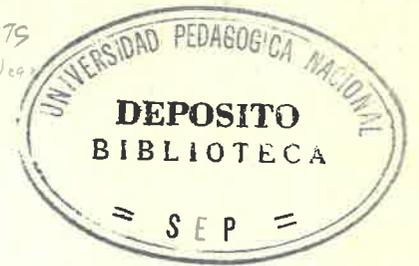


SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD U.P.N. 241

18 PTS  
Neg



✓  
El significado de la lengua escrita  
en el primer grado de educación  
primaria dentro del grupo  
integrado.

12 PTS  
A+B



HAYDEE HERRERA DOMINGUEZ

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

18 PTS  
A+B

San Luis Potosí, S.L.P., 1990.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD U.P.N. 241

18 PTS ALTAS.  
NEGRO

El significado de la lengua escrita  
en el primer grado de educación  
primaria dentro del grupo  
integrado.

12 PS  
A Y B

HAYDEE HERRERA DOMINGUEZ

18 PTS. BLANCO

San Luis Potosí, S.L.P., 1990.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

30 de julio 1990

C. PROFRA.  
HAYDEE HERRERA DOMINGUEZ  
P R E S E N T E .-

*En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa: PROPUESTA PEDAGOGICA titulado: "EL SIGNIFICADO DE LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION -- PRIMARIA DENTRO DE LOS GRUPOS INTEGRADOS" presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar siete ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.*

A t e n t a m e n t e .



PROFR. JOSE ANGEL GONZALEZ GONZALEZ  
Presidente de la Comisión de Titulación  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD SFAD 241  
SAN LUIS POTOSI S.L.P  
DIRECCION

## TABLA DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCION .....	1
CAPITULO PRIMERO. CONSIDERACIONES GENERALES.....	4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Antecedentes.....	6
1.3. Definición del Problema.....	10
1.4. Justificación.....	11
1.5. Objetivos.....	13
1.6. Hipótesis.....	13
 CAPITULO SEGUNDO. MARCO TEORICO.....	 14
2.1. El aprendizaje.....	14
2.1.1. El aprendizaje escolar.....	20
2.2. La lengua escrita.....	22
2.2.1. Qué es escribir.....	22
2.2.2. Función de la escritura.....	24
2.2.3. Proceso de adquisición de la lengua escrita	29
 CAPITULO TERCERO. MARCO REFERENCIAL.....	 36
3.1. El grupo integrado.....	36
3.2. La comunidad.....	38
3.3. La escuela.....	40
3.4. El grupo escolar.....	41

CAPITULO CUARTO. METODOLOGIA.....	45
4.1. Características del trabajo.....	45
4.2. La práctica escolar.....	48
4.2.1. Muestra de grupo.....	48
4.2.2. Actividad escolar.....	50
4.3. Dificultades.....	57
 CAPITULO QUINTO. ANALISIS DE RESULTADOS.....	 60
5.1. Antecedente del niño repetidor.....	60
5.1.1. Primera etapa.....	60
5.2. El aprendizaje de la lengua escrita.....	63
5.2.1. Segunda etapa.....	64
5.3. El significado de la lengua escrita.....	80
5.3.1. Tercera etapa.....	80
5.3.2. Valoración y actividad del escolar.....	86
 CAPITULO SEXTO. PROPUESTA.....	 88
6.1. Aportación.....	88
6.1.1. Material y contenidos.....	89
6.1.2. Organización grupal.....	92
6.1.3. Ejemplos de actividades didácticas.....	96
6.1.3.1. Objetivos.....	96
6.1.3.1.1. Actividades para conside <u>r</u>	
rar las planas dentro -	
del grupo integrado.....	97
6.1.3.1.2. Actividades que se propo <u>n</u>	
nen para favorecer la -	
función comunicativa de-	
la escritura.....	98

6.1.3.1.3. Actividades por niveles - de conceptualización.....	100
6.1.4. Evaluación.....	102
CONCLUSIONES.....	105
NOTAS.....	107
BIBLIOGRAFIA.....	109
ANEXOS.....	112
1. Material aplicado para obtener el perfil grupal.....	113
2. Ejemplo de producción de escritura.....	114
3. Encuesta.....	115
4. Las planas y el aprendizaje de la lengua escrita.....	117
5. Acomodo del mobiliario para el trabajo escolar.....	120

## INTRODUCCION

La lengua escrita significa una posibilidad más de comunicar - nos además que conlleva beneficios, tanto en el aspecto socio-cultural como en el económico y el afectivo, pues ésta constituye un medio para la adquisición general de otros conocimientos.

Por ello, es necesario reconocer la enseñanza de la misma y - sus posibles consecuencias en el aprendizaje de los niños.

En el presente trabajo, se pretende dar a conocer "el significado de la lengua escrita en los alumnos del 1er. grado de educación primaria dentro del grupo integrado", con el fin de mostrar al maestro, autoridad educativa, padre de familia o aquél interesado en el aprendizaje de la lengua escrita, la función- que implícitamente desarrollan las planas en dicho aprendizaje como contenido escolar para los niños repetidores del 1er. grado que se encuentran dentro de los grupos integrados.

Por otra parte, se expone la alternativa de solución que se - origina al considerar las expectativas y vivencias del niño en su ambiente socio-escolar; que implica a la vez, la transformación de la práctica docente a fin de propiciar en el niño una-disyuntiva más de aproximación hacia la escritura y conciencia de la realidad.

Para atender y desarrollar el trabajo, se consideraron cuestiones como: ¿cuál es la valoración que hace el niño de la lengua escrita mediante el uso de las planas? ¿qué situaciones cognitivas se presentan en el alumno durante el desarrollo de las - actividades a través de las planas? ¿qué situaciones favorecen la significación de la escritura en el niño para su uso y utilidad dentro de su vida cotidiana y cómo podrían vincularse - con la actividad de planas?

De acuerdo a lo teórico establecido se propuso una alternativa de trabajo, bajo el supuesto de que las planas son un vínculo entre el grupo regular de 1er. grado y un grupo integrado y que además, pueden considerarse como complemento a las actividades establecidas en éste.

Para determinar la propuesta aquí dada, se identifica en un primer capítulo, el problema y los objetivos que persigue el trabajo.

En un segundo apartado, se expone la perspectiva teórica del aprendizaje dentro del marco constructivista de Piaget; las aportaciones de autores como Ferreiro, Gómez Palacio quienes realizaron investigaciones en torno a la lengua escrita y su adquisición con un enfoque psicogenético.

En el 3er. apartado se delimita el campo de trabajo (marco contextual) en el cual se realizó la investigación acerca de lo que significan las planas.

La estrategia metodológica para llevar a cabo la investigación se define en el 4o. capítulo.

En un 5o. apartado, se hace el análisis de los resultados con base a producciones e interpretaciones de los niños acerca del significado de la lengua escrita en los niños repetidores del 1er. grado dentro del grupo integrado.

Para concluir, en el 6o. capítulo, se proponen una serie de actividades didácticas que apoyen el trabajo docente para la enseñanza de la escritura y den solución al problema del uso de las planas. Así también se aportan elementos para poder llevar a la práctica las actividades aquí propuestas.

Se espera ofrecer a través de cada una de las páginas de la propuesta que pongo a su consideración, una visión que nos introduzca a reconsiderar el valor de la escritura como contenido escolar para el primer grado de educación primaria y espe -

cíficamente para los grupos integrados en donde repercute la -  
apropiación de interés de los niños por las planas. Lo cual -  
fue el punto de origen del presente trabajo.

## C A P I T U L O P R I M E R O

### CONSIDERACIONES GENERALES

#### 1.1. Planteamiento del problema.

La sociedad mexicana actual, requiere de un hombre reflexivo, consciente de sus conocimientos para que la realidad se transforme por la acción de él, con base en el fundamento y comprensión de la misma. Por ello, es necesario en el aspecto educativo, reconocer los significados que el alumno recoge de su existencia a fin de valorarlos e integrarlos de manera crítica con nuevos contenidos para su contexto social, a fin de propiciar en el niño su forma de conciencia y participación en el mundo.

Un caso concreto de esta necesidad se detecta en la labor educativa del docente que se ha preocupado por la enseñanza de la lecto-escritura principalmente para el 1er. grado de educación primaria (no obstante que ésta es propia de cualquier grado y área de conocimiento), sin atender generalmente el significado que subyace de esta práctica y que trasciende a la actividad misma del niño para su marco de vida.

Se reconoce a través de la experiencia como docente en el 1er. grado, la existencia de una cotidianidad escolar dentro del área de la lengua escrita que se ha llevado durante largo tiempo aún, sin ser coherente con lo teórico establecido para el 1er. grado de educación primaria. A través de esta práctica a la que se hace referencia, se dan contenidos como "Lalo Limpia la mesa" "Cuca come queso" y las planas de ello; a partir de la copia, lo cual implica propiciar significados que son apropiados por el niño y que se manifiestan en una concepción de la realidad en torno a lo que es o podría ser la lengua es-

crita para su uso y utilidad en su vida diaria.

Así también reconozco que en el grupo integrado (como se definiré más adelante), se establece una nueva práctica para el área de español a través de actividades que tienden a reconocer el nivel del niño en lengua escrita y la función comunicativa de la misma; y que sin embargo, muchos son los maestros de grupo integrado que sustituyen estas actividades por las planas.

Lo anterior, se reconoce como una situación problemática, porque con el uso de las planas en el primer grado, no se responde a la función comunicativa de la lengua escrita y por tanto, no puede ser valorada posteriormente, como útil en el contexto social; y porque, al continuar con el uso de las planas en el grupo integrado como medio de adquisición de la lengua escrita, no se atiende al niño en la medida y condiciones requeridas para que él reconozca a la lengua escrita desde su propio conocimiento y lo enriquezca a fin de comprender su por qué y para qué de su aprendizaje y con ello participar en su mundo.

Por otro lado, también se presenta una dificultad en la práctica escolar de un grupo integrado regular cuando los maestros se apegan a lo establecido, pues no consideran el significado que pudo apropiarse el niño a partir de las planas en el ciclo escolar anterior, y siguen adelante con el proceso de adquisición de la lengua escrita. Un ejemplo palpable de este problema se da cuando los niños con la experiencia de un año escolar dentro de la copia y principalmente con la plana y que ingresan al grupo integrado, se niegan en principio a integrarse a las actividades de escritura que se les presentan, en cada ciclo escolar, por considerarlas diferentes a las planas o copia de lecciones.

Los niños también con la práctica de las planas, se justifican

de "no saber y no poder escribir", lo cual hace más difícil la labor en su inicio, pues aparte que rechazan otra actividad de escritura diferente a las planas, se inhiben para escribir, - aún con la consigna de hacerlo "como crean que se escriba". Como se comprende, no existe relación de prácticas entre un - grupo integrado y un grupo regular de primaria, debido a la - forma de abordar el contenido de la lengua escrita, originado- ello, por el uso o no de las planas para el aprendizaje de la- lengua escrita en los niños repetidores del primer grado de - educación primaria dentro de los grupos integrados.

¿Cómo puede llevarse a cabo una práctica docente que recoja - los significados apropiados por el niño y que atienda a la vez la práctica de un grupo integrado para valorar su conocimiento y fomentar su participación en el grupo al que pertenezca?

Queda pues, dar solución a esta problemática bajo un marco que responda a las necesidades aquí planteadas y que trasciendan - en la vida misma del niño hacia su participación dentro del - contexto social, el que puede recrear o reproducir a través de su expresión escrita.

## 1.2. Antecedentes.

Brevemente se tratará de exponer el proceso de enseñanza para- la lengua escrita, que se ha llevado a cabo durante el trans - curso de la labor educativa, así como las investigaciones que- se han realizado del aprendizaje de la misma, a fin de identi- ficar la congruencia o no de las prácticas respecto a éste y - las soluciones que se han propuesto para rescatar la finalidad de la lengua escrita como significante de vía de comunicacióm- para la vida social.

En la escuela tradicional, el lenguaje quedó reducido a una se

rie de sonidos que requirió de programas de preparación con - ejercicios de discriminación visual-auditiva para llegar a adquirir la lengua escrita.

Así, la escritura se conceptualizó como un código de transcripción de lo sonoro a lo visual, lo cual dió origen a considerar la enseñanza de la lengua escrita como una técnica y por tanto al aprendizaje como a la adquisición de esa técnica.

Uno de los axiomas que definen la escritura en esa época, se cita como sigue: "la escritura es una verdadera destreza motora (que necesita primeramente para su enseñanza el interés por conocerla, para pasar) a las repeticiones constantes" (1), con el fin de coordinar los movimientos hacia la escritura precisa (ésto es, el control del movimiento).

Como se manifiesta, es el aspecto figural, o sea "la calidad de trazado", la velocidad y el ritmo, las principales características de una buena escritura para dejar a segundo término lo que se expone como primordial en principio: la función comunicativa de ésta.

Por otra parte, varios han sido los métodos que, apegándose a lo anterior, se destacaron en México para la enseñanza de la escritura. Entre ellos, está el método muscular Palmer (americano) que ejercita palabras, oraciones y un buen trazado a través de la práctica de la letra, dibujos, ejercicios preparatorios, acompañados de rimas para obtener calidad (uniformidad, claridad, tamaño) en la escritura.

Específicamente, los ejercicios para la enseñanza de la escritura constaban de:

- Copias en una cuarta parte de hoja, del nombre propio y sencillas palabras.
- Repetición de palabras o frases "significativas".

Posterior al trabajo de ejercicio muscular para la obtención de la lengua escrita, vino a México un método inglés que destacó la escritura script (más sencilla) la cual no es escritura muscular; ésto vino a contradecir el principio de la técnica de la enseñanza anterior: realizar los ejercicios indispensables para dar agilidad a la mano. Por ello, muchos maestros no aceptaban del todo este nuevo tipo de escritura pues consideraron que un cambio así, traería desconcierto en los primeros grados escolares.

En la realidad, muchos maestros para la práctica de la enseñanza de la lengua escrita siguieron con los anteriores ejercicios musculares de la Palmer para la enseñanza de las letras, (aún sin requerirlo la escritura script).

Por otra parte, se recomendó para la escritura script, al igual que para la escritura Palmer, la técnica para la enseñanza a base de realizar "planas sin interrumpir ni un momento el ejercicio" (2) así como practicar las figuras de las letras sueltas o partes de ellas y atender el aspecto de "calidad de la escritura".

Actualmente como se sabe, se han realizado investigaciones acerca de lo que significa la escritura, para el niño, dentro y fuera del contexto escolar y son ellas las que anteceden y dan pauta a este trabajo.

Frank Smith menciona, que la escritura para ser comprendida y atendida por los niños, primero debe responder a ellos por medio del significado, pues mientras la crean como algo sin sentido, no encontrarán ninguna razón para apropiarla; ésto llevó a reflexionar qué significado les portan las planas a los niños, pues el interés de los niños repetidores se encuentra en la realización de las mismas.

Además el significado que puedan recoger de las planas tendrá-

que analizarse si responde a la función comunicativa que es esencia de la lengua escrita; pues, Yetta Coodman afirma que durante el proceso de adquisición de la lengua escrita, los niños enfrentan 3 principios que rigen el desarrollo de la misma entre los cuales, el principio funcional está presente desde edades tempranas para buscar la forma de escribir y su finalidad.

Por otra parte, Ana Teberosky afirma que los niños pueden dar algún significado a la escritura dependiendo de su propio punto de vista, así entonces se puede cuestionar qué tanto de ese significado que rescatan los niños, es próximo a la función de la escritura como instrumento válido para representar su pensamiento y vivencias así como para poder comunicarlos.

Elsie Rockwell hizo un intento de conocer como el niño se apropia de la lengua escrita a la vez que le va asignando una función a partir de la práctica docente; por ello invita a integrar los conocimientos del niño y los contenidos escolares, a fin de darles sentido.

Algunas conclusiones del estudio sociolingüístico de la escuela mexicana realizado por Dora Pellicer, son las siguientes:

-En la escuela se crean situaciones que limitan el uso del lenguaje.

-Los alumnos se desvaloran en cuanto a sus usos y capacidades de expresión.

-Lo aprendido en la escuela acerca de la lengua escrita, muchas veces se contradice con los usos cotidianos del lenguaje

Todos los autores de referencia que ya se expusieron, tienden a reconocer la apropiación de un significado de la lengua escrita por el niño, queda pues identificar si la práctica escolar de planas responde a la esencia (la función comunicativa).

Varios autores han realizado estudios y/o investigaciones res-

pecto a lo que significa la escritura en el niño, así también otros, como Ferreiro, Margarita Gómez Palacio han investigado acerca de cómo se apropia el sujeto el conocimiento de la lengua escrita a través de su desarrollo intelectual. Quedando incluidas sus observaciones en el siguiente marco:

- a) El niño se apropia de la escritura a través de un proceso de adquisición del conocimiento (construcción).
- b) La escritura porta significados según la práctica escolar en que se atiende.
- c) La escritura es la representación o producción de significados.

De acuerdo a los antecedentes anteriores, queda pues, reconocer en el niño el significado del cual se ha apropiado o se apropia de su existencia escolar a fin de atender las necesidades y experiencias del niño.

### 1.3. Definición del problema.

El problema que se plantea, se refiere al proceso enseñanza - aprendizaje del área de español en su aspecto de lengua escrita en el 1er. grado de educación primaria dentro del grupo integrado.

Específicamente, el problema se constituye a partir del rechazo que los alumnos repetidores del primer grado manifiestan al realizar las tareas de lengua escrita al inicio de su ciclo escolar dentro del grupo integrado y/o a su iniciativa por llenar hojar de letras o hacer planas.

El problema aumenta cuando se les niega a los niños hacer las planas, pues piensan que no aprenden de otra forma o que están perdiendo el tiempo, repercutiendo en las actividades del maestro, que al guiarse por las fichas y objetivos del grupo inte-

grado para la lengua escrita, anula las planas.

Considerando lo anterior, se propuso explorar más evidentemente qué significa el aprender para los niños o cómo consideran que pueden aprender la lengua escrita; así como qué repercusiones traen consigo las planas en el aprendizaje y el sentido de la lengua escrita, puesto que éste es el antecedente que en cada año escolar se ha presentado en los niños y es la actividad que comúnmente se plantea para el aprendizaje de la lengua escrita por los maestros de 1er. grado.

El significado de la lengua escrita en los alumnos del 1er. grado de educación primaria "dentro del grupo integrado", es pues lo que constituye el presente trabajo.

Al hablar del significado de la lengua escrita, se hará referencia a la existencia de sentido en la realidad social del sujeto y a la relación de contenidos con la conceptualización del niño acerca de la lengua escrita.

El marco de trabajo se constituye con base a que el niño se apropia de significados según va construyéndolos a partir de su práctica o contexto social y que pueden o no ser positivos para ser de uso y utilidad dentro de la vida diaria.

#### 1.4. Justificación.

El trabajo se origina a partir del reconocimiento de las prácticas cotidianas (planas) llevadas en el 1er. grado de educación primaria y que año con año trascienden hasta grupos integrados a través de las actitudes de los niños al inicio del ciclo escolar y de los mismos maestros en su manera de abordar los contenidos.

El interés se dió a partir de la preocupación por deducir qué significados recoge el niño a través de las planas, (pues son-

necesidad de los niños en el grupo integrado) y cómo influyen específicamente en cuanto a uso y utilidad de la lengua escrita. Además por la necesidad de reconsiderar la labor docente para vincular las prácticas de lengua escrita de grupo integrado con el uso de las planas del grupo regular, a fin de continuar prácticas (partiendo de su antecedente) que favorezcan significados que permitan al niño ser participativo en su realidad social a partir del uso de la lengua escrita.

Por otra parte, existe la necesidad de considerar este problema, ya que el grupo integrado, al ser consecuente de los alumnos repetidores del 1er. grado de educación primaria, debe presentar estrecha relación con éste, lo cual se da al recoger los significados ya apropiados por el niño y seguir adelante con su proceso de construcción de la lengua escrita. Lo anterior se constituye para bien del alumno que egresa de prácticas de lengua escrita con planas y el maestro de grupo integrado.

Se reconoce que el presente trabajo, trasciende tanto a los grupos de 1er. grado de educación primaria como al grupo integrado, pues los dos implican el aprendizaje de la lengua escrita como objetivo; en esta medida, el alumno podrá ser comprendido para su aprendizaje y el maestro podrá identificar posibilidades de enseñanza a partir de algo ya dado e identificar las consecuencias de las planas.

Cabe hacer mención que en sus alcances, el presente trabajo tiene la posibilidad de capturar situaciones relevantes a considerar en posteriores trabajos. Sin embargo, su limitación de interpretación de resultados será en la medida de las posibilidades de comprensión acerca de este tema de lengua escrita que corresponde sólo a la capacitación como maestra de grupo integrado, a la experiencia en el proyecto de lengua escrita

dirigido actualmente a primarias y a las vivencias como maestra de grupo dentro del área de español.

