

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 08-A**

**PROPUESTA METODOLOGICA PARA
LA ATENCION DE NIÑOS QUE PRESENTAN LA
CONCEPTUALIZACION SILABICA DEL SISTEMA DE ESCRITURA**



SALVADOR RUIZ LOPEZ

**PROPUESTA PEDAGOGICA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

CHIHUAHUA, CHIH., MARZO DE 1996





UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Chihuahua, Chih., a 5 de Marzo de 1996.

C. PROFR.(A) **SALVADOR RUIZ LOPEZ**
Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado "PROPUESTA METODOLOGICA PARA LA ATENCION DE NIÑOS QUE PRESENTAN LA CONCEPTUALIZACION SILABICA DEL SISTEMA DE ESCRITURA",

opción Propuesta Pedagógica a solicitud _____ del C. LIC. _____
VICENTE TOMAS CHAVEZ CORDERO,

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respectos por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

PROFR. JUAN GERARDO ESTAVILLO NERI
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD 08A DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL.



S. E. P.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD UPN 081
CHIHUAHUA, CHIH.

ESTA PROPUESTA FUE REALIZADA BAJO LA DIRECCION DEL

LIC. VICENTE TOMAS CHAVEZ CORDERO

REVISADA Y APROBADA POR LA SIGUENTE COMISION Y JURADO DEL EXAMEN PROFESIONAL.

PRESIDENTE: LIC. MARIA TERESA ESPARZA DE LA O

SECRETARIO: LIC. VICENTE TOMAS CHAVEZ CORDERO

VOCAL: LIC. RAMON HOLGUIN SANCHEZ

SUPLENTE: LIC. HERMILA LOYA CHAVEZ

CHIHUAHUA, CHIH., A. 5 DE MARZO DE 1996.

INDICE.	Página
INTRODUCCIÓN.	
I EL PROBLEMA.	
A).- Planteamiento.	5
B).- Objetivos.	7
II MARCO TEÓRICO.	9
A).- El sistema de escritura como objeto de conocimiento.	12
B).- Definición de los sujetos ante el objeto.	
1.- El conocimiento.	15
2.- El aprendizaje.	17
3.- El proceso de adquisición.	18
C).- La evaluación.	23
III MARCO CONTEXTUAL.	
A).- Marco jurídico-legal y normativo.	25
B).- Descripción del contexto.	26

C).- Contextualización de PALEM y la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.

1.- Antecedentes de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. 27

2.- Caracterización de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. 30

3.- Apoyos técnicos y la asesoría. 32

IV ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.

Caracterización conceptual de la hipótesis silábica. 34

A).- Estrategias encaminadas a la representación gráfica alfabética. 38

B).- Estrategias encaminadas a favorecer la concepción alfabética a partir de la interpretación de textos. 46

C).- Estrategias encaminadas al análisis de la representación escrita de las partes de la oración (sustantivos, verbos y partículas). 52

CONCLUSIONES. 57

BIBLIOGRAFÍA. 59

INTRODUCCIÓN.

Al interior del presente trabajo de propuesta pedagógica para el área de lenguaje, se plantean una serie de estrategias, actividades y explicaciones para la intervención docente en el aprendizaje escolar, teniendo como objetivo simplificar la labor de los maestros y el aprendizaje de los niños en lo que se refiere a la conceptualización de tipo alfabética acerca del sistema de escritura. Está orientada en especial hacia aquellos casos que lo conciben de manera silábica.

Para la elaboración de la línea teórica-metodológica, se hace uso de explicaciones dadas por la teoría Psicogenética de Jean Piaget y resultados en propuestas metodológicas derivadas de investigaciones acordes con la misma teoría, en las que se trata el proceso de construcción del sistema de escritura en los niños.

Las estrategias pedagógicas planteadas y las actividades que se sugieren poseen similitud con algunas que aparecen en la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita que se utiliza en los grupos que laboran en el programa denominado PALEM*, pero ninguna de ellas es igual y la forma en que están diseñadas y presentadas es producto de la experiencia propia en Grupos Integrados, asesoría y capacitación en PALEM, así como de profesor en Centro Psicopedagógico; en donde tales estrategias se han aplicado con buenos resultados.

* Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas.

Finalmente, se hace una invitación a todos los maestros interesados en los aspectos del sistema de escritura que aquí se abordan; a profundizar en los conocimientos acerca de los procesos seguidos por los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura y también acerca de qué es y en qué consisten cada uno de los conceptos que se involucran para que con ello puedan planear, de manera sistemática, su labor ante los alumnos y con la sociedad.

I EL PROBLEMA.

A).-Planteamiento y justificación:

En los grupos de primer grado que se ha tenido la oportunidad de atender y de valorar en cuanto a las concepciones de los alumnos acerca del sistema de escritura, se nota que cuando alcanzan una hipótesis de tipo silábica (por cada sílaba emitida oralmente representan gráficamente solamente una grafía); la utilizan para todas sus producciones gráficas y se mantienen con ella por un período de tiempo bastante largo.

Esto trae consigo un problema metodológico bastante grave, pues mientras el maestro intenta conducirlos por todos los medios que conoce a que consideren alfabéticamente al sistema de escritura (característica que necesariamente debe conocerse para poder escribir convencionalmente), ellos superan toda dificultad al escribir con su concepción silábica, pues esta hipótesis se puede ajustar para cualquier tipo de texto. Por este motivo, esta forma de relacionar sonidos y grafías brinda comodidad al alumno y con éllo, persiste esta concepción.

Es conocido por docentes que han laborado con primer grado de primaria lo difícil que resulta la atención a los niños que presentan la concepción silábica en la escritura debido a que generalmente se desconoce a qué se debe tal condición por lo que es frecuente que las estrategias que se ponen en práctica son para concepciones de tipo alfabética (convencionalidades ortográficas, dominio de patrones silábicos, representación gráfica

convencional de textos-redacción, lecturas, etc.) o menos evolucionadas como discriminación del sonido inicial, representación de la primer grafía y otras.

Cuando pretenden brindar experiencias al niño para que logre desechar tal idea, generalmente se topa con la misma persistencia y si no puede comprender el problema desde un punto de vista teórico a la vez que práctico, lo más seguro es que termine por confirmar en el alumno esta hipótesis y dificultar aún más el camino hacia la consolidación alfabética del sistema. Proponen situaciones didácticas en que se involucran rutinas de silabeco, cosa que carece de funcionalidad en el caso de estos niños pues es precisamente lo que están considerando.

Por otra parte, en la labor que se ha desempeñado como consultor estatal del programa PALEM (capacitador técnico de asesores para maestros en grupo que trabajan con las propuestas de lengua escrita y de matemáticas), se tuvo la oportunidad de analizar esta problemática para tratar de justificar teórica y metodológicamente el porqué de esta situación para poder enseguida, brindar los elementos teórico- prácticos que sustenten una alternativa pedagógica acorde a la situación problema.

En realidad este es un tema que fue abordado en varias ocasiones por el equipo de consultoría estatal de PALEM y por algunos asesores que han vivido este problema; sin embargo, en ningún momento se le ha dado un tratamiento formal que de las justificaciones y sugiera alternativas válidas para llevar a buen término la labor del docente de primer grado en relación con este tipo de casos.

Por tal motivo, con el presente trabajo se intenta diseñar una serie de estrategias didácticas que permitan la intervención adecuada con dichos niños. Serán presentadas en secuencias de actividades para que sean aplicadas sistemáticamente en el grupo por parte de los docentes y para que puedan ser revisadas e implementadas por los asesores que participan dentro del programa PALEM.

Para definir concretamente la situación que se pretende abordar, se plantea el siguiente problema:

“¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar en los grupos que trabajan con la Propuesta para el Aprendizaje del Sistema de Escritura, para atender a aquellos niños de primer grado de primaria que presentan persistentemente la concepción silábica en la construcción del sistema de escritura?”.

B).- Objetivos:

Brindar alternativas metodológicas a maestros y capacitadores para que logren explicarse la razón por la cual algunos niños presentan la concepción silábica persistentemente y con ello, propongan las situaciones didácticas adecuadas para que los alumnos citados consideren la naturaleza alfabética del sistema y lleguen a consolidarla.

