

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

“El taller para Adquisición de la Escritura”

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Octaviano Serrano Rosas

Teziutlán, Pue; julio 2021.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

“El taller para Adquisición de la Escritura”

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Octaviano Serrano Rosas

Tutor:

Manuela Palafox Cardoso

Teziutlán, Pue; julio 2021.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-2021.

Teziutlán, Pue., 15 de Junio de 2021.

C.

*Octaviano Serrano Rosas
Presente.*

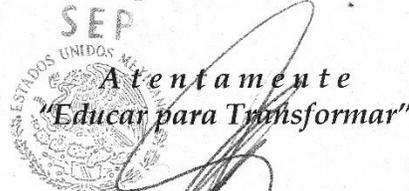
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

Proyecto de Intervención e Innovación

Titulado:

"El taller para Adquisición de la Escritura"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar un ejemplar y cinco cd's rotulado en formato PDF como parte de su expediente al solicitar el examen.



*Mtro. Ernesto Constantino Marín Alarcón
Presidente de la Comisión*

ECMA/scc*

Calle Principal Ignacio Zaragoza No. 19, Barrio de Mxtaco Teziutlán, Pue. C.P. 73840 Tel: (231) 3122302

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Antecedentes a nivel internacional	10
1.2 Antecedentes a nivel nacional	18
1.3 Vigencia y trascendencia de la enseñanza de la escritura	26
1.4 Relación con el campo de docencia	28
1.5 Factores que intervienen en el proceso de adquisición de la escritura	30
CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS	39
2.1 ¿Qué es la escritura?	39
2.2 EL proceso de adquisición de la escritura Emilia Ferreiro y Ana Teberosky	48
2.3 Nivel presilábico	51
2.3.1 Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad	52
2.3.2 Escrituras fijas. (con predominio de grafías convencionales)	55
2.3.3 Escrituras diferenciadas. (con predominio de grafías convencionales)	56
2.3.4 Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial	62
2.4 Nivel silábico	63
2.4.1 Escrituras silábicas iniciales	64
2.4.2 Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad	67
2.4.3 Escrituras silábicas estrictas	70
2.5 Nivel silábico-alfabético	73
2.5.1 Escrituras silábico-alfabéticas	73
2.6 Nivel alfabético	76
2.6.1 Escrituras alfabéticas	76
2.7 La psicolingüística contemporánea y el aprendizaje de la escritura	80
2.8 La teoría de Piaget en el proceso de adquisición de la escritura	81

2.9 Teoría constructivista de Jean Piaget	84
2.10 El papel del docente	93
2.11 La evaluación	96
2.12 El taller como estrategia en el proceso de adquisición de la escritura	101
CAPÍTULO III. CONTEXTO DE APLICACIÓN Y DISEÑO DE LA ESTRATEGIA	107
3.1 Descripción del municipio y de la escuela	107
3.2 Diseño de la estrategia	113
CONCLUSIONES	142
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	144
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Enseñar a escribir es uno de los objetivos primordiales de la educación básica, ya que es el lugar donde el niño va a adquirir los aprendizajes decisivos de su formación en este caso la lectura y la escritura que en su conjunto lo ayudarán a poder comunicarse de manera eficaz tanto escrita u oral, así como también para adquirir conocimientos de cualquier asignatura. Dotar a los niños de estas habilidades lingüísticas es de suma importancia tanto para la adquisición de conocimientos como para la comunicación, pero como es bien sabido son dos aprendizajes bastante complejos tanto para los alumnos como para los docentes, debido que es un conocimiento que requiere tiempo y reflexión para su aprendizaje y el no saber cómo el niño construye o reconstruye este conocimiento para aprenderlo complica realizar una intervención acertada para guiar al alumno en el proceso de adquisición.

Sin duda este es uno de los problemas más frecuentemente que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana, pues el bajo rendimientos de algunos de sus alumnos en esta área es preocupante llevándolos a buscar la manera más eficiente de poder corregir o potencializar este aprendizaje con el propósito de lograr que los alumnos finalmente puedan adquirir la escritura y la lectura.

El presente proyecto de intervención e innovación bajo la modalidad de intervención surge con el objetivo de sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla. La intención de sugerir este taller es para acercarle al docente la teoría suficiente sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita que se da en el niño a la hora de aprender a escribir. Además, de que también se pretende que el docente reconozca la importancia de conocerlo ya que este juega un papel importante en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la escritura, se esperará también que el docente identifique el papel que debe desempeñar en dicho proceso. Este proyecto se compone de tres capítulos.

En el capítulo I, se reúnen todas las circunstancias a nivel internacional y nacional que llevaron a elegir este tema como objeto de investigación, la vigencia y trascendencia que este tema presenta, así como los factores que intervienen en dicho proceso de adquisición. Empezando con las situaciones a nivel internacional en la que se mencionan algunos métodos de enseñanza que se utilizaban para enseñar a leer y escribir, también se mencionan algunas de las investigaciones sustentadas que se desarrollaron en países como España y Argentina con la finalidad de mostrar o proponer una forma de enseñar la escritura.

En el contexto nacional, se exponen los diferentes métodos de alfabetización que se fueron utilizando a lo largo de los años, así como algunas de las investigaciones realizadas a cargo de autoras reconocidas como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky entre otras, que brindan a través de sus investigaciones elementos importantes para comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita. Y que además es una característica que influyó en la elección de este tema.

Con respecto al capítulo II, en este se reúnen todos los conceptos teóricos que dan sustento al tema desde la mirada de varios autores importantes como Ana Teberosky, Emilia Ferreiro entre otras. Otro de los subtemas que se logra rescatar en este segundo capítulo es aquella teoría que respalda a esta problemática desde la perspectiva de dos autoras reconocidas en esta área.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, son dos autoras de nacionalidad argentina que se dedicaron a investigar el proceso evolutivo, de conceptualización o de adquisición como se prefiera llamar de la lengua escrita, se decidió retomar en este presente trabajo los aportes de estas autoras porque a partir de sus investigaciones realizadas en Argentina muestran al alumno desde otro

enfoque considerándolo como un ser cognoscente, un sujeto activo que está construyendo su conocimiento constantemente con la información que le provee el medio donde se desenvuelve, afirmando que la mayoría de los docentes han dirigido su preocupación hacia la búsqueda del más y mejor método para la enseñanza y que este ha sido uno de los errores ya que no existe un método mejor que otro, es más ningún método puede ser capaz de crear aprendizaje lo que si puede hacer es ayudar, facilitar e inclusive dificultar, pero no crear como tal un conocimiento. Es por eso por lo que ellas concluyen en sus investigaciones que no existe método sino proceso, y en este apartado del capítulo se detalla ese proceso de adquisición.

El capítulo III está constituido por la descripción de la población, su ubicación, economía, educación etc., así como de la institución donde se planea aplicar dicha intervención, ya que es de suma importancia conocer el contexto de aplicación. Dentro de este tercer y último capítulo se detalla de manera puntual la estrategia de intervención la cual está constituida por una serie de sesiones, diseñadas con el objetivo de brindar la teoría del proceso de adquisición de la lengua escrita desde los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para su aplicación en primer grado de primaria.

Finalmente se encuentran las conclusiones del trabajo, los referentes bibliográficos que se recurrieron y que fueron de mucha ayuda para la elaboración del presente proyecto de intervención e innovación. También se encuentran los anexos que consisten en actividades propuestas para fortalecer la adquisición de la escritura y al mismo tiempo para ayudar al niño a traspasar de un nivel a otro de adquisición.

CAPÍTULO

I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aprendizaje de la escritura y la lectura en los primeros grados de educación primaria ha sido un tema que ha preocupado y que sigue preocupando a los educadores y funcionarios educativos, pues a pesar de las buenas intenciones de los maestros y de la aplicación de diversos métodos para enseñar a leer y escribir el problema sigue subsistiendo ya que aún existe un gran número de niños de primer grado que no aprenden (hecho que cualquier observador puede constatar). Es por eso, por lo que ha se convertido en un problema digno de atención debido que los fracasos en este campo van acompañados generalmente del rezago escolar impidiendo al mismo tiempo que no se logren los objetivos mínimos de formación, pues junto con las matemáticas el aprendizaje de la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la educación básica y que su adquisición lamentablemente determina el éxito o fracaso escolar.

Como es un aprendizaje fundamental que todo niño debe adquirir, con el paso del tiempo se han propuesto diversos métodos en los distintos contextos del mundo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, además de que se han suscitado investigaciones o proyectos referentes a la adquisición de la escritura y lectura con el propósito de proponer una forma de enseñar, así como para comprender y/o ampliar los conocimientos que se tienen acerca del tema, pues él no apropiarse de la escritura representaría un problema para el alumno puesto que no podría hacer uso del código escrito, trayendo consigo consecuencias como el rezago, la repetición e inclusive el abandono escolar.

1.1 Antecedentes a nivel internacional

En cuanto al contexto internacional, Según Estalayo y Vega (2003) en 1904 Bélgica aplicó el método global para enseñar a leer y escribir en el instituto de enseñanza especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly. En Argentina por ejemplo en el año de 1974: “el método de

enseñanza de la lectura y escritura que se utilizaba en la escuela es el llamado método mixto o de palabras-tipo, analítico-sintético” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 42). Este era el más difundido en Argentina y América Latina, la enseñanza con este método se caracterizaba por partir de palabras consideradas como fáciles tales como mamá, papá, oso, ala etc.