#### 1.5. Objetivos.

- Al término de la aplicación de la presente propuesta, se demostrará que las planas pueden ser un apoyo a las actividades de lengua escrita de un grupo integrado y que el uso de las mismas, en el 1er. grado de Educación Primaria sólo portan un significado escolar de la lengua escrita (para empleo escolar).

#### 1.6. Hipótesis.

- Las planas constituyen uno de los vínculos entre un grupo regular y un grupo integrado.
- El niño, a través del uso de las planas y actividades de lengua escrita para grupo integrado, se aproxima al uso y utilidad de la misma en la vida cotidiana.

## C A P I T U L O   S E G U N D O

### MARCO TEORICO

#### 2.1. El aprendizaje.

Para hablar del aprendizaje de la lengua escrita, primeramente se determinará como se da el aprendizaje bajo la perspectiva constructivista de Jean Piaget en cuanto al proceso cognitivo del sujeto, con el fin de tener mayores elementos para comprenderlo.

El constructivismo que subyace a la teoría genética (entendida como el estudio de los mecanismos que dan origen al conocimiento) supone una posición relativista del conocimiento; es decir no es constructivista tan solo porque el sujeto participa activamente para conocer explorando, ensayando, confirmando, rechazando (según su nivel de desarrollo) sino porque el conocimiento no es absoluto ni estático, es construido por el sujeto (en este caso el niño) a partir de concepciones anteriores; así el conocimiento va estructurándose, puliéndose durante su desarrollo.

Tenemos entonces, un sujeto cognoscente, es decir, que construye sus propias categorías de pensar (conceptualizaciones) en relación a factores externos. Estas conceptualizaciones son la base para comprender nuevos elementos externos, así como serán modificados a partir de estos contenidos.

El aprendizaje se da a partir de las funciones invariables que permanentemente se encuentran durante el desarrollo del sujeto y las funciones variables o estructuras que se van modificando a partir de los contenidos (información de la realidad) que son apropiados (internalizados).

Las funciones invariables propias de todo sujeto son la adaptación y la organización. La primera es el resultado de dos procesos que permite encontrar nuevos momentos al sujeto para acercarse a la realidad, estos procesos son la asimilación - que representa la incorporación de contenidos a otros ya anteriores; es decir a las estructuras previas y la acomodación - que produce cambios en dichas estructuras. Así también, la organización es el proceso que estructura los mecanismos que puedan darse durante la adaptación.

A las estructuras o "instrumento por los cuales se organiza el conocimiento" (3) subyacen los esquemas mediante los cuales el sujeto asimila y/o interpreta la realidad.

Por otra parte, aunque no ajeno al proceso cognitivo, se cuentan los contenidos que provienen del medio y son reconocidos - según se tengan los esquemas asimiladores disponibles para ello.

Los contenidos pueden ser asimilados sin llegar a modificar la estructura cognitiva debido a que ya existían como conocimiento previamente; o por lo contrario pueden no haberse asimilado debido a que el sujeto no contaba con los esquemas propios para reconocerlos.

Así, los contenidos también podrán llegar a captarse mediante algún esquema disponible pero no adecuado al contenido y provocar una perturbación (contradicción) que no llegue a compensarse (acomodarse) dentro de las estructuras previas, causando la no adaptación del sujeto o falta de equilibrio. Por ejemplo: cuando el maestro le enseña al alumno alguna regla ortográfica y el niño aún no puede captarla debido a que ni siquiera ha encontrado en la escritura la relación fonema-grafía entonces el alumno deshechará tal imposición o la aprenderá de memoria sin comprender el porqué de ésta."

Los contenidos que dan lugar a la movilización de los esquemas de asimilación (forzándolos a ampliarse) y a una acomodación para lograr un aprendizaje, serán aquellos que sean significativos, es decir, que vayan de acuerdo con las estructuras de conocimiento y que a la vez tengan relación con la realidad externa del sujeto. Lo significativo entonces es el sentido de los contenidos.

Los marcos asimiladores son quienes permiten atribuir significaciones a la realidad y al mismo tiempo ir estructurándola. Se puede pensar que el contenido se aprende cuando el niño repite un contenido dado; sin embargo, puede deberse a la asimilación del contenido "en forma pura", sin significado, es decir sin la relación con los conocimientos previos (originado generalmente por la imposición de contenidos).

En concordancia con Ausubel, se dice que un contenido tiene significado para el sujeto, cuando existe coherencia o relación sobre "una base no arbitraria y no al pie de la letra" (4) entre el objeto de conocimiento (por ejemplo lengua escrita) y la estructura del conocimiento del sujeto (por ejemplo el alumno).

De lo anterior se deduce que:

- a) Los contenidos para llegar a tener significado en alguien, deberán corresponder a las características estructurales de conocimiento que se posean.
- b) El sujeto puede asimilar contenidos sin llegar a tener una acomodación dentro de sus estructuras cognitivas ya existentes limitando con ello su interpretación en la realidad.
- c) Los contenidos pueden rechazarse por el sujeto si éstos implican una alta dificultad de asimilación o cuando los esquemas que se ponen en juego para asimilar el contenido no corresponden o no pueden tener asimilación con el nuevo -

contenido.

d) Sin contenidos no se dan las estructuras cognitivas y sin es tructuras no hay contenidos.

El aprendizaje puede considerarse entonces como el proceso que determina "una modificación adaptativa del comportamiento del sujeto" (5) en el cual se tendrá que estar realizando una con tinua actividad externa e interna para poder apropiarse del ob jeto de conocimiento a fin de que sea acomodado dentro de las-  
estructuras del conocimiento y no solo asimilado.

Para la explicación del aprendizaje, también se introducen cuatro factores del desarrollo presentes en el sujeto:

### 1. La maduración.

Este factor media el avance en el desarrollo psicológico y da-  
mayores posibilidades de asimilar nuevos conocimientos para po  
der actuar.

### 2. La experiencia.

El niño actúa constantemente en su medio observando, exploran-  
do, ensayando, experimentando, (según su proceso de desarrollo)  
lo cual le permitirá obtener el conocimiento físico de los ob-  
jetos (peso, tamaño, color.....) y el lógico-matemático a par  
tir de que él haga relaciones entre los objetos. Así entonces  
la experiencia se da a partir de la relación del niño con su -  
entorno a través de la acción.

### 3. La transmisión social.

Esta se origina a partir de la información que se da a través-

de la interacción entre los sujetos. Así pues, puede el niño tener información por ejemplo: acerca de cuales son las consonantes aparte de saber utilizarlas o no, es aquí cuando el niño va apropiándose de ciertos valores y convenciones a través de la comunicación social. (conocimiento social).

#### 4. Equilibración.

A través de este proceso, el sujeto puede adaptarse y actuar en su realidad cada vez mejor.

La equilibración es quien coordina constantemente a los factores que intervienen en el proceso del desarrollo.

Específicamente, la equilibración interviene para el proceso del conocimiento cuando se manifiesta un conflicto cognitivo (perturbación en la estructura del conocimiento) el cual se propicia cuando existe una realidad que no puede ser asimilable pero que fuerza los esquemas de asimilación a ampliarse para realizar una acomodación que tienda a incorporar lo que no había podido ser asimilable al principio. Por ello, la equilibración es la oportunidad de resolver conflictos, situaciones ambiguas con la posibilidad de crear, reflexionar, emitir juicios etc.

Las ~~re~~estructuraciones dadas por equilibrio pueden ser erroneas (con respecto al resultado) pero constructivas en cuanto a que tengan apertura al conocimiento, al contrario de los errores por descuido.

La equilibración paso a paso se da en mayor proporción, pues ahoga los problemas que pudieran sucitarse, además, de que enriquece las estructuras cognitivas que permiten al sujeto actuar más adecuadamente y desarrollarse pasando de un nivel cognitivo a otro más complejo.

Por lo anterior, se dice que el sujeto es un ser activo que -  
indaga, explora, hipotetiza, (hace supuestos previos), confirma  
rechaza, dependiendo de su nivel de desarrollo a partir -  
además de su conocimiento previo. Así también, reconoce su -  
realidad a través de los esquemas de asimilación que deberán-  
ser adecuados con la realidad para fin de poder interpretarla  
y movilizar los mecanismos de reestructuración para modificar  
las estructuras cognoscitivas haciéndolas más amplias y com -  
plejas que permitirán a la vez asimilar nuevos contenidos.

Los factores se encuentran en las cuatro etapas de desarrollo,  
(sensorio motriz, preoperatorio, operaciones concretas y abs -  
tractas) entre las cuales, la de operaciones concretas corresponde  
aproximadamente a los niños de 6 o 7 años a 11 o 12 -  
años de edad.

En esta etapa el niño desarrolla la función simbólica (a par -  
tir de estructuraciones previas) que origina la formación de  
las representaciones propias para la adquisición del lenguaje  
que favorece a la vez el pensamiento para dar lugar cada vez -  
a una estructuración cognitiva más abstracta y móvil.

Con lo anterior, se quiere decir que el lenguaje tiene una -  
evolución en cuanto a estructuración mental que da pauta a -  
procesos de adquisición cada vez más amplios y complejos.

En torno a lo anterior, se conoce que para el aprendizaje de  
la lengua escrita, se dan los mismos mecanismos de aprendiza -  
je (adaptación-organización) dando lugar a una psicogénesis -  
de la escritura en donde la lengua escrita se apropia a par -  
tir de la interacción con ambientes de lectura y escritura -  
(ya sea provistos por su medio familiar o escolar) y a través  
de la construcción de conocimiento que vaya realizando el ni -  
ño en torno a ésta y no a través de copias de la realidad, -  
pues, lo aprendido no solo se origina a partir de la percep -

ción de contenidos que realicen los sentidos y la memorización.

### 2.1.1. El aprendizaje escolar.

Aprender en la escuela según lo señala Elsie Rockwell, significa "aprender a usar" (6), ésto quiere decir que el niño aprende lo que debe y hay que hacer con los contenidos escolares; se le dan instrucciones para hacer las cosas y en la medida que logra realizarlas es considerado como un aprendizaje.

Más, sin embargo, el aprendizaje de usos que se propicia generalmente en el aula, se limita a ser manejado solo para la escuela, dejando a un lado su posibilidad de ser transferido a situaciones de la vida cotidiana.

La clase, definida como un grupo organizado bien constituido, desarrolla relaciones de interacción entre los sujetos que participan en ella. En el ámbito escolar, así, el maestro define las actividades de aprendizaje, la comunicación entre maestro y alumno y entre los mismos alumnos; a la vez que el educando se apropia de hábitos, usos, actitudes que le ayudarán a desenvolverse y a ser aceptado dentro del grupo.

Por eso, los alumnos aprenden a usar los contenidos según las actividades que propone el maestro; por ejemplo: la lengua escrita es usada tradicionalmente en el aula para ser copiada, decir e identificar las letras a diferencia del uso y actividad para la vida cotidiana en donde se expresan experiencias, información, sentimientos a fin de ser comunicados.

No se descarta la posibilidad dentro del salón de clases de que el niño use la lengua escrita como medio de comunicación pues el niño manda escritos a sus compañeros sin indicaciones de la maestra, escribe para personalizar algo, lo cual consti-

tuyen inicios dentro de la función comunicativa de la lengua - escrita, simplemente se refiere a que en el aula no se considera como pauta a favorecer.

El alumno entonces aprende a responder a las actividades escolares según lo señale el maestro y a tratar de encontrar sentido a los contenidos que le son presentados; sin embargo, ésto-último se desvalora en el aula por el maestro con actitudes de rechazo o menosprecio. De ahí que el niño conceptualice o entienda a los contenidos escolares como logro únicamente para - uso escolar.

La escuela ha favorecido más profundamente, la adquisición del sistema alfabético convencional ya sea por presiones institucionales como logro de objetivos o porcentajes de aprovecha- miento escolar, dejando atrás la esencia de dicho conocimiento. Por otra parte, Freinet menciona que la escuela tiene la deficiencia de que sus contenidos son artificiales, fríos sin relación a lo que el niño vive en su realidad, y por tanto los contenidos no son significativos y sí totalmente diferentes a las necesidades que presentan los alumnos; por ello, invita al docente a considerar las experiencias, conocimientos, materiales y todo aquello con que el alumno cuente para no cortar la vida con la escuela y formar un ser más consciente de su propia realidad de actuación.

La enseñanza de contenidos escolares, especialmente de la lengua escrita, se da por la repetición de clases sin nexo con el pensamiento del niño, siendo que él puede producir sus propios textos e interpretarlos apoyándose en la conceptualización en- que se encuentre.

Es necesario reconsiderar las prácticas escolares en torno a - la lengua escrita a fin de aportar significados que favorezcan su utilización dentro y fuera del contexto escolar.

## 2.2. La lengua escrita.

### 2.2.1. Qué es escribir.

Uno de los contenidos fundamentales exigidos en el primer grado de educación primaria es "saber escribir".

Para definir a la escritura en este trabajo, se parte del marco psicogenético que refiere a procesos de construcción del conocimiento, así pues, "la escritura es un sistema de representación gráfica del lenguaje diferente al dibujo" (7), y no concebida como un "código de transcripción gráfico de las unidades sonoras contenidas en el lenguaje oral" (8).

Estudios lingüísticos de la actualidad han demostrado que la escritura no se identifica como una copia o repetencia del trazado de otro sin comprender su significado, sino como una representación de significados para comunicar mensajes (función de la lengua escrita).

Explícitamente Ferreiro, al hacer la definición de escritura, considera 2 aspectos: el figural y el constructivo, identificando que el primer aspecto no es garantía de escritura.

El aspecto figural que mayormente es atendido en la escuela tradicional, se evoca solamente a la calidad del trazado, espacio, formas, orientación (de derecha a izquierda, de arriba a abajo, inversiones, rotaciones, etc.). Sin embargo, un niño puede hacer las letras o el código del sistema alfabético pero no puede comprender sus relaciones internas para poder plasmar significados.

El aspecto constructivo indica lo que se quiso representar y con qué se representó cada idea para diferenciarla. Es ahí donde Ferreiro marca un proceso natural para la adquisición de la escritura y que en posteriores páginas se mencionará de

talladamente.

Así, saber quiere decir tener una conceptualización acerca de la escritura.

La escritura como sistema que es, (debido a que tiene relaciones internas que la estructuran como reglas, principios, características) tiene principios que la rigen y que Yetta Goodman ha definido.

El principio de las funciones y utilidades que dan cuenta de la posibilidad de comunicar y de comprender su uso para vías de tiempo y espacio.

Así, la función comunicativa se define para representar la imaginación y la realidad; sin embargo, es la significación que tenga el niño de la escritura durante su proceso de apropiación, la consecuente en su función.

Por otra parte, los usos de la lengua escrita podrán ser para cumplir con tareas escolares, enviar mensajes, agradecer o expresar el sentir, manifestar las vivencias o imaginaciones, repetir o copiar expresiones.

La utilidad por su parte, coexistente al uso de la lengua escrita, podrá ser un instrumento para identificar, reconocer, interpretar, aportar, manifestar, organizar o planear acciones recordar, pasar de ciclo escolar, cambiar de status en un grupo.

Sin embargo, Freinet, mencionó que la lengua escrita debe ayudar a construir el conocimiento del contexto social, adaptarse a él o a transformarlo, por ello, la lengua escrita debe ser usada de tal forma que su utilidad sea en cumplimiento de lo anterior.

Otro principio es el de su naturaleza lingüística que responde a la convencionalidad de grafismos, ortografía, relaciones, significados y orientación especial.

El principio relacional que implica la comprensión de significados por la lengua oral (relación entre lengua escrita y lengua oral), así como la comprensión de la relación sonorográfica.

Estos 3 principios son los que se encuentran presentes durante el proceso de adquisición del sistema alfabético. La adquisición de la lengua escrita entonces no depende particularmente de la mayor o menor habilidad para copiar las letras (dibujarlas) sino de relaciones que logre el niño, así como del nivel de conceptualización sobre la escritura, es decir, del "conjunto de hipótesis exploradas para comprender este objeto de conocimiento" (9) que se convierte en tal cuando el sujeto se aproxima a él para entenderlo. Es decir no corresponde su aprendizaje a aspectos figurales absolutamente, sino también constructivos.

En suma, todo sujeto se va apropiando de su lengua escrita a través de su propio desarrollo; lo cual da lugar a que todo sujeto sea próximo a contenidos de lengua escrita o tenga su concepción de lo que es escribir.

### 2.2.2. Función de la escritura.

La escritura tiene como función social posibilitar la comunicación entre los sujetos.

Para reconocer lo enunciado anteriormente, se expondrá cómo el hombre por su necesidad de comunicarse a través del tiempo y espacio, ha creado un sistema que se lo permita: la escritura. Desde tiempos primitivos, el hombre sintió la necesidad de expresar de manera perdurable datos, hechos, sentimientos, creencias; primeramente realizando dibujos y pinturas, pero que fue

ron modificados a través del tiempo buscando cada vez una mejor representación y comunicación.

Al ir evolucionando su organización social, tuvo la necesidad de inventar "formas de marcar" lo acontecido para fin de no olvidarlas o poder comunicarlas a sus semejantes.

Así surge la escritura, como una necesidad de los grupos sociales o de un conjunto organizado de personas, que le han dado la función a la escritura a partir de sus necesidades (para delimitar, trascender, politizar) pero que sin embargo subyace una función específica que ha cumplido para bien de la organización y/o interrelación del grupo social: comunicar.

Con la escritura se expresan sentimientos, necesidades, creencias, conocimientos hechos que interpretan la realidad para reconocerla y poder actuar, si es preciso modificándola en bien del hombre como ser individual y social.

Emilia Ferreiro (1986), menciona que la escritura se delimita en su función comunicativa en el niño, según las prácticas escolares en que se apropia, desde el punto de vista socio-genético; el sujeto aprende la lengua escrita dependiendo del medio lingüístico en que se desenvuelve independientemente de su capacidad creativa, pues el medio da un modelo con normas y contenidos convencionales al que tendrá que ajustarse.

Manifiesta que tradicionalmente se ha manejado la escritura por el maestro en forma descontextualizada, como un objeto de uso escolar y no para uso social, como afirma Vigotsky: a los niños se les ha enseñado "la escritura de letras y no el lenguaje escrito" (10).

Hay la concepción del docente de que saber escribir es contar con la adquisición de una técnica de transcripción de sonidos y que ésta deberá hacerla aprender, o más bien, deberá ser enseñada al niño en el 1er. grado de educación primaria, con lo

cual se limita al niño hacia la adquisición del sistema alfabético convencional dejando a un lado su esencia, la representación de significados reales, es decir, con significancia en el niño.

En este marco pues, se valora dentro de una práctica escolar la capacidad de aprender la relación fonemagrafía para saber-usar la escritura, para expresar lo que se habla, lo que se hace, piensa, siente e imagina, con lo cual se le ayuda al niño para aproximarse a la realidad.

De acuerdo a un estudio realizado con niños de 5 a 8 años de edad, se concluyó que los significados de ciertos vocabularios y expresiones orales simulan un conocimiento conceptual pero que en realidad sólo son verbalizaciones debido a la falta de coherencia entre la actividad del niño y su repetición. Por lo anterior se expresa que el lenguaje del niño se elabora sólo a partir de la interrelación entre el pensamiento y realidad del niño, de esta forma el niño podrá expresar sus opiniones y sobre su realidad a fin de contribuir a su modificación en bien de él y de su grupo.

En relación a lo anterior, se ha considerado (dentro de una perspectiva psicogenética) que el niño, al iniciar su aprendizaje escolar de la escritura tiene conocimiento acerca de ella y no es a partir de la escolarización cuando inicia a darle un significado. Sin embargo, generalmente el docente juzga que el alumno sabe escribir sólo si conoce alguna convención de letras, al tener esta concepción, el maestro se antepone como el único y el responsable del aprendizaje a pesar de lo que el niño haya construido en su pensamiento acerca de lo que es la escritura.

El alumno por su parte, a través de su existencia, trata de interpretar los textos con los que se encuentra fuera y dentro

de la escuela (etiquetas, anuncios, papeles escritos, etc.) y nadie puede impedirle que los vea y trate de darles significados en función de su estructura mental.

Por otra parte, el contexto social propicia al niño determinadas experiencias que lo orientan a obtener un conocimiento - del mundo en que vive, por lo cual el lenguaje y su significado se constituyen en su mayor parte según el medio en que se desarrolle.

En concordancia con todo lo anterior, Ferreiro y Teberosky - (1979), señalan que: el saber acerca de la escritura se origina de dos vertientes: la primera que se delimita por las posibilidades de interpretación del niño y la segunda que corresponde a los contenidos que el mismo medio le provee.

Reconociendo desde la perspectiva constructivista de Piaget, - que el alumno es un sujeto cognoscente, se tiene que el niño - como tal, crea hipótesis acerca de lo que son las letras o - textos escritos y en lo que aquí importa destacar, comienza a crear hipótesis o supuestos previos acerca de la función y - usos de la escritura dependiendo de las prácticas o actos de - escritura con los que tenga contacto.