Presentar a docentes y capacitadores un diseño de estrategias didácticas encaminadas a favorecer la concepción alfabética en el caso de los niños de hipótesis silábica, para que en base a ella puedan planear, sistemáticamente, otras estrategias alternas con criterios semejantes.

II MARCO TEÓRICO.

Se observa comunmente en la mayoría de las escuelas, al acercarse a un grupo de primer grado; que el maestro trabaja sistemáticamente con actividades encaminadas a favorecer el aprendizaje de la lengua oral y la escrita.

Las concepciones que cada maestro posee en cuanto a qué es cada una de ellas, cómo se estructura y cómo es adquirida por los niños, determina el tipo de actividad o metodología implementada dentro del aula para favorecer el proceso enseñanza- aprendizaje.

Existen personas que conciben la enseñanza de la lengua oral como el acrecentamiento del léxico o vocabulario que el alumno utiliza, por lo que se dan a la tarea de informar y hacer que los alumnos se informen sobre gran cantidad de palabras rescatadas de revistas, libros y diccionarios.

Pensamos que no debe de ser un objetivo para la escuela primaria (el aumentar por sí mismo el léxico de los alumnos), incluso en el caso del trabajo que se refiere a la lengua oral debido a que cada persona la construye y utiliza de acuerdo con los intercambios sociales y culturales cotidianos a lo largo de su estancia en los diversos niveles educativos, así como al ser usuario de la propia cultura impresa y difundida por los libros y los medios de comunicación.

Es muy importante que el maestro rescate y evalúe el conocimiento que el sujeto posee acerca de la lengua y el uso que de ella hace, para facilitarle el acceso a otros objetos del conocimiento, tales como el sistema de escritura; el que guarda una estrecha relación de dependencia con la lengua.

La mayoría de los métodos y metodologías planteados, se olvidan de considerar un proceso de adquisición de la escritura por el niño y rara vez se pueden explicar como normal la dificultad que presenta el niño ante el aprendizaje de este objeto de conocimiento.

Se ven maestros que trabajan con un Método Global de Análisis Estructural que por principio de cuentas desconocen a profundidad, luego carecen de fundamento teórico y se desesperan por la duración de las etapas de que éste se compone, con lo que terminan por caer en un eclecticismo personal.

Otros plantean métodos de tipo silábico, fonético o enseñar por grafías con su respectivo sonido (por letras), o de todo mezclado. Pero en todos estos casos se olvidan de las características de nuestro sistema de escritura que por principio de cuentas es alfabético y que comparte elementos sintácticos y semánticos con nuestro sistema de lengua; y que lo que se representa gráficamente son las cadenas orales con que designamos objetos y situaciones de nuestro entorno, las que a su vez poseen sentido, es decir, un significado.

Las prácticas pedagógicas en cuanto a la enseñanza de la escritura, se definen como contradictorias a los postulados que las sustentan (dentro del trabajo docente con un método) en cuanto a la concepción de sujeto ante el objeto de conocimiento; y deficientes en cuanto al desconocimiento casi general del propio objeto de conocimiento: el sistema de escritura y el camino que sigue el niño para adquirirlo.

Todo esto acarrea los graves problemas que tradicionalmente se han observado al interior de las aulas de escuela primaria: niños que reprueban el curso porque no tuvieron las “capacidades” suficientes para acceder a la lecto- escritura o también, serias deficiencias en la comprensión y uso del sistema de escritura.

Para facilitar el aprendizaje a los niños que han iniciado su incursión en el mundo de las letras, es necesario considerar alguna explicación de tipo teórico que describa y analice al objeto de conocimiento, que en este caso se denomina sistema de escritura y algunas características del sujeto que se enfrenta a él, sus posibilidades de aprendizaje y los instrumentos intelectuales que posee para recorrer ese largo proceso de construcción propia de dicho sistema.

A).- El sistema de escritura, como objeto de conocimiento.

El lenguaje se define como un sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del sujeto. Esto es, un sistema de reglas y elementos simbólicos que permiten la comunicación, y que además de todo, es exclusivo del ser humano.

El lenguaje es por ello, un medio artificial inventado por el hombre para expresar su pensamiento, en el que hace uso de recursos de orden biológico e intelectual tales como los sentidos, el aparato fono- articulador, objetos y sobre todo, de su capacidad de representación (abstracción) de objetos y situaciones, así como de relaciones: el pensamiento.

El sistema de escritura es considerado como lenguaje escrito debido a que también es una representación simbólica de los elementos que se encuentran en el pensamiento; pero que, al contrario del lenguaje oral, el objeto de su representación, no son ni objetos, ni ideas concretas, son meramente signos.

En otras palabras, el sistema de escritura representa las categorías orales que los humanos producimos al momento de hablar (sonidos, palabras, oraciones, frases, discursos, etc.) , las cuales , representan en efecto, las ideas que se dan en el cerebro del sujeto (acordes también a su competencia lingüística). Ello se da a través de trazos gráficos y de reglas semánticas y sintácticas que permiten la estructuración de ideas y su significado.

Con ésto se puede afirmar pues, que el sistema de escritura es una representación de nuestro sistema de lengua, donde además de utilizar y compartir algunos de sus componentes, integra nuevos elementos muy particulares e independientes tales como las convencionalidades de tipo ortográfico y los signos de puntuación.

La escritura 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 y coordinar las convencionalidades ortográficas del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.¹

Se puede decir que la correspondencia grafo-fonética es el nivel elemental de la convencionalidad ortográfica en nuestro sistema, pero debe ser considerada de manera particular por la razón de que el proceso seguido para acceder a su dominio es sumamente complejo.

El aprendizaje del sistema de escritura se da de manera consciente a diferencia del sistema de la lengua que es inconsciente y que se desarrolla a través de la interacción social.

El sistema que poseemos es de naturaleza alfabética, es decir, cada sonido (o fonema) tiene una representación gráfica específica; con convencionalidades ortográficas que incluyen aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita; algunos de ellos son: el uso correcto de las letras, los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, las letras

¹ GÓMEZ-PALACIOS, Margarita. “Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura”. p. 87.

mayúsculas, los acentos, etc, que presentan relación con el sistema fonológico pero que de ninguna manera llegan a ser una representación directa de él. Además reciben influencia de la morfología, de patrones lexicológicos, de sistemas semánticos, etc.

Para lograr la estructura de un texto, es necesario también el dominio de elementos sintácticos y semánticos que permiten la construcción del sistema más allá de la simple relación grafo-fonética a nivel de escritura correcta de palabras. Se requiere el uso de estas habilidades lingüísticas para dar unidad, estructura y textura al discurso.

Otro tipo de habilidades indispensables en la conformación del sistema y en la apropiación que el sujeto hace de él, es el desarrollo de las que el escritor debe poner en práctica para controlar su producción, cuidando que efectivamente diga lo que se quiere decir, a lo que se le denomina habilidades metacognitivas o estrategias de monitoreo y organización de la escritura.

Como se puede ver, gran parte de los elementos que identificamos dentro de nuestro sistema de escritura se encuentran presentes ya en el lenguaje oral que el sujeto posee al momento en que ingresa a la escuela y que otros elementos específicos deberán adquirirse con la experiencia escolar y social. Sin embargo, el sistema de escritura jamás se independiza de nuestra competencia lingüística (conocimiento de nuestra lengua que poseemos y utilizamos); sino que por siempre dependerá de ella y únicamente en este sentido adquirirá y conservará su valor comunicativo.

B).- Definición de los sujetos ante el objeto.

1.- El conocimiento.

De acuerdo con 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.²

De esta manera se van creando y desarrollando estructuras cada vez más complejas y estables. La escritura, como un objeto cultural elaborado por la sociedad, con fines de comunicación, se presenta al niño como un objeto de conocimiento más al que necesita enfrentarse y reconstruir, como parte de su realidad. Entonces, el conocimiento no es una simple copia de la realidad, sino que el sujeto tiene un papel muy activo que desempeñar para hacer suyos los contenidos que la realidad le propone.

Piaget distingue tres grandes tipos de conocimiento que de ninguna forma se dan de manera aislada, sino que en cualquier situación interactúan simultáneamente: el conocimiento físico que resulta de la construcción cognitiva de las características de los objetos (color, forma, tamaño, textura, etc). El social, que es la adquisición de información que proviene del entorno, lo que le permite conocer convencionalidades sociales acerca del objeto (nombre, representación, uso); y

² GÓMEZ-PALACIOS, Margarita. “Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura”, en ANTOLOGÍA UPN: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. p. 89

finalmente el conocimiento lógico-matemático que no es dado directamente por los objetos sino que es la relación mental que el sujeto establece entre éstos y las situaciones.³

El conocimiento se organiza a través de instrumentos mentales llamados estructuras de la inteligencia, que se van formando poco a poco a partir de los primeros reflejos innatos y a través de la interacción con el medio.

El desarrollo, tanto de estructuras como de contenidos del conocimiento, se lleva a cabo a través de procesos de interacción adaptativa denominados invariantes funcionales; los que se componen de la doble función de asimilación y acomodación, en constante dinamismo con vías a consolidar un estado progresivo de equilibrio.

La asimilación designa la acción del sujeto sobre el objeto, supeditada a los instrumentos de conocimiento que la persona posea. Por ello, una acción cualquiera será muy diferente si es realizada por un niño de tre o cuatro años (preoperatorio) o si la realiza uno de ocho años de edad (Etapa de las operaciones concretas).

La acomodación consiste en las modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras adaptándolas convenientemente al medio, de tal manera que las acomodaciones permiten ampliar los esquemas de acción.

³ CONTRERAS Cortez, Dora y otros. “Propuesta para el aprendizaje de la matemática. Primer grado”. p. 7-8

Ambas acciones se complementan a través de coordinaciones recíprocas provocando con ello que el sujeto se encuentre cada vez más apto para desenvolverse en su realidad. “Que el sujeto se desarrolle al desarrollar sus estructuras y los contenidos de las mismas”.⁴

2.- El aprendizaje.

Se entiende que el aprendizaje resulta de la interacción entre el sujeto y los objetos del conocimiento. Desde que nace, el sujeto entra en contacto con ellos y esto da como consecuencia un aprendizaje de tipo espontáneo, o sea, el sujeto interactúa con los objetos sin la intención de aprender. Este proceso se lleva a cabo a lo largo de todo el desarrollo del sujeto y se dice que éste ha aprendido cuando la información extraída de la realidad es aplicada de manera inteligente, es decir, que el conocimiento ha sido integrado por el sujeto y utilizado en diversas situaciones.

No se puede considerar aprendizaje a la adquisición de automatismo que se conforman a través de repeticiones. Saber las tablas de sumar o de multiplicar sin entender su significado; aprender el nombre y la representación de las letras del alfabeto, no son más que meras memorizaciones automáticas.

⁴ GÓMEZ-PALACIOS, Margarita y otros. “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita”. p. 31

La imitación, la copia o el remedo, tampoco pueden considerarse aprendizajes, pues únicamente quedan como contenidos sin estructurar, conocimientos sin organización que no sirven para ser utilizados inteligentemente.

3.- El proceso de adquisición del sistema de escritura.

Las producciones e interpretaciones que los niños hacen, así como diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se lee y lo que se escribe, permiten comprender los diversos momentos evolutivos que se dan al interior del proceso de construcción de la lengua escrita.

Desde que los niños ingresan a la escuela se nota que ya han iniciado este proceso de construcción, pues se han enfrentado en el entorno en que han crecido con textos que comúnmente aparecen en la calle, así como las etiquetas de los productos que se consumen en el hogar, lo que les permite reflexionar acerca de qué es y para qué sirve la escritura.

En otras situaciones, cuando se dan cuenta de que los adultos y sus hermanos mayores leen o escriben, se cuestionan y construyen sus propias hipótesis en torno a estas acciones y a los materiales que se utilizan.

A pesar de las diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que todos atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

Las diferentes conceptualizaciones que caracterizan los distintos momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita resultan de la relación o ausencia de relación que el sujeto establece entre los elementos del sistema de la lengua y del de escritura.

Inicialmente, cuando al niño se le pide que escriba, sus producciones no son muy diferenciadas del dibujo. Nada permite diferenciar a nivel gráfico el trazo-escritura del trazo-dibujo. Al mismo tiempo, si se le presenta un texto y se le pregunta qué dice, responde que no dice nada o que dice letras; cuando se le muestra un cuento y se le pregunta dónde se puede leer, señala las imágenes: los textos aun no representan ningún significado para él.

Más adelante sus producciones manifiestan una diferenciación entre el trazo- dibujo y el trazo-escritura, a lo que se le denomina “representaciones gráficas primitivas”. La escritura se inserta en el dibujo o se escribe fuera de él, pero siempre acompañado del apoyo gráfico pictórico; al interpretar textos, asigna significados que siempre están estrictamente ligados a la imagen, pues es ésta la que garantiza la estabilidad de la interpretación.

Posteriormente elabora y prueba otras diversas hipótesis que lo llevan a comprender que la escritura no necesita ir acompañada del dibujo para representar significados, aun cuando todavía no establece relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

A partir de este momento considera a la escritura como objeto válido para representar y sus diferentes formas de hacerlo indican la búsqueda de diferenciación tratando de plasmar diversos significados con lo que garantiza la diferenciación en la interpretación.

Esta diferenciación gira en torno a los criterios de cantidad y variedad de grafías, que progresivamente logrará coordinar hasta llegar a una diferenciación máxima posible y puede ser:

Escrituras unigráficas.- Para cada palabra o enunciado usa una grafía.

Escrituras sin control de cantidad.- No tiene más límite que la hoja o el renglón.

Escrituras fijas.- La misma cantidad y el mismo orden de grafías le sirven para representar varios significados.

Escrituras diferenciadas.- Su estrategia consiste en hacer variar el orden de grafías o en utilizar diversas, según sea su repertorio.

Cantidad constante con repertorio fijo parcial.

Cantidad variable con repertorio fijo parcial.

Cantidad constante con repertorio variable.

Cantidad variable y repertorio variable.

Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial.

El niño empieza a manifestar el inicio de una correspondencia sonora: la letra con que se inicia cada palabra no es fija ni aleatoria, sino que corresponde al valor sonoro de una de las grafías

de la primer sílaba de la palabra; la cantidad y el resto de las letras suele ser variable: en otras palabras, hace una correspondencia sonoro gráfica al principio de la palabra y en el resto no lo manifiesta.

En las interpretaciones, toma en cuenta las diferencias objetivas en la escritura para asignar significados diferentes. A pesar de todo esto, hasta este momento el niño aun no ha establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla; es la correspondencia entre éstos lo que marca el inicio del siguiente momento evolutivo.

Es entonces cuando pueden manifestarse representaciones de tipo silábico, en las que la correspondencia requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño intenta representar. Es aquella conceptualización en la que se considera, por parte del niño, que para cada sílaba emitida oralmente, le corresponde una forma gráfica sea convencional o no. Al interpretar textos, se da cuenta de que el habla no es un todo indivisible y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

En otro momento, la escritura del niño manifiesta la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

A estas representaciones se les llama silábico-alfabéticas.

Finalmente, aparecen las representaciones escritas denominadas alfabéticas, lo que manifiesta que el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestra escritura: la

relación fonema grafía (o sonido letra). Sin embargo, queda aun un largo camino por recorrer con respecto a los aspectos formales de la lengua escrita. Por ejemplo: espacios entre palabras, aspectos ortográficos, uso de mayúsculas, puntuación y otros.

