



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 05D MONCLOVA

**COMO ESTIMULAR EL DESARROLLO DE LA LENGUA
ESCRITA EN EL SEGUNDO CICLO ESCOLAR**



TESIS

PRESENTADA EN OPCION AL TITULO
DE LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

*FRANCISCO DE ALIS MARTINEZ FALCON
MARTHA PATRICIA ESPINOZA TELLEZ
MINERVA JOSEFINA DOMINGUEZ GUZMAN
OLGA ALICIA NORIEGA DEL VALLE*

MONCLOVA, COAHUILA 1994



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIDAD 05D
MONCLOVA, COAH.
TEL. 3-69-05

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Monclova, Coah. Junio 2 de 1994

C.C. FRANCISCO DE ALIS MARTINEZ FALCON,
OLGA ALICIA NORIEGA DEL VALLE,
MARTHA PATRICIA ESPINOZA TELLEZ Y
MINERVA JOSEFINA DOMINGUEZ GUZMAN.
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado de su trabajo titulado: "COMO ESTIMULAR EL DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA EN EL SEGUNDO CICLO ESCOLAR" opción TESTIS asesorada por el C.BIOL. JESUS FERNANDO CAZAREZ DE HOYOS manifiesto a ustedes que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, y previa comprobación de haber acreditado la totalidad de las materias del plan de estudios, se dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza a presentar examen profesional.

A T E N T A M E N T E


CUAUHTEMOC CORTEZ VAZQUEZ

PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



Sec. de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 054
MONCLOVA, COAH.

A NUESTRA FAMILIA:

Dedicamos con profundo cariño este trabajo a nuestras familias, principal razón de nuestras vidas y a quienes les debemos lo que somos.

Agradecemos a los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 05D, el apoyo que nos brindaron para culminar con éxito nuestra carrera; muy especialmente a nuestro asesor Profr. Jesús Fernando Cázares de Hoyos, por su paciencia, dedicación y el tiempo que nos brindó.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	7
CAPITULO I	
ANTECEDENTES DE LA LENGUA ESCRITA	10
A) Evolución de la lengua escrita.	11
B) Importancia de la lengua escrita en el segundo ciclo.	15
C) Problemática de la lengua escrita en el segundo ciclo.	17
D) Objetivos de la investigación.	18
CAPITULO II	
APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA	20
A) Fundamentación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.	21
1) Aportaciones teóricas de Celestín Freinet y Jean Piaget.	22
a) Celestín Freinet.	22
b) Jean Piaget.	25
2) La lengua escrita y las diferentes corrientes educativas.	28
a) Escuela tradicional.	28
b) Escuela crítica.	30
c) Tecnología educativa.	32
B) Consideraciones teóricas generales de la lengua escrita.	33
C) Factores del aprendizaje.	38
D) Objetivos de la lengua escrita en el segundo ciclo escolar.	41

	Página
E) Actividades didácticas de la lengua escrita en el segundo ciclo escolar.	43
F) Dificultades que se presentan en el educando.	45
CAPITULO III	
ANALISIS DE RESULTADOS	47
A) Metodología de la investigación.	48
B) Análisis de los instrumentos de la investigación.	51
C) Análisis de los resultados de la investigación.	58
CONCLUSIONES	63
SUGERENCIAS	67
BIBLIOGRAFIA	72
ANEXOS	75

INTRODUCCION

En un principio, el hombre primitivo se comunicaba por medio de gritos y señales, las cenizas de una hoguera y las huellas de otra persona indicaban que alguien había estado ahí, pero como el agua o el aire borraban las huellas fácilmente, utilizó piedras o líneas, señales más intencionadas. Todo eso sucedió a medida que iba evolucionando en sus relaciones interpersonales y necesidad de trabajar. Esto puede decirse que fue la antesala de la lengua escrita.

Fue el trabajo el que impulsó al hombre a buscar otra forma de comunicación, pues la lengua oral se limita a cierto número de personas en tiempo y espacio; en cambio, la lengua escrita perdura a través de generaciones.

La comunicación, siendo el eje central de nuestra sociedad, permite expresar ideas, sentimientos y conocimientos de un determinado momento histórico. La evolución de la lengua escrita en nuestro país se ha caracterizado porque la lectura y la escritura, hasta pasados los años cincuentas, se impartían en forma separada. Antes de llegados los años sesenta, se unió al término lectura y escritura, con el título de "lecto-escritura"; a partir de los años setentas, se empleó el término "expresión escrita", pasando a ser actualmente "lengua escrita".

Considerando que el niño del primer ciclo se enfrenta a diferentes conflictos cognitivos, tales como: la ortografía, los dictados, las copias de textos, signos de puntuación, etc., los cuales repercuten en el segundo ciclo, es por ello que nos hemos enfocado a investigar la problemática de la lengua escrita en el segundo ciclo.

Las metas que nos proponemos en esta investigación, son las de conocer la influencia de los aspectos de la lengua escrita en el proceso enseñanza-aprendizaje y la de promover ejercicios de acuerdo a los intereses del educando y sugerir actividades a los maestros que coadyuven a mejorar la enseñanza de la lengua escrita.

De diferentes autores hemos partido para conocer sus puntos de vista acerca del comportamiento, necesidades, desarrollo e intereses del niño, tales como: Jean Piaget, Celestín Freinet, Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Margarita Gómez Palacio y otros, lo cual nos permite tener bases teóricas que fundamenten nuestra investigación.

En la escuela tradicionalista, los maestros nos enfocábamos a la repetición de textos, lecturas previamente establecidas a leer con rapidez, dándole más importancia a la gramática, formando alumnos pasivos, receptores, retraídos, trayendo como consecuencia la falta de interés y del placer de escribir.

Actualmente la escuela activa da mayor énfasis a la lengua escrita, formando alumnos reflexivos, críticos, autónomos y capaces de expresarse abiertamente.

En esta investigación, realizamos una pequeña encuesta que nos sirviera de base para enriquecer nuestro trabajo y sugerir de ahí la utilización de técnicas que refuercen el mejoramiento de la lengua escrita.

Además contemplamos las sugerencias teóricas, conclusiones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos, con los deseos de que este trabajo no quede en el olvido y sea utilizado en beneficio y mejoramiento de la labor educativa en México.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DE LA LENGUA ESCRITA

Los hábitos inadecuados eran muy difíciles de eliminar una vez instalados, por ello los maestros acudían al pupitre para corregir, como se hace en la enseñanza de cualquier oficio. Hay que atender que esta preocupación resulta válida para una actividad manual, como lo era la escritura; no obstante, esta práctica se extendió hacia todas las actividades escolares, incluyendo las intelectuales.

La elección y diseño de la tipografía llegó a ser asunto en cuestión nacional. La existencia de una tipografía nacional obligaba a la escuela a no permitir el desarrollo de un estilo personal de la escritura. Esta exigencia de la vida social se convirtió pronto en una exigencia escolar.

2) Segundo periodo.

La enseñanza de la lecto-escritura. Este periodo abarca desde los sesentas hasta pasando los setentas.

Dos elementos centrales dieron pie al siguiente periodo, el de la lecto-escritura; 1) la disminución de la exigencia social en la escritura hecha a mano, que provocó el abandono en la escuela de este acucioso aprendizaje, casi considerado un oficio manual; 2) el aporte de la psicología genética respecto a la participación del acto motor en el desarrollo de la representación en el niño.

Si bien en el periodo anterior se buscaba una rapidez en el producto del aprendizaje, o sea, escribir rápido y leer rápido, en éste se centra en una búsqueda psicopedagógica de la velocidad en el producto, no sólo en el producto del aprendizaje, sino en aprender lo más rápidamente posible; esto dio lugar al fenómeno escolar llamado lento-aprendizaje.

Aquí reaparece la tradición de la **plana**, ya no como una desviación de una buena práctica, sino legitimada por la didáctica de la lecto-escritura.

Por otra parte, los dictados comprendían palabras o vocablos aislados, llegando hasta las sílabas para dominar las dificultades fonéticas y silábicas de nuestro idioma. Estas exigencias curriculares hicieron que apareciera la tradición de los especialistas del lenguaje colaborando en el diseño de métodos didácticos de la lecto-escritura.

Pero la "lecto-escritura" que involucraba una concepción de aprendizaje y su propia patología entró en crisis definitiva en el primer tercio de los setentas. Esta crisis se debió por lo menos a tres factores: 1) El desarrollo de la psicolingüística y su influencia en la concepción actual de la escritura como lengua escrita; 2) La exigencia social de un incremento masivo de lectores con acceso a una mayor variedad de textos y con formas críticas y creativas para abordar la lectura; 3) El incremento masivo del fracaso escolar por la

lecto-escritura que rebasó todas las estrategias de solución.

3) Tercer periodo.

La enseñanza de la lengua escrita. Este periodo abarca desde pasados los setentas hasta lo que conocemos actualmente: el de la lengua escrita.

El periodo de la lengua escrita cuenta con su propia acta de nacimiento:

Para América Latina por lo menos podríamos considerar que ha habido un llamado en este mismo sentido, nos referimos al "Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura" organizado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, auspiciado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en México del 1 al 4 de Julio de 1981. Este enfoque surgió de varios ámbitos sociales de carácter científico y pretende influir lo más poderosamente posible en la escuela pública elemental.

En México el problema es enfocado en primer término como un problema social amplio hasta llevarlo de nuevo al seno mismo de la escuela pública elemental.

B) Importancia de la lengua escrita en el segundo ciclo escolar.

La lengua escrita es producto del trabajo creativo del hombre, que tomando como base su conocimiento de la lengua oral y las necesidades de comunicación, constituye un sistema de representación gráfica, permitiéndole comunicarse a través del tiempo y del espacio.

La importancia de la lengua escrita resalta en el hecho de que el lenguaje es el medio para comunicar lo que se piensa, se siente, se desea o se hace. Como dice Rigoberto López Rivera:

La expresión -ya sea oral o escrita- estimula el desarrollo mental, enriquece y depura el vocabulario, permite conocer la manera de pensar y sentir del niño, ya que es el medio más efectivo para la exteriorización de la vida interior del educando y constituye la culminación de toda la enseñanza del lenguaje. (1)

La práctica de la lengua escrita desde el primer ciclo de la escuela primaria, da oportunidad al niño para expresarse con naturalidad y espontaneidad. Ejercitándose en esta forma, se aparta la creencia de que para escribir se requiere de un estilo especial, de alta calidad literaria.

Así mismo, se siente la necesidad de ordenar y organizar

(1) Rigoberto López Rivera et al. Didáctica de la expresión oral y escrita. p. 101

sus ideas; igualmente se le ejercita en la observación y en la reflexión acerca de lo que desea expresar por escrito.

Por otra parte, no obstante que la composición casi no se enseña fuera de la escuela, ha sido y es frecuentemente olvidada en el trabajo docente; en consecuencia, urge darle la debida atención para que el alumno se inicie en estos ejercicios que constituyen la base de lo que ha de continuarse en los demás cursos escolares.

Reed nos señala que:

Con frecuencia acontece que los alumnos pasan por la escuela primaria y aún por la secundaria y la preparatoria, sin ser capaces de escribir un buen párrafo. La razón es que nunca han tenido una idea exacta de lo que debe ser una buena oración. (2)

Esta insistencia nos hace enfatizar en que es desde el primer grado donde los niños deben empezar a interesarse en expresarse por escrito. No cabe hablar de que desde el primer ciclo el niño aún no tiene la capacidad e interés para los trabajos de esta índole. La falta de interés para esta actividad, más que de capacidad del educando, obedece a la ausencia de estímulos o a una técnica ineficaz.

(2) Ibid. p. 102

C) Problemática de la lengua escrita en el segundo ciclo.

Desde hace 20 años aproximadamente, se vienen realizando reformas educativas profundas en la educación primaria. Es hasta hoy que las orientaciones del programa se aproximan a las del programa oficial.

Existen problemas específicos que se han de atender. Uno de ellos es el que se relaciona con la asignatura de español, en el bloque que se refiere a la enseñanza de la lengua escrita. Cabría hacernos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el niño de segundo ciclo de primaria para desarrollar la lengua escrita?

En general todos coinciden en que el asunto de la lengua escrita no es un problema que quedó circunscrito al ámbito meramente psicopedagógico, sino que es una cuestión que también tiene que ver con la psicolingüística, la socialización del conocimiento en la escuela y todo lo que ésta implica.

Para abordar legítimamente la pedagogía de la lengua escrita, es necesario primero saber lo que es una lengua escrita en general y la nuestra en particular. Considerar que el niño al abordar el aprendizaje de la lengua escrita está frente a dos sistemas gramaticales, el oral y el escrito, es reparar por lo pronto, que este proceso era mucho más complejo de lo que se venía suponiendo en el pasado inmediato.

Todas las evidencias de este tipo y otras afirmaciones hipotéticas que fueron sometidas a nuevas investigaciones, fueron dando cuerpo a toda una concepción de la lengua escrita. Una idea más social y menos institucional no sólo liberó al niño de su culpa en el fracaso, sino que a la propia escuela no se le puede ahora responsabilizar como la única instancia que tiene que dar cuenta sobre el fracaso escolar.