Posteriormente en el 2016, el sistema de enseñanza que predominaba hasta entonces en las escuelas Argentinas era el que se basa en el enfoque psicogenético de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky producto de los trabajos investigativos de las autoras, esta metodología se caracteriza por ser un proceso de alfabetización basado en la interacción con estímulos de escritura, pero que según especialistas dijeron que este método genera dificultades fue por eso que el Ministro de Educación planteó una nueva metodología de alfabetización llamada conciencia fonológica para llevarse a cabo en los primeros años de la enseñanza primaria.

En el 2016 se elaboraron cuadernillos para los docentes detallando cómo enseñar a leer con el método de la conciencia fonológica a cargo del Instituto de Neurociencias y Educación de la Fundación INECO junto con el Ministro de Educación, el motivo por el cual se optó por esta metodología es porque está basada en estudios neurocientíficos que afirman que los chicos aprenden mejor, además de que según Florencia Salvarezza de INECO es la metodología que predomina en el mundo y que en Finlandia donde se aplica esta metodología el 90% de los chicos saben leer fluidamente, por lo que a partir de entonces el método explícito basado en la estructura de las palabras y sus sonidos se empezó a aplicar en escuelas públicas y privadas Bonaerenses.

En este mismo ámbito, se llevó a cabo una de las investigaciones y sin duda una de las más sobresalientes dentro del tema de la adquisición de la escritura. Está se llevó a cabo en Buenos Aires, Argentina durante los años de 1974, 1975, 1976 dirigida por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, y que años más tarde se continuó en la Ciudad México. Gracias a este trabajo

investigativo se sabe que el niño transita por ciertos niveles de conceptualización formulando, cuestionando y a la vez poniendo a prueba sus hipótesis con respecto a cómo se escribe para que finalmente logre comprender y hacer uso del sistema de escritura.

En esta investigación participaron un total de 108 niños de 6 escuelas de clase baja, se centraron principalmente en niños de este nivel socioeconómico por la alta acumulación de fracasos escolares en la etapa inicial, el instrumento que utilizaron para conocer los avances de los niños fue el interrogatorio con una duración de 20 a 30 minutos por cada uno, este y otros datos de la investigación como su proceso y consideraciones se puede encontrar en el libro titulado los sistemas de escritura en el desarrollo del niño en 1979.

Otra investigación que se desarrolló en este mismo ámbito fue una que estuvo encabezada por Ana Teberosky, Paola Domínguez y Stefano Nasini titulada Juegos de Lenguaje y Aprendizaje del Lenguaje Escrito el cual tuvo por objetivo el diseño de un programa de intervención con juegos de lenguaje para niños de educación infantil y evaluar sus efectos en la conceptualización del lenguaje escrito a través de tareas de conciencia fonológica, rima, conocimiento de letras y escritura. Se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con un grupo control.

La muestra fue de 47 niños de 5 y 6 años, 23 del grupo intervención y 24 del grupo control. Las actividades del programa de intervención incorporaron juegos de lenguaje en situaciones de aprendizaje a partir de textos de literatura infantil. Los resultados indicaron que el programa tuvo un impacto positivo, ya que el grupo de intervención tuvo avances en las tareas de conciencia fonológica y conocimiento de las letras. Este avance fue particularmente importante en aquellos niños que presentaban menor rendimiento.

También se llevó a cabo un trabajo investigativo en Barcelona España realizado por la IMIPAE bajo la dirección de Ana Teberosky y con la colaboración de Miriam Fiszbein, Roser Noguera y la maestra Olga Lapesa de la escuela Taulat-Layetania. El objetivo de este trabajo fue mostrar cómo aún antes de saber leer y escribir en el sentido convencional, los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos. El trabajo se realizó con un grupo de niños que asistían en el último grado del preescolar de aproximadamente cinco años, en donde lograron observar cómo los niños son capaces de cooperar en actividades de escritura y que dicha cooperación se refleja en las construcciones conjuntas que realizan.

En esta misma investigación se observó que los conocimientos infantiles responden a un doble origen determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio, en el primer caso, por la posibilidad de confrontar con los otros las propias conceptualizaciones y en el segundo caso, porque los niños pueden jugar el papel de informantes sobre los aspectos convencionales del sistema.

Aunque, esas interacciones pueden causar conflictos ya que los niños utilizan sus propias hipótesis para asimilar la información del medio y las ponen a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros y que no siempre son idénticas a las suyas. Demostrando que la interacción social es una situación que permite el desarrollo cognitivo, así como una situación que permita y facilite la socialización de los conocimientos y las tareas puede ser un buen contexto de construcción de la escritura. Formulando la hipótesis de que, en un contexto de socialización ambos factores se ven beneficiados.

Otra de las investigaciones que de igual manera se llevó a cabo en España fue el proyecto APILE el cual se centró en el aprendizaje inicial de la lengua escrita donde se consideró que tiene

su inicio en la etapa final de la educación infantil y en primer grado de primaria. En esta investigación participaron varios centros de diversas zonas geográficas de España que permitieron a los investigadores acceder a sus aulas para poder desarrollar su labor docente durante dos cursos, quienes fueron seguidos desde su último año en educación infantil hasta finalizar el primer ciclo de su educación primaria.

Como es de suponer todas las escuelas son distintas entre sí, estas diferencias van desde las prácticas de los docentes hasta la comunidad estudiantil, pues cada maestro tiene su propia forma de enseñar a leer y escribir, así como cada alumno tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje además de que cada uno de ellos cuenta con distintas experiencias con respecto a la lengua escrita pues esos aprendizajes previos le ayudaran en este proceso.

Uno de los objetivos de este proyecto fue comprender la influencia de ambos factores ya mencionados en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Para ello se recurrió a la aplicación de un cuestionario con la finalidad de conocer las prácticas docentes que llevaban a cabo en las escuelas para la enseñanza de la lectura y la escritura, así mismo también se aplicaron dos evaluaciones de los conocimientos de los niños y se realizaron numerosas observaciones de aula bajo una secuencia de trabajo que se organizó en dos fases.

La primera fase constó de la aplicación de un cuestionario a 2250 docentes del último curso de educación infantil y a los de primer grado de educación primaria, con el objetivo de caracterizar los distintos perfiles de la práctica docente para enseñar a leer y escribir. La segunda fase consistió en el acceso a los investigadores a las 39 aulas y el seguimiento de dichos grupos al pasar al primer grado de educación primaria que contó con una muestra de 32 aulas y 213 niños. Este acceso permitió a que los investigadores pudieran explorar las características de las prácticas docentes que se llevaban a cabo durante los cursos, así como también observar los procesos de enseñanza-

aprendizaje dentro del contexto áulico, pero sobre todo permitió poder evaluar los aprendizajes de los alumnos durante su estancia en la educación infantil y al finalizar el primer grado de la educación primaria.

Mediante la aplicación del cuestionario de autodeclaración diseñado por el equipo de investigación Alba y otros (2008), Gonzales y otros (2009), se logró conocer las decisiones tomadas por los docentes en cuanto a la organización del aula, programación de actividades y evaluación, así como también se confirmó que en el sistema educativo español existen tres perfiles diferenciados para la enseñanza de la lectura y la escritura lo cual se le denominaron como prácticas instruccionales.

Con un 33.87%, prácticas situacionales con un 37.06% y prácticas multidimensionales con un 29.06%, estos perfiles se diferencian por la mayor o menor frecuencia con la que aparecen las prácticas docentes como (1) instrucción explícita del código escrito, (2) escritura autónoma de los niños, contextualización de las actividades de la lectura y la escritura, (3) preocupación por los resultados de aprendizajes y homogeneización de procesos en las aulas, y (4) aprovechamiento de situaciones que surgen en el aula para leer y escribir, así como contar con recursos como diversidad de materiales.

En cuanto a las prácticas situacionales mencionadas anteriormente se caracterizan por una mayor frecuencia de los factores (2) y (4), mientras que las prácticas instruccionales por los factores (1) y (3), en cambio las prácticas multidimensionales por los factores (1), (2), (3) y (4). Por lo que se concluyó que las prácticas multidimensionales y situacionales tienen mejores características que propician un mayor logro en los aprendizajes de los niños de la lengua escrita según (Barragán y Sánchez, 2012).

Otro de los proyectos realizados fue el PAL en Argentina para centros de Fe y Alegría. El proyecto consistió en 3 fases, la primera fase fue en el primer año donde se conocieron los antecedentes e ideación, la segunda fase se dio al segundo año que era la concreción de la planificación del proyecto y la tercera fase era la revisión y la evaluación que realizó al sexto año. Los objetivos del proyecto fueron: contar con un modelo de alfabetización para cada centro, así como diseñar el proyecto de lectoescritura que corresponda al contexto y necesidades de cada centro y que facilite el aprendizaje de los alumnos.

En la primera fase se llevó a cabo un diagnóstico con el fin de conocer la situación de los centros, descubriendo que en los centros de fe y alegría se utilizaban varias metodologías antiguas para la enseñanza de la lectoescritura entre ellas el denominado como Natural Italiano y el método alemán en las provincias de Salta, Jujuy y Chaco. Mientras que en los otros centros de fe y alegría los docentes también utilizaban diversos métodos que estaban basados principalmente en la teoría psicogenética, palabra generadora y métodos más tradicionales como el silábico y global.

En la segunda fase que es la concreción de la planificación se llevó a cabo el diagnóstico participativo esto con la intención de averiguar en cada visita realizada a los diversos centros que métodos se utilizan para la enseñanza de la lectoescritura y cómo estos impactaban en los aprendizajes de los niños, así como también para analizar junto con los directivos y maestros los distintos métodos que utilizan los otros centros, además conocer el nivel de dominio de alfabetización y lectoescritura que tenían los docentes.

También se dotaron de materiales a los centros con la finalidad de que contarán con materiales para la implementación de este proyecto. Posteriormente fue cuando se aplicó el proyecto de lectoescritura, llevándose a cabo simultáneamente un encuentro de alfabetización y lectoescritura para docentes durante 4 días donde se trataron asuntos de alfabetización y

lectoescritura, modelos de enseñanza-aprendizaje, modelos de escritura, estimulación en el aula etc., además fue donde se planteó una metodología específica: el método integral para analizar su posible aplicación en cada uno de los centros.

La tercera fase fue la evaluación de los aprendizajes de los niños a través de pruebas categorizadas en cuatro niveles de aprendizaje por ejemplo el nivel A haciendo alusión a que los alumnos sobrepasaban los objetivos planteados, el nivel B, hace referencia a que aquellos alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados, el nivel C, se refiere a aquellos alumnos que construyen palabras con dificultad, es decir que apenas se están apropiando del lenguaje escrito y en el nivel D, se refiere a aquellos alumnos que no presentan dominio del lenguaje escrito ya que no pueden comunicar de forma escrita en la prueba. Las primeras dos categorías se consideran a los niños que son aprobados mientras que las segundas categorías se consideran a los alumnos como reprobados.

A partir de las visitas realizadas a los centros y de las reuniones con los docentes se concluyó que era necesario cambiar la forma de alfabetización de los alumnos, ya que los resultados obtenidos mediante la diagnosis acerca de los logros y metodologías utilizadas para la enseñanza no fueron satisfactorios, por lo que se inició con la búsqueda de ideas, opciones y alternativas para solucionar esta problemática.

Fue así que se eligió como metodología para la enseñanza el método integral pues este no plantea estrategias y secuencias estructuradas con respecto a la práctica docente lo cual permite que los docentes pudieran rectificar sus conocimientos anteriores sin necesidad de descartarlos y buscar nuevos, pues este grado de ambigüedad permitió a los docentes rescatar y articular las metodologías que ya manejaban con esta nueva propuesta que podían sintetizar se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo en un contexto de comunicación social.

1.2 Antecedentes a nivel nacional

En México podría decirse que la preocupación por alfabetizar a la población empezó desde 1524 con la llegada de los franciscanos, aunque pudo darse muchos años atrás en las civilizaciones antiguas debido que la necesidad de enseñar a sus nuevas generaciones no es algo nuevo, en especial a leer y escribir. Por ejemplo, en la edad colonial la educación fue una de las acciones que menos atención recibía, aunque era considerada como una de las más importantes pues de esta dependía la consolidación ideológica y religiosa del dominio español.

La educación hacia los indios conforme pasaba el tiempo fue perdiendo importancia hasta que se les excluyó de los niveles de estudio más avanzados (Gonzalbo, 1985, s/p). Posteriormente, con la llegada de los franciscanos como ya se hizo mención, la educación se extendió un poco ya que ofrecieron una educación a los indígenas en internados conventuales con un doble objetivo que era enseñar a leer y escribir y al mismo tiempo a evangelizar. Ya fue que hasta en el último cuarto del siglo XVIII que se establecieron escuelas de lengua castellana.

Durante esta época la mayoría de las personas que aprendían a leer era por medio de cartillas de 16 hojas y con el método del deletreo. Existieron tres cartillas una fue la de Valladolid de 1617, la de Salvago de México de 1637 y la de Pedro de la Rosa de 1814, las tres eran muy parecidas entre sí, debido que en las primeras cuatro páginas se encontraba el alfabeto seguido por las vocales, luego las sílabas de dos letras y luego las sílabas de tres letras que en total contenía aproximadamente 350 sílabas aisladas, el resto de las cartillas contenían oraciones y puntos de la doctrina cristiana como el padre nuestro entre otras.

La forma para aprender a leer y escribir consistía en mirar el alfabeto de la cartilla para posteriormente poder identificar las letras y saber pronunciar cada una de ellas. Después de saber las letras individuales:

éstas se combinaban en sílabas impresas en la cartilla, que se leían según el método llamado "deletreo". Por ejemplo, al ver "han" el estudiante decía: "be, a, ene. Ban". Por medio de la cartilla no se llegaba a reconocer ni leer ninguna palabra, sino sólo sílabas sin sentido. Tal vez el maestro, con la ayuda de papel o con carteles grandes colgados en la pared, presentaría palabras divididas en sílabas para deletrear. El alumno al ver "tra ha jo" diría: "Te, ere, a, tra; be, a, ha; jota, o, jo: tra-ba-jo. (Heldt, 1968, s/p)

Poco tiempo después los pedagogos posteriores criticaron este método porque decían que era muy complicado para los niños pues había palabras que eran complejas para deletrear como la palabra hijo quienes pronunciaban hache, i, jota, o, lo cual conllevaba a generar confusiones a la hora de armar la palabra. Después de criticar las cartillas de Valladolid Palomares organizado en dos volúmenes la enseñanza de la lectura y la escritura en siete pasos o grados ontológicos, pues a partir de este aporte surgieron nuevas cartillas y silabarios intentando ampliar el silabeo, así como enseñar a través de las reglas y orden ontológico.

La lectura y la escritura no se enseñaban al mismo tiempo pues primero se enseñaba a leer y después a escribir con un método diferente al de la lectura, para la enseñanza de estas habilidades lingüísticas se dividían en dos salones, en un salón incluían a los niños que aprendían a leer y en el otro los niños que aprendían a escribir por lo general había más niños en el salón de la lectura que en el de escritura, debido que para aprender a escribir primero necesitarían saber leer (Dorothy, 1997, s/p). En un inicio la enseñanza de la escritura se impartía de forma natural sin ningún método ya que quedaba en consideración del maestro. Ya fue que en la primera década del siglo XIX

cuando se empezó a emplear el método de Torquato Torio de la Riva, pero algunos de los maestros lo combinaban con el método teórico de Anduaga, sin embargo, el método moderno Torio de la Riva se estableció como el obligatorio en las escuelas.

Ya para en 1921, en el sexenio de Álvaro Obregón ante la creación de la SEP, fue cuando se solidificó más el tema de la educación pues el objetivo que planteaban era extender la educación elemental y la cultura nacional: “para poner en obra la estructura de una nación poderosa y moderna” (Vasconcelos, citado por Martínez, 1983, p. 134). Por lo que, Vasconcelos secretario de Educación Pública en ese entonces solicitaba que la universidad trabajará para el pueblo para emprender una campaña de analfabetismo. Puesto que, saber leer y escribir además de haberse considerarlo como un elemento para el desarrollo económico o político, ayudaría al mismo tiempo en el bienestar del ciudadano, pues él no saber leer y escribir era considerado como una de las causas de los problemas sociales.

Es por eso, que en ese mismo año se creó el departamento de campaña contra el analfabetismo dependiente de la SEP que su función fue como afirma Loyo (1994) “establecer centros escolares de enseñanza general lo más completas que sea posible de los lugares de mayor población con el objeto de combatir el analfabetismo y fomentar la educación de las masas” (p. 346). Algo a destacar en estos años es que los libros de texto ya existían en las escuelas primarias, ya que en 1920 se formó una comisión nacional para favorecer la producción de libros de texto, por lo que el Departamento Editorial de la SEP publicó pocos libros.

Las clases se llevaban a cabo en las propias casas de los maestros e inclusive en sitios como en los patios, en las esquinas. Pero a veces: “Los maestros no eran muy estrictos con la puntualidad pues corrían el riesgo de quedarse solos y a menudo esperaban pacientemente a que los niños cumplieran con sus ocupaciones domésticas dentro y fuera de la casa.” (Loyo, 2006, p. 279), ya

que los niños primero tenían que alimentar a los animales, haber cortado la alfalfa, haber molido el maíz entre otras actividades para asistir a las clases.

La enseñanza de la lectura y la escritura todavía se llevaba a cabo con algunos silabarios que habían sido utilizados en la segunda mitad del siglo XIX, entre otros como: “el primer libro de lectura de Luis Mantilla, el de Rébsamen, el de Ayala Pons y el método Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero [...] incluso muchos maestros inventaron sus propios métodos por lo que muchos alfabetizadores se quejaban de la situación caótica” (Loyo, 1994, p. 355).

En el año de 1937, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas del Rio se estableció que para enseñar a leer y escribir se utilizaría el método natural o global, ya que la base de la lectura eran oraciones completas, por lo que se recomendaba que se enseñará a leer y escribir de manera simultánea y que de ser necesario el maestro llevará de la mano al alumno durante el proceso. El autor recomendado para esta enseñanza fue Gabriel Lucio quien diseñó cuatro libros titulados simiente el cual tenían como finalidad la enseñanza de la lectoescritura y promovían los valores de la escuela socialista, en lo que le respecta al libro de primer grado, este estaba enfocada a la enseñanza de la lectoescritura basada en la división silábica de las palabras sencillas asociadas con la realidad de los niños rurales, palabras como olla, milpa, leche, mamá, papá, árbol, cerdo, vaca, gato, perro entre otras (Montes de Oca, 2012, s/p).

En 1938 la Comisión Editora Popular publicó el Libro de lectura de 1er año para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores: “Casi todo el material de la cartilla se refiere a temas relacionados con la vida de los campesinos y de los obreros [...] fueron editados en un régimen cuya orientación ideológica era afín al proletariado.” (Barbosa, 1978, p. 197). Y pues ante la falta de recursos o más bien sin la asignación de un presupuesto estable, cada estado del país podía emplear o improvisar según sus necesidades con el material necesario para la enseñanza.

Otros títulos fueron Fermín, el Sembrador y Lecturas populares para escuelas urbanas y Vida rural (Loyo, 1994 b, p. 424). Se puso especial énfasis en emplear el vocabulario propio del campo. Entre los textos se encontraba: Técnica de lectura y escritura de Luis Hidalgo Monroy y Metodología de la lectura y escritura de Don Federico Doreste. Y pues ante las problemáticas derivadas de la falta de material se propuso el empleo de periódicos y revistas.

Para 1944, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho se estableció que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura sería obligatoria para todos los mexicanos. En esta campaña de alfabetización al igual que en las anteriores, se elaboraron cartillas para la enseñanza y los maestros eran llamados “soldados para la paz cuya arma es una cartilla y cuya recompensa será el futuro bienestar de nuestro país” (El Universal, 1945, s/p).

En la cartilla de alfabetización se planteaba el uso de dos métodos didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura, el primero era el fonético u onomatopéyico y el segundo el global o integrador, en este caso el maestro decidía cuál de los dos utilizar pues dentro de la cartilla contenía una breve explicación de cómo realizar la intervención con cualquiera de los dos métodos propuestos, partiendo de sílabas y letras o de palabras, frases u oraciones sencillas. El método fonético y el onomatopéyico se siguió utilizando hasta a principios de 1970, entonces llamado ecléctico ya que reunía características de ambos métodos.

En cuanto a investigaciones realizadas a nivel nacional se puede mencionar una que estuvo bajo la dirección de Emilia Ferreiro y algunos colaboradores como Ana María Kaufman, Nora Elichiry, Nydia Richero e Irma Ugalde en la ciudad de México (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, IPN, México), titulado los procesos constructivos de apropiación de la escritura, financiado por un subsidio conjunto de las fundaciones Ford y Spencer. Este trabajo investigativo se realizó con la finalidad de comprender los procesos de apropiación de la escritura socialmente

constituida por lo que para comprender a dicho proceso se siguió durante dos años a un grupo de 33 niños, el grupo estaba conformado por niños de dos situaciones diferentes, contrastantes desde el punto de vista al acceso de la lengua escrita ya que unos tenían un mejor acercamiento a la escritura que otros.

El primer subgrupo que conforma al grupo de 33 niños pertenece a una de las tantas comunidades de paracaidistas de la ciudad México en donde el contacto con la lengua escrita era insuficiente debido que los padres de los niños presentaban una educación escasa o nula elevando así el índice de analfabetismo en la comunidad, por otro lado se encontraban los niños de clase media en donde los dos o al menos uno de los padres contaba con estudios universitarios facilitado el contacto con la escritura. Para conocer el avance o proceso de evolución que vayan presentando se realizaron entrevistas individuales en un lapso de dos meses aproximadamente conducidas según los principios básicos del método de exploración crítica de Jean Piaget. Logrando averiguar que tanto los niños de clase media como los de clase baja enfrentan los mismos problemas cognitivos para constituir sus escrituras.

En 1982 en México se continuó la investigación que se desarrolló en Buenos Aires Argentina en 1974 dirigida por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en donde concluyeron que el niño pasa por niveles de conceptualización hasta lograr adquirir el sistema de escritura. Esta continuación estuvo a cargo de su predecesora Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y algunos colaboradores quienes llevaron a cabo un estudio con un total de 862 niños de una zona con un alto índice de fracaso escolar en estudiantes de primer grado de primaria, con el objetivo de analizar y comprender el proceso evolutivo y constructivo del aprendizaje del niño en el desarrollo de la lengua escrita.

Conforme el tiempo avanzaba se iban cambiando los métodos y formas de enseñanza de la lectura y la escritura puesto que son dos aprendizajes fundamentales que debe aprender el niño en el primer grado de primaria. En la actualidad para aprender a leer y escribir ya no es necesario que los docentes utilicen un método adicional para la enseñanza de la escritura pues el trabajo sistemático que se lleva a cabo dentro del aula y las diversas actividades que se proponen con la lengua escrita serán suficientes para garantizar el avance y el aprendizaje de la lectoescritura de acuerdo con el libro para el maestro (SEP, 2019, p. 11). Aunque claro, los docentes tienen la libertad de poder elegir un método para apoyarse en la enseñanza de la lectura y la escritura, si así lo desean. Por ejemplo, el método estructural o el global que es el más utilizado actualmente.

El conocimiento del lenguaje escrito es considerado como un proceso difícil que requiere de cierto tiempo y reflexión, aunque claro que también depende de la experiencia de los niños al participar en las diversas actividades donde la lectura y la escritura se encuentran presentes. Esta nueva forma de enseñar a leer y escribir a los niños de primer grado se encuentra sustentada bajo los aportes teóricos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky que se incluye en el libro del maestro para la consulta de los docentes, pues a partir de las investigaciones realizadas por las autoras permitieron comprender y evidenciar cómo los niños pasan por ciertas etapas y cómo ellos van construyendo ideas lógicas y sistemáticas de la escritura que posteriormente ellos ponen en práctica cuando intentan interpretar y producir textos.

De acuerdo con el libro del maestro SEP (2019) escribir: “no significa trazar letras, sino producir textos completos con sentido, que respondan a una necesidad comunicativa y a un destinatario” (p. 7). Pues el propósito de la asignatura Lengua Materna según el plan y programas de estudio, es:

que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. (SEP, 2017, p. 164)

Es decir, que el niño aprenda a avanzar en sus conocimientos del lenguaje oral y escrito, así como empezar a reflexionar sobre el sistema lingüístico, desarrollar una interpretación autónoma para interpretar y producir textos, así como también reflexionar sobre la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana. Puesto que el aprendizaje de la lengua escrita no depende solo de la copia de textos, para que pueda apropiarse del lenguaje escrito Ferreiro (1998) se requiere que los estudiantes comprendan los signos que integran el lenguaje escrito, así como su proceso de construcción y reglas de producción. Aunado a esto el plan y programas de estudio plantea que:

la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida. (SEP, 2017, p. 69)

En la actualidad la enseñanza de la lengua escrita se empieza a partir de una reflexión por parte del docente pues en el libro del maestro se le detallan algunas pautas que le permitirán al docente saber cómo y por dónde empezar por ejemplo ¿qué es fácil o difícil para los niños de primero?, los principios generales de enseñanza de la lengua, la forma de evaluar desde el enfoque formativo, alternativas para seguir aprendiendo como maestro, así como se le detalla el proceso de adquisición de la lengua escrita y las condiciones didácticas que lo favorecen.

Además de que ya no se iniciaría con los sonidos de las letras como se hacía en algunos métodos de enseñanza de la lectoescritura, porque en primer plano los niños no son recipientes vacíos para llenarlos de información debido que los niños necesitan pensar y descubrir por sí mismos que el sistema de escritura representa la oralidad de acuerdo con el libro del maestro (SEP, 2019, p. 14), además de que la intervención del docente es fundamental para el logro de los aprendizajes de los niños.

1.3 Vigencia y trascendencia de la enseñanza de la escritura

La enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido uno de los temas de mayor trascendencia y vigencia debido que enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares en donde: “un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial” (Ferreiro y Teberosky, 1974, p. 9), y nos es para menos ya que es considerado como uno de los aprendizajes más complejos o si es que no el más difícil en la formación del niño.

Debido que la adquisición de la escritura es una habilidad lingüística que no se aprende de manera natural como sucede con el lenguaje hablado, pues este aprendizaje se logra a través de un proceso más complejo que requiere de cierta madurez, desarrollo intelectual, tiempo y reflexión. Por lo que, el tema de la adquisición de la escritura se encuentra vigente debido que es uno de los aprendizajes más importantes dentro de la educación infantil ya que de este va a depender la adquisición de futuros conocimientos, pero sobre todo lo ayudará a poder comunicarse de manera eficaz con los otros (SEP, 2019, p. 7).

A lo largo de la formación del alumno, pero en especial en los primeros grados de educación primaria el niño enfrentará uno de los mayores retos cruciales de su formación, pues aprender a

leer y escribir son de suma importancia. De acuerdo con el documento de aprendizajes clave: “la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético” (SEP, 2017, P. 69).

Es decir, que el niño además de aprender deberá analizar y comprender el significado y la funcionalidad que tiene el lenguaje escrito en su vida cotidiana para hacer uso de ella de la manera correcta, pues la importancia de la adquisición del lenguaje escrito en los primeros años de escolaridad radica en dotar de ese conocimiento para interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva, pues la lectura y la escritura están siempre presentes en las diversas prácticas del lenguaje que suceden en la vida diaria.

Es por eso, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura es uno de los aprendizajes principales que se debe adquirir de forma imperativa en primer año, debido que el lenguaje escrito es el medio que le permite al individuo satisfacer la necesidad de establecer una comunicación, adquirir conocimiento y expresar sus sentimientos con los demás por medio de la lengua escrita, de modo que, para poder realizar esto primero debe aprender a leer y escribir, ya que son dos elementos indispensables a la hora de plasmar las ideas en un pedazo de papel

De acuerdo con Hedge (1988) “el proceso de escritura, además de componer, implica comunicar” (s/p). Pues el proceso de comunicación es la actividad que más influencia tiene en la vida del ser humano, debido a que es un ente altamente social en la que gran parte de su vida se encuentra sumergido en una constante comunicación, tanto verbal como escrita, por lo que es necesario resaltar la importancia del aprendizaje de la lectura y escritura ya que no se puede prescindir de esta para poder compartir y adquirir un conocimiento.

1.4 Relación con el campo de docencia

El campo de docencia es uno de los campos de concentración de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (1990), el pedagogo debe ser capaz de realizar un análisis de las situaciones en general, así como de elaborar propuestas de innovación pedagógica con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo dentro de las aulas y claro que también tiene la oportunidad de poder realizar el ejercicio de la docencia; además también tiene la capacidad de poder desarrollar programas de formación y actualización docente para mejorar su prácticas educativas y como se hizo mención debe tener la capacidad de elaborar de propuestas de enseñanza-aprendizaje para fortalecer el aprendizaje de los alumnos, en este caso apoyar a sus a alumnos en el proceso de adquisición de la escritura.

De acuerdo con el Plan de Estudios de (1990), esta no es la única área donde puede laborar o intervenir ya que el campo laboral del pedagogo es muy amplio que también abarca tema de planeación, administración y evaluación de proyectos y programas educativos, currículum programación de experiencias de aprendizaje, diseño y evaluación de programas y planes de estudio, así como también en la orientación e investigación educativa.

En resumen, el pedagogo de acuerdo al Plan de Estudios de la Universidad Pedagógica Nacional (1990), tiene que ser capaz de comunicarse y argumentar con base a un manejo comprensivo del idioma y lenguaje pedagógico así como de contar con los conocimientos y actitudes necesarios para su quehacer como pedagogo sustentadas en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales, acompañado a esto debe poseer y manejar conocimientos básicos sobre las políticas de legislación y organización del sistema de educativo con el propósito

de analizar e intervenir en los problemas de educación de acuerdo con los campos de estudio y trabajo.

Otra de las habilidades que caracterizan al buen pedagogo es que debe poseer un dominio teórico metodológico y técnico pedagógico para aplicarlos creativamente a las situaciones laborales concretas, otra de las tantas habilidades del pedagogo y no menos importante es que debe tener la capacidad de poder realizar y desarrollar procesos de carácter investigativo en el campo, así como tener la capacidad de poder trabajar en grupo a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo.

El pedagogo conoce las teorías de aprendizaje lo cual le ayudará a situarse y entender los procesos por lo que pasa el alumno, de tal modo, que podrá asimilar su desarrollo y tener la conciencia de que el modo de trabajo deberá ser de acuerdo con las características de sus alumnos y a las necesidades que predominan en ellos. Otro rasgo que caracteriza su función de su práctica educativa en relación con la docencia es que al estar inmerso y como único conocedor de las características de sus alumnos debe mejorar la creación de propuestas que vayan acorde a las necesidades que sobresalgan en el alumnado.

Al analizar a profundidad las situaciones que implican en el aprendizaje de los alumnos, de tal modo, que su intervención sea pertinente y genere propuestas innovadoras que ayuden a propiciar el rendimiento escolar. Su función es amplia ya que le compete ser el mediador del conocimiento y creador de propuestas, por lo tanto, debe contar con el apoyo de todos los involucrados como son padres de familia y directivos.

1.5 Factores que intervienen en el proceso de adquisición de la escritura

La adquisición de la escritura es uno de los aprendizajes más difíciles y complejos que enfrentará el alumno en sus primeros años de escolaridad, pero como bien se sabe existen diversos factores que pueden incidir en dicho proceso que de alguna manera pueden facilitar, beneficiar u obstaculizar este proceso de adquisición. Y no solo en el proceso de adquisición de la escritura sino en todos los aprendizajes de las diferentes áreas de estudio. Entre los principales factores que tienen mayor influencia son el factor psicológico, social, cultural, educativo etc.

En cuanto al factor psicológico que es considerado como uno de los más influyentes y notables dentro del proceso de aprendizaje es importante conocer cómo este factor interviene en la adquisición de ciertos aprendizajes, pues el rendimiento del estudiante es resultado de una combinación de factores psicológicos que contribuyen a este proceso de adquisición como por ejemplo la motivación que según Pérez (2008) la motivación es la inclinación hacia una actividad determinada, y si el niño se encuentra motivada pondrá mayor dedicación a realizar todas las actividades promoviendo su aprendizaje, pues ganas, la atención y la actitud estarán presentes para la adquisición de un aprendizaje nuevo.

Según González-Arratia (1996) la autoestima como factor psicológico en el aprendizaje del niño es de suma importancia pues entre más se tenga en un alto estima mayor será el grado de compromiso, responsabilidad y motivación para la realización de tareas y logros académicos. Es decir, mientras que los alumnos cuentan con una buena autoestima, con motivación y sin ningún tipo de problemas de aprendizaje, así como problemas familiares o de acoso escolar el niño se sentirá contento y feliz que lo motivará a seguir aprendiendo.

Pero si este se encuentra en alguno de estos problemas sucederá todo lo contrario, pues al vivir alguna de estas experiencias lo perjudicaría en su proceso de adquisición ya que toda su atención la focalizará hacia a esa situación, es decir, se la pasaría pensando en esas circunstancias provocándole miedo, inseguridad que al mismo tiempo provocaría que su proceso de aprendizaje no se logre de la manera adecuada.

Otra de las situaciones que perjudica el estado psicológico de los niños son las problemas familiares como el divorcio de los padres, los conflictos que se viven en el hogar, la desatención, la violencia hacia la madre o hacia los propios hijos entre otras circunstancias, de acuerdo con Strasser, Mendive y Susperreguy (2012) consideran que ante la ausencia de problemas o conflictos familiares ayudan a crear ambientes emocionalmente saludables para el aprendizaje, pues de esta manera el niño se le facilitará la adquisición de la escritura pues no habrá nada que lo perturbe psicológica y emocionalmente, lo que llevará al alumno a focalizar toda su atención y empeño en las actividades académicas.

El acoso escolar también es un factor que influye en el aprendizaje de la escritura, así como también en los aspectos psicológicos de los niños ocasionando la baja autoestima, la falta de confianza a sí mismos, un autoconcepto mal definido, inseguridad, dificultades para poder socializar y expresar sus pensamientos etc., lo que causaría no apropiarse de los conocimientos de la mejor manera, de acuerdo con Olweus (1998) el bullying o acoso escolar entre compañeros lo define como:

una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e

incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. (s/p)

La cultura, sin lugar a duda también tiene un impacto en el aprendizaje de los niños debido a que las características culturales entre un medio rural o urbano son muy diferentes, lo que significa que no aprenderán de la misma manera, estando en desventaja el del medio rural pues las condiciones son distintas. De acuerdo con Skinner (1972): "Las personas son extraordinariamente diferentes de un lugar a otro, y tal vez, ello es así a causa precisamente del lugar" (s/p).

De acuerdo con el autor, todos los niños que asisten en una misma escuela o en un mismo salón son muy diferentes entre sí, cada niño es un mundo, con rasgos característicos propios del lugar del que provienen que contribuyen a su aprendizaje, pero a veces los mismos niños son quienes crean esas diferencias, discriminando a un niño por el siempre hecho de ser humilde, por su forma de vestir, de hablar o por el lugar del que viene y al hacer esto el niño señalado o burlado no presentará el mismo rendimiento que los otros niños por el hecho de que ya no se sentirá seguro, cómodo, contento lo que llevaría al niño a que ya no quiera ir a la escuela por el temor de que sus compañeritos lo hagan sentir mal.

Pero el hecho de que el niño provenga de un lugar humilde no es sinónimo de inculto pues podría resultar ser mucho más inteligente si se le sabe estimular de la manera adecuada, pero a veces las burlas y desprecios le restan causando que no le ponga empeño en su aprendizaje. Sin duda alguna, esto atenta a que el alumno de primer grado no logre adquirir los aprendizajes como la escritura que requiere de concentración puesto que no estará concentrado en esa actividad, un niño del que se burlan todos difícilmente podrá lograr todo esto, además de provocar inseguridad en él. Este es solo uno de los factores que inciden el aprendizaje de los infantes pues el contexto familiar también influye en este proceso.

Otro aspecto cultural que interviene en el aprendizaje del niño son las costumbres y tradiciones del lugar donde vive, por ejemplo hay a veces que prefieren asistir a ceremonias religiosas como las festividades del pueblo o municipio en lugar de ir a la escuela y es algo que los padres de familia consienten, y no es que este mal pues son festividades que se realizan una vez al año en donde hay diversidad de atracciones que prefieren presenciar los niños en lugar de estar sentados en el salón de clases escuchando todo lo que acontece fuera de la institución ocasionando que no pongan la atención suficiente en las actividades, quedándose atrasado.

La familia, es otro factor que influye positiva y negativamente como todos los factores en el aprovechamiento de los aprendizajes. Por ejemplo, una familia con estudios los niños tenderán a estar un poco más avanzados que los niños de familias que no tiene una preparación alguna, por lo general en familias donde sí cuentan con una preparación tendrán más herramientas para poder ayudar, orientar a sus hijos con sus aprendizajes, pues estarán más familiarizados con las letras a través de los libros o periódicos que sus papás leen, por lo que no va a ser lo mismo con los niños de familias que se dedican al campo u otro oficio.

Pero no solo depende de la preparación de los padres sino también de la atención que se les brinde, si los papás se preocupan por su desempeño académico, si le pregunta ¿cómo van en la escuela?, ¿qué hacen?, ¿qué aprendieron hoy?, ¿cómo les fue? de alguna manera motivara al alumno a seguir esforzándose en aprender al ver que lo que hace es sinónimo de interés y preocupación, la motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje de los niños pequeños, entre más se involucren los familiares en este proceso mayor será el éxito escolar de los niños (Weiss, 2014, s/p). Pero si en lugar de motivarles se les grita, insulta e inclusive se les golpea por desesperación al ver que no logran aprender a escribir o leer, difícilmente lo lograrán aprender de esta forma.

El clima familiar también es muy importante, como bien es sabido dentro de una familia suceden muchas cosas que pueden influir en el aprendizaje de los niños, hay acciones que pueden ayudar o perjudicar, si el niño recibe ayuda de un familiar o tiene su propio espacio donde realizar sus tareas se verá beneficiado, por su parte Epstein (2013) dice que realizar actividades de recreación dentro de las familias ayudará mucho al niño por ejemplo leerles cuentos a los niños, comentar las noticias que salen en la televisión o en periódicos, cantar con ellos, escribir letras entre otras actividades que ayudarán al niño a desarrollar sus habilidades de lectoescritura, así como una mayor convivencia entre padres e hijos.

Pero si este vive con ciertos problemas como la violencia, desinterés o no hay relación alguna como abrazos, cariños, muestras de afecto impedirá que el niño esté concentrado y ponga empeño en las actividades. Pero a veces, no es porque los familiares no quieran dedicarle atención pues ante la necesidad de salir a trabajar quieren o no conlleva a descuidar esa parte.

Por otro lado, el factor económico es otro de los componentes que inciden el acto de aprendizaje, pues hay familias que no cuentan con el recurso o sus horarios de trabajo son largos que impiden darse el lujo de estar más tiempo con sus hijos para brindarle ayuda en las actividades académicas dejándolos encargados con los hermanos mayores si es que lo tienen o con sus abuelos (Fernald, Marchman y Weisleder, 2013, en Weiss, 2014, s/p).

Pues, la necesidad de trabajar para tener un sustento es cada vez más necesario, aunque esto involucre una desatención hacia los niños pequeños que necesitan la ayuda de sus padres en el proceso de adquisición de la escritura, debido que es un aprendizaje complejo que requiere de atención, atención que tal vez lo abuelitos no puedan satisfacer debió a que tal vez no saben leer y escribir, y los hermanos mayores prefieren irse a jugar o hacer otras cosas en lugar de ayudarlos.

El contexto educativo también es considerado como otro factor que puede influir en la adquisición de los aprendizajes de los niños, ahora bien, como se sabe dentro de un centro educativo suelen pasar muchas cosas, situaciones que pueden influir tanto positiva como negativamente en el desempeño académico. Esas situaciones van desde los acosos escolares entre alumnos, la relación del maestro con los educandos, así como la:

disponibilidad de libros de texto, tareas para realizar en casa, tamaño de los cursos, equipamiento escolar, tamaño de la escuela, diseño y operación de los servicios ofrecidos por el sistema escolar, frecuencia de cambios de los profesores durante el año escolar, la condición socioeconómica, asistencia a preescolar, repetición, sexo, edad, nutrición, peso y acceso a la televisión. (Shiefelbein y Simmons, 1979, s/p)

Otra de las cosas que influyen tanto positiva como negativamente es la formación profesional, la experiencia del docente, las interacciones que se dan entre los alumnos y docente debido que si hay una buena comunicación entre ellos será mucho más fácil la expresión de dudas o dificultades que se presentan a la hora de realizar las actividades encomendadas por los docentes, por lo que si no hay una buena comunicación los alumnos no sentirán la confianza de preguntar dudas.

Otro de los factores y no menos importante son los aprendizajes previos que trae consigo el alumno a la hora de asistir al primer grado de primaria, según el estudio realizado en España titulado APLIE citado por Llamazares, Cortés y Sánchez (2015) demuestran que los aprendizajes previos son de vital importancia ya que:

hemos encontrado una influencia de los conocimientos previos de los niños sobre estos logros considerados globalmente: mientras en la evaluación inicial se pudo diferenciar entre niños con un rendimiento alto y niños con un rendimiento bajo, los resultados de la evaluación realizada en 1º EP permitieron establecer tres niveles de rendimiento: alto, medio y bajo. La mayoría (aproximadamente el 80%) de los niños

que comenzaron EI-5 con un nivel alto de conocimientos previos mostró, al terminar 1° EP, un rendimiento medio o alto en las tareas de lectura y escritura. Por su parte, la mitad de los niños que comenzó EI-5 con un nivel bajo de conocimientos previos finalizó 1° EP con un rendimiento bajo. (s/p)

De manera que los aprendizajes previos ejercen una poderosa influencia en el desempeño y en la adquisición de los futuros aprendizajes de los niños pues de alguna manera lo ayudarán a apropiarse rápidamente de los nuevos aprendizajes pues ese acercamiento que tuvieron les da las pautas de lo que se enfrentarán facilitando el reconocimiento de palabras, así como el aprendizaje de la lectura y posteriormente la escritura.

Como se puede observar el proceso de adquisición de la escritura, es un proceso complejo tanto para el docente como para los alumnos ya que a pesar de las diversas propuestas de cómo enseñar para que los niños de primer grado se apropien de una manera eficiente de dicho proceso y puedan comunicarse a través de la misma, aún sigue existiendo un número muy importante (demasiado importante) de alumnos que no aprenden, lo que lleva a dar cuenta de que el problema existe y es por esa razón que se toma como objeto de investigación y se plantea la siguiente pregunta.

¿Cómo hacer para que los docentes mejoren el proceso de la adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla?

Objetivo general.

Sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla.

Objetivos específicos.

Reconocer la importancia que tiene el proceso de adquisición de escritura.

Analizar la teoría sobre los niveles de adquisición de la escritura y ubique a los niños en el nivel evolutivo correspondiente.

Identificar el papel que debe asumir el docente en el proceso adquisición de la escritura.

CAPÍTULO

II

REFERENTES TEÓRICOS

En este segundo capítulo se encuentran todos aquellos referentes teóricos conceptuales que dan sustento al problema, iniciando con los conceptos de que es escritura desde la perspectiva de diversos autores reconocidos como Ferreiro, Teberosky entre otros, también se retoma un tema considerado como la columna vertebral de este trabajo que es el proceso de adquisición de la escritura desde los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, el rol del docente siendo un parte fundamental frente a este proceso, el papel de la evaluación, la relación que tiene la teoría constructivista de Piaget en el proceso de aprendizaje de la escritura, la psicolingüística contemporánea, así como también la descripción de la propuesta que se pretende desarrollar y en que como en que consiste dicha propuesta.

2.1 ¿Qué es la escritura?

Para Gómez Palacio, Villareal, Gonzales SEP (1995) la escritura es como: “un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua” (p. 84), ya que el sistema de escritura tiene una función eminentemente social que suelen utilizar los sujetos de la sociedad para comunicar por escritos sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular forma de vida. Pues además de que la escritura es otra forma de poder comunicarse y expresarse, así como para poder entender lo que otros expresan o dicen, por ejemplo, en mensajes de texto, cartas o en los anuncios publicitarios que se logran observar en la calle, los letreros de los transportes públicos dando a conocer a qué lugar se dirigen, los libros que contienen información de cualquier índole, periódicos relatando noticias y/o acontecimientos sucedidos en alguna parte del mundo etc.

En cambio, para Goodman (1979) “la escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal” (s/p). Lo que manifiesta el autor desde mi punto de vista es una definición muy exacta, ya que a partir de este invento creado por el

hombre es posible establecer una comunicación, debido que es un medio por el cual él puede expresar sus sentimientos e ideas, además de materializar sus palabras o pensamientos sobre un soporte, es decir, escribir su historia y su pasado, así como relatar sus anécdotas y poder comunicarse con sus semejantes dentro de cualquier contexto, pues sin ella lamentablemente no existiría la historia, ya que no quedaría algún tipo de registro materializado de lo que le sucediere en la vida.

Por su parte, Teberosky (1988) conceptualiza la escritura como un invento que de alguna manera permite incrementar la capacidad intelectual, debido que a través de la escritura se puede acceder a información de cualquier área de estudio que contribuye al incremento de la capacidad intelectual, además de que considera la escritura como un auxiliar de la memoria y a la comunicación en el espacio y tiempo ya que esta permite comunicar a través del tiempo, pues además de considerarla como una ayuda a la memoria y a la comunicación, afirma que de no existir la escritura tampoco existiría la ciencia ya que la escritura permite dar una explicación de la práctica o del ejercicio realizado dejándola a la disposición para que otro lector pueda leerla en otro momento así como de interpretarla de diferente manera, pues cada persona interpreta la información de acuerdo a sus posibilidades arrojando otra forma de ver las cosas que una persona dejó escrito, que a su vez sirvan para dar seguimiento a ese aporte o darle otro enfoque, es decir complementándola, expandirla, enriquecerla e inclusive innovarla.

Para Ferreiro (2002) “la escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje” (p. 13), De modo que si se considera la escritura como un sistema de transcripción del código escrito se le estaría enseñando al niño una simple técnica, una transcripción del lenguaje, es decir solo copiar y no existiría una interiorización, comprensión o construcción del lenguaje escrito, por ejemplo, la comunicación en código morse donde solo se transcribe una regla para

formar mensajes ocultos, el código binario computarizado o cuando los altos mandos deciden transmitir un mensaje confidencial, son todos ejemplos de construcción de transcripción de códigos, donde suelen inventar un sistema de comunicación donde construyen combinaciones de rayas, puntos, números etc., para transmitir el mensaje y que otros no puedan descifrar, es decir se inventa y solo se aprenden las combinaciones de este sistema para volver a utilizarlos y construir un nuevo mensaje. Es decir que las relaciones y los elementos ya están determinados y/o establecidos.

En cambio, de acuerdo con las palabras de Ferreiro (2002), si la escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje se estaría hablando de una creación de la representación, es decir, que aquí las relaciones y los elementos de la escritura no están determinados o establecidos como en la anterior concepción, ya que aquí se daría una reconstrucción del sistema, esto no quiere decir que el niño reinvente las letras si no que según Ferreiro (1997) “para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben: Comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción” (p. 15). Adjudicándole un valor sonoro a diferencia de lo anterior, aunque claro que no existe como tal una representación del lenguaje debido a que hay escrituras como la nuestra en donde hay palabras que no se escriben como suenan o se pronuncian. Con esto no quiere decir que la anterior este mal, es solo que Ferreiro prefiere concebir a la escritura como un sistema de representación.

Por otro lado, Ferreiro (1999) considera que la escritura “es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática” (s/p). Es por eso, por lo que la enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, se han convertido en un tema de interés para estudiosos de la materia debido que son dos habilidades lingüísticas

fundamentales para la comunicación y adquisición de conocimientos, aumentando así su capacidad intelectual como bien nos lo afirma Teberosky, además de ser el medio por el cual el individuo podrá acceder al mundo que lo rodea.

Escribir es el acto de comunicar algo a alguien de acuerdo con las palabras de Emilia Ferreiro, ya que la escritura nos permite expresar o comunicar pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, deseos, experiencias cómo se ha venido recalando con los autores retomados. Con respecto al primer punto, Ferreiro nos menciona que se escribe para informar sobre un tema en particular, o simplemente para influir sobre los demás para que adopten una determinada actitud, un ideal, una decisión o para que realicen alguna actividad específica, muchas veces se recurre a la escritura para exteriorizar nuestro mundo interior a través de un diario o de una autobiografía etc., también se escribe para dar una respuesta o para solicitar una a los demás, por lo que esta se ha convertido en un ejercicio importantísimo, aunque claro que no se puede dejar de lado la importancia de la gramática, la forma lingüística y los demás componentes para que un texto adquiera cohesión y coherencia como bien lo afirma esta autora, además de tener en claro que es lo que se quiere comunicar.

En cuanto a Teberosky (1988) afirma que la escritura también ha permitido la educación de las personas, ya que a partir de la escritura es posible acceder al cúmulo de conocimientos que están impregnados en los libros de texto que es la principal fuente de conocimiento, debido que la mayoría de los conocimientos producidos son presentados a través de la lengua escrita que al ser leídos es posible la adquisición de ellos, que de alguna manera la enseñanza no sería posible sin la escritura ya que esta permite y permitió instruir a mucha gente a lo largo del tiempo.

Es por eso, por lo que el niño necesita adquirir la escritura y la lectura para poder sostener una comunicación escrita externando sus ideas y puntos de vista, así como para poder descifrar, leer y acceder a ese cúmulo de conocimientos que se encuentran registrados en los libros de texto:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (Lerner, 2008, s/p)

La lectura es también el medio por el cual el niño va a ir comprendido el lenguaje escrito pues la constante interacción que tenga con la escritura va a ir conociendo, relacionando y comprendiendo de acuerdo con sus aprendizajes previos la forma, la estructura y que cada letra tiene un sonido en particular como lo sustenta Solé (1992), “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y contenido, así como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (s/p)

La combinación de ambos procesos conlleva a la construcción de nuevos saberes, son como las dos caras de una misma moneda que no puede existir una sin la otra como bien lo afirma Ferreiro (2011) “la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental” (p. 15), y en efecto, son dos procesos que se desarrollan paralelamente, pero que existen procesos para adquirir la lectura y la escritura, de acuerdo con Kenneth Goodman, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Por su parte Maruny (1995), señala que la escritura y la lectura son instrumentos o herramientas que permiten acceder y producir textos, pero sobre todo nos menciona que leer y escribir son tareas independientes ya que una cosa es producir textos y otra cosa es interpretar lo que otro nos quiere decir. Pero que, sin embargo, la escritura también funciona para recordar lo

que uno ha escrito, por ejemplo, cuando se le pregunta a un niño que es lo que quería escribir se le pide que lea su escrito y al revisarlo le proporciona información decisiva para recordar que es lo que quería escribir o que es lo que escribió con la finalidad de informarnos lo que ha escrito el niño, pero que a veces puede suceder que el niño no pueda recordar lo que escribió.

Son muchos los autores quienes definen el concepto de escritura y lectura, así como formas de enseñanza-aprendizaje según su percepción, experiencia o conocimiento que poseen sobre el tema, que muchos de ellos llegan a coincidir o diferir en algunos aspectos. En cuanto a (Colomer y Camps, 1996, citados por Serrano de Moreno, 2000) expresan que la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar enfocada con un sentido social y cultural con la finalidad de que los niños entiendan que su aprendizaje les posibilitará ampliar sus capacidades de comunicación y aprendizaje:

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es la de restituirle su sentido de práctica social y cultural de tal manera, que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés de comprender el mensaje escrito. (s/p)

Para (Lerner, 1996, citada por Serrano de Moreno, 2000) las escuelas deben adoptar la idea de que la enseñanza de la lectura y la escritura debería de ser sin simplificaciones, es decir, que se enseñe tal cual como se usa en la vida real o en el medio social, con propósitos claramente definidos para los niños, conservando la complejidad y la naturaleza como en la práctica social, pues de esta manera es posible favorecer una formación que permita a los niños tener un crecimiento intelectual, afectivo, social y una preparación integral y verdadera para la vida.

Por su parte SEP (2000) con autoras como Delia Lerner, Alicia Palacios y Magaly Muñoz recomiendan o sugieren que, si se espera que los niños adquieran el objeto de conocimiento, en

este caso la lengua escrita, la escuela debe presentarla tal cual como es en la vida social, es decir tomarla desde su función social sin ningún tipo de deformaciones que la conviertan en mero objeto escolar que tiene que ser aprendido de cualquier forma, sino que ese aprendizaje responda un objetivo.

En este caso, Goodman también sostiene que las prácticas pedagógicas deben crear situaciones de escritura que tengan un propósito en sí mismos y cumplan además con las condiciones de ser oportunas ya que: “el lenguaje es social, además de personal, es fácil de aprender si es útil socialmente” (Goodman y Kenneth, 1982, p. 142). Pues de esta manera los niños tienen la oportunidad de seleccionar el material que a ellos más les guste haciendo que el aprendizaje sea significativo, que el aprendizaje de la lectura y la escritura puede ser divertido y no como algo forzoso que deben aprender.

Porque sin duda si se compara las actividades de lectura y escritura que tradicionalmente propone la escuela y con aquellas en que se participa cotidianamente en la vida diaria se concluiría inmediatamente que existe una profunda brecha de diferencia, ya que fuera de la escuela la lengua escrita se utiliza para cumplir funciones meramente comunicativas por lo que si se necesita comunicar se escribe una carta, un correo o un mensaje de texto, puesto que se escribe para informar. Más sin embargo, dentro de la escuela la lengua escrita es despojada de su función social, como cuando se le pone al niño copiar oraciones sin sentido del pizarrón, cuando copian palabras o textos de su libro con el objetivo de practicar la escritura o cuando se les dicta con el propósito de detectar los errores ortográficos y ponerlos a escribir diez o más veces la palabra mal escrita. De esta manera la lengua escrita se convierte en un elemento, en un objeto escolar que solo sirve para aprender, para recibir una calificación o para pasar de año y no como un instrumento de comunicación u objeto de conocimiento.

Ante lo expuesto Bettelheim y Kenneth (1982) afirma que existe una gran diferencia entre los niños que aprenden a leer en la escuela y los que aprenden fuera de ella, ya que los primeros por lo general aprenden a través de textos que les fascinan mientras que los segundos aprenden con textos sin contenido significativo. Pues el uso de un libro para enseñar a leer y escribir ha impedido que los niños tengan la oportunidad de interactuar con todo tipo de material dentro del aula y de poder participar en escenarios de lectoescritura. Según Bettelheim y Zelan (1983) “el juego de palabras que aparece en las cuartillas [...] dista mucho de ser inteligente y, a decir verdad, resulta aburridísimo; peor aún, estos libros constituyen un insulto a la inteligencia del niño” (p. 142)

Por eso es que los niños que aprenden a leer solos en casa demuestran mayor rendimiento, aunque algunos podrían argumentar que muchos de los niños que asisten a la escuela aprendieron a leer y escribir con uno de esos libros, pero que en realidad esto sucedió por que han tenido desde mucho antes de ingresar a la escuela contactos significativos con la lengua escrita, producto de esa participación extraescolar que les ha permitido aprender y no gracias al libro. Y de acuerdo con esto el autor citado anteriormente Bettelheim señala que no son los métodos utilizados los que convierten a los niños en buenos lectores, sino que se trata de actitudes que ellos mismos han adquirido y mantenido a pesar de las experiencias que viven en las escuela y como bien lo han demostrado Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con sus investigaciones donde plantean como principal objetivo entender el proceso de evolución de las ideas que los niños construyen sobre el sistema de escritura, y es por lo que se dice que no hay método sino proceso.

Por otra parte (Lerner, 1997, citada por Serrano de Moreno, 2000) plantea ciertas condiciones didácticas que se deben crear en el aula como espacios de aprendizaje y formación, con la finalidad de que los niños puedan desarrollarse como lectores y escritores autónomos. Algunas de las condiciones para que el niño se convierta en un lector autónomo es que deben incluir

proyectos de lectura, que aprenda a leer con diferentes intenciones, es decir, leer en sus tiempos libres, dialogar con otros textos de su agrado, buscar información etc., esto no solo permitirá apropiarse de diferentes estrategias sino también valorar la lectura como un instrumento útil.

Otra de las condiciones es que tenga acceso permanente a textos escritos de diversos géneros de manera que pueda recurrir a ellos cuando lo desee, que participe en actividades como explicar, comentar sus puntos de vista acerca de lo que ha leído con sus compañeros que también hayan leído, así como sugerir otras lecturas que le generen interés. Que desarrolle capacidades donde establezca relaciones entre las distintas lecturas que lee, así como hacer uso de operaciones mentales como comparar, analizar y simbolizar, otra condición es que experimente en el aula además de una lectura individual el trabajo cooperativo, de manera que entienda el error como punto de partida de su aprendizaje contando con la ayuda de otros

En cuanto a las condiciones para que el niño se convierta en un escritor autónomo, debe existir proyectos de escritura, así como que tengan la oportunidad de escribir de manera libre como si tuvieran el dominio adecuado del sistema de escritura, donde puedan expresar sentimientos, sueños u opiniones, crear mundos nuevos con su imaginación y creatividad, que tengan la oportunidad de poder emplear la escritura como herramienta de comunicación así como consultar con el profesor cuestiones que no pueden resolver por sí mismos. Ser convocados a leer y escribir de manera recurrente para que se familiaricen con cada vez mejor con el léxico y la estructura de la lengua escrita.

Entonces de acuerdo con la autora citada los niños aprenden a leer y a escribir si existen las condiciones necesarias para su aprendizaje, donde se incluya ante todo una constante interacción con libros y materiales donde hayan escritos pues de esta manera estarán más familiarizado o contextualizados con la lectura y la escritura además de tenerlos a su alcance, así como también es

importante que haya una relación con personas como familiares y profesores que puedan ayudarlos en el momento que lo requieran para leer y escribir.

2.2 EL proceso de adquisición de la escritura Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

El proceso de adquisición del sistema de escritura es sumamente complicado para los primeros grados de educación primaria ya que en su mayoría aún no han reflexionado sobre este objeto de conocimiento y que al final del día son a los que les cuesta mayor trabajo poder comprenderla y apropiársela a diferencia de aquellos que llegan ya familiarizados con este objeto y por ende les resulta mucha más fácil la adquisición debido que ya descubrieron el principio alfabético del sistema o ya conocen unas cuantas grafías, las cuales suelen utilizar de manera convencional o no convencional producto de ese acercamiento que tuvieron en el área informal como se vio en el capítulo anterior (aprendizajes y/o conocimientos previos). Pues dichas oportunidades según SEP (1995) les ofrecen en menor o mayor medida, según su calidad de interacción, los elementos necesarios para comenzar a construir sus aprendizajes.

Para Ferreiro y Teberosky quienes son el sustento y punto de referencia de este trabajo, afirman que el niño es quien construye sus aprendizajes. Estas dos autoras de nacionalidad Argentina son conocidas por sus trabajos de investigación sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura retomando la psicología genética de Piaget y la psicolingüística contemporánea, sus estudios se han realizado principalmente con la población de primer grado de educación primaria con el propósito de demostrar que el niño empieza a construir activamente su aprendizaje de adquisición de la lengua escrita desde antes de que se incursionara en la educación formal. Por lo que la autora sugiere que los adultos deben ser conscientes de que el niño no empieza de cero ya que trae consigo ciertas hipótesis que respaldan sus escrituras, las cuales dichas hipótesis

no son enseñables ya que ellos mismos son quienes las elaboran debido que el niño es un ser activo, un sujeto cognoscente, quien construye activamente su conocimiento.

Los estudios de Ferreiro también nos develan que el niño transita por ese camino antes de poder llegar al nivel que lo conduciría a concebir la escritura como un sistema de representación alfabética, por lo que evidentemente nos demuestran que el infante no accede a ese nivel de comprensión de manera rápida como la mayoría de las escuelas lo suponen o suponían pues en la actualidad el plan y programas de estudio SEP (2017) se retoman los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, que por ende los maestros de primer grado ya tienen una noción acerca de cómo se da el proceso de adquisición o (construcción de la lengua escrita como lo prefiere Ferreiro ya que esta palabra implica una reconstrucción, es decir, que el niño reconstruye la lengua escrita para luego apropiársela), pues este se da a partir de la transición del niño en ciertas etapas de conceptualización que lo conducirán a concebir la escritura como un sistema de representación alfabética, así como para apropiársela.

Las autoras concluyen en sus trabajos que el niño realiza una construcción mental siendo esta la forma más eficiente para entender, analizar y utilizar autónomamente el lenguaje escrito, como se hace mención en los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky 1979, provenientes del campo de la psicología genética como se mencionaba anteriormente, en la que demuestran que existe una construcción del conocimiento en el niño, independientemente de que método de enseñanza haya sido sometido, aunque de acuerdo con los estudios de Ferreiro y Teberosky no existe método sino proceso. Los niños empiezan a leer y escribir tal como sucede en cualquier construcción cognitiva, pasan por niveles, formulando distintas hipótesis respecto a cómo se escribe enfrentándose al mismo tiempo con conflictos cognitivos.

Dichos niveles o etapas por donde va a transitar el niño son de carácter progresivo, es decir que van evolucionando desde un menor conocimiento a uno de mayor complejidad que requiere de más conocimiento y es así como va reconstruyendo la lengua escrita para poder adquirirla. Todo esto sucede debido a que cada etapa requiere de cierta madurez cognitiva adquiriendo nuevas estructuras cada vez más complejas que le permitirán poder pensar y usar más la lógica que en conjunto le permitirá poder reconstruir la lengua escrita para poder aprenderla. De esta manera es como el niño con ayuda de esquemas cognitivos más complejos superará y remplazará sus hipótesis viejas, llevándolo a construir nuevas hipótesis respecto a la escritura.

Aunado a esto Margarita Gómez Palacio SEP (1995) seguidora de los aportes de Ferreiro y Teberosky, coincide de igual manera que el proceso de adquisición de la escritura y de la lectura se debe a la elaboración de una serie de hipótesis que realiza el niño y que al mismo tiempo estas le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema. Cabe señalar también que dicha elaboración de las diferentes hipótesis con respecto al proceso de adquisición depende de las posibilidades cognitivas y de las oportunidades de interacción que tiene el niño con el objeto de conocimiento, pues esa interacción que tiene con el objeto le proporcionará una mejor experiencia y conocimiento desde la cual orientará su propio proceso de aprendizaje, lo que a su vez promueve que dicho descubrimiento facilite la elaboración de textos cada vez más complejos, medios por el cual puede comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias del mundo en el que se desenvuelve, así como comprender mejor lo expresado por otras personas

Pero este proceso de adquisición o construcción del sistema de escritura de acuerdo con Gómez Palacios, Villareal, Gonzales SEP (1995) afirman que “todos los niños siguen un mismo proceso de desarrollo [...] en el aprendizaje del sistema de escritura los niños presentan las mismas conceptualizaciones, aunque con un ritmo evolutivo diferente, dependiendo de las oportunidades

de aprendizaje informal que les proporcione el medio sociocultural en el que se desenvuelven” (p. 81). Por su parte Tolchinsky (1993) también afirma que el aprendizaje tiene un ritmo individual y está condicionado, entre otras cuestiones, por ejemplo, el grado de interacciones que tenga el niño con los distintos contextos letrados, así como por el interés y motivación ante el aprendizaje de la lengua escrita, el estado emocional para resolver actos de lectura y escritura etc.

Como se mencionaba anteriormente, las etapas o niveles por las que va a pasar el niño van desde aquellas en las que el niño aún no comprende que la escritura remite a un significado caracterizadas principalmente por rayones y dibujos, pasando por la etapa donde ya comprende que la escritura posee un significado o intenta comunicar algo pero que aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros de las grafías. