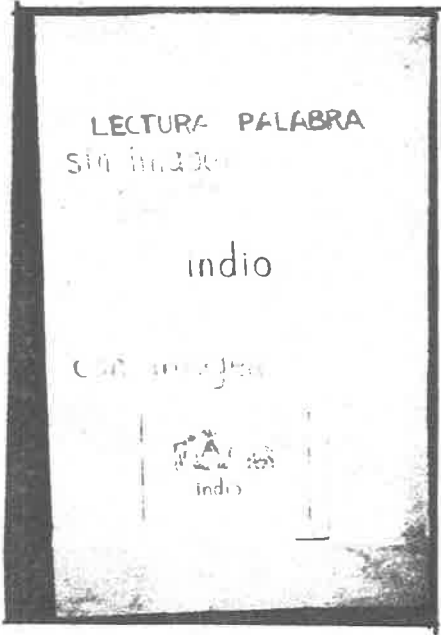
REDACCION LIBRE, TEMA: QUE HICISTE EN VACACIONES (*)



(*) En la primera evaluación -primera semana de septiembre- se le pidió a Karla que escribiera qué había hecho en vacaciones, ella dibujó y posteriormente explicó: 'jugué al caballo, con mi muñeca y a la escuelita'; nótese la relación-- que establece imagen texto.

ANEXO 10

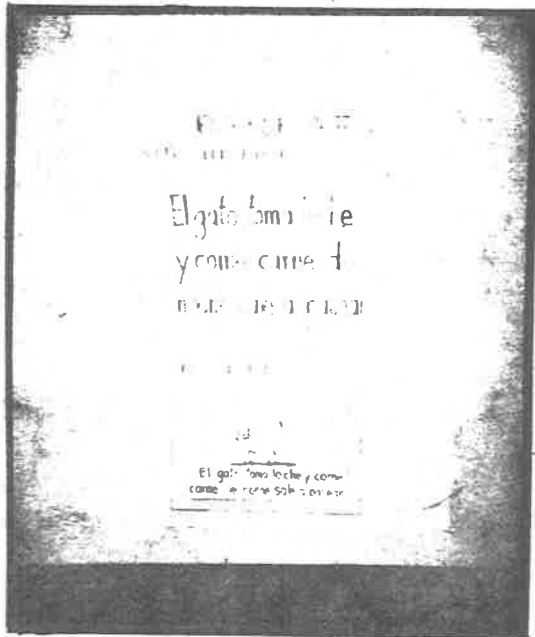
EVALUACION DE LA LECTURA (*)



(*) El maestro registra las respuestas de los niños		
indio	con imagen	<u>ni - di - o</u>
	sin imagen	<u>caballos y casas</u>
		2
El conejo come pasto	con imagen	<u>el co - ne - jo - co - me - pa - s - to</u>
	sin imagen	<u>el conejo negro</u>
		2

ANEXO 11

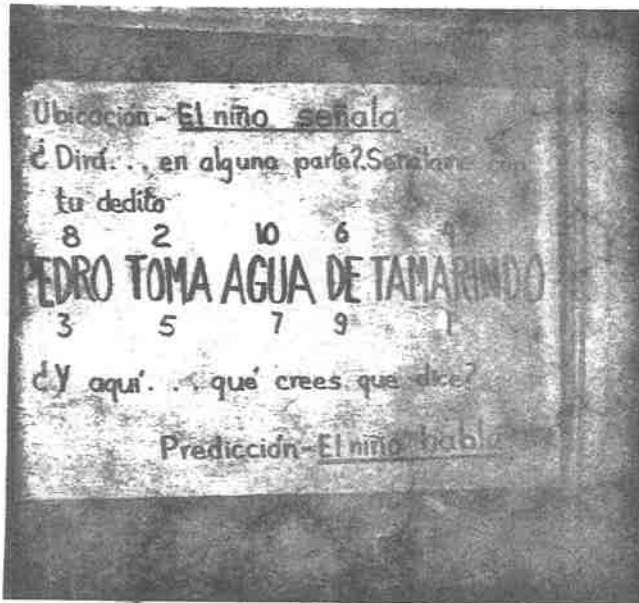
EVALUACION DE PARRAFO (*)



(*) Una vez que el niño ha leído se le pregunta: qué entendiste...su respuesta podría ser: 'el gato toma leche y sale a pasear' se considera que rescató parte del contenido -- por lo que le corresponde 2