Es necesario también que logre consolidar este tipo de relación en diversas complejidades silábicas que presentan las palabras de nuestro idioma, tal es el caso de palabras que en su estructura incluyen sílabas directas (es la que más fácil logra representar, de hecho, es el inicio del nivel alfabético); inversas (ej: indio, árbol); trabadas (ej: trigo, brazo, cofre); diptongos (ej: cielo, juego) y mixtas (ej: mosca, naranja).⁵

El maestro que comprende el proceso por el cual atraviesa el niño para llegar a utilizar la lengua escrita reconoce que su acción pedagógica debe estar de acuerdo con éste, sabe que la meta que persigue con su trabajo es propiciar el aprendizaje y no se apresura en tratar de que los niños memoricen letras, sino que sobre todo le preocupa “descubran” el sistema de escritura, que comprendan que con la escritura pueden comunicar a través del tiempo y la distancia lo que piensan, lo que dudan, lo que sienten; e interpretar lo que otros piensan a través de la lectura.⁶

Tal es la sugerencia que los autores de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita hacen a los maestros de primer grado de primaria y es consecuencia de las diversas investigaciones llevadas a cabo por Emilia Ferreiro y la Dra. Gómez-Palacios, donde se obtuvieron como resultado las características del proceso de adquisición del sistema de

⁵ Ibid. p. 33-57

⁶ Ibid. p. 73

escritura por parte de los niños. Hasta aquí se ha mencionado de manera sencilla y sin mucha profundidad, pero se espera que sea suficiente para mostrar un panorama de lo fascinante y complejo de este proceso de aprendizaje en relación a un objeto de conocimiento específico: nuestro sistema de escritura.

C).- La evaluación.

La evaluación del aprendizaje, resultado de las estrategias y actividades que aquí se proponen, tiene que realizarse de una forma muy específica:

Como los sujetos se encuentran inmersos en un proceso muy complejo de apropiación y construcción de nociones y conceptos acerca de algún aspecto del conocimiento en general, entonces la evaluación funciona como indicador del momento particular en que se encuentra ese sujeto en sus concepciones acerca del objeto de conocimiento basado en el tipo de consideraciones que hace acerca de éste; de tal manera que para poder ser utilizada de la mejor forma, deberá ser continua. Esto es, en cada situación de aprendizaje que se desarrolle, el maestro estará pendiente de las apreciaciones que el niño hace del sistema de escritura lo que servirá para fundamentar, planear y aplicar las acciones pertinentes que ayuden a que los alumnos avancen hacia una comprensión más amplia de la lecto-escritura.

En otras palabras, sólo a través de valorar continuamente las hipótesis que se vierten en el desarrollo de una actividad significativa se puede diseñar el siguiente paso: *No se puede*

propiciar el aprendizaje concienzudamente sin evaluar las concepciones que los sujetos tienen acerca del objeto de conocimiento en cuestión.

III MARCO CONTEXTUAL.

A).- Marco jurídico-legal y normativo.

El presente trabajo queda inscrito dentro de la fundamentación jurídica oficial que da la Constitución Mexicana en materia de educación, a los contenidos, programas y acciones que en esta materia se realizan. El artículo 3o. Constitucional, principalmente, da sustento legal a la orientación que los objetivos de esta propuesta marcan.

Retoma además los principios mencionados en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en lo que se refiere específicamente al área de español en primer grado de primaria, en concreto al primer punto que se declara en el apartado “El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos” que aparece en El plan y programas de estudio de educación básica actual:

Que los alumnos “adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información...que les permita aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana”⁷.

⁷ SEP. “Plan y programas de estudio de educación básica primaria”. p. 13.

Asimismo coincide con otro de los puntos mencionados en el mismo documento en el apartado denominado “Organización del plan de estudios” que dice lo siguiente: “La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral...con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera...”⁸

B).- Descripción del contexto.

La propuesta se encamina a favorecer situaciones que permitan a los alumnos que han construido una hipótesis de tipo silábico en el sistema de escritura a considerar la característica alfabética del mismo, elemento necesario para su conceptualización. Esto referido a las escuelas primarias que laboran en el primer grado con la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.

Como la cantidad de grupos con esta característica es indefinida en este momento, se entiende que los alumnos que en ellos participan pertenecen a diversos estratos socio- económicos y culturales, con cantidad de alumnos también variable.

Las características cognitivas de los alumnos son semejantes, en relación al momento de desarrollo intelectual en que se da el primer grado de educación primaria y en relación también al tipo de experiencia escolar que se propone en los programas oficiales y en la misma

⁸ Ibid. p. 14

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. La edad de los sujetos oscila entre seis y ocho años.

Las escuelas a las que pertenecen son variadas en cuanto a turnos, subsistema, ubicación geográfica y organización.

Los maestros y asesores que atienden tales grupos son también de características heterogéneas, pues provienen de medios socioeconómicos variados, de formación profesional e ideológica diversa y con diferente cantidad de experiencia en el servicio docente.

C).- Contextualización de PALEM y la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.

1.-Antecedentes de la Propuesta para el aprendizaje de lengua escrita utilizada como metodología en grupos de primer grado.

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, en su diagnóstico, reporta que los bajos niveles de aprovechamiento escolar y las elevadas tasas de reprobación y deserción de los alumnos de primaria constituyen problemas de la Educación Nacional, en cuya atención y resolución se ha interesado y comprometido la administración presente al momento.

Por otra parte, en los primeros grados de educación primaria las deficiencias en el aprendizaje en las áreas de español y matemáticas, constituyen una de las principales causas de reprobación y deserción.

Frente a este problema en particular, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, propuso la realización de diversas acciones, entre ellas, las investigaciones sobre las causas y las posibles soluciones, las cuales darían pauta para enfrentar estos problemas, a la vez que podrían constituir valiosas aportaciones para el proceso de revisión y perfeccionamiento de los métodos y técnicas utilizados en la enseñanza.

En consecuencia se desarrollaron diversas alternativas entre las cuales se incluye la creación de proyectos estratégicos que se definen como: el conjunto de acciones que permiten atender en forma inmediata aspectos cruciales para la instrumentación de la Revolución Educativa. Se trata de medidas coyunturales, de vigencia temporal, mediante las cuales se establece coordinación y se brinda apoyo y estímulos al funcionamiento de áreas claves; y se actúa, reordena y jerarquiza la operación de los programas del sector.

Una característica más de los proyectos estratégicos, la constituye el hecho de que aquella que resulte positiva para el sector, deja de ser considerada "Operación Normal" del área correspondiente.

Siguiendo los lineamientos del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, que señala en uno de sus objetivos: "racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los Mexicanos con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos." En 1984, se puso en marcha una de las estrategias específicas para combatir el problema de la reprobación y deserción en los dos primeros grados de educación primaria, a través de las acciones correspondientes al Proyecto Estratégico No. 8, denominado: "elevar el aprovechamiento escolar de la educación elemental y media básica en las zonas urbano marginadas."

Una de las acciones de este proyecto, consistió en la aplicación en grupos de primero y segundo grado de educación primaria. Esta actividad se realizó de manera coordinada entre la Dirección de Educación Primaria y la Dirección General de Educación Especial recayendo en ésta la responsabilidad técnica.

A partir del año escolar 1984-1985, en el Distrito Federal y ocho estados de la República, se aplicó en forma experimental la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita atendiendo a 14,153 alumnos correspondientes a 432 grupos de primer grado. La promoción obtenida fue de 90%. En el ciclo escolar 1985-1986 se continuó con segundo grado con 362 grupos, la promoción correspondió al 92.8%. Los resultados indican que la reprobación disminuyó en los grupos atendidos, pero además se logró introducir a los docentes en el conocimiento de los procesos que sigue el niño en la adquisición de la lengua escrita.

Este éxito obtenido con esta propuesta radica, fundamentalmente, en el cambio que se opera en el maestro al modificar su concepción del aprendizaje considerando al niño como constructor de su propio conocimiento y en el asesoramiento permanente que se brinda a los maestros de grupo. Los resultados obtenidos mostraron la conveniencia de ampliar la cobertura de aplicación de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y así extender los beneficios de la misma a un mayor número de alumnos, por ello, la Subsecretaría de Educación Elemental establece para el año 1986-1987, el proyecto "Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" como una acción a su cargo, en el cual participan conjuntamente la Dirección General de Educación Primaria y la Dirección General de Educación Especial.

A partir del ciclo escolar 1991-1992 deja de ser IPALE para integrarse al trabajo con la propuesta para el aprendizaje de la matemática (PALEM).

Actualmente el programa PALEM es atendido únicamente por la Dirección General de Educación Primaria en el estado debido a que desaparece el equipo de Consultoría Estatal por parte del nivel de Educación Especial.