Durante el proceso de apropiación (entendida como la interna-  
lización de un saber) de la escritura existe la búsqueda cons  
tante de conocer qué significa ésta.

En el contexto escolar, esta búsqueda de significado puede -  
ser "inhibida" (11) con la presentación de actividades como -  
la copia o de textos no significativos.

Se limita la comprensión de la función de la escritura cuando  
el maestro utiliza para su enseñanza actividades que no por -  
tan significados para comunicar sino para ser aprendidos como  
tales.

A través de la psicolingüística se han estudiado los procesos

de uso de la escritura y en sus conclusiones acerca de ella, - se ha expresado que para su aprendizaje, el niño en la escuela se enfrenta con enunciados sin significado para él, pues éstos no los maneja en su vida cotidiana.

Freinet mencionó análogamente a lo anterior: "hay que vivir - el pensamiento del niño y vibrar con su propia emoción" (12)- para relacionar los significados de la vida y la escuela y no hacer un vacío de significados escolares en el ser del niño.

El vocabulario generalmente de uso común en las escuelas, no tienen nexos con la expresión real, así como el utilizar una palabra de vocabulario escolar (conceptos, tecnicismos) puede no estar correctamente asociado con el significado real; de ahí el detrimento de las memorizaciones y repeticiones de la escuela para la expresión del niño.

Por otra parte, Ana Teberosky amplía el conocimiento acerca del proceso de apropiación de la función de la escritura, apoyándose en su estudio realizado en Barcelona dentro de un grupo-clase. Aporta 3 momentos: que dan cuenta del proceso de comprensión de la función de la escritura:

En un primer momento llamada "primacía de la intención", los niños sólo tienen la intención de escribir, es decir, escribe pero no para fines de poder ser interpretado posteriormente - ni por él mismo ni por otras personas. (aunque use signos convencionales). Esto corresponde a los primeros niveles de conceptualización de la escritura.

En un segundo momento llamado "búsqueda de coherencia entre resultado e intención", la representación que hace el niño en forma escrita, puede interpretarse por él mismo (ya sea por demanda de otros o por sí mismo) de acuerdo a su intención propia de escribir.

Inicia el ajuste de significado a la representación escrita -

(producción).

Posteriormente, pasa a buscar en su escritura la representación para interpretarse pero en forma coherente con los demás ("Acuerdos interindividuales").

Es aquí en este tercer momento donde el niño da el carácter de permanencia a la escritura. Así también, el niño comienza a comparar sus escrituras con las de otros hasta llegar a la convención pero adquiriendo a la vez con su actuación el principio de comunicación a través de la interpretación de las escrituras mismas.

Se puede afirmar que el niño pasa por un proceso de redescubrimiento de la relación sonoro-gráfica en la escritura y a la vez de la función comunicativa para bien de sus posibilidades de uso y/o utilidad y es al maestro a quien toca favorecer dichos procesos dentro de la escuela.

### 2.2.3. Proceso de adquisición de la lengua escrita.

Se ha mencionado \* que tradicionalmente la escritura es considerada como un objeto de conocimiento posible de ser aprendida sólo a partir de los seis años de edad, con la participación del maestro en la enseñanza de las letras y su valor sonoro convencional. Sin embargo, a la luz de la Psicogenética en estudios e investigaciones realizadas primeramente en Buenos Aires (74 a 76), luego en Ginebra y actualmente en México, con niños de tres a siete años y de diferente procedencia social de clase media y urbano marginada y de diferente situación educativa; se reconoce que el niño lleva un proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita en el cual se apropia de significados según su nivel de conceptualización.

\* Vid. supra.

En las primeras investigaciones realizadas aquí en México, se identificaron niveles y categorías por las que pasan los niños, los problemas y los conflictos que surgen en las soluciones intentadas para comprender el sistema de signos que constituyen nuestra escritura alfabética.

Con los resultados y datos obtenidos, no se intentó establecer una secuencia cronológica sino reconocer la psicogénesis de la lengua escrita.

La adquisición de la lengua escrita entonces, se da a través de un proceso natural que inicia desde que el sujeto hace intentos por apropiarse de dicho sistema. Estos intentos en un principio son hipótesis.

Las hipótesis creadas por el niño, se confirman o se rechazan durante sus experiencias; así mismo, el conjunto de hipótesis ya exploradas, dan lugar a conceptualizaciones de la lengua escrita que conducen cada vez más cerca hacia la comprensión de la naturaleza de nuestro código alfabético.

A continuación se presentan las características propias de cada nivel de conceptualización identificados por Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro en el proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños mexicanos. Sin olvidar que Ferreiro en el aspecto constructivo de la lengua escrita, considera los períodos que a continuación se enuncian y que incluyen las conceptualizaciones de las mismas.

- 1er. Período. Distinción entre dibujar y escribir.
- 2do. Período. La construcción de formas de diferenciación de escrituras (con base en los ejes cuantitativos y cualitativos).
- 3er. Período. La fonetización de la escritura (a partir de la concepción silábica).

### Nivel presilábico.

El niño que se encuentra en este nivel, no llega a establecer una correspondencia sonoro-gráfica. Sin embargo, existen varias características según la aproximación que va teniendo hacia la adquisición de la escritura.

Al inicio de este nivel, el niño ni siquiera hace una diferenciación entre dibujo-escritura, posteriormente empieza a efectuar diferenciación entre ellas y a buscarle significado a su escritura (apoyándose aún en la imagen).

La interpretación en un principio de la escritura, se da en función del referente (hipótesis del nombre); es decir, la escritura para el niño sólo representa los nombres de los objetos o personas. A este tipo de representación se les ha llamado "representaciones gráficas primitivas".

Después el niño se da cuenta de que la escritura por sí misma puede representar significados aún no teniendo la correspondencia sonoro-gráfica. Inicia a realizar diferenciaciones entre las escrituras, aunque representa para cada palabra o enunciado con una grafía (escrituras unigráficas).

Escrituras sin control de cantidad. En este tipo de escrituras, el niño concibe que para representar el nombre de algo, se escriben grafías a manera de renglón seguido hasta tener un límite material (hoja, renglón, etc.). Es decir no controla la cantidad de grafías para representar una palabra, enunciado, etc.

Escrituras fijas. A partir de este momento, el niño exige para la escritura, una cantidad conveniente de grafías no menos de tres aproximadamente (hipótesis de cantidad) para que lo -

escrito diga algo, el niño no busca diferenciación de variedad de grafías para cada palabra, enunciado, etc., escribe el mismo número y orden de grafías. Lo que las diferencia es la intención de quien escribe.

Escrituras diferenciadas. En este tipo de escrituras del proceso, el niño toma en cuenta la variedad y cantidad de grafías para representar diferentes significados y ajusta lo escrito a la emisión sonora.

Dentro de estas mismas escrituras, se diferencian las de "repertorio fijo con cantidad variable", es decir, el niño escribe las mismas grafías para cada palabra o enunciado pero con diferente cantidad; las de "cantidad constante con repertorio fijo parcial" (mismo número de grafías para cada escrito con variedad de grafías pero que aparecen en partes de la representación en el mismo orden y lugar); "cantidad variable con repertorio fijo parcial" (diferente número de grafías pero aún con espacios de grafías en el mismo orden y lugar); "cantidad constante y repertorio variable" (se cambian las grafías para cada escritura pero el número de éstos es el mismo); - "cantidad variable y repertorio variable" (se cambian las grafías y el número de éstas de una escritura a otra), "cantidad y repertorio variable y presencia del valor sonoro inicial", - en este momento el niño comienza a efectuar una correspondencia sonoro-gráfica. La primera letra con la que empieza a escribir la hace corresponder con la primera emisión oral, ya sea sílaba o letra, esta correspondencia podrá ser convencional o no convencional, lo demás escrito no tiene correspondencia sonora. En esta etapa el niño está en transición, pues manifiesta características tanto del nivel presilábico como del siguiente nivel.

Antes de pasar a explicar el siguiente nivel, se aclara acerca del valor sonoro convencional de las letras, éste se llama convencional cuando la letra utilizada corresponda a la forma gráfica conocida y a su valor asignado; será no convencional cuando aun siendo letra o letras conocidas no correspondan a su ubicación pertinente dentro de lo escrito.

### Nivel silábico.

Este momento se caracteriza por el descubrimiento de la correspondencia entre escritura y aspectos sonoros del habla. El niño hace recortes en las palabras asignando a cada emisión oral de sílaba una letra (con valor sonoro convencional o no) o pseudo letra (signos diferentes a las letras del alfabeto); es decir, una correspondencia grafía-sílaba.

En este nivel sigue existiendo la hipótesis de cantidad. En este caso, el niño no puede aceptar escribir con dos letras o pseudo-letras, lo cual sucederá al representar palabras bisílabas pues dos no dicen nada y agregará otras más como acompañantes.

Por otra parte, cuando el niño conoce algunas letras y les adjudica un valor sonoro estable, puede escribir sólo con vocales consonantes o combinándolas.

Otro conflicto que se presenta en este nivel, surge con la exigencia del niño de obtener variedad de grafías al representar un significado, por tanto al escribir palabras que contengan letras repetidas en cada sílaba tratará de encontrar diferenciaciones o algo más que agregar.

En este nivel se presenta otro problema para el niño que lo ayudará a avanzar: al interpretar producciones alfabéticas se da cuenta que la correspondencia silábica que hace para tal -

acto no es adecuada pues siempre le sobran letras que leer, - así debido a todo ésto, considera modificar su conceptualización.

Silábico-alfabético. Es la etapa de transición del nivel silábico. El niño al escribir, hace una correspondencia silábica (a cada emisión silábica le corresponde una grafía y a veces alfabética (a cada sonido le hace corresponder una grafía) La escritura que produzca el niño podrá ser con valor sonoro-convencional o no.

#### Nivel alfabético.

Cuando el niño descubre que hay una correspondencia sonoro-gráfica, que las sílabas pueden contener distintas grafías, - se dice que el niño ha llegado a comprender una de las características del sistema de escritura, pues al escribir hace - una correspondencia fono-gráfica.

Estas escrituras alfabéticas pueden ser representadas con valor sonoro convencional o sin valor sonoro convencional.

Con base en el enfoque Psicogenético y con referencia en lo expresado por Teberosky y Ferreiro acerca de la lengua escrita, se concluye que:

- La evolución en la escritura por el niño no depende de la - destreza gráfica o perceptiva, sino de su nivel de conceptualización.
- El medio contextual proporciona al niño información acerca de lo que se lee y escribe.
- La escritura no es una transcripción de la lengua oral sino una representación gráfica de ella.
- Escribir es producir significados.

- Leer es interpretar significados.
- La significación de contenidos de lengua escrita se dan a partir de que éstos tengan relación con la conceptualización del alumno y su coherencia con el lenguaje real del niño.

## C A P I T U L O T E R C E R O

### MARCO REFERENCIAL

#### 3.1. El Grupo Integrado.

Existen problemas de aprendizaje que se originan en el niño - por la aplicación de métodos inapropiados al conocimiento que han adquirido los alumnos en su vida diaria. Estos problemas - a los que aquí se refiere quedan fuera del origen de alteraciones orgánicas y/o del desarrollo.

Los grupos integrados, pertenecientes al subsistema de Educación Especial, se destinan a la atención de estos problemas de aprendizaje que se presentan en el 1er. grado de enseñanza, a través de un servicio especial, anexo a escuelas primarias.

Los lineamientos técnicos para el desarrollo de la práctica docente, se enmarca en lo planteado por la Dirección General de Educación Especial, sin embargo, el maestro de Grupo Integrado deberá responder tanto a las necesidades administrativas que solicite Educación Especial como Educación Primaria, tales como: concentrados de calificaciones, horario, lista de asistencia, gráficas y comisiones que se asignen (aseo, puntualidad - etc.).

El grupo se integra por 20 alumnos (máximo) repetidores del 1er. grado de Educación Primaria; de alumnos de nuevo ingreso al 1er. grado que no alcanzaron el mismo ritmo de aprendizaje promedio en relación a la totalidad del grupo; y si se requiere se ha aceptado a alumnos del 2do. grado que no cuentan con alcance de objetivos (en español y/o matemáticas) propios del grado que le antecede.

Para atender adecuadamente a los alumnos con problemas de otra índole, se cuenta con la participación de una trabajadora so -

cial, un Terapeuta de Lenguaje y una Psicóloga con la intención de integrar nuevamente a los educandos, en breve, al cauce de la enseñanza regular o, en algunos casos, decidir otras formas de integración.

Respecto a la atención de las diversas áreas de conocimiento, el Maestro de Grupo Integrado responde a los objetivos de cada área de aprendizaje según el programa integrado del 1er. año escolar de educación primaria. Sin embargo, cabe hacer mención que para el área de Español y Matemáticas se siguen actividades no señaladas en éste (implicando al Método Global de Análisis Estructural); y sí las programadas en las propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas por ser éstos los instrumentos técnicos y normativos para los Grupos Integrados.

Estas propuestas tienen el fin de reconocer el proceso de aprendizaje del niño en estas áreas de conocimiento con el objeto de brindar apoyo según las necesidades, limitaciones y posibilidades de los alumnos.

Específicamente para la lengua escrita (en el área de Español) la propuesta plantea actividades en tanto alternativas de trabajo para el maestro, quien selecciona las actividades que son propias para cada sesión de trabajo según las características que vaya presentando el proceso del niño, (de lo cual dan cuenta las constantes evaluaciones), a fin de favorecer el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

En suma, para el Grupo Integrado, las áreas de conocimiento son las mismas planteadas en el programa integrado considerando los objetivos y las actividades con excepción del área de Español y Matemáticas en cuanto a las actividades y a razón de que los objetivos se logren no en tiempos determinados sino con base en las características del niño.

Como se reconoce, los niños que ingresan al grupo integrado, son alumnos normales, con la capacidad suficiente para aprender, solo que requieren mayor atención de acuerdo a su ritmo de aprendizaje pues, suele ser menos avanzado que el promedio debido a diferentes causas, entre las cuales se puede destacar la falta de contenidos significativos de lengua escrita para el niño, de las expectativas del maestro o de un ambiente poco motivador de experiencias de uso, utilidad o contacto de lengua escrita.

Respecto a las actitudes de aceptación o rechazo de los alumnos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, en un grupo integrado, se tiene la experiencia de que en cada ciclo escolar los niños de nuevo ingreso al grupo integrado no sienten interés por la escuela "por estudiar nuevamente las letras", quizá por la experiencia de fracaso escolar en esta área. En el caso contrario, llegan alumnos que sienten la angustia o el deseo de aprender a escribir; sin embargo, reniegan de los trabajos de escritura en que se inician.

Por otra parte, respecto al material que pueda manejarse durante las actividades de clase, como cartulinas, láminas, plumes, colores, bloques, etc., éste se reúne según las posibilidades de los alumnos y siendo en ocasiones insuficientes, por lo que el maestro debe subsanar las carencias que se presenten para poder llevar a buen término los objetivos de aprendizaje que persigue.

### 3.2. La comunidad.

Actualmente se trabaja en una dependencia educativa que estudia los procesos de adquisición de la lengua escrita en grupos

escolares de este Estado. El contacto que se tiene con los grupos escolares solamente se da a través de las evaluaciones que se aplican.

Por tanto, para la realización del presente trabajo, se pasó a solicitar el apoyo de la jefa del Departamento de Educación Especial (subsistema al cual se pertenece) y de la Asesora Técnica de Grupos Integrados, teniendo respuesta satisfactoria al ser asignado un grupo del turno vespertino a partir de la última semana del mes de octubre de 1988, en el cual se podría realizar el trabajo proyectado con el apoyo a la vez del maestro de grupo.

Así, se llegó a la Garita de Jalisco, comunidad a la que pertenece el grupo y su respectiva escuela "Maestros Ilustres".

La comunidad está situada en la periferia de la Ciudad de San Luis Potosí (al Suroeste).

La población la componen familias que en su mayoría son de escasos recursos económicos, lo cual limita la familiarización del niño con escritos por falta de material de este tipo.

Por la información obtenida del profesor de la escuela (quien lleva varios años trabajando en ese medio) y de algunos padres de familia, también se dice que aún siendo familias con escasos recursos, se dan la posibilidad de comprar revistas, como las notitas musicales, novelas policíacas, historietas o el periódico.

La comunidad cuenta con servicio de transporte urbano, el cual es de suma importancia, ya que es la oportunidad de llegar a contextos sociales diferentes que el propio, y donde el niño podrá hacer comparaciones en cuanto a lo que observa en su medio y otros: anuncios, letreros, etiquetas, etc.

Por otro lado, existen las llamadas "tienditas" que a la vez de dar un servicio comercial a la comunidad, representa al ni

ño un medio más para reconocer la escritura, usos y tipos de ésta en los diferentes portadores de texto.

Para formalizar el conocimiento que ya de por sí el niño va redescubriendo en su vida cotidiana, en la Garita de Jalisco se encuentran diferentes centros educativos como: un jardín de niños, dos escuelas primarias con turnos matutino y vespertino respectivamente y una escuela secundaria que funciona por cooperación de horario nocturno.

El centro educativo para las escuelas primarias y la secundaria es el mismo, (la escuela primaria del turno matutino).

La escuela primaria se encuentra ubicada a la entrada de la comunidad, por tanto, está al alcance en relación a su distancia a toda la población.

Por otra parte, la comunidad en general carece en su mayor parte, de algunos servicios públicos como pavimentación y drenaje; la luz y el agua son servicios que llegan a un 80% aproximadamente de la población total.

Respecto al contexto comunicacional de la comunidad, se puede decir que las familias tienden a ser limitadas en su expresión en conflictos comunitarios o para exponer o proponer alternativas de solución o problemas de su propia comunidad.

Como se observa, la población de la Garita de Jalisco es una comunidad de escasos recursos económicos.

### 3.3. La escuela.

La escuela primaria federal "Maestros Ilustres" donde se ubica el presente trabajo, cuenta con la capacidad para atender a los niños con la edad requerida que así soliciten su ingreso.

Las instalaciones escolares pertenecen a dos escuelas de dife

rentes turnos (matutino y vespertino). El segundo turno está bajo la Dirección de la Profra. Martha Graciela Silva Palomo, quien brindó su apoyo para la realización del presente trabajo en la escuela.

La construcción de la escuela es de tipo rural, así mismo no se conserva en muy buenas condiciones materiales. Sin embargo, tiene el número de aulas suficientes para cada grupo escolar.

Para la organización escolar, se cuenta con 11 grupos que se atienden respectivamente por los maestros de grupo. La atención escolar se da desde el primero al sexto grado por los maestros correspondientes.

Dentro de la escuela funciona, además, el Grupo Integrado con los alumnos detectados por el maestro de grupo de 1er. año y diagnosticados por el Profr. de Grupo Integrado con la finalidad de brindar atención especial a los alumnos que así lo requirieron.

La disciplina escolar no restringe el trabajo del Grupo Integrado en cuanto a organización grupal, actividades y normas internas que se produzcan para favorecer el aprendizaje escolar, lo cual produjo alcances de realización de las actividades para la obtención del presente trabajo.

#### 3.4. El grupo escolar.

Como ya se expuso anteriormente, el grupo integrado atiende niños que reprobaron primer grado a causa de problemas para el aprendizaje de la lengua escrita o de las matemáticas, esto "como resultado de la aplicación de métodos o procedimientos inadecuados" (13) o convencionales para la enseñanza, que no fueron en relación al nivel del niño.

Para este ciclo, integraron el grupo alumnos con problemas en el aprendizaje de la lengua escrita, o que como se dice comunmente "no saben leer y/o escribir".

El grupo se constituyó por 15 alumnos repetidores del 1er. grado y 3 del 2o. grado, de los cuales 5 son del sexo femenino y 13 del sexo masculino; las edades oscilan entre los 6 y 8 años (3 de seis; 10 de siete; 5 de ocho).

Respecto al contexto familiar, en su mayoría los alumnos son hijos de padres separados, así como madres solteras que trabajan para ganar el sustento de la casa.

Los recursos económicos de las familias, son limitados en general.

Por otra parte, los padres no se preocupan por el aprendizaje de su hijo, así como de enviarlos a la escuela con los materiales necesarios (lápiz y libreta), lo cual repercute en el desarrollo pleno de sus actividades dentro del aula.

Si bien es cierto que en la comunidad hay profesionales, la situación educacional de las familias del grupo se puede decir que es muy deficiente, debido a la falta de estudios. La escolarización de los padres en promedio es del 3er. grado de primaria.

Respecto al aprendizaje de la lengua escrita, se consideró que en su totalidad el grupo es aceptable dentro del trabajo de grupo integrado, ya que inicia para el área de Español con "deficiencia" en relación a los requerimientos escolares así planteados para el primer grado.

Lo anterior se puede observar en el perfil grupal; que en seguida se presenta, el cual fue accesible a trabajar por la característica de proximidad entre sus niveles identificados.