Así mismo, todos los esfuerzos que se canalizaban a las investigaciones sobre la patología del aprendizaje de la lecto-escritura tomaron un nuevo rumbo. La nueva concepción de la lengua escrita evidenció que se desconoce más sobre el proceso "normal" de adquisición de la lengua escrita, que sobre el supuesto "proceso patológico" de la lecto-escritura.

D) Objetivos de la investigación.

En base a la problemática planteada y a la importancia que el tema representa en la educación primaria, primordialmente en tercer y cuarto grados, es que nos planteamos los siguientes objetivos:

- * Identificar la problemática de la lengua escrita del segundo ciclo de educación primaria.
- * Appreciar la evolución que ha tenido la lengua escrita, hasta

ser llevada al seno mismo de la institución educativa.

- * Conocer la influencia que ejerce la lengua escrita en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- * Estimular a los alumnos de tercero y cuarto grados con ejercicios y actividades que contribuyan a enfrentar los errores que se presentan al abordar la lengua escrita.

CAPITULO II

APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

A) Fundamentación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Cuando se analiza la literatura sobre el aprendizaje de la lengua escrita encontramos, básicamente dos tipos de trabajo: los dedicados a propagandizar tal o cual metodología como siendo la solución a todos los problemas, y los trabajos dedicados a establecer la lista de las capacidades o aptitudes necesarias involucradas en este aprendizaje.

La teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento. La teoría de Piaget nos permite introducir a la lengua escrita en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente.

Dos son los aspectos a tener en cuenta para entender el desarrollo del conocimiento:

- * Las estructuras de la inteligencia.
- * Los contenidos del conocimiento.

Para Piaget, el desarrollo tanto de las estructuras como de los contenidos se efectúa a través de las invariantes funcionales. Llamamos invariantes funcionales a los procesos

de interacción adaptativa que denominamos asimilación y acomodación.

La asimilación designa la acción del sujeto sobre el objeto. Esta acción va a depender de los instrumentos de conocimiento que tiene el sujeto, es decir, de sus estructuras cognoscitivas.

La acomodación consiste en las modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras con el fin de adaptarlas mejor al medio; en general, las acomodaciones permiten ampliar los esquemas de acción.

Las dos acciones, acomodación y asimilación, se complementan y a través de coordinaciones recíprocas se logra que el sujeto funcione en formas cada vez más adaptadas a la realidad, es decir, que el sujeto desarrolle sus estructuras y los contenidos de las mismas.

Así, la persona que ha llegado a las estructuras formales tendrá mayores posibilidades de resolver más problemas y de encontrar mejores soluciones para su mejor adaptación.

1) Aportaciones teóricas de Celestín Freinet y Jean Piaget.

a) Celestín Freinet.

Celestín Freinet nace en los Alpes Marítimos, Francia, en 1896. Realiza sus estudios en la Escuela Normal, pero antes de que ejerza la docencia, la Primera Guerra Mundial hace irrupción y Freinet se enrola en el ejército francés. En la batalla de Verdún (1916) es herido en el pulmón y al término de la guerra se encuentra inválido y con derecho a pensionarse, a los 24 años.

Celestín Freinet, paladín de la educación popular, introduce en la vida de las escuelas, técnicas modernas: la imprenta, la correspondencia, los ficheros cooperativos, los ficheros autocorrectivos, la biblioteca escolar, el cinematógrafo, los discos, la enseñanza programada. Pero no es solamente el uso de instrumentos, que algunos han sido utilizados por otros educadores, es el enfoque que trata de incorporar la vida a la escuela, terminando con el divorcio entre ambas, lo que distingue el movimiento de la Escuela Moderna de otras propuestas pedagógicas.

En el verano de 1924 asiste al Congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación, donde escucha a Ferriere, Claparede, Bovet y Cousinet, pero, a pesar de que se entusiasma con los planteamientos de estos pedagogos, encuentra que las soluciones propuestas están fuera del alcance de las escuelas de pueblo, como la suya.

Al reanudar clases inicia la redacción de textos basados

en la vida de los niños, los cuales son escritos en la pizarra y copiados en los cuadernos, es entonces cuando imagina estas páginas impresas. Adquiere una pequeña imprenta marca Cinup, e inicia el trabajo de impresión con su grupo. Se inicia "El libro de la vida", constituido por la colección de impresos cotidianos.

A fines de 1924, a raíz de un artículo en el que resume los resultados de la utilización del texto libre y la imprenta, algunos colegas solicitan en préstamo los diarios escolares y reportan a Freinet el inusitado interés que despiertan en sus alumnos. De inmediato se establece la correspondencia entre los escolares de Trégunc y Bar-sur-Loup. La información que se ofrecen mutuamente versa sobre lo que comen, cómo trabajan en el campo los unos, en el mar los otros, qué fabrican, qué árboles hay en su localidad, qué flores, qué animales. A las cartas personales y los diarios escolares siguen los paquetes con pequeños obsequios: empanadas, naranjas, conchas, etc.

La inserción del trabajo de los niños en el complejo social se lleva a cabo en nuestra clase, dice Freinet:

"Por la práctica del texto libre, de la imprenta en la escuela, del diario escolar y de los intercambios que inician al niño en la técnica del trabajo adulto". (3)

(3) Celestín Freinet. La formación de la infancia y la juventud.
p. 33

Al principio, hasta los cinco o seis años, el niño crea, cuenta y dibuja sobre todo para él. Pero de pronto se hace sensible a lo que podríamos llamar la socialización de su pensamiento y de su vida. Cuando escribe, al igual que los adultos, es para ser leído por otros, de lo contrario no escribirá, a menos que se le obligue, lo que sería quitarle valor y dignidad. La correspondencia y el periódico abren las puertas y las ventanas de una escuela que en adelante va a formar parte del gran complejo social.

Freinet muere en Vence en 1966, pero el movimiento pedagógico que inició continúa y sus adherentes se multiplican.

b) Jean Piaget.

El desarrollo de la psicología, en particular de la psicología infantil, así como los cambios sociales que acaecen durante las primeras décadas de este siglo, propician el desarrollo de un gran número de corrientes pedagógicas que, de alguna manera, se inscriben en el Movimiento de la Escuela Nueva. Piaget inicia en esta época sus estudios sobre psicología infantil.

La Escuela Nueva centra el proceso educativo en los auténticos intereses de los niños, en su actividad, su libertad y autonomía. Pretende adaptar la escuela al niño, considera que "la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino

una edad de la vida que tiene su funcionalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares". (4)

Jean Piaget, nació en Neuchatel, Suiza, estudió fundamentalmente la operación intelectual tal y como se le presenta al observador a lo largo de las diversas asimilaciones del niño.

"Durante la conferencia de Cornell en 1964 sobre desarrollo cognoscitivo, Piaget dio varias pláticas. Este documento es una de ellas, en la que se trató sobre desarrollo y aprendizaje". (5)

Para entender el desarrollo del conocimiento, debemos comenzar con una idea central: la idea de una operación. El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto es actuar sobre él. Así, una operación es la esencia del conocimiento, es una acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento.

Por encima de todo, una operación nunca se encuentra aislada. Está siempre vinculada a otras operaciones y, como resultado, es siempre una parte de la estructura total.

(4) Jesús Palacios. La cuestión escolar. p. 30

(5) Jean Piaget. Development and Learning. p. 176

Estas estructuras operacionales son las que nos parecen constituyen la base del conocimiento, la realidad psicológica natural, en términos de la cual debemos entender el desarrollo del conocimiento y el problema central del desarrollo es entender la formación, elaboración, organización y funcionamiento de estas estructuras.

Piaget clasificó las etapas de desarrollo de estas estructuras en cuatro etapas principales. La primera es sensorio-motriz, una etapa preverbal que tiene lugar aproximadamente durante los primeros dieciocho meses de vida. En esta etapa se desarrolla el conocimiento práctico que constituye la subestructura del conocimiento representacional posterior. Un ejemplo es la construcción del esquema del objeto permanente. Existen también una serie de estructuras que son indispensables para las posteriores estructuras del pensamiento representacional.

En una segunda etapa, tenemos la representación preoperacional: los principios del lenguaje, de la función simbólica, y por lo tanto, del pensamiento o de la representación. Pero al nivel del pensamiento representacional, debe existir ahora una reconstrucción de todo aquello que se desarrolló en el nivel sensorio-motriz. En esta etapa no se da todavía la conservación, que es el criterio psicológico que indica la presencia de operaciones reversibles. Por ejemplo, si vertimos líquido de un vaso a otro de diferente

forma, el niño preoperacional pensará que hay más en uno de los vasos que en el otro. En ausencia de la reversibilidad operacional, no existe conservación de cantidad.

En una tercera etapa aparecen las primeras operaciones, las operaciones concretas porque operan sobre objetos, y aún no sobre hipótesis expresadas verbalmente. Es en esta etapa donde se ubica nuestro trabajo. Por ejemplo, existen las operaciones de clasificación, ordenamiento, la construcción de la idea de número, operaciones espaciales y temporales y todas las operaciones fundamentales de la lógica elemental de clases y relaciones, de las matemáticas elementales, etc.

Finalmente en la cuarta etapa, estas operaciones son sobrepasadas conforme el niño va alcanzando el nivel que llamó formal o de operaciones hipotético-deductivas; esto es, él puede ahora razonar de acuerdo a hipótesis, y no sólo a objetos. El construye nuevas operaciones, operaciones de lógica proposicional, y no simplemente operaciones de clases, relaciones y números.

2) La lengua escrita y las diferentes corrientes educativas.

a) Escuela tradicional.

Tradicionalmente se define la escritura como: "la transcripción gráfica del lenguaje oral". (6) Esta

(6) Cecilia González Estrada y otros. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. p. 87

conceptualización es producto de una filosofía empirista, asociacionista del aprendizaje en el cual la escritura se considera un "código gráfico". Debido a ello, se piensa que para aprender la escritura es necesario producir sonidos y reproducir una y otra vez, las formas gráficas correspondientes. La metodología de enseñanza tradicional tiene entonces como fundamento, la ejercitación repetida del trazado gráfico de los sonidos, por medio de copias, planas, dictados.

Así tenemos en el contexto del dictado escolar, el lenguaje pierde todo valor de comunicación, ya que se emplea en forma completamente alejada de la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación.

La práctica tradicional ha demostrado desconocer la naturaleza y complejidad del sistema de escritura, e ignorar la indispensable participación del niño como sujeto activo, en la reconstrucción de dicho sistema como única vía posible para su adquisición.

Esto último tiene una importancia fundamental, ya que a pesar de la ejercitación mecánica y el énfasis del maestro en la repetición de sus "enseñanzas", el niño no aprende reproduciéndolas sino que, las asimila a sus estructuras básicas. Si no tiene el nivel cognoscitivo necesario deformará la información que viene de afuera. La reconstruirá según sus

posibilidades interpretando los mensajes equivocadamente. Esta reconstrucción podrá en ocasiones engañar al maestro, ya que las respuestas del niño pueden no parecer correctas para el nivel esperado, pero sí lo son para el tipo de comprensión que él alcanza.

2) Escuela crítica.

En primer término se ha comprendido al fin que una escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales y que si, en ciertos niveles, la actividad del niño supone una manipulación de objetos e incluso un cierto número de tanteos materiales, en la medida, por ejemplo, en que las nociones lógico-matemáticas elementales son sacadas, no de estos objetos, sino de las acciones del sujeto y sus coordinaciones, en otros niveles la actividad más auténtica de investigación puede desplegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción más precisa y de manipulaciones verbales (con tal de que sean espontáneas y no impuestas a riesgo de seguir siendo parcialmente incomprendidas).

Igualmente, al fin se ha comprendido, al menos en un plano teórico, que el interés no excluye para nada el esfuerzo y que, por el contrario, una educación que tiende a preparar para la vida no consiste en reemplazar los esfuerzos espontáneos por las tareas obligatorias, ya que si la vida implica una parte no despreciable de trabajos impuestos al lado de iniciativas más

libres, las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas que sin este acuerdo anterior. Por tanto la escuela activa no conduce en lo absoluto a un individualismo anárquico, sino a una educación de la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si se combina el trabajo individual y el trabajo por equipos.

Lo importante a subrayar aquí es la necesidad de dar libertad a los niños para que dirijan su propio aprendizaje y por lo tanto, revisen y corrijan sus errores mecánicos, ortográficos, sintácticos o de ambigüedad. Debe apoyarse al niño cuando éste lo solicite sin caer en el exceso de dirigir su proceso, evitándole cometer errores o sancionándolo por ellos.

Otro factor de gran importancia en el proceso de aprendizaje de la escuela crítica, es la interacción con los compañeros, pues éstos pueden dar información que confronte al niño con sus propias acciones, que lo haga reflexionar sobre los desaciertos y lo conduzcan por consiguiente a corregirlos y avanzar.

Sabemos, por las investigaciones de Piaget, que la cooperación y la interacción con otros, no sólo son deseables sino que constituyen una condición fundamental para el desarrollo cognoscitivo del individuo.

c) Tecnología educativa.