2.- Caracterización de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.

Entre las investigaciones que dieron origen a la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, se pueden citar las realizadas en el país, por la Dirección General de Educación Especial, en Nuevo León, Distrito Federal y Yucatán. Estas acciones reportaron que los niños

entre 4 y 6 años, siguen una progresión regular en su modo de conceptualizar la lengua escrita; que entre no saber escribir y saber hacerlo hay muchos pasos intermedios, y que un niño, al llegar al primer grado de primaria dependiendo de su experiencia y del grado de su desarrollo cognitivo tienen ciertos conocimientos sobre el sistema de escritura. El maestro debe considerar estos conocimientos de sus alumnos para poder adaptar su enseñanza al nivel que el niño necesita.

La propuesta para el Aprendizaje de la lengua escrita se elaboró considerando que:

- El niño es un ser activo, constructor de su propio conocimiento.

- La realidad externa, objeto de conocimiento, constituye el principal estímulo o alimento para la inquieta mente del sujeto que frente a esta realidad se apropia de las características que la definen y las hace suyas, un fenómeno, un objeto, un problema, una relación o cualquier elemento que pueda ser aprehendido por la mente humana, pudo ser objeto de conocimiento.

- La motivación para aprender depende en gran parte del nivel de estructuración del pensamiento alcanzado por quien se enfrenta al objeto de conocimiento.

- Cuando la información del mundo entra en contradicción con los planteamientos del niño, le crea un conflicto sumamente valioso en el proceso de aprendizaje. Este conflicto se establece siempre y cuando el sujeto sea capaz de comprender la información recibida, gracias a su nivel

de conceptualización le permite tomarla en cuenta; en este caso, su hipótesis se desequilibra y el niño se ve impulsado a resolver dicho conflicto para restablecer el "equilibrio". Este proceso lo llevará a reflexionar sobre su hipótesis, a modificarla, a poner a prueba el nuevo dato y comprobar su validez. Dicho proceso de equilibración es el motor fundamental, es el que nos impulsa a buscar soluciones satisfactorias, haciendo que nuestro intelecto organice estructuras de conocimiento más amplias y complejas.

3.- Apoyos técnicos y la asesoría.

Como apoyo técnico, el maestro de primer grado recibe el siguiente material: el manual para la aplicación de la propuesta, el paquete de fichas que contiene las actividades que el maestro aplicará de acuerdo con el nivel de conceptualización de los alumnos, guía de evaluación con la explicación de como habrá de aplicarse el instrumento de evaluación y se establece un acuerdo de asesoría con docentes denominados capacitadores, los que una vez por semana brindan asesoría técnica al maestro de grupo.

Los maestros seleccionados como asesores, reciben una capacitación técnico-pedagógica permanente a lo largo del año escolar para profundizar en los fundamentos teórico-prácticos que sustentan la propuesta. Esta capacitación estaba a cargo de la Dirección General de Educación Especial a través del equipo de Consultoría Estatal que estaba conformado por 9 personas; un coordinador técnico y ocho consultores quienes fueron elegidos bajo el siguiente criterio: haber sido maestro de grupo integrado y asesores técnicos de la propuesta, teniendo a

su cargo el proceso de capacitación teórico-metodológica de los asesores técnicos (capacitadores).

En su lugar se encuentra otro equipo de consultoría integrado por docentes del nivel de primarias que previamente habían sido capacitadores.

El servicio que prestan los asesores del programa PALEM se localiza en varios municipios del estado y se atienden grupos de primero y segundo grado de primaria en el sistema federalizado. Básicamente se ubican en los centros urbanos de población y no contempla a todas las escuelas de las localidades, por lo general aparece en las que solicitan el apoyo o aquellas en las que lo aceptaron libremente después de que les fue ofrecido.⁹

⁹ Toda la información que aquí se menciona fue tomada de un documento informativo del Archivo del Equipo de Consultoría Estatal de PALEM. Chihuahua, 1994.

IV. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.

Las estrategias pedagógicas se definen como acciones no declaradas. Son secuencias de acciones orientadas hacia un resultado que el maestro va desarrollando a lo largo de su práctica docente o profesional, dependiendo del espacio educativo en el que se ubica al momento de plantear su propuesta pedagógica.

En el caso de la propuesta del área de lenguaje, es necesario delimitar un objetivo general que sea acorde con el problema que se plantea como eje de este trabajo y que vendrá a dar coherencia a las actividades que se describan dentro de cada estrategia:

Antes de iniciar con la descripción de las estrategias que se van a sugerir, caracterizaremos primero algunos aspectos específicos del perfil conceptual de los alumnos que se encuentran en tal nivel mencionado arriba en el proceso de construcción del sistema de escritura.

¿Porque un niño presenta una hipótesis silábica?

La representación del sistema de escritura posee la característica de relacionar una grafía por cada fonema correspondiente del sistema de la lengua; llegar a comprender dicha relación lleva consigo una serie de hipótesis en el niño dentro de un largo proceso de aprendizaje. Una de esas hipótesis es la representación de una grafía por cada sílaba emitida: la hipótesis silábica.

Esta hipótesis puede ser sólo con el conteo de las emisiones (únicamente es cuantitativa la relación sin considerara la pertinencia) y se manifiesta a través de la no convencionalidad,¹⁰ en cambio cuando esta relación es pertinente (cuantitativa-cualitativa) se puede decir que ha arribado a la convencionalidad del sistema de escritura en ese momento, pero aún conservando la hipótesis silábica.

Por todo ello, poseer la hipótesis silábica es una de las interpretaciones que el niño manifiesta en su recorrido hacia la relación fonema-grafia de nuestro sistema de escritura.

¿Qué necesita para dejar de serlo?

Para dejar de considerar la hipótesis que se está tratando, se requiere de que el niño se involucre en momentos en los que observe la relación fonema-grafia, que la confronte con su propia hipótesis y la de los demás niños del grupo; ya sea de manera escolarizada o de su vida cotidiana en el entorno social y cultural. Estos conflictos permiten desequilibrios en su conceptualización al momento de la comparación; pero desecharla es sumamente complicado pues hasta este momento el sujeto está convencido de tal relación aparte de lo funcional que para él resulta utilizarla, por lo que se dice que se ha apropiado de tal característica.

¹⁰ Se dice que la relación es de tipo cuantitativa cuando la grafía con que se representa la emisión oral no corresponde siquiera de manera silábica. Ejemplo: dice "pa" y scribe una letra r. Sólo establece una relación de cantidad: "dije una (emisión), pongo una".

¿Cómo se puede planear el aprendizaje de estos niños?

La situación didáctica que se presente deberá propiciar experiencias en donde el objetivo es el de confrontar la hipótesis silábica y la relación fonema-grafia del sistema de escritura, proponiendo secuencias de actividades donde constantemente se enfrenten los niños a situaciones donde produzcan e interpreten textos de diversa estructura sintáctica y longitud, tales como palabras, oraciones y párrafos, en las que es de extrema necesidad que el maestro propicie y haga evidente la relación entre los fonemas, a través de los sonidos emitidos y la cantidad de grafías utilizadas para su representación en el papel, esto es, que realice un análisis fonético para que concientice la cadena de fonos en el habla con su correspondiente representación gráfica, pero sin confundir que no es lo mismo querer enseñar la relación alfabética que permitir su comprensión y construcción por parte del alumno.¹¹

Tal diseño metodológico debe entonces considerarse en:

Palabra. Análisis fonético.

Lectura. Interpretación de textos producidos por otros y los de él mismo.

¹¹ Es el sujeto quien aprende, quien construye su conocimiento acerca del sistema de escritura en este caso, por eso, no se debe considerar qué tanto puede enseñar el maestro, sino, más bien, qué tanto puede aprender el alumno.

Análisis de la representación escrita de oraciones. Con permutaciones y sustituciones de verbos, sustantivos, sinónimos, antónimos, ajustes gramaticales, etc.

Además de todo ello debe ser considerada en todo momento la correlación entre lectura y escritura, o sea, la correlación entre representación e interpretación de textos. Se trata de llevar a los alumnos a descubrir la característica fundamental entre el sistema de la lengua y el de escritura para poder llegar a ser usuario de la escritura con su correspondiente recuperación de significado.