ANEXO 12

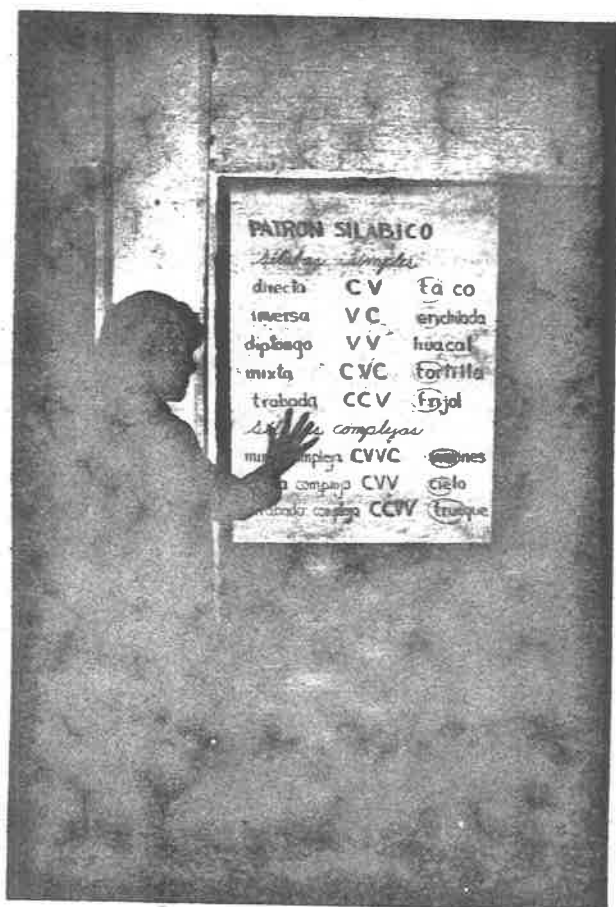
EVALUACION DEL ENUNCIADO SIN IMAGEN (*)



(*) Este enunciado corresponde a cuarta evaluación.

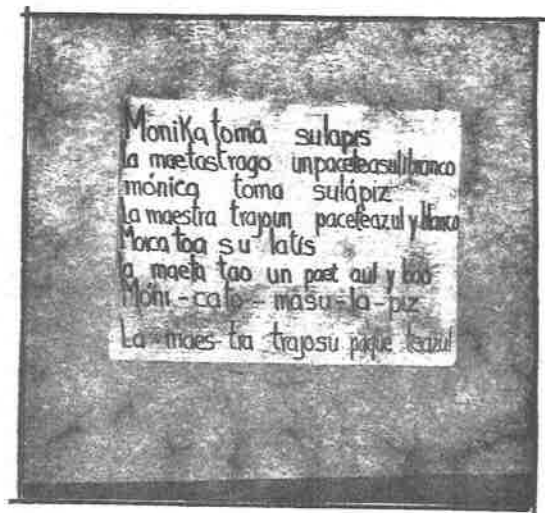
ANEXO 13

TOMA FOTOGRAFICA DE PATRON SILABICO



ANEXO 14

RECORTE DE PALABRA EN EL ENUNCIADO (*)



(*) En los dos primeros se puede advertir que el niño está separando solamente sustantivos.

En los siguientes dos, separa a los sustantivos del verbo.

Posteriormente se observa una escritura silábico-alfabética en donde se puede apreciar que hay separación, sin embargo no se considera esta separación en el registro, además de ser muy raro que se presenten estos casos.

Los dos últimos enunciados indican claramente que el niño no tiene noción de palabra; de manera que habrá que trabajar con él en este aspecto.

ANEXO 16

FACHADA DE LA ESCUELA DONDE SE REALIZO EL CURSO



ANEXO 17

TOMA FOTOGRAFICA DE UN PENSAMIENTO DE PIAGET.



FICHA ROSA : INTEGRADORA

Ficha núm. 5

Hacen construcciones

Estas actividades promueven la creatividad y conducen a los niños a valorar el resultado de la cooperación que surge del trabajo en equipo.