Una rama especial de la psicología, el análisis experimental del comportamiento ha producido, si no un arte, por lo menos una tecnología de la enseñanza, a base de la cual es posible deducir programas y planes y métodos de enseñanza. El público sabe algo de esta tecnología gracias a dos de sus frutos, las máquinas de enseñar y la instrucción programada. Su carrera ha sido de meteórica ascensión: en un solo decenio se han publicado centenares de programas instructivos, se han puesto a la venta modelos muy variados de máquinas de enseñar y han sido fundadas en una docena de países sociedades promotoras de la enseñanza programada. Por desgracia, en este sector gran parte de la técnica ha perdido el contacto con la ciencia que debe servirle de base.

Hay muchos mal entendidos a propósito de las máquinas de enseñar. Se supone a menudo que son meros artefactos que mecanizan funciones desempeñadas por los maestros y demás educadores humanos. La programación de la enseñanza por impartir ha sido así mismo muy mal entendida. Los primeros programas derivados de un análisis empírico del comportamiento fueron copiados sólo en ciertos aspectos superficiales.

Los primeros experimentadores hacían a mano todas las operaciones con los estímulos y los refuerzos, y a mano registraban las respuestas, pero hoy la investigación corriente

es inconcebible sin el auxilio de numerosos aparatos. El profesor necesita ayuda instrumental, pues sin ella no se puede disponer de muchas de las contingencias de reforzamiento que facilitan el aprendizaje. Los más completos aparatos no han eliminado al investigador, y las máquinas de enseñar tampoco eliminarán al profesor. Pero ambos han de tener tal equipo si quieren trabajar con eficacia.

B) Consideraciones teóricas generales de la lengua escrita.

La lengua escrita tiene una función social de comunicación. Para manejarla en forma adecuada deben hacerse tres descubrimientos importantes: reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos. (7)

1) Diferencia entre lengua oral y lengua escrita.

A la luz de la Psicolingüística Contemporánea, diversos autores han establecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerándolas como dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes y que, por lo tanto, requieren de construcción y estilo específicos.

(7) Cecilia González Estrada. op. cit. p. 87

En ninguno de los niveles, fonético, sintáctico o lexicológico, puede considerarse a la lengua escrita como duplicado de la oral. Señala Lurcat que:

Es un error creer que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra: contrario a lo que la gente cree, uno no escribe jamás como habla, uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe, uno se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia propia. (8)

Lurcat estudió la evolución de la lengua oral y de la lengua escrita en los niños y encontró que al principio hay una dependencia y una pobreza de esta última. Conforme evoluciona, se asoma la autonomía de la lengua escrita que se refleja en escrituras más complejas, más desarrolladas, más enriquecidas que las producciones orales.

No se trata de transferir la explicación de la adquisición de la lengua oral a la de la lengua escrita, pues como se ha expuesto, la segunda no es transcripción de la primera, no obstante la teoría Psicolingüística resulta acorde con nuestra concepción del sujeto activo, creador de conocimientos, en interacción con la lengua escrita.

2) Correspondencia grafofonética.

Emilia Ferreiro es conocida actualmente por su conducción de trabajos de investigación a la luz

(8) S E P. Cit. en La lengua escrita en la educación primaria.
p. 149

de una nueva perspectiva sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura; perspectiva en que confluyen la Psicología Genética de Piaget y la Psicolingüística Contemporánea. Sus estudios se han realizado principalmente en la población escolar de primer grado, con el propósito de demostrar que el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita, desde antes de iniciar la enseñanza formal. (9)

De acuerdo a la teoría Psicogenética, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él, actúa sobre los objetos -físicos y sociales- y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de los resultados de sus acciones. Así va construyendo estructuras de conocimiento cada vez más complejas y estables. La lengua escrita en sí misma, constituye para el niño un objeto más de conocimiento, forma parte de la realidad que él tiene que construir, producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación.

En la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita, así como con personas que puedan informarle sobre esto. Él tratará de comprender los elementos y las reglas de formación. Como se puede apreciar, estamos frente a un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva. Este es determinado en buena medida por el entorno social.

(9) Citada en Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 21

Aún cuando el niño ha comprendido el sistema de representación alfabética de nuestra escritura, queda un largo camino por recorrer, pues el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, está cargado de arbitrariedades e irregularidades propias que lo hacen mucho más complejo. Así pues, se pretende que la lengua escrita cumpla adecuadamente con su función social de comunicación, deben reconocerse y coordinarse dos grandes bloques: la convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos.

3) Convencionalidades ortográficas y dominio de aspectos semánticos y sintácticos.

El aprendizaje de la ortografía no se reduce a la memorización de palabras y reglas. El niño va aprendiendo la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y la escritura. La ortografía, además de recibir una gran influencia de la fonología, recibe también influencia de la morfología, patrones lexicológicos, sistemas semánticos, etc. Todos ellos deben coordinarse para escribir textos comprensibles.

Smith (1982) considera que la puntuación puede aprenderse sólo a través de la experiencia de la lectura y escritura, ya que no hay diccionarios de puntuación que confirmen lo

correcto.

Del mismo modo, otros signos ortográficos como los acentos y mayúsculas, no se usan hasta que no hayan adquirido funcionalidad y significado en la lengua escrita; hasta que el niño sienta que le "sirven" para comunicarse mejor con el destinatario. De ahí que su dominio sea tardío.

Para escribir se requieren diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de escritura. En el nivel más elemental tenemos el conocimiento de las convenciones que gobiernan la formación de palabras, cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia grafofonética. Sin embargo, escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona será capaz de escribir coherentemente un texto de mayor longitud. Se requieren ciertas habilidades lingüísticas para dar forma a un texto, para dar unidad y textura al discurso.

Las habilidades para organizar y monitorear lo escrito han sido estudiadas recientemente bajo el nombre de metacognición (J. Flavell, 1978). Son aquellas habilidades que el escritor pone en práctica para controlar su producción, identificando y evitando las posibles fallas de comprensibilidad. Se ha comprobado que las estrategias para monitorear el desarrollo de un texto, para dirigir la producción y para controlar que efectivamente se diga lo que se quiere decir, se desarrollan

conforme el niño tiene más experiencia en la actividad de escribir, más contacto con material escrito.

Varios investigadores se han interesado en la competencia lingüística de los niños, competencia que ellos manifiestan al hablar y al escribir. Los estudios de Piaget demuestran que los niños emplean lenguaje gramatical en forma precoz. Los estudios de lingüística han demostrado que gracias a la competencia lingüística, los niños emplean tempranamente lenguaje gramatical correcto. Todo esto depende evidentemente de que el ambiente donde se desenvuelva el niño favorezca las experiencias del lenguaje.

C) Factores del aprendizaje.

¿A qué factores podemos acudir para explicar el paso del desarrollo de un grupo de estructuras a otro? Existen cuatro factores principales: el primero de todos, la maduración; el segundo, el papel que juega la experiencia de los efectos del ambiente físico sobre las estructuras de la inteligencia; tercero, la transmisión social en el sentido amplio (transmisión lingüística, educación, etc.), y cuarto, un factor que ha sido dejado de lado, pero que es fundamental y aún el factor principal, el factor de equilibración o de autorregulación.

Empecemos con el primer factor: maduración. Es indudable

la importancia que tiene la maduración en el desarrollo del niño. A medida que crece y madura en interacción constante con el medio ambiente, el niño adquiere cada vez mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar su campo cognitivo.

Explora y experimenta hasta encontrar respuestas satisfactorias, es decir, va aprendiendo, con cada respuesta que encuentra recupera el equilibrio intelectual.

Seguiremos ahora con el papel que juega la experiencia. La experiencia de objetos, de realidad física, es obviamente un factor básico en el desarrollo de estructuras cognoscitivas. Pero este factor no lo explica todo.

La experiencia es la que el niño adquiere al interactuar con el ambiente, al explorar y manipular objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones, adquiere dos tipos de conocimientos: el mundo físico y el conocimiento lógico-matemático.

La experiencia física consiste en actuar sobre objetos y en derivar algún conocimiento respecto de los objetos por medio de la abstracción de los objetos. En cambio, la experiencia lógico-matemática, el conocimiento no se deriva de los objetos, sino de las acciones que se efectúen sobre los objetos.

El tercer factor es la trasmisión social, trasmisión

lingüística o transmisión educativa. Este factor una vez más es fundamental. Pero este factor es insuficiente por sí solo, porque el niño puede recibir información valiosa vía lenguaje o vía educación, dirigido por un adulto sólo si se encuentra en la etapa en la cual puede comprender esa información. Esto es, para recibir la información debe poseer la estructura que lo capacite para asimilar esta información.

El niño en su vida cotidiana, recibe constantemente información proveniente de los padres, de otros niños, de los diversos medios de comunicación, de sus maestros, etc. Cuando en su vida cotidiana, en cualquier área del conocimiento se opone a la hipótesis del niño, puede producir en él distintos efectos.

Cuando una hipótesis del niño es desafiada por una información, puede ocasionarle un conflicto. Este tipo de conflicto se establece siempre que el sujeto sea capaz de considerar la información recibida gracias a que su propio nivel de conceptualización le permita tomarla en cuenta.

El cuarto factor, el de equilibración, es en cierto sentido el más importante, porque es el que continuamente coordina los otros factores que intervienen en el aprendizaje (maduración, experiencia y transmisión social). En el acto de conocimiento, el sujeto es activo, y consecuentemente cuando se enfrenta con una molestia externa, reacciona con objeto de

compensar y tenderá al equilibrio.

D) Objetivos de la lengua escrita en el segundo ciclo escolar.

"Se han realizado importantes investigaciones sobre el aprendizaje espontáneo de la lengua escrita". (10)
Demostrándose que:

Existen diferencias significativas entre los niños de clase baja y clase media, a favor de estos últimos, en cuanto a las condiciones en que se encuentran para abordar el aprendizaje sistemático de la lecto-escritura. Esta desventaja de los niños de clase baja se origina en el hecho de que tienen un contacto mucho menor que los otros niños con material escrito y con lectores.

El niño actúa frente a la lengua escrita tal y como lo hace frente a cualquier objeto de conocimiento en forma eminentemente activa. No es una mente en blanco que recibe pasivamente conocimientos ya elaborados. Muy por el contrario, es un creador permanente de hipótesis propias que nadie le ha enseñado, que él ha construido por sí mismo.

"Los nuevos programas sugieren que al introducir el eje de la lengua escrita, los objetivos primordiales serán:" (11)

(10) Delia Lerner. Memoria y evento del Ministerio de la Educación. p. 31

(11) S E P. Plan y programas de estudio 1993. p. 25

- * Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación en los niños, utilizando la lengua escrita.

- * Que aprendan estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y con diversos propósitos.

- * Que desarrollen habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

- * Que conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

- * Aprendan a buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela como instrumento de aprendizaje autónomo.

El alumno logrará redactar textos de diferente tipo, tomando en cuenta las normas gramaticales que para ello se necesitan con ayuda del maestro, pues él le ayudará a analizar el trabajo mediante la revisión y la autocorrección ya sea por grupo o individual.

López Rivera, en su didáctica de la composición en la escuela primaria señala que los trabajos desarrollados en la lengua escrita tienen como finalidad que el niño "adquiera habilidad para expresarse con sencillez, claridad, coherencia,

naturalidad y precisión; es decir, que le permitan expresarse "comprensiva y ordenadamente". (12)

A la vez marca los objetivos siguientes al desarrollar la lengua escrita en la escuela primaria y en especial en el tercer y cuarto grados:

- * Hacer sentir al niño la importancia de la lengua escrita como medio de comunicación e intercambio de ideas y expresiones.
- * Hacer sentir la necesidad de mejorar constantemente su lengua escrita.

En concreto, capacitarlo para el eficaz manejo de su vocabulario y en la organización de sus ideas. Cuando el alumno domine la redacción, podrá elaborar resúmenes, cuadros sinópticos y textos diferentes (que le servirán para adquirir sus técnicas de estudio y su capacidad para el aprendizaje autónomo).

E) Actividades didácticas de la lengua escrita en el segundo ciclo escolar.

La lengua escrita es importante porque existe un contexto comunicativo con la lengua hablada y esto es básico para que exista un lenguaje de comunicación.

(12) Adelina Piña Villalobos y otros. Op. cit. p. 102

A partir del tercer grado se sugieren actividades que se relacionan con el desarrollo de este eje como son la elaboración de mensajes, fichas bibliográficas, resúmenes, etc.

Una función principal en la elaboración de textos, es que éstos le sirvan al alumno como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, realizando actividades de revisión y autocorrección, el análisis de los textos parte de que los alumnos se den cuenta por sí mismos que las normas y las convenciones gramaticales tienen una función muy especial que es para dar claridad y eficacia a la comunicación.

El desarrollo de la lengua escrita en el tercer y cuarto grados es tan importante para la comunicación, así como la lengua oral. Constituye un conjunto de habilidades especializadas que requieren una atención permanente. La meta básica es que el niño sea capaz de expresar por escrito todo lo que quiera decir.

En esta etapa de la educación, el niño debe escribir con libertad y espontaneidad con la que habla. Pero el maestro también debe atender el enriquecimiento y perfeccionamiento de la lengua escrita, a la búsqueda de la claridad y precisión y al desarrollo de un vocabulario acorde con la adquisición de nuevas experiencias y la concepción de nuevas ideas.

Si se consigue que los niños escriban libremente, sin imponerles trabas artificiales y sin crearles un tabú en la redacción, se podrá lograr que, paulatinamente, vayan mejorando su forma de escribir. Al mismo tiempo que desarrollan claridad y precisión en la lengua oral, las irá adquiriendo también al redactar.