En conclusión, a pesar de haber descubierto la relación sílaba-grafía es necesario, que llegue a comprender la relación fonema-grafía a través de situaciones didácticas que se transforman en situaciones de aprendizaje para el niño.

Así, por ejemplo, sería irrelevante palmear palabras (haciendo la separación silábica de palabras) puesto que esa es su hipótesis; adivinar nombres de cosas a través de la pronunciación de cada sílaba por separado (“Aquí tengo una cosa que su nombre empieza con **pe** sigue **lo** y termina con **ta**”), sería el mismo caso. Y entonces es relevante:

- Descubrir la relación mediante el análisis de la estructura de la palabra (de manera no silábica).

Ejemplo:

“Aquí dice pelota”

Usando la

Si le tapo aquí (pel), ¿cómo dirá?

palabra pelota.

¿Y si le tapo aquí? (ta) ¿qué dirá acá?

Si aquí dice pelot? ¿qué dirá en lo que sobra?

- Buscar en palabras letras o sílabas anticipándolas.

- Favorecer la convencionalidad.

Algunos ejemplos de actividades:

A).- Estrategias encaminadas a la representación gráfica de tipo alfabética.

1.- Representan y analizan palabras con igual escritura con únicamente una grafía diferente y con significados diferentes.

Material: Imágenes de los objetos que se van a nombrar y escribir sus nombres.

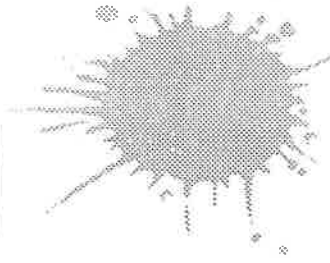
Desarrollo: El maestro presenta pares de imágenes y pregunta a los niños: ¿qué es esto? ¿cómo se llama? Cuando han dado el nombre de cada uno, pide que lo escriban como puedan en su cuaderno, luego hace que uno de los alumnos lo escriba en el pizarrón de tal manera que queden en correspondencia el texto y la imagen pertinentemente.

Ejemplo:



at

(gato)



at

(gota)

gato pato

gato gata

peso piso paso

rosa risa

mesa masa

Si los niños no se han fijado, el maestro los conduce a que consideren la razón por la que ambos textos, que no se dicen igual y no quieren decir lo mismo, en ocasiones los escriben de la misma manera.: “¿porqué los pusiste igual? ¿quieren decir lo mismo? ¿se dicen igual? ¿cómo le hacemos para que se note la diferencia? ¿qué más se escucha cuando decimos gato? ¿y gota?” (enfaticando los sonidos que aún no se han representado). Permite que los demás alumnos participen pidiendo en todos los casos, acertados o no, la justificación que explique lo que el niño consideró.

- 2.- Se plantean actividades semejantes con la variante de que las palabras utilizadas poseen como diferencia la presencia o carencia de patrones silábicos diferentes.

Material: De la misma naturaleza.

Desarrollo: Misma dinámica.

Ejemplo:	pato	plato	hombre	hombro
	peso	preso	presón	paso
	mes	mesa	celo	cielo
	casa	cazar	da	día

- 3.- Completan palabras en forma oral.

- Reflexionan acerca de aspectos morfológicos y fonológicos de las palabras.
- Observan que las partes de las palabras que se pronuncian igual se escriben igual.

Material: Pares de figuras cuyos nombres empiezan con sonidos iguales:

mantequilla	mantel
pasto	pastilla
paloma	palo
árbol	ardilla
fiera	fiesta
plátano	plato

Desarrollo: El maestro muestra pares de figuras cuyos nombres inician igual, dice la parte igual de cada palabra señalando la imagen y solicita que los alumnos la completen oralmente.

A medida que los niños van diciendo lo que falta, el maestro va cuestionando “Si yo digo **man...** ¿qué me falta para que diga mantequilla?” para mantel, vuelve a decir man... y espera que los niños completen oralmente y va completando por escrito debajo de cada figura: “¿qué les parece que escribí aquí? ¿en qué se parecen las dos palabras? ¿porqué creen que se escriben igual estas partes? etc.”

4.- Palabras que se pueden formar a partir de una combinación de letras dadas.

- Reflexionan sobre aspectos sonoros del sistema de lengua para representarlos gráficamente.

Desarrollo: El maestro escribe en el pizarrón una combinación de dos o tres letras que sea común en nuestra lengua, las lee y pregunta a los alumnos qué se puede formar que empiece con tales sonidos (y letras). Ejemplo:

mas... masa, masilla, mastín, etc.

pas... pasto, paso, pastura, pastilla, pasillo, pasador, pasado, etc.

Enseguida pide que anoten en su cuaderno todas las palabras que se les ocurra, pero aclara, que tienen que empezar con estas letras y deben aparecer en el mismo orden.

A continuación va pidiendo esporádicamente de manera individual que lean lo que han escrito, buscando enfatizar que se den cuenta que cada vez que escriban la combinación de letras con las que están trabajando, se pronunciará de la misma manera, esto es, para cuidar y observar la estabilidad en la palabra en la relación sonoro-gráfica.

Variante: En esta actividad se puede hacer uso del alfabeto móvil, con el fin de que sea más ágil el movimiento de las letras y más fácil para corregir cuando el niño detecte errores al interpretar la palabra formada.

El alfabeto móvil se compone de tarjetas pequeñas (rectángulos de unos 3 por 2 centímetros, en cartón o cualquier material rígido) con las letras del alfabeto. Conviene que se repita varias veces cada una, especialmente las vocales.

5.- Forman palabras partiendo de la inicial.

- Establecer la relación fonema-grafía a partir de considerar la estabilidad de un sonido en relación también con su representación convencional.

Material: Alfabeto móvil.

Desarrollo: Esta actividad puede ser desarrollada por equipos, parejas o de manera grupal.

Para iniciar puede ser el maestro o cualquier niño (alfabético de preferencia) quien forme la primera palabra utilizando las letras del alfabeto móvil. Una vez formada, permite que todos la vean y luego dice qué palabra formó. (ej. "aquí yo puse botella"). A continuación pasa el niño que se ubica sentado más cerca de él, quita las letras conservando únicamente la inicial. A partir de ella forma otra palabra y le da lectura.

El maestro debe estar pendiente de lo que los alumnos están considerando cuando forman cada palabra, además de que en todo momento, esté correcta o no la palabra, invita al resto del grupo a revisar lo que se está escribiendo.

Es necesario también que dirija el análisis de los textos a través de cuestionamientos como ¿con qué empieza? ¿qué letra es? ¿qué vas a poner? ¿qué le falta? ¿cuál otra se escucha? etc.

6.- ¿Cuáles son las letras que faltan?

- Los niños reflexionan acerca de la relación entre la cantidad de letras que debe contener una palabra y las grafías pertinentes para representarla.

Desarrollo: El maestro pone una cantidad de líneas en el pizarrón mismas que corresponden a las que componen una palabra específica. Les dice a los alumnos que van a jugar adivinanzas y que para ello él les va a dar algunas pistas tales como si se trata de un animal, vegetal o cosa, si hay ahí en la escuela, con qué letra empieza y con qué letra termina, el campo semántico más específico, etc., y que ellos van a ir diciendo las letras que ellos creen que faltan para adivinar el nombre. No se vale decir todo junto, así que cada vez que los niños digan toda la palabra o por sílabas se les cuestiona y se les hace ver que no están diciendo una letra y se les invita a que pronuncien lo que han formado para que al escucharlo anticipen la letra que sigue (una consonante o una vocal, según la estructura de la palabra).

El maestro debe ir anotando las letras que corresponden en las líneas, cuando aparece la misma más de una vez se pueden poner todas juntas en donde se ubican y las que no son parte de la palabra, se anotan a un lado de las líneas con el fin de que ya no las repitan. e puede poner un premio o sentencia para cuando las adivinen.