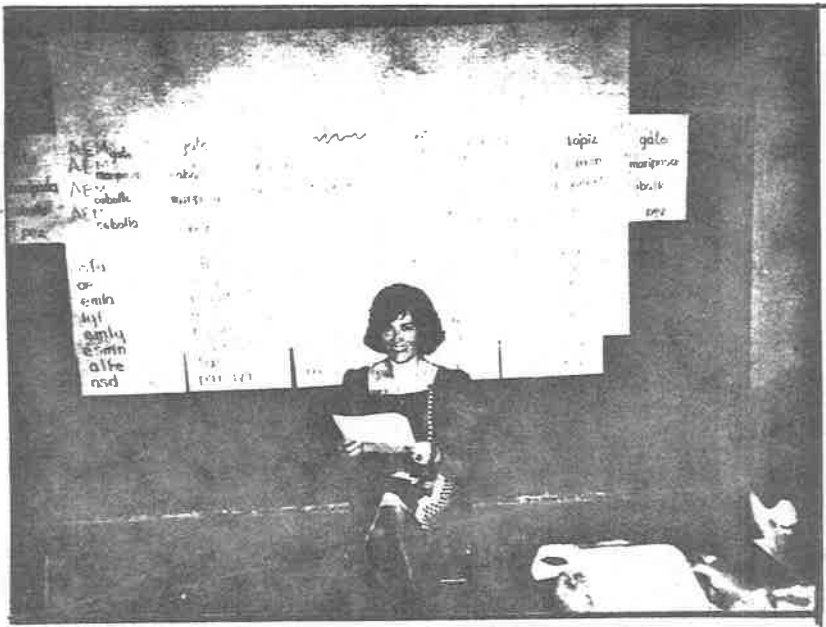
Los niños traen de sus casas material de desecho (cajas, popotes, envases de plásticos, botones, etc.); este material se junta y reparte a los equipos. El maestro proporciona además tijeras, cinta adhesiva, cartulina y pegamento.

Cada equipo se pone de acuerdo para hacer alguna construcción (una casa, un edificio, un barco, etc.). Es importante que el maestro enfatice la necesidad de que los miembros de cada equipo lleguen a un acuerdo sobre qué van a construir, cómo lo harán y la tarea que le corresponde a cada uno para efectuar ese trabajo en común.

Cuando han terminado, el maestro analiza con los niños cómo se ha realizado el trabajo, promoviendo un diálogo que lleve a la reflexión acerca de si todos participaron, qué hicieron, cómo se organizaron, qué hizo cada uno, etc.

ANEXO 19

FOTO QUE MUESTRA EL MOMENTO DE LA LECTURA DEL DOCUMENTO DE NIVELES DE CONCEPTUALIZACION



ANEXO 20

FICHA BLANCA QUE MANIFIESTA LA UTILIDAD DE LA ESCRITURA

Descubren la relación imagen-texto

Ficha núm. 8



Cuando el maestro se detiene para mostrar la imagen, en algunas páginas pregunta: ¿Qué hay aquí? Si ningún niño hace referencia al texto, el maestro lo señala y pregunta: ¿Esto qué es? Acepta la denominación que el grupo dé al texto y agrega: ¿Para qué se lo habrán puesto? ¿Dirá algo ahí? ¿Qué creen que dice? ¿Dónde estoy leyendo, aquí (señala la imagen) o aquí (señala el texto)? Si es necesario, lo señala nuevamente y aclara: Yo leí aquí.

— Si al preguntar qué hay en la página algunos niños hacen referencia al texto, el maestro estimula las opiniones respecto a lo que dice en él y luego continúa la lectura.

— Algunas veces el maestro, después que los niños han interpretado la imagen correspondiente a alguna página, hace preguntas orientadas a que los niños se den cuenta que el texto dice más que la sola imagen. Ejemplo: Aquí (en la imagen) ¿dónde está? — Les diré a todos los animales que ayudemos al cabrito. —, pensó el conejo? Es probable que los niños señalen la figura del conejo. Si es así, el maestro aclara: Ahí (en la imagen) está el conejo, pero ¿dónde está esto que piensa el conejo (vuelve a leer el texto)?

ANEXO 21

FICHA AZUL, QUE SIRVE PARA AVANZAR AL NIVEL SILABICO

Adivinán qué es

Ficha núm. 9

Los niños efectúan una reflexión acerca de las estructuras de las palabras y, según ayude del maestro, se aproximan al descubrimiento de la relación escritura—espacios fonéticos del habla.



El maestro presenta a los alumnos una palabra escrita (ej. banco). Dice: Aquí escribí el nombre de una cosa que sirve para sentarse y que empieza con ban (tapa la sílaba final) adivinen qué es.

Cuando los niños han descubierto de qué palabra se trata, el maestro pregunta: Si aquí (ban) dice ban, ¿qué estará escrito acá (en la parte oculta)? Estimula el intercambio de opiniones. No acepta como respuesta válida toda la palabra. En caso que la den, explica: En todo esto (señala la palabra) está escrito banco. Aquí dice ban (señala ban), yo quiero que adivinen qué escribí en este pedacito que estoy tapando.

Se continúa la actividad con otras palabras.

ANEXO 22

PRODUCCION DE UNA NIÑA CON HIPOTESIS SILABICO Estricto
SIN PREDOMINIO DE VALOR SONORO CONVENCIONAL (*)

Carmen Cristel	
CAI	gato
EOS	conejo
Maio	mariposa
Aa	perro
Eepe	elefante
ERUe	perico
AeEO	el gato toma leche

(*) En la producción de Carmen Cristel se advierte la hipótesis silábica estricta sin predominio de valor sonoro convencional, aunque ya aparece el manejo de algunas grafías convencionales.

Hay dos palabras en donde se ve perturbada la producción por la hipótesis de cantidad mínima-gato, perico..

Nótese que en el enunciado la hipótesis que manifiesta es presilábica-escrituras unigráficas-donde a cada palabra - le hace corresponder una grafía.

FICHA AMARILLA, PARA AVANZAR AL NIVEL ALFABETICO

Ficha núm. 2

Construyen palabras a partir de la Inicial

Se pretende que los niños con una concepción silábica de la escritura se aproximen a la construcción de la hipótesis alfabética. Para ello se les estimula a pensar palabras que empiecen con una letra dada y a intercambiar opiniones acerca de la corrección de la escritura de los textos producidos.

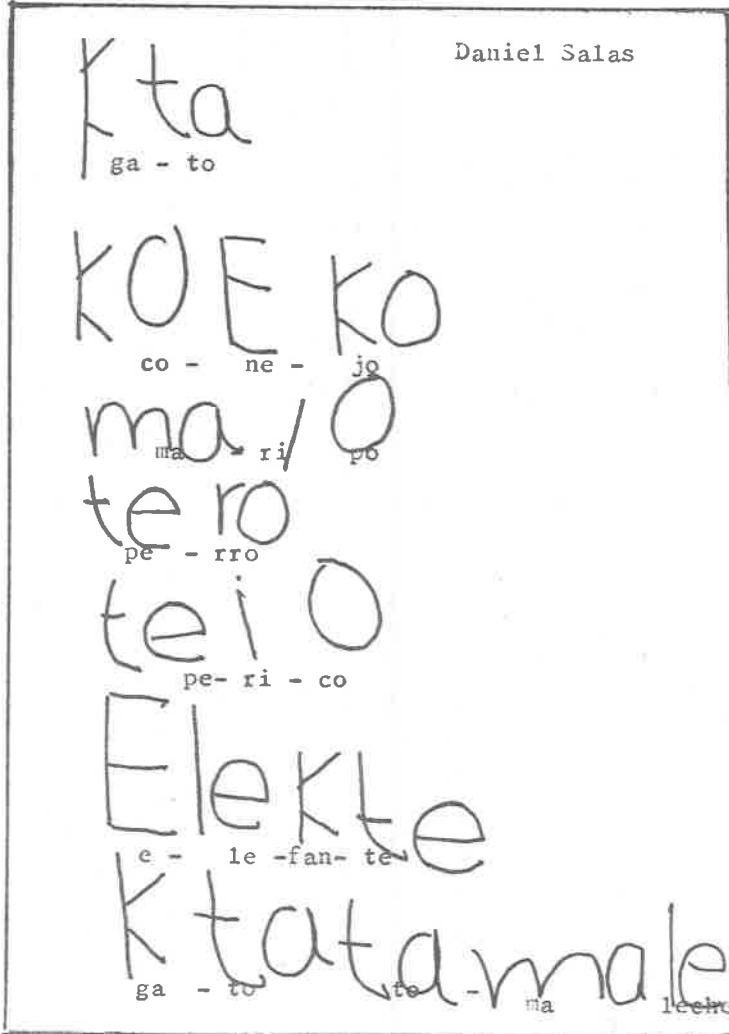


El maestro forma una palabra cualquiera con letras móviles, todos la leen y luego la desarman, manteniendo sólo la letra inicial. Un niño pone otra palabra que empiece con dicha letra. La leen, discuten ese texto y, si el equipo lo considera conveniente, le hacen correcciones.

El maestro aclara: No se vale repetir palabras. Para acordarnos de cuáles ya pusimos vamos a ir escribiendo todas las que formen.


Todos, incluido el maestro, hacen su propia lista. Así, cuando los alumnos no se den cuenta de la repetición de una determinada palabra les informa, por ejemplo: *Mesa* no se vale, ya la habíamos puesto; yo la tengo en mi lista.

ANEXO 24

ESCRITURAS SILABICO-ALFABETICAS CON PREDOMINIO
DE VALOR SONORO CONVENCIONAL (*)

(*) En la producción de Daniel muestra el uso indistinto de la grafía /k/ para representar algunas sílabas, de la misma manera la sílaba te para pe de perro y pe de perico. Al escribir el enunciado se nota que ha descubierto la estabilidad en la escritura al representar gato; manifiesta también; que 'el no es palabra por eso no se escribe.