F) Dificultades que se presentan en el educando.

Podríamos decir que los niños van aplicando sus estrategias a lo largo de un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica que se va modificando, reconstruyendo, inventando, como reflejo del camino cognoscitivo que sigue hasta conseguir el uso convencional del grafismo.

Conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto personal y social.

Los errores más frecuentes a los que se enfrenta el niño de tercer y cuarto grados al abordar la lengua escrita son:

- Expresiones incorrectas.
- Construcciones incompletas.

- Pensamientos sin desarrollo.
- Falta de claridad.
- Repetición innecesaria de palabras.
- Faltas ortográficas.
- Limitación de vocabulario.

Otro problema que con frecuencia aparece es el de la ambigüedad de referentes y las omisiones de información en los relatos o descripciones orales. En 1926, Piaget demostró que se trata de un problema cognoscitivo, pues en estudios realizados con alumnos de primaria, cuyos textos tenían estas características, encontró que los niños nunca daban al auditorio suficiente información para determinar los referentes y las relaciones lógicas.

Pero el avance en las operaciones sintácticas se enfrenta a las dificultades en las operaciones cognoscitivas. Por ello, los niños en cierta etapa no pueden construir una frase compleja compuesta de varias frases elementales en la cual se requieran operaciones de relativización o subordinación. Antes de lograrlo, ellos emplean oraciones yuxtapuestas y después coordinadas.

CAPITULO III

ANALISIS DE RESULTADOS

A) Metodología de la investigación.

La información de las diferentes fuentes documentales fue obtenida en bibliotecas, antologías, enciclopedias, folletos, revistas, entre otros; para pasar a elaborar fichas de trabajo, realizándose un trabajo de campo, donde se intercambian opiniones y se proponen alternativas.

El procedimiento de trabajo que seguimos fue el siguiente:

Primera fase: montaje institucional y metodológico.

- * Información y discusión del trabajo entre los compañeros y maestros.
- * Formulación del marco teórico.
- * Delimitación de la zona escolar a estudiar.
- * Organización del proceso (maestros, alumnos involucrados, distribución de las tareas, etc.).
- * Elaboración del presupuesto.
- * Elaboración del calendario de las principales etapas o actividades.

Segunda fase: estudio preliminar y provisional de la zona escolar y de la población de estudio.

- * Promover en los involucrados y los demás habitantes un conocimiento objetivo de la situación.

- * Identificar con los encuestados los problemas que consideran prioritarios y que quieren que estudien para solucionarlos. Conocer la reacción de la población ante los resultados del diagnóstico a fin de orientar las fases siguientes del proceso de información.

Tercera fase: análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios.

- * Se trata de partir de los fenómenos para buscar lo esencial, detrás de las experiencias y de las relaciones inmediatas cotidianas. Es decir, que no sólo han de describirse los problemas, sino también de explicarse y buscar estrategias posibles de acción.

Cuarta fase: programación y ejecución de un plan de acción (incluyendo acciones educativas) para contribuir a enfrentar el problema planteado.

- * El plan de acción y su implementación debe también dar lugar a una discusión y a una evaluación permanentes de su orientación, de su contenido y su ejecución.

Durante los meses de octubre y noviembre de 1993, el grupo de maestros que integramos este equipo, nos dimos a la tarea de observar diferentes actividades en relación a la lengua escrita en los grupos de tercero y cuarto grados, en distintas zonas

escolares.

Coincidimos en que el principal problema que enfrentamos los maestros en la asignatura de español, radica en el proceso enseñanza-aprendizaje que aborda el niño del segundo ciclo en el eje temático de la lengua escrita.

Al finalizar las observaciones, nos dimos a la tarea de realizar encuestas a los maestros y otra a los alumnos a fin de recabar información que apoyara nuestro trabajo.

Las encuestas realizadas en nuestra investigación se llevaron a cabo en los siguientes centros de trabajo:

Esc. Prim. "María Ana Riojas Neira" T.M., ubicada en la calle Profr. Oscar Flores Tapia, en la colonia Las Placetas, en Monclova, Coah., considerada esta escuela con un nivel socioeconómico bajo y de organización completa.

Esc. Prim. Fed. "Ignacio Zaragoza" T.M., ubicada en la calle del Estudiante, en la colonia 1º de Mayo, de Monclova, Coah., de organización completa y con un nivel socioeconómico medio.

Esc. Prim. "Margarita Maza de Juárez" T.M., ubicada en la calle Jiménez de la colonia El Pueblo, en Monclova, Coah., de organización completa y un nivel socioeconómico medio-alto.

Esc. Prim. "Gral. Vicente Guerrero" T.M., Ubicada en la calle Libertad y 5 de Mayo, en la zona centro de ciudad Frontera, Coah., de organización completa y considerada de un nivel socioeconómico medio-alto.

Las encuestas se aplicaron a 40 maestros de tercero y cuarto grados, en distintas zonas escolares y a 80 alumnos del segundo ciclo en las escuelas antes mencionadas, mostrando gran disposición a colaborar, tanto alumnos como maestros, en nuestro trabajo de investigación.

Las encuestas realizadas a los alumnos y maestros fueron de opción simple; siendo de gran interés cada una de sus respuestas con el fin de ubicar la problemática del tema elegido y poder concluir nuestra investigación.

B) Análisis de los instrumentos de la investigación.

Las encuestas aplicadas a maestros arrojó los siguientes resultados: (Ver Anexo 1)

1.- ¿Da oportunidad al alumno que exprese por escrito sus vivencias personales?

Respondieron un 32.5% que siempre, un 67.5% que algunas veces y ningún maestro contestó que nunca.

Basándonos en nuestra experiencia docente y apoyándonos en las encuestas con maestros de tercero y cuarto grados de primaria, confirmamos nuestros puntos de vista, de que es importante que el alumno exprese de manera escrita sus experiencias, ya que desarrolla sus capacidades al momento de expresar lo que piensa.

2.- ¿Propone temas al alumno para que los desarrolle por escrito?

Los maestros respondieron en esta pregunta: 25% siempre, un 70% algunas veces y un 5% nunca. Por falta de tiempo, el maestro se limita solamente a lo planeado.

3.- ¿Dedica sesiones especiales para la enseñanza de la lengua escrita?

El programa y los temas que se incluyen en el mismo, son muy extensos y la mayoría de los maestros dedica sesiones especiales a la enseñanza de la lengua escrita cuando hay oportunidad. Un 35% respondió que siempre, un 62.5% que algunas veces y un 2.5% que nunca.

Uno de los obstáculos en los que coincidieron los maestros entrevistados, fue el factor tiempo. El programa está bastante saturado de actividades extras; por ejemplo: concursos,

cooperativa, ahorro, etc.; es por ello que siempre se está trabajando en forma presionada, restándole tiempo a las actividades más importantes como las de la lengua escrita.

4.- ¿Corrige los errores ortográficos de sus alumnos en sus textos?

La mayoría de los maestros coincidieron en que siempre corrigen los errores ortográficos de sus alumnos, pero se detectó que los alumnos continúan teniendo las mismas fallas.

5.- ¿Fomenta en el alumno la lectura de otros libros aparte del libro de texto?

Nos encontramos todavía de que el maestro, en la mayoría de los casos, da poca oportunidad de investigación en otros textos y se concentra sólo en el libro del alumno.

6.- ¿Escribe el niño recados, cartas, cuentos o anécdotas de manera espontánea?

El 77.5% opinó que algunas veces, el 20% que siempre y un 2.5% que nunca. Los maestros propician algunas veces momentos en que los alumnos se expresen por escrito, sólo que le dan mayor importancia y prioridad a la escritura, a la ortografía, a la gramática, olvidándose del fin último de la función de la lengua escrita, que es el de la comunicación.

7.- ¿Da continuidad a las técnicas propuestas de PALEM?

En las encuestas realizadas a maestros del segundo ciclo, existe un alto índice de maestros que desconocen las técnicas propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita, por lo tanto, es necesario promover entre los maestros, cursos de actualización destinados al estudio de la lengua escrita en el primer ciclo y que sirvan de base para estudios posteriores.

En las encuestas aplicadas a los alumnos del segundo ciclo en las diferentes escuelas, nos encontramos con los siguientes resultados: (ver Anexo 2)

1.- ¿Le platicas a tu maestro lo que hiciste el fin de semana?

La mayoría de los alumnos encuestados comentan a su maestro lo que hicieron el fin de semana, pero el maestro no es constante en estar preguntando. El alumno se concreta a enumerar enunciados muy sencillos.

2.- ¿Te gusta escribir lo que te dicta el maestro?

Dada la escuela tradicionalista, el alumno está impuesto a escribir todo lo que se le dicta. En la mayoría de los casos, al niño no se le da la importancia de desarrollar la aptitud de expresar por escrito tanto sus ideas como sus sentimientos,

hecho que lo convierte en un ser pasivo, receptor, introvertido, tímido y con un sinfín de errores que no le permiten desarrollar su personalidad.

3.- ¿Te da determinado tiempo el maestro para escribir temas libres?

12 alumnos de los encuestados opinaron que sí les da su maestro determinado tiempo para escribir temas libres, pero 68 alumnos escriben temas que el maestro dicta, mas no hay libertad de tiempo para escribir temas libres.

4.- ¿Te enseña el maestro a escribir cartas, recados, cuentos, etc.?

El programa lo marca y el alumno lo desarrolla, muchos tienen todavía la correspondencia entre amigos.

5.- ¿Corrige tu maestro tus errores ortográficos en tus escritos?

Las encuestas señalan que un 40% de sus maestros se interesan muy superficialmente en la ortografía y un 60% de sus maestros corrigen sus errores.

6.- ¿Lees otros libros que no sean los de tu grado?

El niño no lee otros libros de texto que no sean los de su grado porque el maestro no lo motiva, ni los padres tampoco. No hay libertad en los temas de lectura y el maestro sólo se concreta al libro de texto.

En los textos que redactaron los niños al final de la encuesta en la que escribieron lo que hicieron el fin de semana, podemos darnos cuenta de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos del segundo ciclo al abordar la lengua escrita.

Dado el análisis anterior, consideramos que el alumno expresa sus vivencias personales de lo que está sucediendo, de lo que acaba de vivir. Para el alumno, transferir la realidad de alguna experiencia, le causa muchas dudas para llegar a redactar un texto y busca en su bagaje de conocimientos, en su vocabulario, con sus compañeros, alguna forma que lo haga escribir.

Al alumno, como dijo Freinet, no basta dejarlo en libertad para escribir, hay que crearle el deseo, la necesidad de expresarse. Freinet afirma: "El niño escribe libremente cuando tiene deseos de escribir y según el tema que lo inspire". (13)

Nos parece prematuro exigir al alumno a esta edad, la distribución ordenada y sistemática de sus conocimientos o sus

(13) Celestín Freinet. Técnicas Freinet de la escuela moderna.
p. 48

opciones sobre un tema. Consideramos mucho más didáctico guiarle, con preguntas adecuadas o sugerencias muy claras en la estructuración de lo que va a aplicar por escrito. Con toda naturalidad, orientará al alumno, para que sin darse cuenta construya ordenadamente todo lo que vaya a expresar. De este modo iremos creando en él unos hábitos de estructuración y coherencia mucho más formativos que todas las recomendaciones formativas.

Desde el activismo manipulativo de algunos representantes de la Escuela Nueva, al más sofisticado diseño instructivo de la cibernética; todo pasa por el manejo de documentos, textos, informaciones, órdenes y respuestas que están integrados por palabras orales o escritas.

El vocabulario es un elemento "perpetuador de los desniveles académicos" entre los escolares, al mismo tiempo que un profundizador de las desigualdades sociales. Los estudios ponen de manifiesto que el rendimiento está en correlación positiva con el nivel de vocabulario poseído por el niño y que éste, a su vez, depende del nivel socioeconómico de la familia.

La ortografía es para el maestro uno de los grandes "caballos de batalla". Tradicionalmente se ha venido enseñando por medio de los instrumentos básicos:

* El dictado-evaluación.

* El estudio de las reglas de ortografía.

Ambos procedimientos suelen contar con un agravante serio: hacerlos con términos raros y alejados no ya del ambiente del niño, sino de la realidad social, por un escaso nivel de uso.

Como alternativa de cambio, propugnamos aquí:

- * El uso del dictado-preventivo a través del aprendizaje de las imágenes visual, gráfica y auditiva de las palabras. Sólo después de este proceso, como señalan los expertos, tiene sentido el dictado-evaluación.
- * La sustitución de todos los términos raros y de escasa usualidad.

Los docentes debemos estar conscientes de la importancia que representa el uso de la lengua escrita en la enseñanza del español. A la lengua escrita debe dársele la importancia como a cada uno de los ejes temáticos del español, sobre todo, haciendo la clase amena y familiar al alumno.

C) Análisis de los resultados de la investigación.

La información que obtuvimos a través de la revisión de diversos materiales bibliográficos nos percatamos de la amplitud temática sobre recursos didácticos en la asignatura de español que el docente puede emplear en su labor educativa en

general y en el desarrollo de la lengua escrita en particular.