Variantes:

- En hojas individuales se dibujan los objetos, animales, etc. y se pone frente a ellos las líneas donde se pondrán las letras que faltan, con presencia de la inicial y la final. El maestro recorre los lugares donde están sentados los niños y por separado les cuestiona, pide la lectura y la justificación de lo que cada uno puso. Si únicamente ajustó su hipótesis silábica y completa repitiendo grafías o con otras formas arbitrarias, el maestro propicia que haga un análisis fonético de la emisión oral y le auxilia en la representación convencional de las grafías.

- Se toma un acuerdo con el grupo y se dice por ejemplo: “voy a dictar palabras que llevan cuatro letras..., ahora con tres..., con cinco, etc”. Da tiempo a que las representen y terminan analizándolas bajo el mismo tipo de cuestionamiento, esto es para que el niño relacione el aspecto cuantitativo del texto con los sonidos que se han emitido al pronunciar la palabra y su representación pertinente.

Nota: Es conveniente utilizar alternadamente palabras con diversos patrones silábicos.

B).- Estrategias encaminadas a favorecer la concepción alfabética a partir de la interpretación de textos.

1.- Forman palabras cambiando una letra:

- Concientizan que a cambios mínimos en la estructura de una palabra, cambia el significado de ésta.

Desarrollo: Se forman equipos de cuatro o cinco alumnos y se dan las indicaciones de la dinámica del juego, que consiste en poner una palabra en la parte superior de una hoja en blanco (la escribe el maestro) y que por turnos cada niño va a utilizar las mismas letras pero cambiando una solamente, o sea, desecha una letra e incorpora otra. Ejemplo:

cama	cambia m por s .
casa	cambia a por i
casi	

Al niño que le toca su turno, se le indica que anote la suya debajo de la palabra que puso su compañero. Siempre deberán decir lo que escribieron.

Al momento de que el maestro interactúa con algún equipo, cuestiona a los alumnos para que lean la palabra que se acaba de anotar y los auxilia y alienta para que anticipen lo que dirá

cuando le hagan el cambio de la grafía que al niño en turno se le ocurre. “¿Qué dirá si le cambiamos la m por una s? (Utilizando el sonido de la letra y no el nombre); y si le ponemos una m en la c ¿qué dirá? ¿Cambiaron las demás letras? ¿Dice lo mismo?”

Se permiten palabras que no tienen significado en el idioma español a condición de que tenga la combinación de letras acordes a nuestro sistema. Ejemplo: Mase, soce, pale, etc. No se permiten casr, romr, pitc, etc.

2.- Permutan sílabas.

Material: Palabras impresas en cartoncillo: cama, sopa, teme, saco, roca, piso y otras.

Desarrollo: Se entregan dichas palabras a cada uno de los alumnos y se les pide que las lean (si se les dificulta demasiado, el maestro puede auxiliar en la lectura, incluso puede leerlas). Cuando ya sabe que dice cada una, se les pide que las corten por la mitad (ejemplo: “ca” y “ma”).

Si ya han terminado, ahora se vuelven a acomodar en la forma en que estaban y se pregunta: “¿se acuerdan que decía en esta palabra? Ahora deben cambiarlas, la parte que está al principio pásenla al otro lado” (se trabajan las palabras una por una). Otra vez se les pide que las lean considerando en este momento que si los alumnos tienen problemas, el maestro no les dice el texto sino que lo vuelve acomodar como al principio y les pide que recuerden lo que decían. Es

necesario enfatizar fonéticamente cada una de las secciones de la palabra para que sea más evidente el sonido de cada una y que así en niño pueda asignar el significado al momento de permutar. “¿Cómo empieza casa? ¿Y que sigue? ¿Y si lo cambio? ¿Cómo dice ahora? ¿Cómo empieza? ¿Cómo acaba? ¿A qué se debe que ahora dice otra cosa?.

3.- ¿Dónde dirá?

- El niño interpreta textos producidos por otros en donde se vea la relación fonema-grafia para que confronte su hipótesis y considere la característica alfabética del sistema.

Material: Textos producidos por niños alfabéticos o recortados de revistas y cuentos (palabras y frases).

Desarrollo: Se reparten los textos entre los niños y se les pide que interpreten como ellos puedan, dependiendo de la manera en que lo hagan el maestro va cuestionando.

Ejemplo: El conejo come pasto o conejo.

“¿Qué dice aquí? ¿Y éstas no se leen? ¿Hasta dónde dice co? ¿Y ne? Si aquí dice cone, ¿Qué dirá acá? ¿Cómo dice todo junto?

Se retira el texto y se le pide que lo represente como pueda, otra vez se solicita la interpretación y se vuelve a cuestionar de la misma manera, según sea necesario.

4.- Palabras escondidas.

- Descubren que en algunas palabras largas, los elementos sonoros pueden separarse y dar palabras cortas; y que sonidos iguales llevan escritura igual.

Desarrollo: El maestro presenta al grupo una palabra larga escrita en el pizarrón y les dice: “aquí yo escribí Mariana (por ejemplo). Si tapamos donde dice Mari, ¿Qué dirá acá? Y si tapo na, ¿Qué dice? Y si le quitamos esto (iana) ¿Qué se formó?”

Los niños van escribiendo la palabra inicial y debajo de ella todas las palabras cortas que se pueden formar.

Ejemplo: Mariana

Mar Maria Mari ana

Otras palabras pueden ser: palomas, autopista, palomar, camaleón, soldado, caracol, cazador y otras.

5.- Copian y recortan palabras que tienen letras o sílabas que conocen.

Material: Diversos portadores de texto: periódicos, revistas, cuentos, etiquetas de productos de uso cotidiano, etc.

Desarrollo: Se entrega el material a disposición de quien lo necesite y se dan las indicaciones solicitando que cada quien recorte y pegue las palabras que se encuentre que tengan letras o sílabas que ya conozcan (que ya sepan qué dice).

Cuando lo hayan realizado, se va pidiendo la justificación de manera individual para cada una de las palabras recortadas. El maestro observará si es adecuada la interpretación del niño al explicar qué recortó porque tenía tal o cual letra o sílaba. En base a esta justificación el maestro le pide que la lea utilizando lo que ya conoce y ayudándole a anticipar la parte que desconoce.

Si se quiere, las palabras recortadas se pueden pegar en tarjetas y guardarlas en un estuche que puede ser nombrado tarjetero, archivo o como lo acuerden.

Si no logra leer todas las palabras que ha recortado, se guardan en el estuche y se intenta nuevamente en ocasiones posteriores.

6.- Juego de adivinanzas.

- Anticipan y predicen el contenido de un enunciado a partir de palabras, de letras y sílabas conocidas.

Material: Enunciados previamente elaborados por el maestro en donde se hace referencia a algún objeto cuyo nombre escrito se ha trabajado en actividades anteriores.

Ejemplo: En la casa de Manuel hay una mesa de madera.

Puede ser que los alumnos tengan visualizadas algunas palabras del enunciado (casa, Manuel, mesa) lo que les permite que anticipen y hagan predicciones acerca del contenido del enunciado.

La dinámica consiste en que cada niño, por turnos, va a escoger un enunciado en donde aparezca alguna palabra que haya reconocido; el maestro pregunta al grupo si ellos creen que tenga razón el alumno que pasó a escogerlo y deberán justificar tanto él como los demás porqué dicen que sí o que no. Si está en lo correcto, se le pide que diga de lo que él cree que se trata y apoyándose en “las que ya sabe” (se permite que se equivoque y se acepta lo que él considere) y se le da la oportunidad de volver a escoger. Gana el que logre acertar en más de una ocasión.

C).- Estrategias encaminadas al análisis de la representación de las partes que componen la oración (sustantivos, verbos y partículas)

1.- Completan oraciones escritas.

- Analizan la estructura de la oración para determinar la palabra que falta.
- Reflexionan acerca de la escritura.

Desarrollo: El maestro escribe diferentes tipos de oraciones incompletas donde la palabra que falte pueda ser un adjetivo, sustantivo, verbo, adverbio o partículas.

Empieza por leer cada oración y al mismo tiempo hace la pausa en el lugar vacío, lo señala con el dedo pidiendo a los niños la palabra que complete adecuadamente. Se analiza porqué dicen que sí y a qué se debe que no quede bien.

Procura siempre que los alumnos se den cuenta de estas características del lenguaje preguntando: “¿Se podrá decir de otra manera? (Borra y pone la nueva palabra sugerida, da lectura y vuelve a cuestionar) ¿Habrá otra palabra que pueda quedar bien? ¿Con cuántas letras se escribirá? ¿Con cuál empieza? ¿Está bien escrita?”.

Ejemplos: _____ tiene un perico.

Carlos _____ Manuel son amigos.

Mi casa es de color _____.

Variante: El maestro dice oraciones incompletas y los niños van completando en forma oral. Estimula a que se den diversos complementos y escribe las oraciones en el pizarrón haciendo preguntas como: “¿Dirá...? ¿Qué crees que dice aquí? ¿Dónde dirá...?”.

Con los mismos enunciados escritos se proponen otras oraciones similares con variaciones en alguno de los artículos.

Ejemplo: María come una.... María come los...
 María come un... María come las...

De esa misma forma se van diciendo oraciones donde se haga evidente que falta una palabra en donde preguntará: “¿Qué podemos decir en ésta? ¿Dónde tengo que escribir lo que están diciendo?”. Después de escribirlas, el maestro invita a los alumnos a que analicen nuevamente la oración.

2.- Ajustan oraciones.

- Se dan cuenta de que al cambiar una determinada palabra de la oración escrita, se requiere realizar ajustes de género y número en algunos casos.

Desarrollo: El maestro escribe una oración y la lee. Enseguida informa a los niños que en lugar de tal palabra específica, va a anotar otra de la misma especie y que ellos tendrán que hacer los ajustes necesarios para que nuevamente se escuche bien.

Así pues se escribe, por ejemplo:

Me dieron un peso para gastar. Cambia un por unos y ellos hacen el ajuste.

Deberá quedar: Me dieron unos pesos para gastar (o gastarlos).

Nota: Esta actividad debe realizarse varias veces en el ciclo escolar y es conveniente desarrollarla con todo el grupo.

3.- Permutan sustantivos en una oración.

- Los niños reflexionan acerca de que a cualquier cambio en la oración es necesario modificar la escritura de la misma.

Desarrollo: El maestro escribe una oración en donde aparezcan dos sustantivos. (Ejemplo: Carlos come con Luisa en la cafetería). Les dice a los alumnos qué fue lo que escribió y les pide que digan qué dice. Enseguida propone la transformación diciendo: “Si aquí dice Carlos come

con Luisa en la cafetería, ¿Cómo le podemos hacer para que diga Luisa come con Carlos en la cafetería? ¿Qué tendríamos que cambiar? ¿Dónde lo pongo?

Esta actividad se desarrolla varias veces usando distintos enunciados.

Variante: Se utiliza la misma dinámica pero con oraciones donde los verbos utilizados permitan cambiar el sentido de la oración al modificar el sustantivo del sujeto por el objeto directo.

Ejemplo: Diana mojó a Roberto con la manguera.

4.- Sinónimos y antónimos en las oraciones.

A partir de algunas acciones ideadas previamente por el maestro y realizadas por algunos de los alumnos ante el grupo, se pregunta a todos qué fue lo que se hizo. (Por ejemplo, un niño de nombre Jorge va y salta en un solo pie), los niños pueden decir que Jorge salta sobre un pie; a lo que el maestro les propone que lo digan de otra manera sin decir salta. Entonces escribe la oración y pregunta “¿En qué parte vamos a cambiar? ¿Qué debo poner?”

Es necesario que el maestro utilice las preguntas de ubicación y predicción que se mencionaron en la variante uno de este bloque.

Utilizando la misma dinámica, incluso los mismos enunciados, se hacen preguntas de ubicación y predicción y se pasa a cuestionar: “Si aquí dice que Juan abrió la puerta, por ejemplo; ¿Cómo

le hago para que diga la acción contraria? (Ejemplifica con acciones concretas) ¿Qué voy a poner? ¿En dónde? ¿Cómo empieza? ¿Cuántas letras tiene? ¿Cómo dice ahora?”

5.- Construyen oraciones a partir de un verbo dado.

- Reflexionan acerca del verbo y su conjugación y observan que cada vez que se va conjugando cambia parte de su escritura.

Desarrollo: El maestro propone a los niños que digan cosas que se traten de brincar, por ejemplo. A medida que los alumnos van diciendo oraciones con ese verbo, el maestro las va anotando en el pizarrón y elabora preguntas en relación a la escritura de los textos.

Ejemplos de preguntas: ¿En dónde dirá brincamos? ¿Y brinco? ¿Dónde dice brinqué? ¿En qué se parecen? ¿Por qué aquí no son iguales? (En los gramemas) ¿A qué creen que se deba?

CONCLUSIONES.

Hasta aquí se han descrito algunas sugerencias de actividades encaminadas a favorecer la concepción alfabética del sistema de escritura, a la par de otras características que no se dan explícitamente en este trabajo, para niños de hipótesis silábica. Sin embargo, falta decir que son muchas las actividades que el maestro puede diseñar y utilizar, siempre y cuando se apegue al criterio que se ha establecido como caracterización de éstos sujetos y que fue mencionado al inicio de este apartado de estrategias pedagógicas.

En general podemos decir que la única forma conocida para que los niños accedan a la escritura es escribiendo, así como para que aprendan a leer es leyendo. Esto es, que el sistema de escritura con su dos funciones complementarias de representación de las ideas a través de la escritura y el rescate de las mismas por medio de la lectura es un objeto de conocimiento que puede ser reconstruido únicamente interactuando constantemente con él.

Por otra parte, se debe entender que en la labor del profesor de primer grado siempre se perseguirá que todos los alumnos alcancen la concepción alfabética del sistema, independientemente de la que cada uno manifieste.

Esto quiere decir que no se trabajará para que el niño presilábico alcance la hipótesis silábica, que el silábico llegue a ser silábico alfabético y que apenas a éste se le pueda brindar la oportunidad de ser alfabético; por el contrario, considerando que el sistema es alfabético,

entonces a cada niño se le debe orientar hacia tal fin sin que tenga que pasar necesariamente por cada uno de los subniveles mencionados.

Además, siempre se debe orientar al niño hacia lo que es el sistema y éste no es ni silábico, ni silábico-alfabético: es únicamente alfabético y convencional. Por tal motivo es necesario pues, que el profesor se involucre en este tipo de concepciones del aprendizaje infantil ya que es el instrumento que permitirá el desarrollo óptimo de su labor cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA.

CONTRERAS Cortez, Dora y otros. "Propuesta para el aprendizaje de las matemáticas, primer grado". 1a. Edición. S.E.P., México, 1990.

FERREIRO, Emilia. "Psico-génesis de la escritura". Trabajo presentado en el Primer Congreso Brasileiro Piagetano, en Río de Janeiro, septiembre de 1980. Fotocopia.

GÓMEZ PALACIOS, Margarita. "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura". 1a. Edición 1985, reimpresión 1987. S.E.P. México, 1987.

GÓMEZ PALACIOS, Margarita y otros. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". Tercera edición. S.E.P. México, 1989.

PALEM, Archivo del equipo de Consultoría Estatal. Chihuahua, 1994.

PIAGET, Jean. "Seis estudios de psicología". Barral Editores, Tr. Jordi Marfa. Barcelona, 1971.

S.E.P. "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria". Libros del rincón, segunda edición; México, 1992.

- "Guía para el maestro. Primer grado. Educación primaria". 1a. Edición; México, 1992.
 - "Contenidos básicos". (Programa emergente de reformulación de contenidos y materiales educativos), 1a. Edición; México, 1992.
 - "Plan y programas de estudio de educación básica primaria". México, 1993.
- U.P.N., Antología. "Desarrollo lingüístico y currícula escolar". 1a. Edición; segunda reimpresión. S.E.P. México, 1990.
- Antología. "El lenguaje en la escuela" 1a. Edición; S.E.P. México, 1989.
 - Antología. "El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua". 1a. Edición; S.E.P. México, 1988.
 - Antología. "Evaluación de la práctica docente". 1a. Edición; S.E.P. México, 1989.
 - Antología. "Teorías del aprendizaje". 1a. Edición; S.E.P. México, 1986.