FICHA BLANCA QUE SE TRABAJA CON BIBLIOTECA

	<p>Ficha núm. 5</p>
<p>El préstamo de libros</p>	<p>Una actividad interesante que es posible realizar desde el principio de año, consiste en la organización del préstamo de libros existentes en la biblioteca de la clase.</p> <p><i>Mediante ella los niños conocerán en forma activa, cómo funciona una biblioteca pública y en qué consiste el trabajo de un bibliotecario. Además descubrirán que la escritura sirve para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>identificar un determinado material de lectura a partir de una ficha en la que se consigna el título y el nombre del autor de la obra.</i> - <i>identificar a un individuo mediante una credencial.</i> - <i>conocer quiénes leyeron determinada "obra".</i> - <i>llevar un control de los materiales prestados.</i>
<p>Para organizar el préstamo de libros, el maestro explica que:</p>	

MANEJO DE CUENTOS DE BIBLIOTECA (*)



(*) Se les explicaba a las maestras las diversas maneras de -
trabajar el cuento en el aula y su relación con el pro-
grama integrado.

FICHA VERDE, NIVEL ALFABETICO

Ficha núm. 12

Redactan párrafos

Se pretende que los niños se inicien en la redacción de textos más complejos que la oración.



Toda experiencia interesante ocurrida fuera o dentro de la clase puede ser aprovechada por el maestro para que los niños escriban. El grupo platica sobre un tema de interés, el maestro trata que todos participen diciendo lo que saben u opinen al respecto. A continuación propone escribir sobre ese tema a aquellos alumnos que hayan alcanzado un nivel alfabético.

Este trabajo puede ser realizado en forma individual o por equipo.



Cada uno escribe sobre el tema y lee su texto al equipo. Después de esta lectura, es probable que haya quienes deseen efectuar correcciones en sus trabajos o agregar alguna información surgida de la lectura de los compañeros. El maestro los estimula para que lo hagan.

REGISTRO DE EVALUACION

SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL
 DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA
 DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
 PROYECTO IMPLANTACION DE LA PROPUESTA
 PARA EL APRENDIZAJE DE LA
 LENGUA ESCRITA



LENGUA ESCRITA
 REGISTRO DE EVALUACIONES
 VALUACION
 FECHA
 No. de ASESOR

PRIMER GRADO

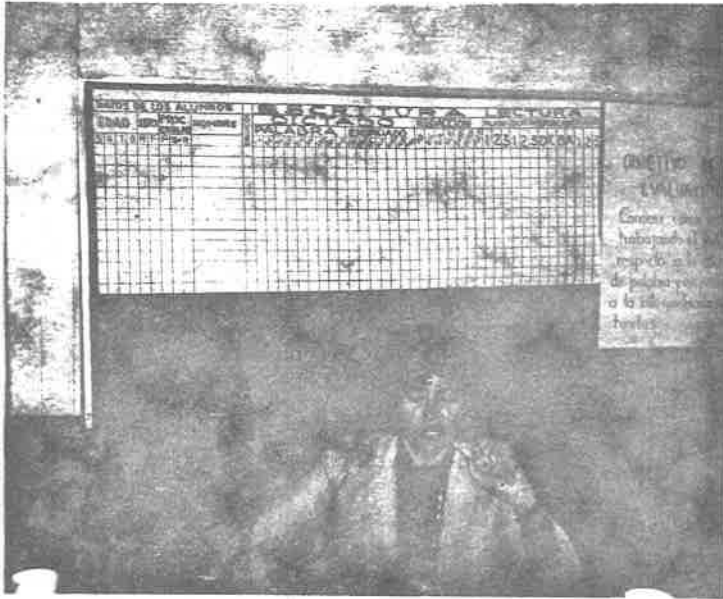
En la ciudad de _____ Estado de _____ Fecha _____
 No. de _____ No. de _____ No. de _____
 No. de _____ No. de _____ No. de _____
 No. de _____ No. de _____ No. de _____

DATOS DE LOS ALUMNOS		EVALUADOR		ESCRITURA		LECTURA	
SEXO	EDAD	NOMBRE	EDUCACION	REDACCION	VALORACION	VALORACION	VALORACION
ESC	ESC	ESC	ESC	ESC	ESC	ESC	ESC
ALTA	BAJA						
ALTA	BAJA						
ALTA	BAJA						

Escrituras A B TOTAL No. Es. No. de Director de la Escuela No. de Asesor

ANEXO 29

PERFIL GRUPAL (*)



(*) Obtener el perfil es fundamental para la planeación de las actividades.

ANEXO 31

TRABAJO DE GRUPO