Nombre.	Conceptualización
Bravo Carrillo Víctor	A. convencional
Cortez Vega Verónica	P/S
Espinoza Cuellar Violeta	A convencional
García Sánchez Víctor Pablo	A convencional
González Luz María de la Rosa	S/A convencional
Gutiérrez López Rosa	S/A convencional
Hernández Aguilar Julio César	A convencional
Moreno Lara Juan Gonzalo	Sil. convencional
Mota Velázquez José Juan	Sil. convencional
Ortiz Hernández Saúl	A convencional
Pérez Meléndez Juan Antonio	Ps
Ramírez Acosta Alejandro	A convencional
Ramírez Cuellar Erika Maribel	P/S
Sandoval Palomo Francisco	S/A convencional no
Silva Lugo Alberto	A convencional
Torres Pérez Rubén	S/A convencional
Vinaja Leyva Aldo Noé	S/A no convencional
Zapata Ibarra Alucio	S/A convencional

Este perfil fue obtenido con base a la primera evaluación - aplicada en la última semana del mes de octubre. (Anexo 1)

La primera evaluación comprende dictado de 7 palabras perteneciente a un mismo campo semántico (para fin de darles sentido). Además dichas palabras tienen distinta complejidad en cuanto a sus sílabas (directa, inversa, mixta, diptongo y trabada), así mismo la lista de palabras se componen por una palabra monosilábica, dos bisílabas, dos trisílabas y dos tetrasílabas.

En esta misma evaluación se dicta un enunciado sin complejidades en sus sílabas y posteriormente se invita al niño a reali

zar una escritura libre sobre el juego que más les gusta. Esta evaluación no es la única que se aplica al grupo, ya que continua y constantemente se evalúa al mismo, sin embargo esta evaluación corresponde a la lra. de 4 evaluaciones que formalmente se aplican. (14).

Los resultados o producciones de los niños fueron interpretados según los niveles de conceptualización de la lengua escrita con el fin de ubicarlo; conocer las necesidades de atención para el niño y detectar el avance mismo que se tenga en la escritura, respecto al sistema alfabético.

Por otra parte se identifica con apoyo en la escritura libre que la generalidad de los niños no son capaces de expresar una idea, mucho menos con una estructura lógica, lo cual nos señala que el niño no ha intentado desde inicio, representar su propio sentir para darlo a conocer. (Anexo 2).

## CAPITULO CUARTO

### METODOLOGIA

#### 4.1. Características del trabajo.

El trabajo que se realizó con los alumnos del Grupo Integrado y que aquí se presenta, tuvo que organizarse de tal forma que respondiera a un horario adecuado para los alumnos y en lo personal.

##### a) Visitas.

El tiempo de 14:00 a 16:00 horas, se consideró propio para realizar las visitas al grupo ya que no les era familiar con quien iban a trabajar y buscaban primero conocer a la persona, lo cual, en horario posterior los distraía más y así también porque los alumnos se encontraban menos cansados y más atentos a las actividades al inicio de clases.

Las visitas se realizaron diariamente a partir de la última semana del mes de octubre de 1988 hasta la 1er. quincena de enero de 1989, haciendo un total de 48 días, los cuales se consideraron suficientes, pues el límite del tiempo no se marcó hasta que se dio el desarrollo del trabajo.

Al iniciar el proceso de las visitas, se dio un tiempo para familiarización con el grupo, primero sin intervenir en clases y con el propósito de detectar alguna problemática y posteriormente para interactuar con los alumnos de tal forma que identificaran una maestra y persona de confianza que iba a trabajar con ellos.

Posteriormente se dio un tiempo de visitas para dar algunas indicaciones para hacer del conocimiento de los alumnos la organización y el trabajo de la clase que se iba a desarrollar. En general, los primeros espacios sirvieron para determinar -

las normas de trabajo y promover las relaciones interpersonales maestro-alumno y alumno-alumno.

b) Selección de muestra.

A continuación se seleccionaron alumnos \* (debido a necesidades del trabajo escolar del maestro) de cada conceptualización de escritura, quedando en total 8 alumnos como elementos de la muestra.

Para la realización de las actividades con los alumnos, se laboró en la parte posterior del salón y al mismo tiempo que el maestro de grupo. Sin embargo estas condiciones no desfavorecieron mucho el trabajo.

c) Actividad escolar.

Las actividades se fueron desarrollando según los requerimientos escolares del maestro de grupo (como unidad de trabajo - del programa integrado) y según las posibilidades de los alumnos y de los logros alcanzados respecto al trabajo propuesto. Es decir, la planeación de las actividades fueron programadas según el objetivo del trabajo y según las condiciones y situaciones de trabajo que se iban presentando, pues hubo actividades que tuvieron que repetirse, así como actividades que no pudieron aplicarse o requirieron de más ampliación por el interés que mostraron los alumnos, por ejemplo: el de las transformaciones de una palabra.

Las producciones obtenidas de los niños en cada actividad, fueron conjuntadas en un expediente individual a fin de organizar el trabajo y poder interpretar posteriormente las características que presentó el proceso evolutivo por alumno y su relación con los demás.

Para detectar situaciones relevantes, surgidas dentro de las -

\* Vid . infra.

respuestas de los niños, se tomaba nota de cada una de ellas - en un diario del cual fue posible sistematizar las observaciones posteriormente.

Además del apoyo en las producciones tomadas del niño y de las observaciones registradas, se ampliaba la información con el maestro de grupo respecto a lo que se presentaba luego de la asistencia en el grupo.

En torno a los contenidos de las actividades, se puede decir que éstas fueron propuestas y aplicadas, de tal forma que el niño manifestara su conceptualización a fin de reconocer lo que las actividades de escritura les iba significando, en el aspecto de uso y utilidad de la lengua escrita en su contexto social y para el avance de conceptualización e interés por el niño en la escritura.

En una primera parte del trabajo, las actividades se orientaron a detectar específicamente:

- a) La experiencia escolar que traía el niño con respecto a lo que se aprende en la escuela y en relación a la lengua escrita.
- b) Las consecuencias y posibilidades de trabajo que se dan a partir del uso de las planas como medio de enseñanza.
- c) El significado y aprendizaje de la lengua escrita que se identifica después del uso de las planas durante el aprendizaje de la misma.

En una segunda parte, se da una propuesta en forma teórica, a partir de los resultados obtenidos de la primera parte, que apoyen el trabajo del maestro de Grupo Integrado, e integren el conocimiento de que se ha apropiado el alumno a través de su cotidianeidad escolar, familiar y social.

Las actividades que se proponen específicamente tienen la intención de favorecer la relación de contenidos de lengua es -

crita con otras áreas de conocimiento, con la vida del niño y con el nivel de conceptualización de la lengua escrita que tenga el niño.

Con lo anterior, se dio respuesta a los propósitos marcados en un principio en la presente propuesta.

Los materiales que se requirieron para la realización de las actividades, por lo general fueron libreta y lápiz, por parte de los niños; además de los materiales escolares para el maestro de grupo como pizarrón, gises, tarjetas etc.

#### 4.2. La práctica escolar.

##### 4.2.1. Muestra de grupo.

Para el presente trabajo se seleccionó una muestra aleatoria de 8 elementos, de un marco muestral de 15 alumnos. Para lo anterior, se procedió de la siguiente forma: se dividió el marco en tres unidades muestrales según correspondían los niños a conceptualizaciones presilábicas, silábicas o silábicas-alfabéticas (P/s, Sil y S/A), posteriormente se asignó un número a cada niño y según la tabla aleatoria se seleccionaron los alumnos a participar.

Así, el trabajo se realizó con 8 elementos que correspondían a edades de 6 a 7 años promedio, de los cuales 3 fueron del sexo femenino y 5 del masculino.

Los alumnos representaron a la totalidad del grupo integrado en cuanto a los niveles de conceptualización de la lengua escrita. Quedando así, desde un presilábico hasta un silábico-alfabético con predominio del valor sonoro convencional. (el alfabético no se consideró, puesto que ya tiene el alcance del sistema de escritura, punto primordial para el primer grado).

Dentro de los alumnos que quedaron en la muestra, tenían actitudes de aceptación o rechazo para el aprendizaje de la lengua escrita aunque estas actitudes en un principio no fueron medibles ni estandarizadas, sino simplemente identificadas a través de la observación de conductas externas.

Quedaron entonces en la muestra las actitudes manifiestas del grupo en general, como: interés en aprender la lengua escrita y alumnos que eran indiferentes o no mostraron interés por aprender a leer y a escribir, como es el caso de José Juan y Rubén, quienes expresaron su deseo de aprender a leer y escribir y el caso de Erika y Aldo quienes se mostraron exteriormente desinteresados en la realización del trabajo y que posteriormente se confirmó a través de una pregunta directa.

Dentro de los problemas específicos no considerados pero que se presentaron dentro de la muestra, fue el reporte hecho por el maestro de grupo, de los alumnos Juan Antonio y Erika quienes según expresó, desde el inicio del ciclo escolar tenían falta de atención y no retención de los contenidos de lengua escrita e inmadurez (a pesar de su estancia en el jardín de niños).

A continuación se presenta el cuadro que explicita las características anteriormente mencionadas:

Alumno	Sexo	Edad	Conceptualización	Situación
Rosa Gutiérrez López	F	7	S/A Conv.	Interesada
Rubén Torres Pérez	M	6	S/A Conv.	Interesado
Aldo Noé Vinaja Leyva	M	7	S/A no conv.	Distraído
Verónica Cortéz Vega	F	6	P/S	Distraída
Erika Maribel Ramírez Cuellar	F	6	P/S	No retención inmadurez
Juan Antonio Pérez - Meléndez	M	8	P/S	Desinteresado no retención
Juan Gonzalo Moreno Lara	M	8	Sil Conv.	Desinteresado no retención
José Juan Mata Velázquez	M	7	Sil Conv.	Interesado.

Los alumnos que quedaron dentro de la muestra provenían de familias de escasos recursos económicos, lo cual limitaba la atención debida al niño por parte de los padres, ya que su trabajo no les remuneraba lo necesario.

La familia a la cual pertenecían los alumnos no era numerosa-pues según la encuesta realizada a los padres de familia (anexo 3) se tenían aproximadamente 3 hijos.

El nivel de estudios familiar, llegó a la obtención de escolarización primaria tanto de parte de los padres como de sus hijos.

El Grupo Integrado pues, generalmente recibe a los niños más-necesitados en cuanto a cuestiones económicas como educativas y que un grupo normal de Educación Primaria los rechaza por no contar con los elementos "adecuados" a un grupo regular.

#### 4.2.2. Actividad escolar.

La lengua escrita, como ya se ha mencionado, es uno de los aspectos que tienen trascendencia en el ámbito social, debido a su función comunicativa que posee y por lo cual podemos modificar, intercambiar, expresar, rechazar o aceptar ideas; sin-embargo había que identificar dentro de la muestra de grupo, la validez (utilidad) que cada uno de los alumnos conceptualizaba acerca de dicha función de la lengua escrita.

El primer propósito para reconocer lo anterior, correspondió a reconocer la validez que le asignaba cada alumno (muestra)-al aprendizaje en la escuela después de su experiencia de un ciclo escolar en el 1er. grado, por lo cual se inició con un cuestionamiento a los niños, a fin de explorar la concepción-propia de cada uno de ellos, acerca de lo que aprende en la escuela, si es de su gusto o no y el cómo podrían aprender.

El cuestionamiento tuvo su apoyo en el método clínico empleado por Piaget, para sus investigaciones, mas no se quiere decir con ello que cumplió con todas las bases de éste, pues no se tiene la capacidad psicológica y elementos suficientes para su correcta aplicación.

El cuestionamiento consistió en motivar un diálogo donde las preguntas se orientaron por el objetivo de conocer el pensamiento del niño acerca del aprendizaje en la escuela.

Las preguntas no fueron elaboradas anticipadamente a la situación de exploración, sino que fueron constituyéndose a partir de la respuesta del niño o su justificación, esto con la finalidad de reconocer el pensamiento del niño o si creía en su propia respuesta o había sido falseada. Sin embargo, existieron 4 preguntas constantes que más adelante se expondrán y que sirvieron de guía.

Se cuidó a través del cuestionamiento de no inducir o sugerir al niño la respuesta en función de probables expectativas personales. Así mismo, se abarcó tiempo, según fue necesario para capturar la conceptualización del niño.

Para iniciar formalmente el trabajo de entrevista, se consideró como pertinente asistir un tiempo de 3 días continuos al grupo para tomar familiaridad con los alumnos muestra que se encontraban en la parte posterior del salón desde donde también se les observaba.

Para el desarrollo del trabajo, se requirió que éste fuera de manera individual a fin de contar con una mayor participación por parte de cada uno de los alumnos y una mayor confiabilidad de sus respuestas.

El interrogatorio se hizo dentro del aula.

Dentro de este cuestionamiento hubo ciertas preguntas guía, como por ejemplo:

- ¿ A qué vienes a la escuela?
- ¿ Qué aprendes?
- ¿ Cómo le haces para aprender?
- ¿ Te gusta venir a la escuela?

Posterior al trabajo individual para rescatar la concepción - del niño respecto a qué y cómo se aprende en la escuela, se pa - só a una segunda etapa para reconocer las posibles consecuen - cias del uso de las planas para el aprendizaje de la lengua es - crita, así como identificar lo que sucede durante el proceso - de adquisición a través de las planas o la copia, es decir, si - tuaciones de trabajo docente que influyen negativamente en el - aprendizaje de la lengua escrita respecto a su adquisición. - Para tal objetivo, se realizó la actividad de las planas en - donde tuvo lugar a la vez, un cuestionamiento al niño, para de - tectar lo aprendido y la significación (sentido) que este tra - bajo puede traer al niño en relación a la lengua escrita y a - su valoración (entendiendo valoración como su apreciación de - utilidad de la lengua escrita y su relación con su concepción - de la misma).

Las actividades correspondieron a lo siguiente:

En un principio se organizó a los alumnos seleccionados a mane - ra de equipo en donde se les invitó a aprender alguna letra a - fin de seguir con la realización del trabajo de planas.

El diálogo se inició como sigue:

Haber, algunos de Uds. dijeron que sabían escribir y que les - faltaba aprender más y otros dijeron que no sabían escribir, - entonces, ¿les gustaría aprender lo que aún no saben o les gus - taría poder escribir? Sí, (contestaron)

Se les invitó a buscar alguna letra o palabra en los libros - que no se la supieran, a lo cual hubo muchas sugerencias de le - tras a aprender, por ejemplo: la i, que se dijo: "no vale" por

que algunos ya la conocían; se tuvo la o, s, hasta llegar a una letra propuesta por un niño, que después de preguntarles a los demás cuál era su sonido, o para cuál palabra podía utilizarse, nadie acertó.

Ahí empezó la actividad específicamente, al determinar la letra a enseñar (como si fuera la siguiente de un método).

Posteriormente, en una próxima visita, se les relató un cuento a los niños en donde interviniera la letra a aprender, para seguir con lo que es la explicación de la misma: su emisión sonora, su graficación, su combinación con c/u de las vocales; su lectura en el pizarrón individual y en coro.

Posteriormente se expusieron palabras que empezaran con cada una de las sílabas y se siguió con el subrayado de la letra en el pizarrón por algunos niños, así como la identificación de palabras con preguntas: ¿qué dice aquí?, sin seguir el orden en que estuvieron escritas.

Después de que se escuchó que "todos" leían lo del pizarrón, se pasó a la parte esencial del trabajo, la escritura de todo lo leído a través de las planas. La escritura correspondió al llenado de 3 planas, iniciando con la de la letra, luego de las sílabas y por último una de palabras.

Las planas se revisaron al término de cada una de ellas.

La explicación de una letra, la lectura y las planas, se repitió tantas veces hubo que aprender letras nuevas; es decir, a 4 veces más.

Las letras aprendidas fueron la d, la m, la p, la f y la v.

Para identificar características, causas o efectos del uso de las planas, se procedió durante la misma revisión a cuestionar a los alumnos acerca de lo que habían realizado, con preguntas de ubicación y predicción como: ¿dónde dirá?, ¿qué crees que diga? o ¿seguirá diciendo? ¿cuál es la letra?

Una segunda fase correspondió a verificar en los niños que - dieron respuestas acertadas y realizaron su trabajo de escritura bien (separación de palabras, escritura de las palabras correctamente), su aprendizaje respecto al valor sonoro convencional de la letra y su aplicación en la representación de significados.

Los niños que no pasaron a la 2da. fase por no haber dado respuestas correctas, siguieron participando en el análisis de resultados, puesto que se relacionaron sus escrituras, su conceptualización y sus respuestas a fin de identificar el por qué de la falta de "retención del contenido", (expresión que manejaron los maestros de grupo para los niños que presentan estos casos).

Esta 2da. fase se realizó con determinados alumnos que dieron respuestas correctas en la lectura de las palabras de planas. (5 alumnos en total).

La verificación e identificación de aprendizaje se llevó bajo la siguiente actividad de dictado y análisis de palabras.

El dictado se realizó en forma colectiva y comprendió escritura de la letra y de 9 palabras; las cuales tuvieron las siguientes características:

- Cuatro palabras seleccionadas de las planas.
- Una palabra autodictada que llevara la letra aprendida.
- Cuatro palabras diferentes a las escritas en las planas y que llevaran la letra aprendida al inicio, en medio o al final.

Lo anterior se realizó a fin de observar la conducta del niño respecto a la identificación de la letra a aprender con base a su sonido: la ubicación pertinente de la letra dentro de la escritura, en relación a su emisión sonora; la estabilidad de la escritura de la letra y a la aplicación de su conocimiento

de la letra en otras palabras diferentes a las escritas en las planas, (estas palabras se integraban de letras ya supuestamente conocidas por los niños).

Las cuatro palabras dictadas al final, también dieron elementos para observar si se llegaba en un principio sólo a la mecanización de escritura de palabras, (entendida como asimilación de contenidos sin acomodación), o a un aprendizaje de comprensión de contenidos.

Para detectar lo que el niño interpretaba de la escritura de las palabras, que escribía correctamente, se pasó a su análisis por medio de las dos siguientes actividades, las cuales se realizaron de manera individual.

La primera actividad se trabajó a través de la presentación de la palabra que se había escrito correctamente por el niño en el dictado, para posteriormente tapar cada vez una parte de la palabra para su lectura de las partes visibles, preguntando: - ¿Dirá....? ¿Seguirá diciendo....? ¿Qué crees que diga?, por ejemplo:

- Aquí dice mesa. (mesa)-
- ¿Así dirá mesa? (\_\_\_sa) (tapando la lra. parte)
- ¿Qué crees que diga? (me\_\_\_)
- ¿Sigue diciendo mesa? (m\_\_\_a)
- ¿ Qué crees que pueda decir?

Al cuestionamiento anterior, el alumno contesta según su punto de vista.

La segunda actividad se tuvo que realizar con letras móviles - en donde el niño construía de una palabra reconocida por él - (en las planas) la misma palabra o buscaba la forma de acomodar las mismas letras, de tal manera de que siguiera diciendolo mismo. Esto se realizaba guiado por el siguiente cuestionamiento: Por ejemplo: Aquí dice misa. ¿Cómo dice? ¿Puedes -

cambiar el orden de las letras pero que siga diciendo misa? - ¿Ahora qué dice?. Cuando no se cambió el orden de las letras en la palabra por el alumno, se pasó hacerlo directamente preguntando: ¿Seguirá diciendo lo mismo?, ¿por qué?, ¿qué crees que diga?.

La actividad ayudó a reconocer si el niño comprendía que una palabra para obtener un único significado deberá integrarse con las letras pertinentes, cantidad de ellas y sólo un orden determinado; ésto es, deberá tener una estabilidad.

Otras preguntas que en ocasiones se hicieron necesarias para establecer un ambiente de comunicación de confianza fueron: - ¿Qué hiciste en tu casa? o ¿al llegar a la escuela? ¿recuerdas qué hicimos la clase pasada?

Con esta actividad se dio término a la 2a. etapa de actividades de exploración para conocer las consecuencias del uso de las planas, identificación de situaciones de no aprendizaje y reconocimiento de la concepción del niño respecto al uso y utilidad de la lengua escrita en su función comunicativa.

En una 3a. etapa, se realizó otra serie de preguntas con base a la respuesta del niño, sin embargo, en esta etapa se tuvo el objetivo de conocer la concepción de cada alumno acerca de la función comunicativa de la lengua escrita, es decir, el significado que el alumno atribuye a ésta.

Para lo anterior se procedió a realizar el cuestionamiento de manera individual a cada uno de los ocho niños muestra tomando como guía las siguientes pautas:

- ¿Para qué te sirve aprender las letras?
- ¿Para qué te sirve leer y escribir?
- ¿Qué puedes escribir?
- ¿Para qué quieres aprender a escribir?

Con esta tercera etapa, se dio término al trabajo de identificación del aprendizaje de la lengua escrita y su significado en los niños repetidores del primer grado de educación primaria.

A manera de resumen se presentan las etapas de trabajo y su actividad a fin de poderlas identificar posteriormente:

PRIMERA ETAPA: Exploración de la conceptualización del niño - repetidor respecto a lo que se hace en la escuela y cómo se aprende.