El escribir se aprende escribiendo y, como en todo aprendizaje, los resultados al principio son defectuosos, pero el niño no se cura de esos defectos, no pierde la confianza; sino cuando advierte que trabaja para cumplir con la función de la lengua escrita: la de servir como medio de comunicación.

La realidad que tenemos de la lengua escrita, nos hace insistir en que debemos fomentar en los niños el gusto por la lectura para empezar a interesarlos a expresarse correctamente por escrito.

Los errores constructivos hoy en día nos llevan a pensar que es a través de la creación de diversas hipótesis que llevan al niño a buscar diferentes formas de expresarse por escrito, no con palabras de alto grado de dificultad, sino con sus propias palabras, para que él mismo encuentre las posibilidades de utilización de la lengua escrita en su comunicación.

El problema de los niños que han fracasado al abordar la lengua escrita son las lagunas, los conocimientos no consolidados, como producto de la enseñanza tradicional: la presión de tiempo para avanzar al ritmo exigido en el primer y segundo grados; los falsos indicadores de aprendizaje de los libros de texto, la incomprensión sobre la función de la lengua escrita y el enfoque mecánico de la lengua escrita, olvidando

analizarla como objeto de conocimiento.

A través de un sondeo con compañeros maestros de grupo en diferentes escuelas, nos dimos cuenta de que la mayoría de las diferencias se localizaban en la asignatura de español y, muy en particular, en el eje temático de la lengua escrita en los grados de tercero y cuarto. Nos planteamos y nos cuestionamos cuál sería la forma en la que el alumno abordaba la lengua escrita, encontrándose que la forma de su enseñanza por parte del maestro continúa siendo tradicionalista, dándole gran importancia a los aspectos de gramática y de ortografía en particular, olvidando el objetivo principal de la lengua escrita: el de comunicar.

Consideramos que para conocer con profundidad la lengua escrita, era necesario informarnos sobre la evolución que ha tenido, es fundamental saber cuáles son los antecedentes, cuáles han sido las ventajas y desventajas en cada periodo y así poder partir hacia una mejoría en su enseñanza.

Las situaciones a las que se enfrenta el niño en su vida diaria, hacen que el alumno tenga un cúmulo de información que en muchas ocasiones olvidamos en el aula escolar y nos enfocamos a lo señalado en lo ya establecido por los programas escolares. Debemos aprovechar todas esas situaciones para que su entorno y su campo de conocimientos sean más amplios, así

podrá echar mano de lo adquirido cuando se le solicite.

Los maestros no debemos limitarnos simplemente a la planeación de las clases, sino que debemos ir creando situaciones o momentos propicios que apoyen y pongan al alumno en contacto directo con el objeto de conocimiento, en este caso con la lengua escrita.

Podemos recurrir al trabajo de Y. Goodman en 1984, quien basándose en la recopilación de resultados de otros trabajos y principalmente en su propio trabajo de observación con niños de 3º y 4º, describe el proceso de escritura, y plantea una serie de supuestos de los cuales puede extraerse los lineamientos para el trabajo práctico. Los supuestos de Goodman (14) son los siguientes:

El niño aprende a escribir...

- * escribiendo;
- * en un medio social que lo motive;
- * usando la escritura con la intención de comunicarse, dirigiéndose a una audiencia;
- * leyendo diferentes materiales escritos;
- * expresándose en una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos;

(14) S E P. Citado en La lengua escrita en la educación primaria. P. 164

- * tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir;
- * experimentando, arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión;
- * interactuando con sus compañeros y discutiendo sus hallazgos;
- * con un maestro que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.

Para estimular el desarrollo de la lengua escrita, debemos darle al alumno la libertad de acercarlo a situaciones reales, para que su trabajo sea más objetivo, así estaremos cumpliendo con el objetivo de la lengua escrita, formando un alumno: crítico, reflexivo, analítico y creativo.

CONCLUSIONES

En un principio se pensaba que el problema principal de la escritura era la falta de modelos de escritura, pero después vino el periodo de la lecto-escritura, que logró sobrevivir hasta aproximadamente los setentas, en el que aparece en México como un problema social que es llevado al seno mismo de la institución escolar: el problema de la lengua escrita.

La problemática que se detectó en los grupos de tercero y cuarto grados, en relación con la asignatura de español, radica principalmente en el eje temático de la lengua escrita.

Uno de los problemas es que el maestro se basa firmemente en la gramática, restándole importancia a otros aspectos como son la ortografía, redacción, composición, etc. Un cambio importante en la enseñanza del español, se centrará en la reducción del énfasis desmedido de las nociones de lingüística y en especial de la gramática para centrar los nuevos programas en el desarrollo del niño, en su capacidad de comunicación de la lengua escrita.

En los planes y programas de 1993 se marcan seis horas por semana para trabajar con la asignatura de español, nuestros resultados demuestran que no dedican los maestros el tiempo suficiente en la enseñanza de esta asignatura, siendo un obstáculo el factor tiempo.

El alumno, al enfrentarse a la lengua escrita, intenta

comunicarse con los demás, pero el maestro es tajante en su respuesta al alumno y sigue con sus dictados y sus imposiciones a seguir lo que marca el programa, esto ocasiona que el alumno se desilusione en su afán por comunicarse.

Es preciso que a los alumnos se les permita aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

El alumno al redactar, no tiene la facilidad para expresarse por la falta de vocabulario, de un plan previamente establecido, del desconocimiento de las reglas ortográficas, por falta de conocimiento sobre el tema, por eso es necesario crear, fomentar y estimular en el alumno el gusto por escribir. Al principio tendrá errores, dudas, dificultades y hasta temor, pero con la práctica se irá perfeccionando poco a poco y se dará cuenta de lo útil que es la lengua escrita.

La escuela debe saber observar al niño y comprender la naturaleza de sus "errores". Sobre todo, debe organizar el aula para proporcionar al niño la libertad de tomar por sí mismo el control de su aprendizaje. Es necesario permitir y estimular al niño a correr el riesgo de equivocarse, puesto que así irá aprendiendo a expresarse a través de la lengua escrita.

Lo más importante y el centro de atención en el

aprendizaje será el alumno y el objeto de conocimiento para que los programas oficiales dejen de ser un cúmulo de conocimientos y se conviertan en generadores de experiencias para maestros y alumnos.

SUGERENCIAS

Las técnicas que sugerimos para un mejor desenvolvimiento de la lengua escrita en el segundo ciclo y para que los maestros encontremos el verdadero rumbo de la enseñanza de la lengua escrita, que no es otra que introducir a los niños en auténticas actividades sociales de comunicación como son: narrar, comparar, redactar, componer, etc., y que pueden realizarse mediante diferentes ejercicios:

a) Redacción libre de textos.

El alumno podrá practicar la lengua escrita personalmente mediante la redacción de sus experiencias e inquietudes y a la vez dispondrá de tiempo, dándole la motivación necesaria para producir libremente textos.

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos del texto, al igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita, se logrará a base de reflexión y razonamiento lingüístico durante el ejercicio mismo de la escritura. Esto permitirá apropiarse del sistema y comprender su funcionalidad.

Los maestros debemos tener en cuenta la dificultad que tienen los niños para coordinar los factores desde que se enfrentan al proceso de escritura. Considerando esta complejidad, no debe exigirse excesiva atención en detalles como los aspectos ortográficos o gramaticales, que llevarán al niño a desatender la búsqueda del significado para ocuparse de

otros detalles. Si se deja actuar a los niños en forma espontánea y sin presiones, ellos invertirán su esfuerzo en la continua búsqueda de significado, así como en planear y controlar la comprensibilidad para lograr un mensaje claro y significativo. Habrá fallas en la convencionalidad, pero éstas no alterarán ni la estructura, ni la función del texto.

b) Elaboración de álbumes, boletines, periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos.

Al escribir para otros y con propósitos definidos, se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción para asegurarse de que realmente se comunica lo que se quiere. Estas actividades permiten conservar los textos de los niños, verificar los avances logrados e incluirlos como materiales en la biblioteca escolar.

Las actividades que enfatizan el descubrimiento de diferentes estilos de la lengua escrita, favorecen también la anticipación y planeación del contenido. A lo largo de toda la primaria, los niños van alcanzando progresivamente un nivel cognoscitivo y lingüístico que les permita manejar la lengua escrita en forma relativamente autónoma, como medio de comunicación. Es necesario que en la escuela se fomente el empleo de la lengua escrita como medio de comunicación. Los ejercicios mecánicos, situados en contextos irreales, no muestran al niño la utilidad extra-escolar de la aplicación de

la lengua escrita: comunicar mensajes a otros, mantenerse informados, registrar para recordar, etc.

Sin duda, cuando el niño determina el contenido de sus escritos, cuando hay un destinatario real, cuando la escritura realmente cumple una función comunicativa, surgen más oportunidades para que el niño reflexione y resuelva los problemas que se presentan en diferentes aspectos de la lengua escrita.

c) Juegos.

Diversas actividades de tipo lúdico deben estar presentes a lo largo de toda la educación primaria; particularmente son atractivas para el segundo ciclo, las adivinanzas y los juegos con palabras, los crucigramas, los juegos que implican el uso del diccionario, etc.

Sugerencias para favorecer la lengua escrita en el segundo ciclo de educación primaria.

- Presentarles a los niños historias incompletas para que él las termine.
- Darle al niño oportunidad para que escriba sus propias experiencias.
- Escribir historias a partir de un programa de televisión que el profesor y los niños hayan visto.

- Dar a los alumnos frases simples para que ellos las reestructuren.
- Juego de basta, hacer que los niños escriban palabras de cualquier tipo en un límite de tiempo.
- Realizar excursiones al campo y pedir al niño que relate y redacte sus experiencias.
- Mostrar al niño un dibujo y que redacte un escrito sobre él.
- Describir por escrito diferentes tipos de estampas.
- Hacer que el alumno explique por escrito cómo realizar una actividad manual.
- Juego de secuencias, cualquier niño empieza a escribir una palabra, hasta componer colectivamente un párrafo.
- Comentar una lectura que todos los niños hayan leído y cambiarle el final por escrito.
- Planear algunos problemas para que el niño los resuelva en forma escrita.
- Dar un tema y que el alumno lo redacte libremente.
- Leer una noticia periodística y que el alumno lo exprese por escrito.
- Elaborar un "cuadernillo personal" donde escriba sus experiencias.

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Ed. Siglo XXI, 1979. 367 p.
- FERREIRO, Emilia et al. Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria. México, SEP, Libros del Rincón, 1992. 72 p. (Cuadernos de Aula).
- FERRIERE, A. La escuela activa. Madrid, Ed. Studium, 1971. 22 p.
- FREINET, Celestín. Técnicas Freinet de la escuela moderna. México, Ed. Siglo XXI, 1982. 145 p.
- FREINET, Celestín. La formación de la infancia y la juventud. 5 ed. Barcelona, Ed. Laia, 1979. 66 p.
- GONZALEZ, Cecilia et al. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, 1986. 105 p.
- LERNER, Delia. Aprendizaje de la lengua escrita. Ministerio de Educación, Fundación B. Van Leer, Caracas, 1980. 95 p.
- PIAGET, Jean. Development and Learning. Ed. The Journal of Research Science Teaching. Vol. N. 2 ISSUE N.3, 1964. 52 p.
- PIÑA VILLALOBOS, Adelina et al. Didáctica de la expresión oral y escrita. México, Ed. Oasis, 1986. 185 p.
- SALGADO CORRAL, Ricardo. La literatura infantil en la escuela primaria. México, Ed. Patria, 1972. 204 p.
- S E P. Contenidos básicos México, 1992. 103 p.
- S E P. La lengua escrita en la educación primaria. México, 1992. 220 p.
- S E P. Libro para el maestro. Tercer Grado. México, 1982. 250 p.
- S E P. Libro para el maestro. Cuarto Grado. México, 1982. 295 p.

- S E P. Plan y programas de estudio 1993. México, 1993. 164 p.
- S E P. Programa para la Modernización Educativa. México, 1989. 57 p.
- S E P. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, 1991. 98 p.
- SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la - escritura. Barcelona, Ed. Paidós, 1989. 256 p.
- SKINNER, B. F. Tecnología de la enseñanza. 5 ed. Barcelona, Ed. Labor. 102 p.
- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. México, Ed. Trillas, - 1983. 272 p.
- U P N. S E A D. Licenciatura en Educación Básica. Sexto curso. - Optativa. México, 1985. 123 p. (paquete del autor Celestín Freinet)
- U P N. S E A D. Métodología de la investigación II. México, 1985 371 p.
- U P N. S E A D. Pedagogía: bases psicológicas. México, 1982. 420 p.
- U P N. S E A D. Redacción e investigación documental I. Manual - de técnicas de investigación documental. México, 1988. 233 p.

ANEXOS

ANEXO 1

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCER Y CUARTO GRADOS EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DE LA LENGUA ESCRITA.

Por medio de esta encuesta estamos solicitando su valiosa colaboración a fin de obtener datos fidedignos acerca de la problemática en la enseñanza de la lengua escrita en su aula.

NOTA: Los datos aquí obtenidos serán sólo para uso personal del interesado.

INSTRUCCION: Subraya la respuesta que creas conveniente y anota tus observaciones al final.

1.- ¿Da oportunidad al alumno que exprese por escrito sus vivencias?

siempre algunas veces nunca

2.- ¿Propone temas al alumno para que los desarrolle por escrito?

siempre algunas veces nunca

3.- ¿Dedicas sesiones especiales para la enseñanza de la lengua escrita?

siempre algunas veces nunca

4.- ¿Corrige los errores ortográficos de sus alumnos en sus textos?

siempre algunas veces nunca

5.- ¿Fomenta en el alumno la lectura de otros libros aparte del libro de texto?

siempre algunas veces nunca

6.- ¿Escribe el niño recados, cartas, cuentos o anécdotas de manera espontánea?

siempre algunas veces nunca

7.- ¿Da continuidad a las técnicas propuestas de PALEM?

siempre algunas veces nunca

8.- OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS.

ANEXO 2

ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TERCER Y CUARTO GRADOS EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DE LA LENGUA ESCRITA.

Un grupo de maestros queremos conocer acerca de lo que haces para abordar la lengua escrita en el salón de clases.

1.- ¿Le platicas a tu maestro (a) lo que hiciste el fin de semana?

SI

NO

2.- ¿Te gusta escribir todo lo que te dicta tu maestro (a)?

SI

NO

3.- ¿Te da determinado tiempo el maestro (a) para escribir temas libres?

SI

NO

4.- ¿Te enseña el maestro (a) a escribir cartas, recados, cuentos, etc.?

SI

NO

5.- ¿Corrige tu maestro (a) tus errores ortográficos en tus escritos?

SI

NO

6.- ¿Lees otros libros que no sean los de tu grado?

SI

NO

7.- ESCRIBE LO QUE HICISTE EL FIN DE SEMANA.

CUADRO I

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA ESCRITA.

● EXPRESA SUS VIVENCIAS PERSONALES

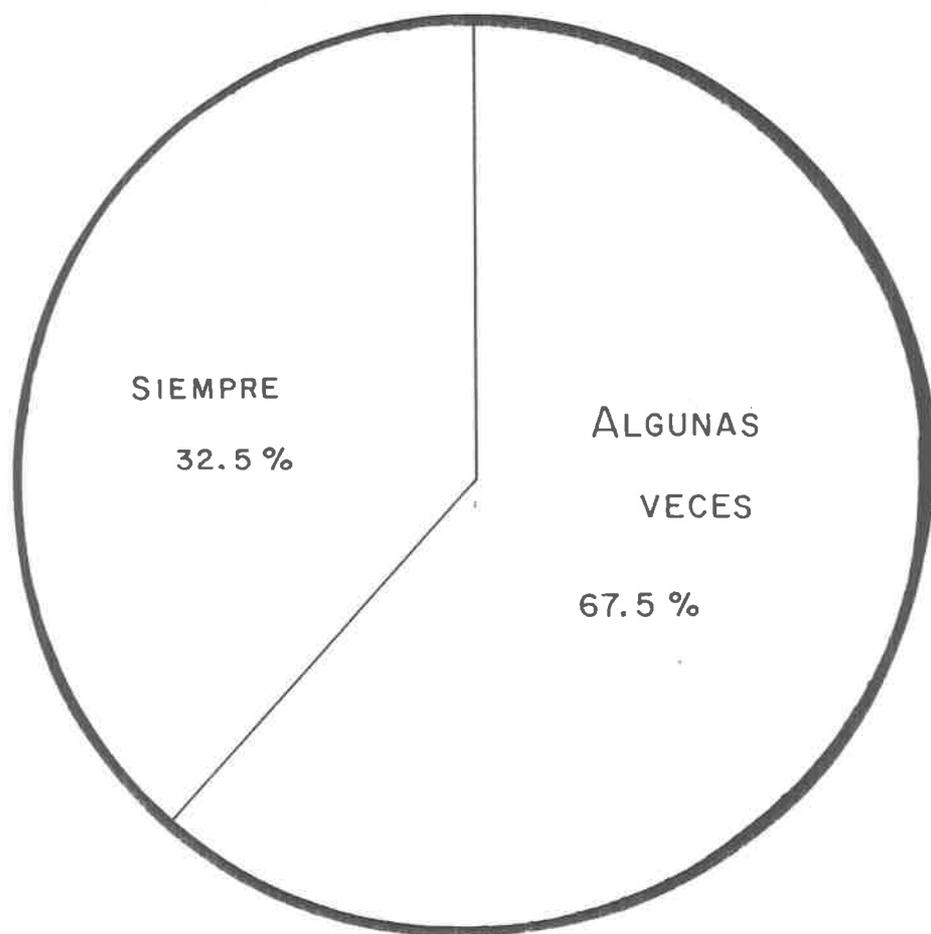


FIGURA I

CUADRO I

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• PROPONE TEMAS A DESARROLLAR POR ESCRITO

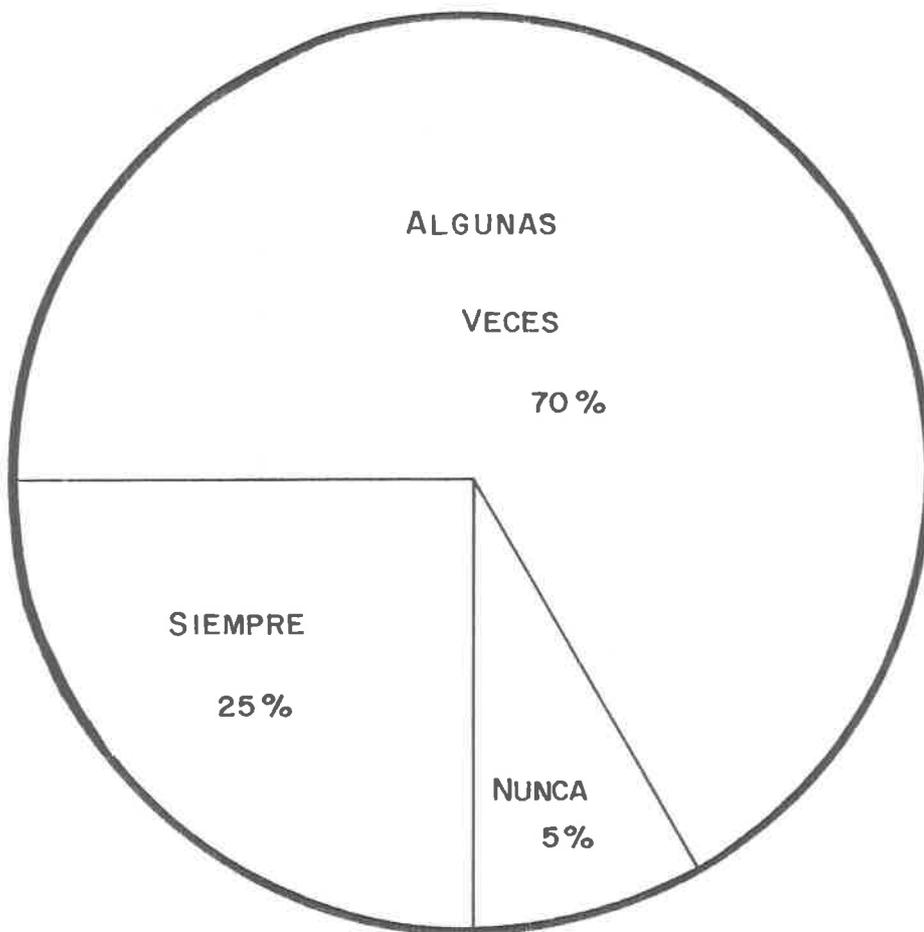


FIGURA 2

CUADRO I

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCERO Y CUARTO

GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA

ESCRITA.

• SESIONES ESPECIALES DE LENGUA ESCRITA

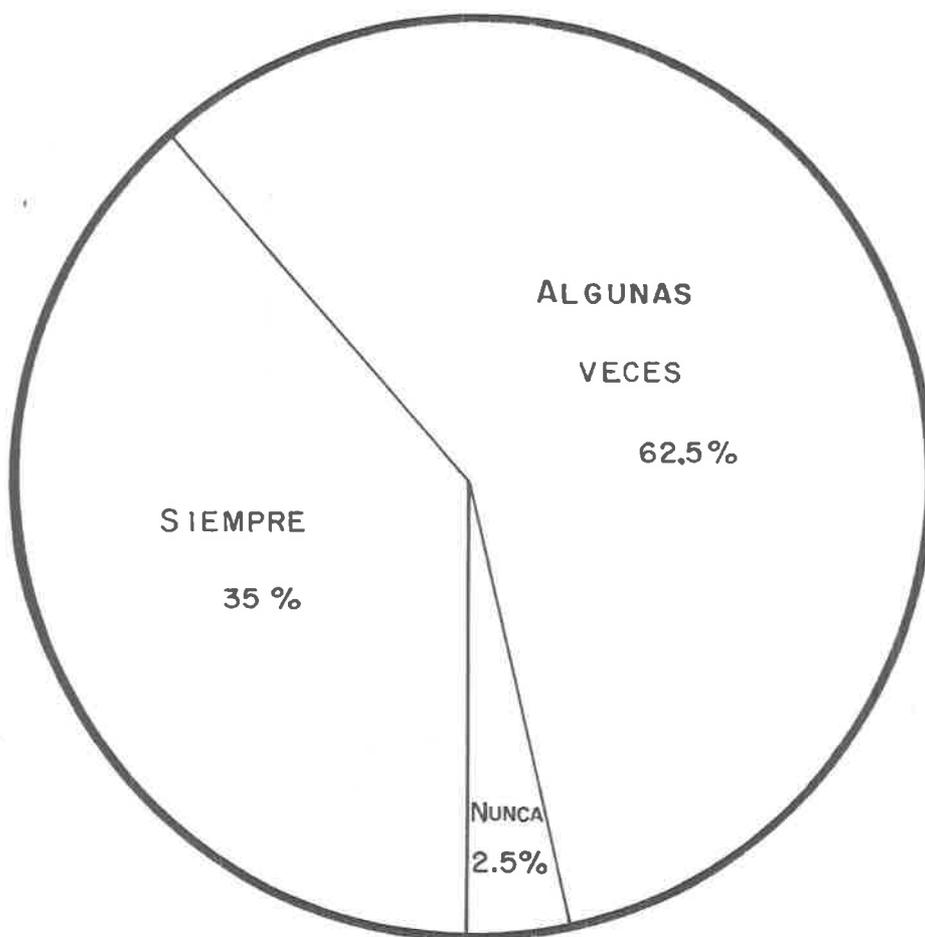


FIGURA 3

CUADRO I

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCERO Y CUARTO

GRADO EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DE LA LENGUA

ESCRITA.

• CORRIGE ERRORES ORTOGRAFICOS

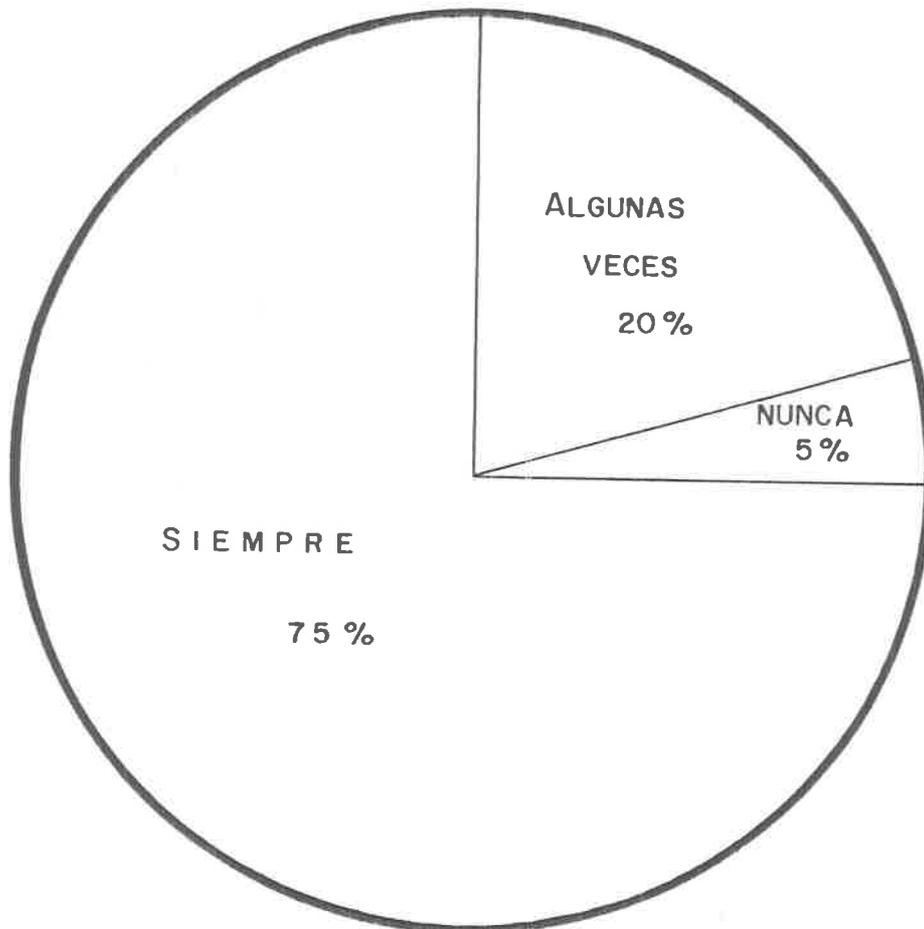


FIGURA 4

CUADRO I

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• FOMENTA LA LECTURA EN OTROS LIBROS

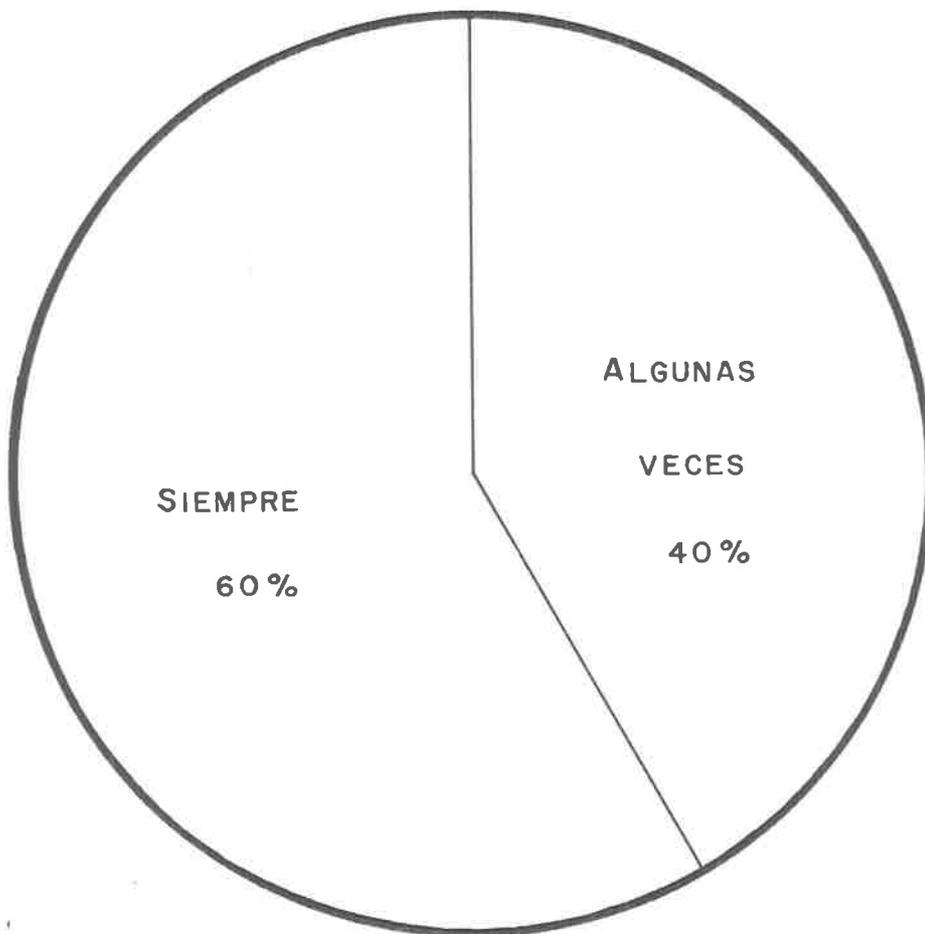


FIGURA 5

CUADRO I

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• ELABORA ESCRITOS EL ALUMNO

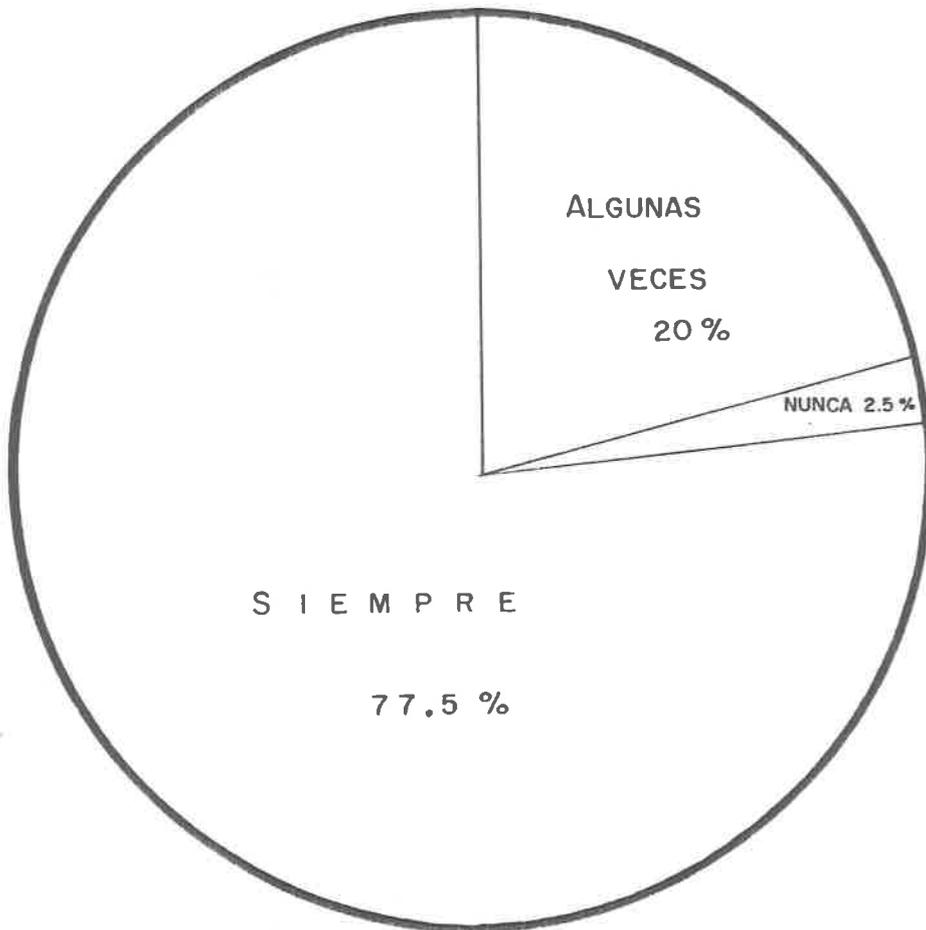


FIGURA 6

CUADRO I

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• DA CONTINUIDAD A LAS TECNICAS DE **PALEM**

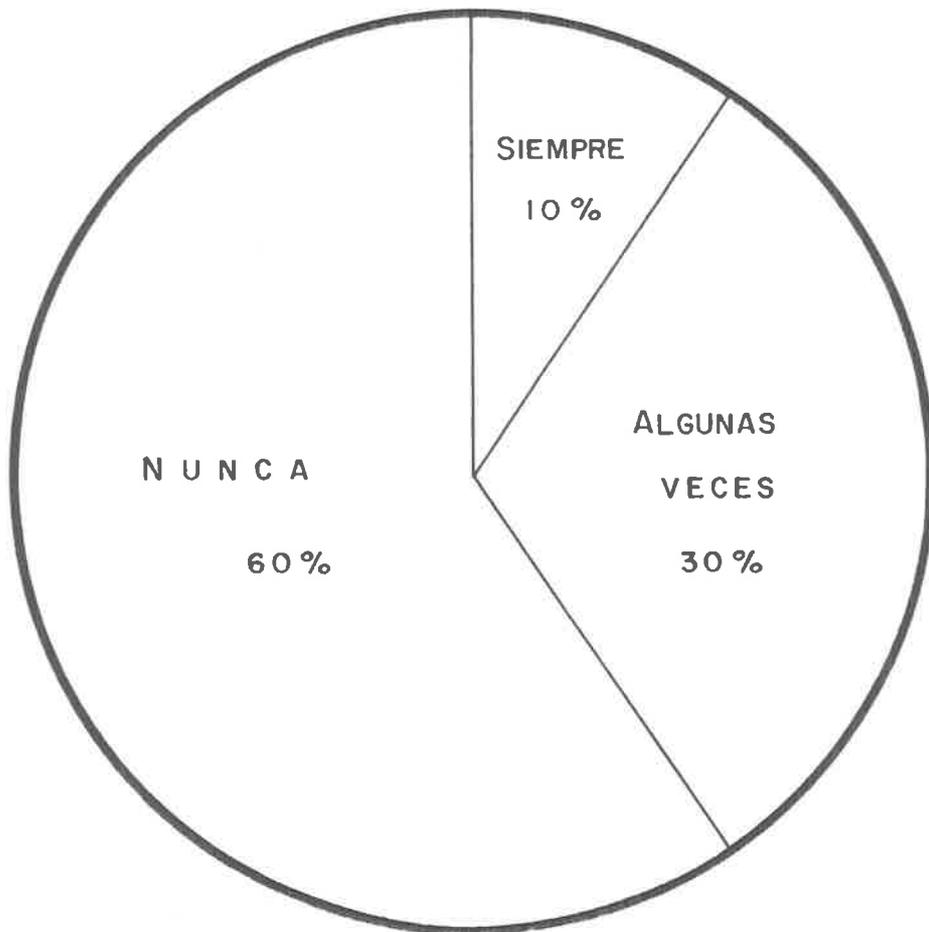


FIGURA 7

CUADRO 2

ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TERCERO Y CUARTO
GRADO EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DE LA LENGUA
ESCRITA.

• PLATICAS TUS VIVENCIAS AL MAESTRO

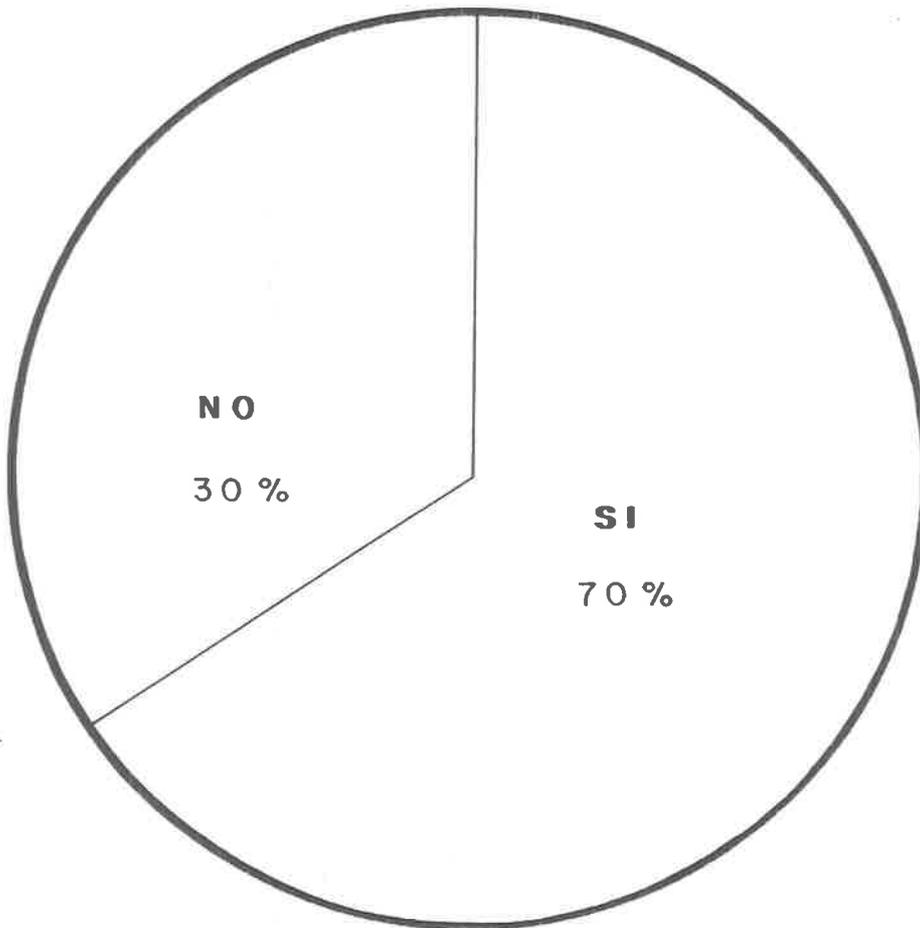


FIGURA 1

CUADRO 2

ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• ESCRIBES LO QUE TE DICTA EL MAESTRO

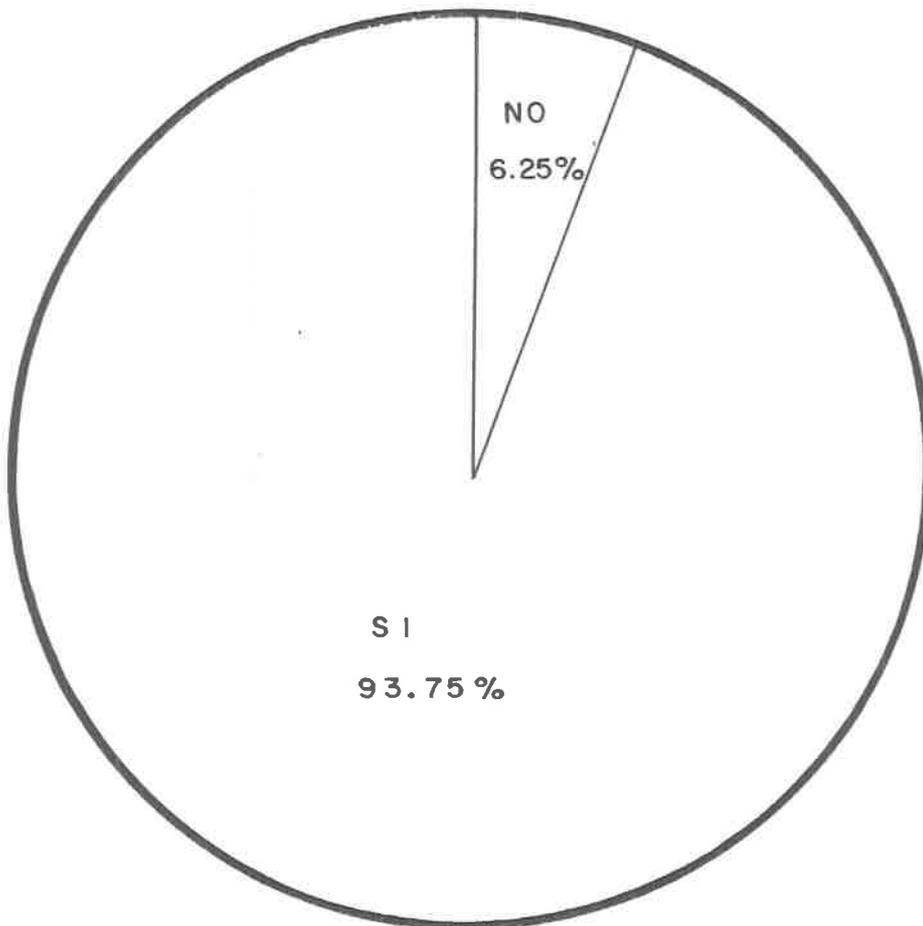


FIGURA 2

CUADRO 2

ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• TE DA TIEMPO PARA ESCRIBIR TEMAS LIBRES

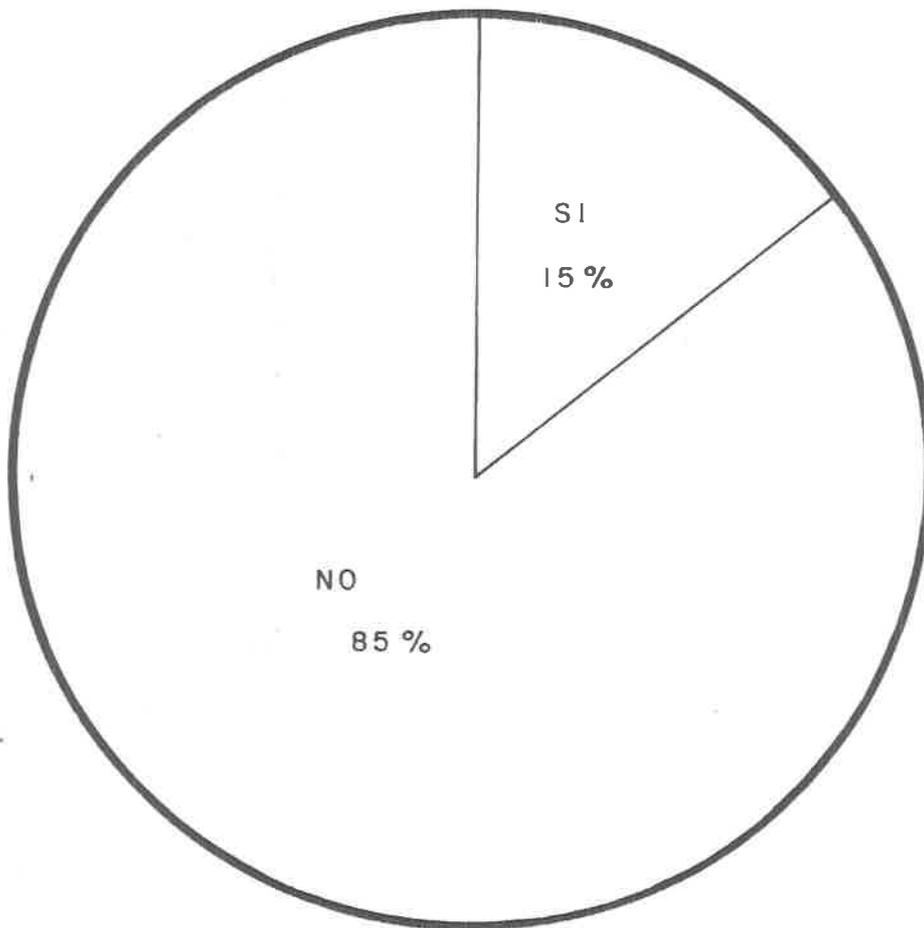


FIGURA 3

CUADRO 2

ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• TE ENSEÑA EL MAESTRO A ESCRIBIR CARTAS, RECADOS, CUENTOS, ETC.

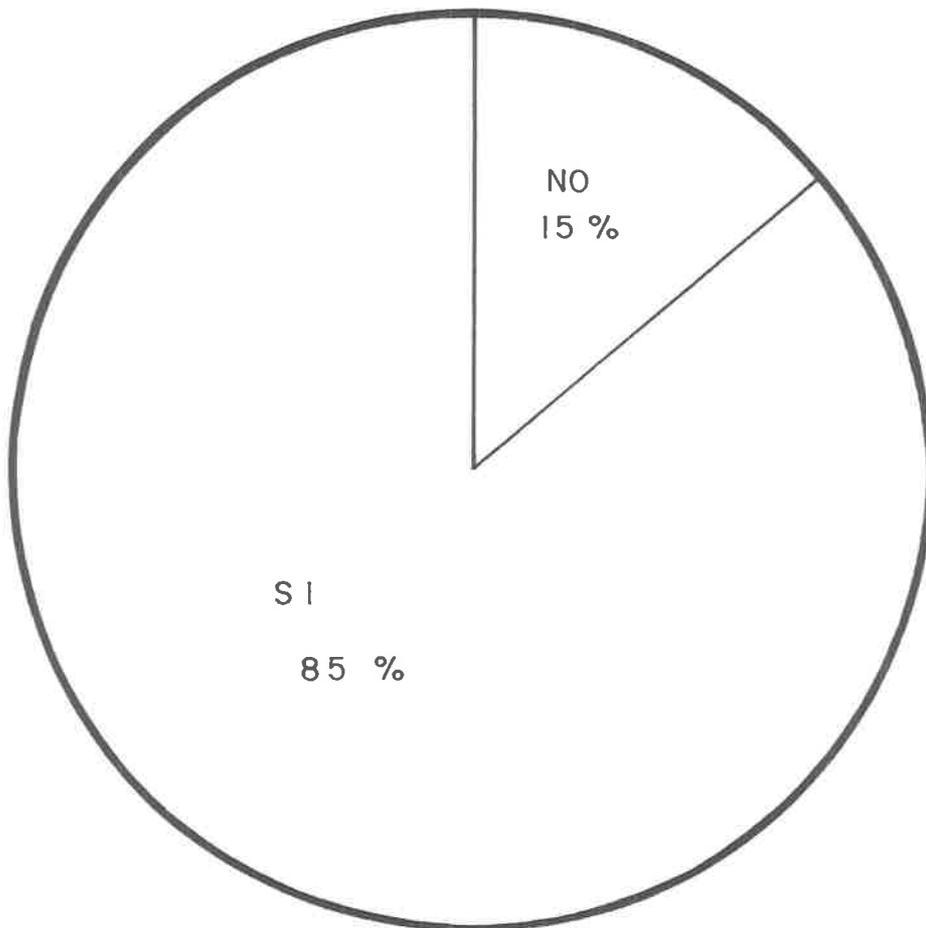


FIGURA 4

CUADRO 2

ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• CORRIGE TUS ERRORES ORTOGRAFICOS

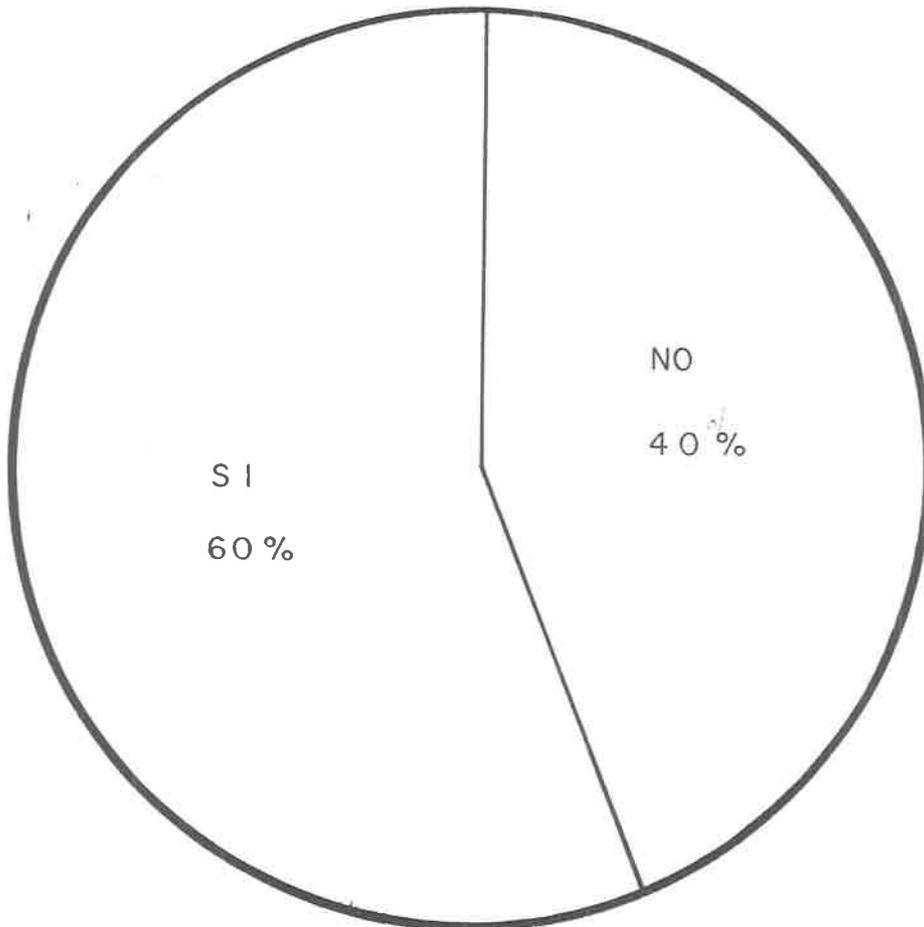


FIGURA 5

CUADRO 2

ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TERCERO Y CUARTO GRADO EN RELACION A LA PROBLEMATICA DE LA LENGUA ESCRITA.

• LEES OTROS LIBROS QUE NO SEAN LOS DE TU GRADO.

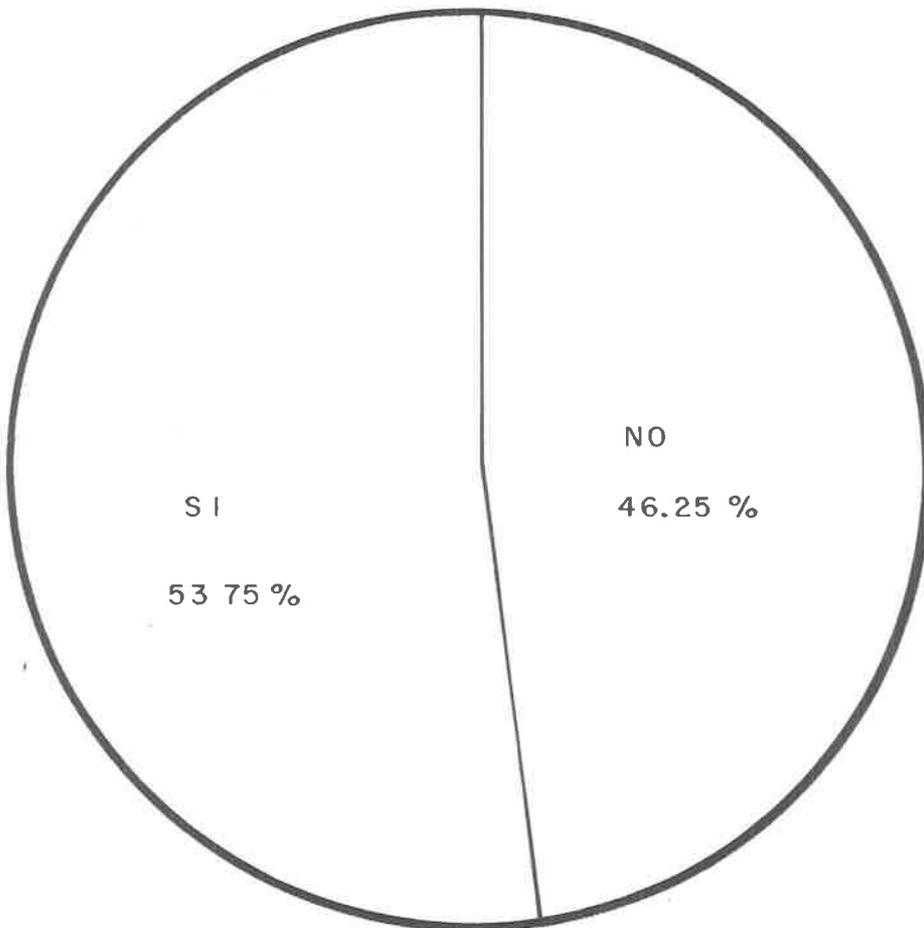


FIGURA 6