SEGUNDA ETAPA: Uso de las planas para detectar sus consecuencias en el proceso del niño no alfabético para su comprensión del sistema alfabético.

- 1ra. fase: Realización e interpretación de las planas.
- 2da. fase: Análisis de las escrituras interpretadas y producidas por los niños.
  - . Dictado y autodictado con la letra aprendida.
  - . Actividad de lectura de partes de una palabra.
  - . Actividad de transformación.

TERCERA ETAPA: Reconocimiento de la concepción del niño acerca del uso y utilidad de la lengua escrita.

Cabe hacer mención que en cada etapa siempre se trató de obtener la concepción del niño, por ello, el tiempo que se requirió para cada actividad dependió de él.

#### 4.3. Dificultades.

En la actividad escolar se desarrollaron las diferentes situa-

ciones que permitieron identificar elementos didácticos que - influían en el aprendizaje de la lengua escrita y por tanto, - en el conocimiento del alumno. Sin embargo, se tuvieron algunas dificultades para el desarrollo del trabajo con los alumnos.

Las dificultades correspondieron a:

- Conducta de los niños.
- Cuestionamiento del trabajo.

Dentro del primer aspecto se tuvo un caso muy singular de una niña de 6 años: Erika, quien además de mostrar desinterés en las actividades de estudio (planas y explicaciones de contenidos) era muy distraída.

No permaneció estable en un lugar durante un tiempo adecuado para realizar el trabajo, (aproximadamente ni 10 minutos).

Erika casi no hablaba fuerte y en las entrevistas que se le hicieron, tenía a veces que volvérselo a invitar a contestar. Lo que aumentó el problema para trabajar con esta niña fue el rechazo en un principio de sus propios compañeros, (niños).

Después de observar estas conductas, se habló con el maestro de grupo para identificar si estas conductas eran también reconocidas dentro de su clase, obteniéndose una analogía.

De acuerdo a la problemática del caso, se rescató las respuestas emitidas por la niña en la entrevista aunque en un mayor tiempo, relativamente al que necesitaron los demás alumnos. Sin embargo, respecto al cuestionamiento al término de las planas, sus respuestas fueron con desinterés y desgano, por lo cual poco fue lo que pudo percibirse en ese aspecto para este caso.

Por otra parte, respecto al cuestionamiento a los niños, en un principio se tuvo dificultad, pues al término de cada plana de

bía de hacerse y los alumnos en ocasiones llegaron a terminar tres de un junto, lo cual influía negativamente en la atención individual de sus respuestas.

La inactividad de los niños no cuestionados cuando se atendía a otro, poco a poco se pudo solventar, ya que se optó por indicar a ellos, que mientras revisaran su trabajo y lo leyeran, a fin de que cuando pasaran a ser cuestionados, sus respuestas fueran correctas.

En una ocasión solamente se tuvo que poner una plana más a un educando, pues la rapidez de su trabajo interrumpía el de los demás.

Otra dificultad presentada fue la toma de respuestas, ya que en ocasiones tuvo que hacerse personalmente, a diferencia de otras en las que se grababan o se tomaban por otra persona.

## C A P I T U L O   Q U I N T O

### ANALISIS DE RESULTADOS

#### 5.1. Antecedente del niño repetidor.

##### 5.1.1. Primera etapa.

A manera de organización del material obtenido, se van a analizar primeramente los resultados de la entrevista a los niños en cuanto al aspecto de lo que se hace en la escuela entorno al aprendizaje y cómo se aprende la lengua escrita para posteriormente analizar los resultados de la 2da. y 3ra. etapa.

Las respuestas fueron muy similares, se llegó a la ejemplificación de las actividades escolares por los alumnos y a la obtención del cómo se aprende a leer y escribir.

Ejemplos de lo anterior son los siguientes:

Experimentador.

Alumno.

Gonzalo (8/Sil)

- |  |  |
|--|--|
| -¿A qué vienes a la escuela?                       | -a estudiar letras y números.                              |
| -¿Para qué?  | -para pasar de año.  |
| -¿Cómo le haces para estudiar todo éso?            | -hago trabajo.   |
| -¿Qué trabajo haces?                               | -el que me dice la maestra.                                |
| -¿Qué te enseña la maestra?                        | -los números del 1 al 10 y a veces al 5 y las letras y ya. |
| -¿Y te aprendes las letras?                        | -Sí, unas no.  |
| -Dime, ¿y tú qué haces para aprenderte las letras? | -lleno las hojas con las letras                            |
| -¿Para qué?  | -para aprender.  |
| -¿Te gusta la escuela?                             | -no.   |

Experimentador

Alumno

José Juan (7/Sil)

- ¿A qué vienes a la escuela? -a aprender.
- ¿A aprender qué? -las letras y este....así a es -  
cribir.
- ¿Y qué haces para aprender a escribir? -haciendo letras como tito, has-  
ta que llenas la hoja.
- ¿Y cómo haces tu trabajo? -con letras bonitas como me dice  
la maestra y luego así todas -  
las hojas para llenarlas.
- ¿Para qué llenarlas? -para aprender.
- ¿A qué? -¡ay pus a escribir!
- ¿Cómo? -(hace una lista de una sola pa-  
labra -Tía y así toda.
- ¿Te gusta la escuela? -Sí, y aprendes.

Experimentador

Alumna

Erika (6/Ps.)

- ¿A qué vienes a la escuela? -.....se ríe.
- ¿Qué haces en el salón? -(ve su libreta y contesta) la a  
la e la u (era una plana de Te)
- ¿Qué te enseña el maestro? -a muchas cosas.
- ¿Oye, y cómo aprende uno -  
las letras? -haciendo letras en la libreta.
- ¿Te gusta la escuela? -hace gestos de desagrado.

Experimentador

Alumna

Rosa (7/S/A).

- ¿A qué vienes a la escuela? -a aprender lo que me pone la -  
maestra.
- ¿Como qué te pone la maestra? -leer, escribir, sumar, hacer -  
trabajo.
- ¿Y cómo aprendes todo éso? -haciendo el trabajo que me po-  
ne la maestra.

-¿De qué trabajo? -de estudio.

-¿Te gusta la escuela? -Sí.

Como se observa, los niños tienden a contestar que en la escuela se va a aprender algo, ya sea del área de español o matemáticas identificando al maestro como su transmisor de conocimiento.

Por otra parte, se reconoce que los alumnos en un 80% manifiestan, que para aprender a escribir, es necesario llenar la libreta de letras o hacer "planas". El 20% no dijo específicamente las actividades para aprender a escribir.

El antecedente pues de los niños repetidores del 1er. grado de Grupo Integrado, es que saben que van a la escuela a estudiar, lo cual se hará en el área de español a través del llenado de hojas ("planas") para aprender las letras.

Con la obtención de este resultado, se comprueba que los niños esperan algo de la escuela, así sea niños que reflejen falta de atención a los contenidos o demuestren su interés por aprender. El interés o desinterés que hayan reflejado en un principio los niños, no se profundizó más que con la pregunta que se anexa al cuestionario, ¿te gusta la escuela?, obteniéndose que 2 niños considerados por el maestro desinteresados, aceptaron el gusto por la escuela, para hacer un total de 63% de niños con interés en la escuela y un 37% con actitud de desinterés a ella.

A la luz del constructivismo, se manifiesta que, los alumnos aún sin haber tenido en forma explícita la explicación del maestro de lo que se hace en la escuela y el cómo se aprende el área del español, él fue construyendo su propio conocimiento con base a la práctica escolar que se dio en su entorno y a lo que sabía previamente por su contexto social, familia y amigos.

El niño en general, internalizó a través de un ciclo escolar, que la escuela es una institución a la que se acude a aprender y que tiene por consiguiente que respetar, si quiere seguir siendo aceptado. Además, aprendió que sus conocimientos previos que tuviera no son válidos si no convergen con los de la escuela, ésto se puede vislumbrar desde que el niño conceptúa que va a aprender a la escuela y que sólo se dará este aprendizaje si pone atención y realiza las indicaciones del maestro.

El constructivismo aunque se da de manera natural, no se favorece en el aula, pues sólo la enseñanza y valoración de conocimiento es unidireccional de Maestro-alumno. El respeto al alumno se anula en este caso.

Por otra parte, el alumno al mencionar que con las planas va a aprender, se detecta que la práctica escolar valoró y dio realce a esta actividad, lo cual propició un conocimiento que para este caso fue apropiado por el niño, valorando pues, a las planas como el medio a aprender y no a lo que pueden producir ellos mismos con base a su conocimiento y ayuda del maestro.

Queda pues para este caso, dar a conocer al niño que él sabe y conoce porque ha visto, escuchado, palpado, asimilado e interpretado cosas de su medio y que es eso lo que es el conocimiento y lo que va a poner en práctica con ayuda del maestro, para enriquecer aquello que ya conoce o está en vías de conocer.

Con ésto el niño podrá valorarse y valorar para actuar comprendiendo el conocimiento mismo.

## 5.2. El aprendizaje de la lengua escrita.

### 5.2.1. Segunda etapa.

En esta primera fase de la segunda etapa, se requiere a través de las respuestas, reconocer los efectos y causas de la aplicación de las planas a través de lo que se manifiesta como aprendizaje.

Adelante se citan ejemplos del cuestionamiento realizado durante la revisión de las planas en donde se reconoce el significado que le atribuyen los niños a su escritura producida:

Ubicaremos a los niños según la siguiente clasificación:

- a) Alumnos que realizaron el trabajo consiguiendo al término de él, rescatar los significados pertinentes de cada palabra, tanto en las preguntas de ubicación como de predicción, así como la letra a aprender.
- b) Alumnos que realizaron su trabajo consiguiendo al término de éste, asignar a cada escritura un significado en relación a las palabras manejadas por el maestro en un principio. Reconocen la letra a aprender. No hace la ubicación y predicción de los significados pertinentemente. Su escritura es a través de la copia formal de la escritura que le antecede.
- c) Alumnos que no trataron ni siquiera realizar el trabajo, o que al realizarlo lo hicieron por el hecho de hacer y terminar de llenar la hoja. Al final asignan cualquier significado a las palabras escritas reteniendo sólo en ocasiones la letra aprendida o algún significado manejado.

Dentro de la categoría a), quedaron niños que tenían interés como desinterés en el aprendizaje de la lengua escrita y alumnos no siendo alfabéticos en su escritura. El siguiente alumno es un ejemplo de ello:

Experimentador:

Alumno:

José Juan (7/Sil)

-¿Qué crees que diga aquí?  
(señalando dedo)

- dedo.

-¿Dirá dado?

-aquí. (señala dado)

-¿Qué crees que diga aquí?

-dino.

-¿Dirá dinero?

-Sí, aquí (señala dinero)

Al final del cuestionamiento de las preguntas de ubicación y -  
predicción se le preguntó:

-¿Cuál es la letra "d"?

-ésta (señalando la "d" en  
la palabra dedo.

Dentro de esta categoría se encontraron 5 alumnos de los cua -  
les, 3 son S/A, 1 es silábico y 1 es presilábico.- De ellos, 2  
son considerados como distraídos y 3 como interesados, respec -  
to al aprendizaje de la lengua escrita.

En este tipo de categoría, se encontró que Aldo respondía con -  
cierta duda para indicar qué significaba la escritura o dónde -  
se encontraba, pero sin embargo, logró hacer una corresponden -  
cia pertinente entre lo que se preguntaba y lo que respondía.

Los otros 4 niños, se mostraron entusiasmados con el trabajo y  
fueron más claros en responder, es decir, mostraron seguridad,  
aún José Juan y Verónica, siendo silábico y presilábico respec -  
tivamente, y aún más, Verónica considerada como desinteresada.

Durante la observación de la actividad de la realización de -  
las planas, se detectó que los niños José Juan y Juan Antonio -  
competían para terminar su trabajo, sin embargo, José Juan rea -  
lizaba su escritura sin atender su trazado o linealidad de las  
letras (anexo 4a.) lo cual Juan Antonio sí atendía (anexo 4b)  
Así pues, el segundo descuidaba el aspecto de significado de -  
las palabras y José Juan descuidaba el aspecto figural de la -  
escritura, caso similar fue el de Rubén; Rosa cuidaba que su -  
escritura estuviera bien, al tiempo que se fijaba si los demás

iban ganándole o no; además de que iban repitiendo las palabras según la escribían.

En la siguiente categoría "b", se ubicaron a los niños Juan Antonio y Gonzalo con una conceptualización presilábica y silábica convencional dentro de la lengua escrita respectivamente.

Sus respuestas durante el cuestionamiento fueron similares en cuanto a que asignaron significados según los ya manejados por el maestro. Un ejemplo es el siguiente:

Experimentador:

Alumno:

Juan Antonio (8/P/s).

- |   |  |
|---|--|
| -¿Qué crees que diga aquí?<br>(señalando dedo)  | -de-do (señalando dedo: dedo)  |
| -¿Dirá dado?                                    | -Sí, aquí (señala dino)  |
| -¿Qué crees que diga aquí?<br>(señalando dino). | -Dinero (hace corresponder a cada sílaba emitida con una parte de la palabra dino) |
| -¿Dirá dinero?                                  | -Señala dino.  |

Como se observa, el niño contestó según las palabras manejadas al aplicarle las planas, tratando de hacer una correspondencia sonido-grafía ajustando la emisión oral con lo escrito sin llegar aún a discernir acerca del valor sonoro de las letras, (propiedad cualitativa de la escritura). (Anexo 4c).

Para la última pregunta que corresponde a identificar la letra a aprender, se obtuvo que al preguntar ¿cuál es la letra "d"?, los dos niños señalaron correctamente la letra.

Por lo anterior se puede decir que los niños rescatan el significante o grafía, sin comprender su valor sonoro convencional para su integración dentro de una palabra.

Se deja ver así mismo, que siendo uno con conceptualización silábica y desinteresado y otro con conceptualización presilá

bica y desinteresado, no lograron comprender un contenido que estaba fuera del alcance de sus estructuras cognitivas respecto a la escritura.

Aquí se manifiesta con lo anterior, que los niños por ésto, - son tomados como niños sin retención y que sin embargo no se considera que los contenidos están por arriba de sus estructuras cognitivas de la lengua escrita.

Durante la realización de las planas, se observa que fijaban su atención en la palabra anterior.

Así, Juan Antonio su escritura la hizo "de bajadita" (ésto en palabras de los alumnos), así como Gonzalo copiaba sólo la escritura anterior, llegando a veces a no haber correspondencia entre el modelo de escritura y su resultado.

Cabe mencionar que al presentarse este caso, se le preguntó - al niño si a pesar de la escritura del último renglón (palabra resultado) seguía diciendo como el primer renglón (palabra modelo) a lo cual en todas las ocasiones contestó con seguridad que sí. Un ejemplo de lo anterior fue el siguiente:

Experimentador:

Nombre:

Gonzalo (8/Sil)

- Aquí dice musa.
- ¿Qué dirá acá? (señalando una -  
palabra de la misma fila) -musa.
- ¿Y acá qué dirá? (señalando la -  
palabra resultado: muma) -musa.
- ¿Están escritas igual?  
(señalando musa y muma) -no.
- ¿Entonces cómo dice aquí? -musa.
- ¿Y aquí? -musa.

Con ésto también se observa que el niño considera que para la integración de una palabra, no importa cuáles sean las letras

siempre y cuando las haya. (Anexo 4d).

Por último, se encuentra un alumno que se ubicó en la categoría "c", único caso el cual comprendió lo siguiente:

Erika rechazaba en ocasiones la realización de las planas y se mostraba desinteresada en ellas, veía a todos sus compañeros e sólo "mataba el tiempo" en la realización de una sola plana. - Por el contrario, en ocasiones era la primera que terminaba y sin embargo su escritura no correspondía al modelo y solo trataba de llenarla con rayas o curvas. (Anexo 4e). Su escritura no cuidó ni su aspecto figural ni su significado.

Para este caso no se indagó profundamente el por qué de este comportamiento.

Sólo se le preguntó el por qué de su actitud y se obtuvo que no quería hacer las planas.

Al hacer el cuestionamiento se presentó lo siguiente:

Experimentador:

Alumna:

Erika (6/P/S).

-¿Qué crees que diga aquí?  
(señalando dedo)

-a

-¿Dirá dado?

-(señala dedo)

-¿Qué crees que diga aquí?  
(señalando dino)

-u

-¿Dirá dinero?

-¿dónde?

-¿Que si en alguna parte de todo  
ésto dirá dinero?

-señala todo diciendo dinero.

Como se observa, la niña considera que la escritura porta fonos del lenguaje oral, aún no siendo los pertinentes (anexo 4e) En otros casos, la niña logra acertar algunos y hasta la letra a aprender, mientras a las otras escrituras les asigna cualquier significado. (anexo f).

Por ejemplo, acierta en donde dice ma y cual es la "m" pero a-

las otras sílabas les asigna diferente significado: e, a, u. Para este caso, la niña además de no dar el valor sonoro correspondiente a cada sílaba o palabra, fue característico que asignara algún significado de uso escolar como: pato, tía, oso, (anexo 4g).

Por otra parte, tanto los niños del caso "a" como del "b", manifestaron interés por "las carreritas" en el llenado de planas, al preguntar también si su trabajo lo iban haciendo bonito y las correcciones entre ellos mismos como: "lo vas haciendo mal" con justificaciones de: "su plana está chueca", "esas no parecen letras", "sus letras no están bonitas" o "no se hicieron parejitas".

Aquí se hace notar que las correcciones no fueron de tipo constructivo sino dentro del aspecto figural.

Para la 2da. fase de la 2da. etapa, se tomaron los niños ubicados en a. Ver el siguiente cuadro.

		a	b	c
1a. plana	d	José Juan Rubén Rosa	Juan Antonio Aldo	Gonzalo Erika Verónica
2a. plana	f	José Juan Rubén y Aldo Rosa y Verónica	Juan Antonio Gonzalo	Erika no fue
3a. plana	m	Verónica José Juan Rubén, Rosa y Aldo.	Juan Antonio Gonzalo	Erika
4a. plana	v	Verónica y Aldo Rubén y Rosa	José Juan Juan Antonio Gonzalo	Erika
5a. plana	p	Verónica  Aldo, Rubén y Rosa.	Juan Antonio Gonzalo	Erika

#### I. Ubicación de los alumnos por plana.

Por tanto, los niños ya señalados anteriormente dentro de a,- sólo fueron los que participaron en esta etapa, cada vez al término de la revisión de éstas.

Así, los siguientes alumnos fueron los participantes:

Verónica con conceptualización pre/sil. de la lengua escrita.

José Juan	"	"	Sil.conv.	"	"	"	"
Aldo	"	"	S/A no conv.	"	"	"	"
Rubén	"	"	S/A conv.	"	"	"	"
Rosa	"	"	S/A conv.	"	"	"	"

En esta fase, como ya se había señalado, se realizaron actividades para identificar y verificar su aprendizaje de las palabras que en una primera fase ubicaron y predijeron correctamente.

Para la 1ra. actividad que correspondió al dictado colectivo de 9 palabras y la letra aprendida, se obtuvo lo siguiente:

- Todos escribieron correctamente la letra a aprender.
- Verónica, Aldo, Rubén y Rosa escribieron correctamente las palabras dictadas que correspondían a 4 palabras seleccionadas del repertorio de las planas (anexo 4 ejemplos h, i, j, k). José Juan dependía directamente de una escritura modelo. Conoció dentro de la realización de este ejercicio que sólo podía escribir copiando lo de la maestra (anexo 4 l), obsérvese en donde escribió 2 veces dedo, puesto que así era el orden en la plana y no correspondió ésto al orden del dictado.

La escritura de José Juan fue silábica en autodictado y sin embargo en palabras no vistas se negaba a escribir en ocasiones.

De los 4 niños que sí escribieron correctamente y de las veces que se logró que José Juan escribiera sin ver el modelo, sólo dos niños hicieron una correspondencia fonema-grafía: Rubén y Rosa (quienes son S/A convencionales) respecto al uso -

de la letra a aprender, aunque Rubén la usó con valor polivalente, véase en el ejemplo (anexo 4 j), como la letra "p" la vale como "l" en paloma. El resto de los niños, Verónica, José Juan y Aldo, en su escritura de autodictado conservan la letra a aprender sin hacer una correspondencia fonema-grafía. Para la siguiente actividad, como ya antes se había mencionado, se dictaron 4 palabras diferentes a las escritas ya en las planas y que sin embargo utilizaron las letras ya conocidas por ellos.

Las escrituras de los niños fueron de dos tipos: los que utilizaban la letra pertinentemente con su valor sonoro convencional (2 casos) y los que la utilizaron solo porque tenía que ponerse (3 casos) puesto que era la letra a aprender, sin hacer algún caso a su relación de la emisión sonora con su aspecto gráfico.

Dentro de los niños que utilizaron la letra con valor sonoro-convencional (Rosa y Rubén), se encontró que Rubén además utilizó nuevamente la letra con valor polivalente, es decir, para cubrir espacios de letras y que debían de cubrirse para integrar la palabra.

Así tenemos, que Rubén y Rosa en esta actividad y en cada una de ellas, daban a la letra a aprender su ubicación pertinente dentro de una palabra (en relación a su conceptualización S/A).

Verónica, Aldo y José Juan no se observó que aplicaran su conocimiento acerca de la letra, que aprendieron a plena vista de la plana, en otras situaciones diferentes a las ya estudiadas (ver cuadro 2); tal es el caso de que ubican la letra casi al principio generalmente de cada palabra, puesto que así aprendieron su uso durante la realización de las planas, además, en otros casos, la ubicación sin hacerla corresponder -

fonéticamente, por ejemplo: Aldo, cuando lee para camisa, interpreta:

ma A o A  
ca mi sa

Por otra parte, en este tipo de escrituras se vislumbra aún más que los niños siguen su propio proceso de adquisición de la lengua escrita, puesto que siendo en un principio alfabético convencional en este tipo de actividad, muestran su muy particular interpretación de la lengua escrita, como Verónica que realiza escrituras presilábicas aún siendo que en un principio escribió y leyó correctamente las palabras de las planas (escrituras alfabéticas) (ver cuadro II).

Con lo anterior, se obtiene también que un conocimiento no es aprendido tan sólo por el hecho de hacerlo y repetirlo, sino que es aprendido cuando se asimila y acomoda el contenido llegando a la comprensión. Así, los niños pudieron reproducir las escrituras de las palabras de planas y sin embargo no lograron escribir otras que tienen las mismas letras que supuestamente tenían "aprendidas".

	Lectura	Escritura alfabética	Escritura menores a alfabética	Escritura con valor sonoro convencional de la letra a - prend.	Escritura sin valor sonoro conv. de la letra aprend.
planas	Los 5 alumnos	Los 5 alumnos			
Dictado de palabras con base a las planas.		Los 5 alumnos			
Dictado de palabras no estudiadas o mecanizadas.			los 5	2 alumnos	3 alumnos

## II. Concentración de resultados de la producción e interpretación de escrituras.

Posterior al trabajo de dictado, finalmente se pasó al análisis de las partes de las palabras escritas bien en el dictado en el cual participaron los mismos cinco alumnos que escribieron correctamente en el dictado de las palabras de planas, esto a fin de identificar verdaderamente el aprendizaje de la lengua escrita. Veamos un ejemplo:

Experimentador:

Alumna:  
Verónica (6/P/S)

- |  |                      |
|--|----------------------|
| - Aquí dice mesa<br>(señalando de corrido) | - mesa.              |
| -¿Cómo dice?                               | - sí (lee ////SA)    |
| -¿Así dirá mesa? (////SA)                  | - sí (lee me////)    |
| -¿Así seguirá diciendo mesa?<br>(me////A)  | - lee (m////a) mesa. |
| -¿Qué crees que diga así?                  |                      |

En este ejemplo es evidente que si se ocultan algunas partes de cada palabra no es motivo para no asignar el mismo significado a la palabra, es decir, sigue diciendo lo mismo, a pesar de ocultar las partes de la palabra.

En la transformación se presenta lo mismo. Veamos:

Experimentador:

Alumna:  
Verónica (6/P/S)

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| -¿Cómo dice? (misa)  | - misa.                  |
| -¿Puedes cambiar el orden de las letras pero que siga diciendo misa? | - masi.                  |
| -¿Cómo dice?   | - misa.                  |
| -¿Sigue diciendo misa?   | - Sí.                    |
| -¿Por qué?   | - porque todas son misa. |

Verónica presentó en dos ocasiones que se le tapó una parte de la palabra, una lectura global, emitiendo el mismo significado sin recortes pero a veces daba uno diferente a las partes visibles, estos significados se dieron dentro del campo -

de las palabras de las planas, por ejemplo:

Experimentador:

Alumna:

Verónica (6/P/S)

- Aquí dice fusil.  
 -¿Cómo dice? - fusil.  
 -¿Así dirá fusil? (fu/////) - (fu/////) Sí, dice fusil.  
 -¿Qué dice aquí?  
 (señalando de corrido) (/////sil) - fusil.  
 -¿Así dirá fusil? -F-///// o, no feo.  
 -¿Por qué? -porque están esta (f)  
 y esta (o)

En este caso se interpreta cada una de las partes visibles como un significado todo (feo) y no como una parte de la pala -bra de ese significado (fusil) con lo cual se observa que el -niño puede leer tanto en la parte de una palabra como en su -escritura total, diferentes palabras pero tomadas de la misma plana o la palabra que se indicó para este caso.

Respecto a las transformaciones, trabajó lo siguiente:

Experimentador:

Alumna:

- Aquí dice fusil  
 -¿Cómo dice? - fusil.  
 -¿Puedes cambiar el orden de la palabra  
 fusil, pero que siga diciendo fusil? - fsilu-  
 -¿Ahora cómo dice? - fusil.  
 -¿Podrías acomodar de otra forma las -  
 letras, pero que siga diciendo fusil? - fulis.  
 - Ahora ¿Cómo dice? - fusil.

En los dos casos, la niña no identifica que para la lectura -de una palabra deberá de llevar cierta cantidad de letras y -en cierto orden.

En este 2do. caso de Verónica, lee todo un significado en cada parte de la palabra señalada, sin embargo, acepta que al -

quitar letras, cambia el significado, (pero que corresponderá a uno nuevo completamente).

No así en las transformaciones, pues sigue teniendo el mismo número de letras y las mismas grafías.

Esto quiere decir, que aún no identifica que para escribir de be seguirse cierto orden de letras en forma pertinente de acuerdo a su valor sonoro convencional a fin de obtener el mismo significado y una cantidad de letras para representar la palabra.

Un caso diferente es el de José Juan, quien al cuestionarlo sobre las partes visibles de las palabras, contesta partes de la misma o sílabas, haciéndolas corresponder con lo escrito. Identifica que el largo de la palabra (prop. cuantitativa) tiene que ver con el cambio de significados que se le puedan atribuir, aunque estos significados sean o no, los mismos de las palabras representadas. Por ejemplo:

Experimentador:

Alumno:

José Juan (7 /Sil)

- |                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| - Aquí dice piñata, ¿Cómo dice? | - piñata.                          |
| -¿Y así qué dice? P/////ta      | - pa                               |
| -¿Aquí dirá piñata? Piña////    | - no, porque falta la a.           |
| -¿Cómo dirá aquí? ////ñata      | - s a.                             |
| -¿Por qué?                      | - porque tiene poquitas de piñata. |

En otro caso, asigna partes de la palabra escrita o sílabas, aunque no sean pertinentes en relación a los valores sonoros de las letras que quedaron en la parte visible. Ejemplo:

Experimentador:

Alumno:

José Juan (7/Sil)

- |   |               |
|---|---------------|
| -Aquí dice dedo. ¿Cómo dice?                      | - dedo.       |
| -Y así, ¿dirá dedo? (/////do)                     | - queda mal.  |
| -¿Qué dirá? (de/////)                             | - ta.         |
| -¿Dirá dedo? (señalando de corrido)<br>(d /////o) | - no, dice o. |

Está claro, que para el alumno todas las letras son necesarias para integrar la palabra, pues al menor cambio alteran su significado.

En torno a las transformaciones el niño rechazó que siguiera diciendo lo mismo. Es decir, reconoce que debe haber ciertas letras, aún sin identificar que debe haber una secuencia con base al valor sonoro emitido.

Experimentador:

Alumno:

José Juan(7 /Sil)

-Aquí dice dedo. ¿Cómo dice?

- dedo.

-¿Podrías cambiar el orden de las letras pero que siga diciendo - dedo?

- pone (edod)

-¿Ahora cómo dice?

- pos igual como me dijo.

-¿Cómo te dije?

- dedo.

Como se observa, el niño rechaza el trabajo con las partes visibles para asignar el mismo significado pero en las transformaciones acepta que un cambio no altera el significado. Es decir, sólo se fija en el aspecto cuantitativo (número de grafías y extensión de la palabra) para asignar significados.

En otro grupo quedan incluidos Aldo, Rosa y Rubén por sus características peculiares que presentaron.

Los 3 niños realizan un corte silábico haciendo corresponder a cada parte visible de la palabra una emisión silábica misma de la palabra.

Experimentador:

Alumna:

Rosa (7/SA)

-Aquí dice fuma. ¿Cómo dice?

- fuma.

-¿Así qué dice? fu////

- la /f/u/

-¿Qué dirá así? ////ma

- ma

-¿Así dirá fuma? f/////a

- no, faltan letras de - fuma.

Experimentador:

Alumno:  
Rubén (6/S/A)

- |                               |         |
|-------------------------------|---------|
| - Aquí dice fuma, ¿Cómo dice? | - fuma. |
| -¿Qué dirá así? fu////        | - fu.   |
| -¿Aquí qué dirá? ////ma       | - a.    |
| -¿Así dirá fuma? f////a.      | - no.   |

Como se observa, los niños asignan una emisión silábica a las partes de las palabras visibles. El mismo caso presenta Aldo, que para el análisis de la palabra se concretó a negar que "no dice" cuando se quitan letras. Veamos un ejemplo de él:

Experimentador:

Alumno:  
Aldo (7 /S/A no conv.)

- |                               |                       |
|-------------------------------|-----------------------|
| - Aquí dice musa, ¿Cómo dice? | -musa.                |
| -¿Así dirá musa? mu////       | -no.                  |
| -¿Qué dirá así? ////sa        | -m                    |
| -¿Así dirá musa? m////a.      | -no, así no dice.     |
| -¿Qué dirá entonces?          | -mu, parece que dice. |

Cabe hacer mención que Aldo siendo S/A no convencional, no logra identificar las letras para hacerlas corresponder con la emisión sonora convencional.

Por otra parte, se reconoce que Aldo, al igual que sus demás compañeros, presilábicos y silábicos, no logra hacer la relación fonema-grafía en la actividad de autodictado, pero sí lo logra identificar las partes de las palabras escritas correctamente por él, aunque el significado no lo utilice a fin de integrar la representación escrita de una palabra, además de que a diferencia de ellos, él concibe un orden de cantidad y cualidad en la escritura para representar ciertos significados.

Pasando a globalizar los resultados de esta actividad de análisis de las palabras escritas correctamente dentro de las -

planas, se tiene que:

En el Rubro 1 se encuentra la niña Verónica con una conceptualización presilábica, quien piensa que en cualquier parte de la palabra bien escrita por ella, sigue diciendo la palabra misma, o en ocasiones, dice palabras dentro del contexto de las palabras escritas en las planas.

Reconoce que la escritura de una palabra aporta un significado mas no identifica que deberá de haber un orden convencional para mantener el mismo significado.

Para el Rubro 2, queda el niño José Juan, quien hace recortes silábicos en el análisis de la palabra en cuanto a la lectura de partes visibles, identificando que no puede decir toda una palabra en una parte de ella.

Acepta toda alteración de letras para asignar a cada cambio, un mismo significado; es decir, acepta que debe haber cierto número de letras para formar cierta palabra, pero no reconoce que también deberá de existir la misma secuencia de letras para asignar un mismo significado.

Dentro del criterio 3, encontramos que los niños rechazan toda modificación o alteración de orden y omisión de letras.

Los niños identifican que para asignar un mismo significado o una escritura, ésta deberá tener la secuencia de letras en cierto orden.

La estabilidad de la escritura en este caso, es lo que ayuda a identificar que un significado deberá presentarse en forma escrita siempre de igual manera.

En el caso de Rosa y Rubén no dan un significado para asignarle a los cambios; es decir, las letras sólo son identificadas pero no integradas por su valor sonoro convencional para interpretar algún otro significado, (sílabas o palabras).

Aldo por su parte, sólo llega a negar que al cambio de la pala

bra sigue diciendo lo mismo, atreviéndose a decir, aún siendo silábico-alfabético no convencional, lo que pudiera decir en las partes expuestas. Además, no logra utilizar en forma correcta las letras que a plena vista hubo aprendido. Sin embargo, logra en el análisis de las partes de la palabra, reconocer que en alguna parte de la palabra lleva esa letra (aunque en su escritura no las transfiera).

En este mismo criterio 3, se encontró que Rosa, dentro del aspecto de la convencionalidad, logra reconocer las letras enseñadas a través de las planas, dentro de las palabras, así como logra utilizarlas. Rubén logra reconocer y utilizar también dichas letras, sin embargo, su utilidad también se transfiere a llenar el lugar de las letras aún no aprendidas.

En suma, en esta 2a. etapa, los alumnos que no lograron asímilas las palabras de las planas para interpretarlas y reproducirlas, son de conceptualizaciones de lengua escrita por abajo de un S/A, lo cual significa que los alumnos Ps y sil. no pudieron comprenderlas puesto que su estructura cognitiva no correspondía a lo que en el exterior se le presentaba (por arriba de sus estructuras) y por tanto, no les proporcionó ningún sentido coherente con lo que sabían, dejándolo pasar sin atenderlo o desechándolo.

Por otra parte, los alumnos S/A convencionales y no convencionales, lograron asimilar que las letras tienen cierta ubicación respecto a su valor sonoro convencional y a la emisión oral de la palabra; así como lograron apropiarse del valor sonoro convencional de las letras puesto que sus esquemas en lengua escrita (de un S/A) se lo permitían.

Para el caso anterior, los contenidos externos (sist. Alfab.) fueron coherentes con el conocimiento previo (sist. S/A) dando lugar al aprendizaje de las letras.

La coherencia se da en el momento en que el niño con concepción de la lengua escrita S/A comprende que hay un valor sonoro que corresponde a una parte de lo escrito que por ocasiones va más allá de la relación sílaba-grafía; es decir, a una grafía (escritura alfabética).

Por otra parte, se manifiesta que los 2 alumnos S/A, habiendo realizado escrituras alfabéticas en el dictado de palabras mecanizadas, no logran llegar a producir escrituras alfabéticas fuera de las estudiadas; con ello, se advierte que el alumno aún sigue su desarrollo dentro del proceso de lengua escrita.

### 5.3. El significado de la lengua escrita.

#### 5.3.1. Tercera etapa.

El propósito de esta etapa, es identificar la concepción del niño acerca del significado de la lengua escrita en cuanto a su función comunicativa y sus usos.

En esta etapa se trabajó nuevamente una entrevista no estructurada a los niños muestra.

Veamos algunos ejemplos de interrogatorio para reconocer las respuestas dadas por los alumnos acerca del significado que les porta la lengua escrita:

(Se llamó a una niña muestra que estaba en su clase).

Experimentador:

Alumno:

Rubén (6/S/A)

-¿Qué estabas haciendo?

-Trabajo.

-¿De qué trabajo?

-De escribir (copia de palabras en lista).

-¿Para qué escribes?

-Para enseñarme a escribir.

-¿Entonces puedes escribir?

-Sí.

- ¿Qué puedes escribir?
- ¿Qué escribes?
- ¿Para qué te sirve que aprendas a es  
cribir?
- ¿Y para qué quieres saber mucho?
- ¿Pues para qué más te puede servir -  
saber escribir?
- ¿Sólo para pasar de año?
- ¿Y con ellas qué puedes hacer?
- ¿Qué escribes?
- ¿Para qué?
- ¿Para qué te sirven los libros?
- ¿Y qué lees?
- ¿Nadamás éso?
- ¿Con éso qué puedes hacer?
- ¿Y con el lago se sale qué aprendes?
- ¿Para qué escribes?
- ¿Y cuando sepas hacer todo que?
- ¿Para qué te sirve escribir?
- Lo que la maestra me-  
pone trabajos.
- Lo que me pone la ma-  
estra.
- Para pasar al segundo  
y saber mucho.
- ¡Uy! pues para que la  
maestra me pase.
- Para pasar al sexto y  
pasar.
- ¡No! también para sa-  
ber las letras.
- Escribir.
- Mmm...como...tía, el-  
tamal.
- Para saber y pasar y  
estudiar.
- Para leerlos.
- Algo como la mesa es-  
tá limpia.
- No, leer ya sabemos.  
hasta la "T", (así la-  
la dibuja en el aire)
- Leer cosas como el la-  
go se sale y también-  
el señor, apenas me -  
faltan muchas hojas -  
para aprender.
- A hacer un dibujo y -  
escribirle.
- Para aprender a hacer  
todo.
- A pasar al 1ro., 2do. y  
muchas cosas porque -  
hay muchos salones.
- Para cuando me pregun-  
ten haz la "T", luego-  
yo te preguntaba no la  
se hacer luego la maes  
tra nos enseña.

- ¿Para qué más te puede servir? -Para cuando nos digan es crite araña y nosotros -  
escribimos A-RA-ÑA-ÑA, -  
también para escribir -  
chocolate, libro, libreta,  
escritorio.
- ¿Qué vas a hacer cuando lo sepas-  
escribir todo? -Se me olvida y luego me-  
ponen en otra escuela y-  
así.
- ¿Tú escribes en tu casa? -Sí, a veces hago mi ta-  
rea, la maceta se seca.
- ¿Y tú solito no escribes aparte de  
tu tarea? -Sí a veces escribo solo.
- ¿Y qué escribes tú solo? -Tarea, a veces niño, ni-  
ña, papá.
- ¿Y para qué te sirve escribir esas  
palabras? -para mucho.
- ¿Como qué? -A veces me quedo hacien-  
do tarea con lápiz.
- Experimentador: Alumna:  
Verónica (6/P/S)
- ¿Sabes leer y escribir? -No, poquito.
- ¿Cómo podrías aprender más? -Haciendo la tarea que el  
maestro me pone y hacien-  
do planas.
- ¿Para qué? -Para que el maestro me pon-  
ga 10,8,0 y me califique -  
bien.
- ¿Para qué te sirve leer y escribir? -Para poder hacer las co -  
sas cuando me dice el ma-  
estro.
- ¿Qué sabes escribir? -La pelota, mi tía es boni-  
ta y más.
- Oye, ¿y en qué usas la escritura? -En la libreta.
- ¿Sí, pero qué puedes hacer cuando  
aprendes a leer y escribir? -Ay, pues trabajos que nos  
pone el maestro.
- ¿Y para qué más te puede servir  
leer y escribir? -Para pasar a la Secunda -  
ria y así de muchos.

- ¿Escribes en tu casa? -Sí, cuando estudio.  
 -¿Nadamás cuando estudias? -Sí, también cuando hago tareas.  
 -¿Para qué te sirven los libros? -Para leer.  
 -¿Qué lees? -Tía, mi mamá.

Un ejemplo muy singular y que no correspondió con lo anterior fue el siguiente:

Experimentador:

Alumna:  
 Rosa (6/S/A)

- ¿Qué has aprendido aquí en la escuela? -A leer, estudiar, escribir, contar, hacer números y.... ya no me acuerdo.  
 -¿Ya sabes entonces leer y escribir? -Sí, pero no se todo.  
 -¿Y para qué te sirve saber todo? -Para pasar todos los años.  
 -¿Y para qué más? -Para aprender a hacer yo solo las cosas sin ver las letras del maestro.  
 -¿Cómo está éso? -Es que él pone en el pizarrón y veo y yo solo escribo sin ver en el pizarrón.  
 -¿Entonces para qué te sirve? -Para no copiar las letras.  
 -¿Tú escribes cosas que el maestro no te pone? -Sí pero a veces no sé las letras.  
 -¿Qué cosas escribes? -La nena de Noé.  
 -¿Oye, y cómo aprendiste las cosas que te sabes? -Estudiando y haciendo las letras muchas veces.  
 -¿Escribes en tu casa? -Sí, hago la tarea.  
 -Pero aparte de la tarea, ¿te sirve escribir para hacer otras cosas? -Sí, yo solo escribo palabras que me imagino de mesa, estufa, lápiz, así...

A partir del total de las respuestas, se pueden caracterizar tres rubros:

A: El niño hace una relación entre lo que está escrito y lo que podrá escribir posteriormente.

- Observa las características de la escritura a fin de reproducirlas sin hacer uso de la copia.
- Reproduce expresiones escolares y no de su realidad, así - pues, identifica que la escritura porta significados, mas - éstos son para uso de expresiones escolares. (maneja enun<sup>ci</sup>ados simples y sustantivos).
- Su utilidad es para pasar de año.

(Rosa)

- B: El niño identifica que la escritura es un portador de signi<sup>fic</sup>ados, aún correspondiendo a usos escolares y su utili<sup>dad</sup> es para pasar de año.
- Necesita el modelo de escritura para verificar que se es<sup>cri</sup>be.
  - Maneja sólo sustantivos.

(Rubén, Aldo, Juan Antonio, Gonzalo y José Juan)

- C: No reproduce modelos escolares, solo se limita a la reali<sup>zación</sup> de la copia con base a escrituras ya determinadas.
- Su uso es puramente escolar.
  - Su utilidad es para permanecer en la escuela y para ha<sup>cer</sup> las tareas.

(Verónica, Erika)

Como se detecta, en ningún caso se mencionan expresiones de su realidad externa a la escritura sino que todas ellas se identifican con uso y utilidad escolar, dejando a un lado el sentido de la escritura como representante de su pensamiento o interpretación del mismo. Esto es un problema altamente significativo, ya que los alumnos, habiendo egresado de un ler. grado, aún no encuentran el por qué de su estudio de las letras y por tanto un nulo manejo de ellas para sus activida-

des de la vida cotidiana.

El uso de la lengua escrita se asigna en su totalidad de los niños, para escribir algo de la escuela, como indicaban los niños: para tareas, estudiar o en caso extremo, para representar un significado por sí mismos pero de contenido escolar, (por ejem: la nena de Noé).

Rosa, que maneja la lengua escrita como instrumento para representar sus ideas, tiene la limitante de que su expresión se limita a manejo de sustantivos.

La utilidad, en los 3 casos que se presentaron, fue para pasar de año o ser aceptados en la escuela.

Lo anterior es realmente el contenido que subyace de las planas que es aprendido por los alumnos. El maestro da el instrumento en general y al alumno le toca aprenderlo (aun sin las bases propias para ello).

El niño, como se reconoce, sí asigna un significado a la lengua escrita, sin embargo, el significado que ha sido construido por el niño no tiene relación alguna con la función comunicativa de la lengua escrita.

El significado de uso y utilidad de la lengua escrita que se rescata en la escuela por los alumnos, es apropiado en general a través del contenido implícito de las planas, que no es significativo desde el momento en que las palabras primeramente están fuera de un contexto semántico y luego de un contexto de su propia realidad, (anexo 4) por ejemplo en la plana de la "v", las palabras:

VASO VINO VEN VOTA Y VUELA,

son usadas, es cierto, en la vida diaria y sin embargo, son significados no coherentes con lo que quiso o quiere representar el niño, ya que es el maestro quien determina las palabras así como la letra a aprender.

El contexto social no pide al niño hablar como quieren otras personas, ni copiar pensamientos, sino que requiere a un hombre con sus propias ideas, o que las enriquezca, por ello las planas no responden a actitudes necesarias para la vida.

Se observa también que los niños en un 100% internalizaron - que la lecto-escritura es para contenidos escolares y es lo - que se puede leer en cualquier libro, así como éstos sólo son para estudiar o hacer tareas.

Se entiende por los resultados; que los niños separan los contenidos de la escuela con los de su vida, un ejemplo muy claro es el de Verónica, quien dice que lo que puede escribir - es: "Tía y Tamal", palabras netamente producidas para la identificación de la Te, pero que en sí no dicen nada al niño - acerca de su vida misma.

Las planas en su esencia no comunican nada a nadie, puesto - que es una simple copia a pesar de que la lengua escrita tiene como función comunicativa el dar a conocer un mensaje; además, dificultan las prácticas de expresión que el niño puede-realizar para dar a conocer su propia forma de pensar.

### 5.3.2. Valoración y actividad del escolar.

En las respuestas de los niños acerca de lo que es la lengua-escrita, los alumnos están más atentos al cómo se escribe que al qué o para qué se escribe.

Lo anterior nos refleja que siendo el maestro el modelo de escritura y el niño un interesado en el cómo se escribe, entonces únicamente y exclusivamente, los alumnos valoran la escritura del profesor mas no la que ellos puedan producir, así, - se da el caso de los niños que manifiestan no poder escribir, pues no hay de donde copiar, hipotéticamente se puede decir -

que ésto trasciende a la escritura libre que los niños no lo-  
gran realizar.

Los niños se sienten desvalorados en cuanto a conocimiento, -  
de ahí la conducta, por ejemplo: de Juan Antonio que en su en  
vista contestó "yo no sé", "me siento lelo". Esto debido a -  
que la escritura alfabética no podía ser interpretada por él,  
que era presilábico.

Otro ejemplo de lo anterior, es cuando José Juan en el dicta-  
do se sentía inseguro y volteaba la hoja con la finalidad de-  
copiar el modelo, pues era lo correcto, no sintiéndose capaz-  
él de producir una escritura a pesar de que era silábico. La  
actividad cognitiva del alumno, para este trabajo de planas,-  
aunque a primera vista se detecte como una simple respuesta a  
las pautas de enseñanza presentadas por el maestro, la actividad  
del niño fue doble, ya que consistió en encontrar significa  
cado a los contenidos de acuerdo a las expectativas del maes-  
tro así como uno de acuerdo a su interpretación personal.

Lo anterior se manifiesta cuando el educando da una respuesta  
coherente con los contenidos presentados por el maestro a la-  
vez que lee el mismo contenido de acuerdo a su concepción.

Por lo anterior se hace necesario llevar un proceso enseñanza  
aprendizaje, partiendo del alumno y de los objetivos y no del  
maestro y los objetivos.

## C A P I T U L O   S E X T O

### PROPUESTA

#### 6.1. Aportación.

Según los resultados obtenidos y después de haber hecho su análisis, se favorece un marco de propuesta para realizar el trabajo de enseñanza aprendizaje en el área de lengua escrita en el Grupo Integrado. Por ello, en este capítulo se da una aportación teórico-metodológico como respuesta a los problemas y situaciones que se presentaron durante el uso de las planas.

La aportación consiste en exponer ejemplos de actividades que pudieran realizarse con los alumnos a fin de aproximar la lengua escrita con usos y utilidad de la vida común, ya que las planas ocupan gran parte de la actividad del niño y no representan más que un uso escolar con utilidad para pasar de año. Las actividades también tendrán coherencia con el nivel de conceptualización del niño a fin de que el contenido les sea significativo para su aprendizaje.

Por otra parte, en las mismas actividades habrá aquellas que recojan lo aprendido en las planas (el aspecto figural) por los niños para ponerse en práctica sólo con dicho fin y así guiarlo al aprendizaje de la lengua escrita con base a sus conocimientos previos.

Como apoyo de las actividades, se encuentra un apartado de organización grupal, (para clasificar el rol del maestro, del alumno, del contenido y sus relaciones), así como un apartado que indica ejemplos de material necesario para este tipo de trabajo.

Este trabajo que se propone, se fundamenta en la teoría constructivista, orientada al aprendizaje de la lengua escrita por

el niño para fines de aplicación en su contexto social con - perspectivas a su expresión propia y/o colectiva que coadyuve a su bienestar social.

### 6-1.1. Material y contenidos.

#### a) Material.

El niño tiene que tener contacto con todo tipo de material que le familiarice más con su mundo y lo aproxime a comprender nuestro sistema de escritura, su uso y utilidad, por tanto, se requerirá para la realización del presente trabajo, todo material escrito que haya en el medio ambiente como: revistas, periódicos, etiquetas, libros de texto, etc., todo cuanto contenga escritura y porte significados de su derredor.

Los escritos podrán ser diferentes y variados, como poesías, - poemas, leyendas, cuentos, novelas, fábulas, textos informativos, canciones, hasta cartas, recetas, etiquetas.

Además de los escritos, el material que se requerirá para las actividades corresponde al que el maestro pueda crear de acuerdo a las mismas; por ejemplo: letras móviles, tarjetas con palabras del vocabulario del niño o conocidas por él, tarjetas con instrucciones, el buzón, cajas, dibujos, etc.

Por otra parte, tanto el pizarrón como la libreta, serán los - medios para producir e interpretar escrituras, aunque también podrán utilizarse hojas de papel para exponer las producciones de los niños dentro del salón o fuera de éste.

Como la lengua escrita es el acceso a todas las áreas de conocimiento (por ejemplo para las matemáticas en cuanto clasifica y ordena palabras, comunica situaciones problema, distingue y relaciona; en naturales nombra colecciones de animales, cosas y vegetales, las partes de su cuerpo, expresa como son las co-

sas; en sociedad comunica o redacta enunciados o párrafos de algún tema como del campo, la ciudad, etc.); los recursos tienden a ser abundantes, ya que cada área implícitamente añadirá más elementos.

El material de apoyo lo constituirán las tijeras, papel carbón la plastilina, el resistol, colores o crayolas, de la propia naturaleza a fin de recortar, pegar o colorear; por ejemplo: - letras o palabras que conocen, imágenes. La plastilina puede utilizarse para moldear cualquier cosa relacionada con la escritura, por ejemplo: después de leer algún enunciado, pedir que en plastilina hagan lo que interpretaron de aquel, o modelar cosas que empiecen con determinada sílaba o letra.

Por otra parte, el maestro aprovechará todo cuanto sea del medio ambiente para la lengua escrita, así como suplirá carencia del medio cuando se requiera, tratando siempre de relacionar la escuela-hogar-comunidad, llamando la atención sobre aspectos inadvertidos.

El aula así, deberá contar con el material escrito variado y diferente al cual tendrán acceso personalmente los niños.

Las limitaciones de los recursos serán pues, en la medida que maestro-alumno cooperen para obtenerlo.

En torno al mobiliario escolar, se requerirá trabajar en mesas, sin embargo, este tipo de mobiliario no se encuentra frecuentemente en las aulas, por ello, los mesabancos se colocarán de tal forma que se propicie la comunicación, fundamentalmente en los trabajos por equipo. (anexo 5).

#### b) Contenidos.

Respecto a los contenidos de los escritos, éstos deberán aportar casos de la realidad, información del pasado o presente, para introducir al niño a descubrir el proceso de su tiempo a través de la lectura.

Los cuentos, narraciones o relatos que desprenden gran interés en los niños, pueden ser de hechos cotidianos ya sea de la vida de ellos mismos, de su familia, comunidad, escuela o de la naturaleza, a fin de que les sean familiares. La información será de tipo didáctico de acuerdo a su grado o enfoque de la clase, combinándolos con aquellos cuentos que expresen situaciones fantásticas o de aventuras.

Los contenidos de fantasías, se manejarán haciendo referencia a lo real o imaginario de lo que porta el escrito.

Por otra parte, a los alumnos no se les impedirá expresar situaciones irreales o imaginarias siempre y cuando él distinga lo que puede o no puede suceder.

Las lecturas o bien, los textos, deberán aportar vocabulario variado, por ejemplo: tenemos que un mensaje o recado no podrá contener el mismo lenguaje que un cuento, así como también deberán ser de diferentes redacciones para identificar el uso y utilidad que puedan portar cada uno de ellos.

Por otra parte, varios son los niños que con el fin de cooperar en la recolección de textos, llevan revistas policiacas, sin embargo, éstas podrán ser usadas por el profesor y no desvalorar la cooperación del niño en las mismas actividades de lengua escrita; dichas revistas, servirán para que el niño reconozca las lecturas que le pueden ser útiles, por ejemplo: para recreación, información, conocimiento, o para identificar aquellas deficientes en utilidad o no apropiados para su formación.

En suma, los contenidos tenderán siempre a enriquecer el repertorio, tanto de estructuras de redacción como de formas gráficas de escritura a fin de que el niño amplíe su contexto lingüístico.

El contenido tenderá a identificar diferentes situaciones de-

uso y utilidad de la escritura ya que el contenido de los textos dan una valoración al niño de las cosas y promueve su creatividad y su reflexión, así como introducen modos de vida y creencias.

#### 6.1.2. Organización Grupal.

Al reconocer que la organización son las relaciones de agrupamiento entre los alumnos y maestro para la realización ordenada del trabajo escolar, entonces se identificará primeramente el papel del maestro dentro de este marco.

El maestro será el guía dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, entendiendo que la enseñanza es la acción que se realiza para favorecer y/o propiciar el aprendizaje.

El Docente propiciará en todo momento, situaciones en las que el niño tenga que poner en juego su conocimiento, a fin de que reflexione y pueda apropiarse del contenido para darles un nuevo uso.

Propiciar la comunicación entre los niños, es tarea del maestro, pues ésta es vital para la realización de las actividades. Así también cuestionará al niño acerca de algún contenido o producción de él mismo, como le proporcionará alternativas de solución cuando el problema no pueda resolverse por los niños.

La información que sea solicitada al maestro por el niño, siempre se dará o se preguntará al mismo niño o demás alumnos acerca de la posible respuesta.

Las justificaciones de los alumnos de alguna acción serán base para posteriores cuestionamientos por el maestro.

El material que se seleccione para cada actividad, así como las actividades mismas, serán de acuerdo al nivel de concep -

tualización del niño a fin de que sean significativas.

Valorará y aceptará todas las opiniones de los niños aún en los casos de respuestas no pertinentes, cuestionando o formulando contra-sugestiones para que sea el propio niño quien reafirme su respuesta o la rechace.

El maestro es quien constantemente planea las actividades con base al perfil grupal, así como debe evaluar el aprendizaje de la lengua escrita a fin de reconocer las limitaciones y posibilidades del niño que han de ser consideradas en posteriores trabajos de enseñanza.

El maestro debe hacer sentir un ambiente de confianza entre maestro-alumno para favorecer más oportunidades de acercamiento que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje.

El maestro debe estar atento a la actividad del alumno para intervenir cuando se requiera.

El alumno, en relación a las actividades, deberá ser participativo no sólo por la acción manifiesta que represente, sino por la acción interna; es decir, en cuanto pregunte o solicite información, busque soluciones a problemáticas o conflictos planteados.

El niño debe ser, un ser que interactúe con sus demás compañeros a fin de confrontar opiniones, cooperar en la realización de alguna actividad.

Para la representación de sus ideas se requiere que produzca y exprese su pensamiento ya sea en forma oral o escrita; así como interprete otras formas de pensar a través de la comunicación con sus demás compañeros.

Decir lo que se comprendió es importante, ya que a través de ello el maestro se da cuenta de la proximidad del alumno al contenido antes expresado, no se espere una interpretación textual, el alumno podrá ejemplificar sus opiniones a fin de

aclarar la comunicación.

La autocorrección por parte del niño, es un punto esencial para este trabajo, ya que se pone en juego la reflexión y concepción para el aprendizaje de él mismo.

Con lo anterior, se obtiene que existe una interactividad entre maestro-alumno que favorece el proceso enseñanza-aprendizaje de manera constructivista, pues tanto maestro como alumno aprenderán uno del otro en esa constante relación mutua.

En torno al objeto de conocimiento (la lengua escrita) será seleccionado de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de la misma; para ello, la lengua escrita se presentará de tal forma que propicie ser significativa en cuanto es congruente con su conocimiento previo, en relación a la vez a su medio ambiente y a las características de uso y utilidad del sistema de escritura.

Para la selección de actividades se reconocerá primeramente el momento del niño y los aspectos que se pretenden favorecer ya sea la relación sonoro-gráfica, fonema-grafía, el descubrimiento de la pauta sonora, el uso de la escritura, la coherencia de textos, según los criterios de evaluación señalados para Grupo Integrado.

No se trata de implementar una enseñanza individualizada para dar un contenido a cada alumno, se trata de acoger las características de los alumnos para darles respuesta mediante situaciones de aprendizaje (condiciones necesarias para provocar la proximidad del niño con el objeto de conocimiento).

Así como el contenido se delimita por la conceptualización del perfil del grupo, éste deberá tener secuencia en cuanto a las actividades de lengua escrita que se presenten.

Las actividades se realizarán, ya sea de manera individual, por binas, equipo o grupal, de manera que el alumno confronte

o se autocorrija en el logro de su trabajo, por ejemplo: dictados, lectura por bina.

Para la formación de binas o equipos, éstos se integrarán según afinidades de los alumnos, cuidando el maestro que no sean los mismos elementos en cada equipo de trabajo. Además cuidará que los que se integran sean alumnos de conceptualizaciones próximas.

En el trabajo por equipo, se requiere mucha atención por parte del maestro y mucha actividad por el niño para llevar un trabajo progresivo.

En el trabajo grupal, el maestro propiciará la confrontación de opiniones acerca de las producciones, a través de la comunicación, para dar o pedir información de cualquier aspecto de la escritura entre maestro-alumno o alumno-alumno. (forma de letra, convención, pertinencia o pertenencia de una grafía, interpretación etc.); así como cuestionará al alumno dando mayor o menor profundidad al contenido según el conocimiento previo del niño.

En su forma horizontal, la lengua escrita estará en relación a los demás contenidos de otras áreas de conocimiento y para la organización del trabajo en relación a los contenidos curriculares que marca el programa integrado en el área de Español, las actividades que aquí se proponen tendrán congruencia con los objetivos de grado de esa área, más no con las actividades del Método Global de Análisis Estructural propuesto en dicho programa.

Así, las actividades propuestas se seleccionarán de acuerdo al perfil grupal y a la vez se integrarán a un marco contextual que implique las demás áreas de conocimiento (Naturaleza, Sociedad, Matemáticas, Educación para la Salud, etc.) y a la realidad o medio en el que se desarrolla el niño. Así-

mismo, durante el desarrollo de estas áreas y el reconocimiento de la realidad se promoverá la lengua escrita.

En suma, se organizarán las actividades escolares dentro de un ambiente de comunicación de tal forma que éstas reflejen la realidad del niño, partiendo a la vez de las condiciones del grupo y normas escolares, así como de la integración de las demás áreas de conocimiento con la lengua escrita.

### 6.1.3. Ejemplos de Actividades Didácticas.

#### 6.1.3.1. Objetivos.

##### - Objetivo general:

A partir del uso adecuado de las planas en relación con la función comunicativa y atendiendo los niveles de conceptualización, se logrará la vinculación entre un grupo integrado y un grupo regular, así como la aproximación del alumno al significado de la lengua escrita para su realidad social.

##### 6.1.3.1.3.

##### ACTIVIDADES POR NIVELES DE CONCEPTUALIZACION.

El alumno se aproximará a nuestro sistema de escritura a partir de contenidos significativos.

##### 6.1.3.1.2.

##### ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN PARA FAVORECER LA FUNCION COMUNICATIVA DE LA ESCRITURA.

El alumno reconocerá que la lengua escrita además de ser un objeto de conocimiento escolar, se utiliza con fines comunicativos y de recreación para su realidad.

## 6.1.3.1.1.

ACTIVIDADES PARA CONSIDERAR LAS PLANAS DENTRO DEL GRUPO INTEGRADO.

Mediante la realización adecuada de la copia, el alumno se introducirá y aceptará el trabajo del grupo integrado experimentando una continuación y valoración de sus conocimientos respecto a la lengua escrita.

6.1.3.1.1. Actividades para considerar las planas dentro del Grupo Integrado.

- Copiar no más de 3 renglones determinadas palabras que sepa interpretar o reconozca el niño en un texto a fin de limitar la copia.
- Realizar una letra varias veces (no más de 3 renglones) si ésta no es hecha correctamente en su aspecto figural.
- Escribir una plana de 6 o 7 letras o palabras conocidas por el niño, haciendo cada una por renglón.
- Realizar la copia de 3 renglones de un texto antes leído por el maestro, identificando la direccionalidad de la escritura y su uniformidad en relación al texto.
- Hacer una plana de ejercicios de escritura como pelotitas (⊙), "el zacate" (MM), "el bastón" (f), "el agua" (uu), a manera de relajamiento.
- Copiar en 1/2 plana las letras o sílabas que el alumno identifique haciendo un dibujo respectivo a un lado que corresponda en su inicio sonoro, a la letra o sílaba identificada.
- Dictarse una poesía o párrafo pequeño para ser escrito en su libreta, comparando cada vez, lo escrito en el texto y lo producido en la libreta. (Para los P/s, esta actividad se realizará junto con los S/A conceptualizaciones más avanza

das a fin de que ellos vayan leyéndole lo que copia).

- Copiar un texto pequeño, (adivinanza, rima, etc.) y apreciar su claridad.
- Copiar una adivinanza que se sepan, leerla y escribir su res puesta.

#### 6.1.3.1.2. Actividades que se proponen para favorecer la función comunicativa de la escritura.

- Presenciar actos de escritura e identificar el ¿por qué se hace? y el ¿para qué?, por ejemplo: el anotar datos o instrucciones en carteles del salón.
- Identificar el material escolar del grupo a través de "letreros".
- Escribir su nombre en cada trabajo que vaya a ser revisado sin su presencia (del niño).
- Identificar sus pertenencias a través de la escritura de su nombre.
- Interpretar etiquetas, envolturas o cada objeto que lleven los niños y que porte escritura.
- Representar situaciones de la vida cotidiana donde se emplean escrituras:
  - . El cartero (para escribir la carta, entregar e interpretar)
  - . Artesano, cocinero (seguir instrucciones para realizar su trabajo).
  - . Periodista (escribir información de cualquier tema interesante o de área y exponer copias respectivas para el grupo).
- Dialogar con sus compañeros acerca de lo leído en un texto.
- Realizar recados a su mamá que contengan los datos debidos y/o delimitados en conjunto con la maestra (hora, fecha, lu

gar, acontecimiento) a fin de llevar un mensaje a quien no está presente.

- Usar el recado para solicitar o dar información entre los equipos en algunas actividades para intercambio de material (tarjetas, juegos, etc.).
- Registrar el nombre del equipo, comisiones y normas de la clase en carteles (con o sin apoyo de algún referente) para recordarlos. Esto se podrá hacer desde inicio del ciclo escolar por el alumno o la maestra.
- Escribir sucesos, acontecimientos de la escuela, grupo y presentarlos frente al mismo.
- Llevar un registro de trabajo para escribir lo que les gustó de la clase o del día, lo que les gustaría hacer o lo que hicieron, para identificar que se deja constancia de los hechos ocurridos.
- Hacer colecciones de animales, objetos, dibujos, etc., pero que implique ser reconocidos por su nombre (que pondrán abajo de cada uno de los elementos de la colección). Promover el intercambio y reconocerlos posteriormente.
- Registrar la tarea en la libreta, para que sea recordada en casa a través de su lectura.
- Poner un buzón dentro del aula para mandar información a los compañeros y cada semana ir a depositar o recoger la carta que esté dirigida a su persona. (en caso de que se trabaje otro turno en el mismo salón, podrá hacerse correspondencia entre los dos grupos).
- Escribir los sueños y registrar lo que sí pasó posteriormente en la realidad.
- Representar su pensamiento a través de la escritura libre y el dibujo, acerca de sus deseos, planes, gustos, experien -

- cias, problemas, etc. y darles lectura frente al grupo o a su equipo.
- Escribir enunciados cortos que comuniquen algo. (juego del-telegrama) para leerlos al grupo.
  - Reconocer cómo se fabricó algo a través de la interpreta -ción de las etiquetas a fin de identificar que la escritura porta conocimientos.
  - Buscar información en los libros a partir de un tema de clase.
  - Producir, leer y comentar pensamientos que indiquen cómo organizarnos mejor.
  - Describir en forma oral hechos que acontecieron en su comu-nidad y su familia para posteriormente seleccionar la noti-cia que a cada uno les pareció más importante o emocionante.
  - Registrar lo que observó y experimentó, anotando los resul-tados o en su caso, el proceso de lo que está experimentan-do o tiene en observación.
  - Escribir un texto, párrafo imaginario o de algún caso o te-ma y darle lectura al mismo a fin de ser escuchado por los-demás.
  - Realizar acciones (dibujar, leer, escribir, sumar, etc.) según la instrucción dada en una tarjeta.

#### 6.1.3.1.3. Actividades por niveles de conceptualización.

Nivel Presilábico: El alumno tendrá que.....

- . Reconocer diferentes portadores de texto en actos de lectu-ra y escritura.
- . Comparar escrituras en relación a su significado y su repre-sentación.

- . Caminar mencionando palabras de determinado campo semántico para hacer un análisis de su emisión oral.
- . Dibujar, recortar o moldear cosas que empiecen igual en su pronunciación a partir de un tema ya tratado. (Relación so noro-grafía).
- . Predecir y ubicar dónde dice una palabra, letra o sílaba en un escrito que trate del tema de la clase.
- . Jugar a descomponer (en su forma oral) las palabras, enunciados etc., "porque nuestras pilas se están acabando", a fin de tomar conciencia de la integración de las mismas.

#### Nivel Silábico.

- . Dictado de palabras por equipos con base o dentro de un con texto de área, con el apoyo o no de tarjetas que contengan las palabras y lectura de las mismas.
- . Escribir palabras monosílabas y bisílabas a fin de conflictuar al niño acerca de su hipótesis de cantidad.
- . Jugar al trabalengua. Escribir palabras que se repitan en cada sílaba, ya sea vocal o consonante por ejemplo: naranja color, trompo, bebeleche, papaya, para conflictuar acerca de su hipótesis de variedad.
- . Completar palabras a partir del número de letras que faltan.
- . Corregir palabras que a propósito se presenten mal, por ejem.: manzana
- . Predecir qué dice un escrito a partir de las letras que conoce.
- . Jugar a escribir los ruidos que se escuchan.

#### Nivel Alfabético:

- Reconocer que el cambio de orden de palabras o enunciados en un párrafo puede cambiar su significado por medio del -

- juego de Don distraído (al que se le revuelven palabras y - las tiene que acomodar para que diga lo que le pidieron).
- Formar enunciados a partir de un significado dado por el ni ño.
  - Formar escritos con datos definidos.
  - Redactar párrafos que expresen su sentir.
  - Describir hechos de su contexto social.
  - Identificar la correspondencia de fonemas en cuanto a le - tras minúscular y mayúsculas por la necesidad de reconocer - nombres propios y de cosas, por ejem.: marta Martha, Pila - pila, Pita pita, Armando armando.
  - Platicar o contar a sus compañeros lo que leyó, (lección, - cuento, revista, etc.).
  - Identificar la convencionalidad de letras como: gue, gui, - que, qui, a partir de la necesidad de su escritura.
  - Inferir lo que un texto dio a entender aún no habiendo esta - do escrito (por ejemplo:.... y el pajarito volador nunca - más pudo volver a echar sus alas al aire).
  - Escribir acerca de un tema de la clase.
  - Escribir lo que se entendió de una lectura realizada.
  - Redactar un cuento con apoyo en imágenes que presente el ma estro.
  - Corregir enunciados que a propósito se presenten mal como: - "el niña usa falda".
  - Relacionar varios enunciados que se presenten yuxtapuestos - por ejem.: en la escuela \_\_\_\_\_ en mi casa aprendo \_\_\_\_\_ pue do enseñar \_\_\_\_\_ alguien lo que sé \_\_\_\_\_ me da gusto.

#### 6.1.4. Evaluación.

La evaluación del producto de las actividades planteadas al -

alumno, será diagnóstica, continua y permanente en un primer momento, pues tenderá a identificar las posibilidades, limitaciones o dificultades del niño para apropiarse de la lengua escrita, desde el primero al último día de actividad escolar. La evaluación ayudará al maestro, a seleccionar las actividades adecuadas al perfil del niño.

Como las diferentes actividades propuestas pueden ser seleccionadas simultáneamente o en distinto tiempo; la evaluación de cada una de ellas se apoyará en lo siguiente:

- Para evaluar los niveles de conceptualización:

-Se considerarán las necesidades y características que presenta la escritura del niño, tanto en palabra, enunciado y párrafo, según los niveles del proceso de adquisición de la lengua escrita. (Presilábico-Silábico y Alfabético).

- Para evaluar la función comunicativa:

Se considerarán las necesidades y características de los tres momentos identificados para la apropiación de la función de la escritura. (1. Primacía de la intención. 2. Búsqueda de coherencia entre resultado e intención. 3. Acuerdos interindividuales).

- Para evaluar el uso de las planas:

Se reconocerá si el alumno presenta características de 1. - Apego a la copia y atención al aspecto figural. 2. Producción de escrituras con la necesidad imprescindible de apoyo por los demás, para escribir y expresarse. 3. Producción de escrituras sin la necesidad (no imprescindible) del apoyo de los demás para escribir y expresarse.

Por otra parte, la evaluación sumaria reconocerá el nivel alcanzado por el niño y en relación a la promoción o no al grado siguiente, se considerará el siguiente cuadro:

Niveles	P/s.	Sil	Alf.
1	No Prom.	No Prom.	No Prom.
2	No Prom.	No Prom.	Promovido
3	No Prom.	Regularización.	Promovido

III Guía para evaluar los 3 aspectos propuestos.

Respecto a la calificación que se asigne al alumno, ésta será de acuerdo al criterio del maestro de grupo y a la escala empleada según el acuerdo No. 17 de la S.E.P.

## CONCLUSIONES .

- El saber escribir ciertas palabras hechas en planas y el saber interpretar las planas, no es muestra suficiente de que los alumnos hayan aprendido a escribir en el sistema alfabético convencional.
- Las planas son un medio de aprendizaje de la lengua escrita que propicia la apropiación de las letras convencionales sólo a los niños de conceptualizaciones alfabéticas o S/A, sin embargo, la atención para aquellos niños que en verdad necesitan el apoyo del maestro es negado.
- Las planas son útiles a los Silábicos y Presilábicos en cuanto el niño es capaz de aprender a repetir ciertas palabras en relación a la escritura visual, sin embargo, dicho aprendizaje se pierde por la ausencia de estructuras de conocimiento pertinentes al nivel de complejidad del contenido. Así son los Silábicos y Presilábicos quienes llevan menos ventajas en un 1er. grado para obtener o ser acreditados como niños inteligentes o prestos a aprender a través de las planas.
- Los niños de conceptualizaciones menos avanzadas (PS y Sil) a través de las planas, en contradicción con lo esperado por el maestro (el aprendizaje del sistema alfabético convencional) atienden más al aspecto figural (separación de palabras linealidad, uniformidad, forma de letras) de la lengua escrita que al constructivo (pertinencia y pertenencia de letras, cantidad y ubicación de ellas), así también podemos determinar que al fijar la atención en lo figural se descuida el significado de la escritura.
- Por otra parte, el uso de las planas propicia que los alumnos tomen como único modelo o conocimiento, las palabras a -

copiar y que expuso el maestro, en detrimento de la autovaloración de su conocimiento.

- Las planas favorecen en el niño la pasividad de su creación o recreación del pensamiento debido a que solo se limitan a la copia y repetición de las palabras a aprender.
- En torno al significado, se confirma la hipótesis de que el niño rescata para la escritura un uso puramente escolar y - con fines para seguir cursando los siguientes grados escolares.
- El alumno repetidor aún no reconoce la función comunicativa de la lengua escrita pues aprenden palabras de uso escolar y por tanto predicen en cualquier texto en función de ello. En suma, el alumno no aprende a través de las planas mas - que lo que el maestro quiere ver: la repetición e imitación y no a pensar, contribuyendo pues ese maestro a negar al niño un instrumento de comunicación que porta una posibilidad más de desenvolvimiento para su vida cotidiana.
- Por otra parte, se espera que las actividades de plana que aquí se proponen, den respuesta a las expectativas del niño repetidor y lo oriente a introducirse en el trabajo del grupo integrado. Además, que las actividades propuestas para favorecer la aproximación del niño al uso y utilidad de la lengua escrita, así como del sistema alfabético convencional enriquezcan el trabajo de fichas.
- Hay que dar al niño los elementos para que él concluya, exprese y represente. No hay que concluir, expresar y representar para que el niño obtenga los elementos.
- La presente propuesta, está en aplicación, se espera seguir adelante en la investigación con los cuestionamientos que - dicha propuesta en este momento no comprueba.

N O T A S .

- 1 Concepción Martín del Campo. Técnica de la enseñanza I. México, Ed. Oasis , 1963, pág. 66.
- 2 Alfredo Basurto García. Técnica de la enseñanza III. 3 ed. México, Ed. Oasis, 1962 pág. 107.
- 3 Margarita Gómez Palacio. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Aprendizaje y desarrollo. 3 ed. México, S.E.P. D.G.E.E., 1987, pág. 23.
- 4 Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México. Ed. Trillas, 1983, pág. 48.
- 5 S.E.P.- DGEE. La educación especial en México. México, - 1985, p. 21.
- 6 Los usos escolares de la lengua escrita en: Emilia Ferreiro y Gómez Palacios (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 2 - ed. México, Ed. Siglo XXI, 1984, p. 296.
- 7 S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. La lecto-escritura en el nivel preescolar. Material de prueba. México 1987, p. 33.
- 8 Emilia Ferreiro. Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso. Bibliotecas Universitarias. Buenos Aires. 1986. p.13.
- 9 Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Conclusiones en: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 4 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1984. p.332.

- 10 El desarrollo de los procesos psicológicos. La prehistoria del lenguaje, Crítica Grupo. Ed. Grijalbo. - Barcelona, 1979. p. 159.
- 11 Elsie Rockwell. Ibid. p.311.
- 12 La práctica de las técnicas Freinet en: Técnicas Freinet de la escuela moderna. México, Ed. Siglo XXI, , - 1973. p. 58.
- 13 SEP.- D.G.E.E. Id.
- 14 Vid. Margarita Gómez Palacio. Guía de evaluación. 3 ed. - México, SEP. DGEE, 1987.
- 15 Michele Antigue. Cuaderno de didáctica de las matemáticas- No. 8. Modelización y reproducción en la enseñanza de las matemáticas. Université Paris VII, - I.R.E.M.

## B I B L I O G R A F I A

- ANTIGUE, Michele. Cuaderno de didáctica de las matemáticas No. 8. Modelización y reproducción en la enseñanza de las matemáticas. Universidad de Paris. VII. I.R.E.M.
- AUSUBEL, David P., et. al. Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Ed. Trillas, 1983.
- VINH, Bang. El método clínico y la investigación en psicología del niño en: Varios. Psicología y epistemología genética. Piaget Jean. Colaboradores. Introducción en: la representación del mundo en el niño. 4 ed. Madrid-Morata, 1978.
- BASURTO GARCIA Alfredo. Técnica de la enseñanza III. 3 ed. - México, Ed. Oasis. 1962.
- COLL, César. La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Psicología Genética y aprendizajes escolares. Compilación de César - Coll. Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- DEL CAMPO, Concepción Martín. Técnica de la enseñanza I. México, Ed. Oasis. S.A. 1963.
- FERREIRO, Emilia. Proceso de Alfabetización: la alfabetización en proceso. Bibliotecas Universitarias. Buenos Aires, 1986.
- . Psicogénesis y Educación. Depto. de Investigaciones-educativas. Centro de Investigación y estudios avanzados del I.P.N. México, 1985.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 4 ed. México, Ed. Siglo - XXI, 1984.

- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez P. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, D.G.E.E.- SEP., 1982.
- \_\_\_\_\_. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. D.G.E.E. SEP., México, 1979.
- \_\_\_\_\_. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 2 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1984.
- FORTUNA, Joan y Aurora Leal. Lenquaje y realidad, en Moreno-Monserrat, la pedagogía operatoria, un enfoque constructivista. Barcelona, Laia 1983.
- FREINET, Celestín. La práctica de las técnicas Freinet en: técnicas Freinet de la escuela moderna. México, Ed. Siglo XXI. 1973.
- GARCIA, Guillermo. Lectura y vida: Reflexiones. acerca de la pedagogía constructivista de la lecto-escritura inicial. México, 1988.
- GOMEZ PALACIO, Margarita. Guía de evaluación. 3 ed. México, SEP - DGEE, 1987.
- \_\_\_\_\_. Propuesta para el aprendizaje de la lenqua escrita.- Aprendizaje y Desarrollo. 3 ed. México, SEP - DGEE, 1987.
- MÜLLER Herman. Sociología de la clase escolar. Educación Federal de Alemania, 1970. (Colección Semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas - del instituto de colaboración científica) Vol. 1.
- PALACIOS, Jesús C. Freinet. Una educación para el pueblo. En la cuestión escolar. Barcelona - Ed. Laia, 1981.
- PELLICER, Dora. El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria. Nueva Antropología. Vol. VI. No.22, México, 1983.

- REMEDI, Vicente A. Construcción de la estructura metodológica Xóchitl Moreno et. al., Ensayos Didácticos. México, - U.P.N., 1985. p.160.
- RODRIGUEZ, María Elena. Los textos en el entorno escolar. Dirección de investigación educativa. Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1987.
- S.E.P.- D.G.E.E. La educación especial en México. México, - 1985.
- S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental D.G.E.P. La lecto-escritura en el nivel preescolar. Material de Prueba. México, 1987.
- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. ed. Trillas, México, 1983.
- TORRES MONTALVO, Herculano A., Moisés Jiménez Alarcón y José - Vizcaíno Pérez. Literatura Hispanoamericana. 8 ed. México, Ed. Herrero 1973.
- VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La Prehistoria del lenguaje. Crítica grupal. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979.

ANEXOS

## ANEXO 1

## MATERIAL APLICADO PARA OBTENER EL PERFIL GRUPAL

21

## 4. MATERIAL PARA LA APLICACION DE LAS EVALUACIONES

A continuación se presenta el material correspondiente a cada evaluación:

## PRIMERA EVALUACION

## DICTADO DE PALABRAS:

pez

rana

conejo

ganso

almeja

gaviota

cocodrilo

## DICTADO DE ENUNCIADO:

La rana brinca mucho.

## ESCRITURA LIBRE:

El maestro propone a los niños que escriban acerca del juego que más les gusta.

Enzalo

EJEMPLO DE PRODUCCION DE ESCRITURA

- Pi semlamo mi ñsta → pez
- miesamompimña → rana
- eieams P t m ñ → conejo
- ñshancms T m o → ganso
- Tomacms T me → almeja
- ameacmt i mo → gaviota
- gesiacmt c mo → cocodrilo

Simb cant. var repertorio ñjo parcia

bozna lo Meroa ñe ñia

← a las canicas.

lmsacms ges ñ t m o

## ENCUESTA

## I- DATOS GENERALES DEL NIÑO.

- 1- Nombre del alumno Juan González Moreno Lara  
 2- Domicilio Diagonal Sur esquina Prol. Santos Degollado  
 3- Lugar que ocupa el niño dentro de la familia 2º  
 4- Enfermedades padecidas ninguna  
 5- Asistió a Preescolar: no  
 6- Repetidor del primer grado (Número de veces) 3 veces  
 7- Causa de su reprobación: no retención

## II- ASPECTO FAMILIAR.

- 1- Nombre del padre: Gonzalo Moreno Martínez  
 2- Nombre de la madre: Gloria Lara de Moreno  
 3- Estado Civil: casados  
 4- Días no laborables del padre domingo de la madre \_\_\_\_\_  
 5- Ocupación del padre: obrero  
 6- Ocupación de la madre: hogar  
 7- Ingreso mensual 60,000 (sesenta mil)  
 8- No. de hijos: 3

## III- VIVIENDA.

1. Material de construcción de la vivienda: De adobe y lámina de cartón  
 2- Servicios con que cuenta: agua y luz  
 3- Piezas que componen la casa: (Sala, Baño, comedor, cuarto, cocina)--  
cocina y cuarto

## IV- ASPECTO EDUCATIVO.

- 1- Escolaridad del padre: primaria no terminada  
 2- Escolaridad de la madre: " " "  
 3- Escolaridad de los hijos: 1º de primaria y 3º Kinder  
 4- Actividades del padre en su tiempo libre: ver televisión  
 5- Actividades de la madre en su tiempo libre: ver televisión  
 6- Actividades de cada uno de los hijos en tiempo libre: ver televisión, jugar, hacer la tarea  
 7: Se lee en casa:  No ¿quién? los papás  
 Sólo la tía  Diariamente  en ocasiones   
 Nada.

8- ¿Qué escritos se leen en casa?

Novelas       Anuncios de las calles, periódico cartas.       Revistas de ciencia.

Textos escolares.

9- Escritos que realizan generalmente los padres:

Para cooperar con la tarea del niño       Para hacer cartas, solicitudes, listas, recados etc

Para jugar.       No escriben.

10- Escritos que realizan generalmente los hijos:

Tarea o copias.       Recados cartas.       Para jugar.

No los realizan.

11- Actividades de recreación:

Juego o Paseos.       Lectura o escritura       T.V.       Act. del hogar.

dedo dedo dinero dinero  
 dedo dedo dine<sup>no</sup>ro dine<sup>no</sup>ro  
 dedo dedo Diho dihero Diho dihero  
 dedo dedo Diho dihero Diho dihero

c. Asignación de significados a la escritura sin considerar cuáles letras están representándolas.

mamá mesa mesa mesa  
 mamá mesa mesa mesa mesa

d. Sin cuidar la representación correcta de los significados, debido a la conceptualización -

papa papa perro perro pinata pinata  
 papa papa pe<sup>ro</sup>ro pe<sup>ro</sup>ro pi<sup>na</sup>ta pi<sup>na</sup>ta  
 papa papa pe<sup>ro</sup>ro pe<sup>ro</sup>ro pi<sup>na</sup>ta pi<sup>na</sup>ta

a. Sin respetar el aspecto figural pero si a los significados.

p papa perro pinata  
 p papa perro pinata

b. Respeto al aspecto figural y no a los significados.



rosa - / m con v

camisa → camisa  
música → música



de autodictado: lima.

suma.  
mimoso

k.

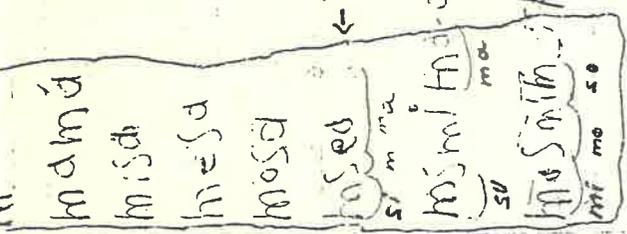
Juan José

d. d. d. → dedo  
 dedo → Dora  
 Dora → dinero  
 Dinero ← dinero

dato (señala la f que es la letra d)  
 ya no guiso escribir porque no sabía.

l.

camisa → M d r  
música → M d A o s



← Palabra de autodictado: lima.

Desbaró al leer suma  
Desbaró al leer mimoso

Pa Pa P o P o → ropero  
 Pe Pe Pi ña ña  
 Pi ta Pa → palabra de autodictado: pitaya  
 Pa o Pa o te → papalote  
 Pe Pi m → espuma  
 Pa Pa m → palama  
 Pi o o → al leer agrega otra o en pico.

## ANEXO 5

## ACOMODO DE MOBILIARIO PARA EL TRABAJO ESCOLAR

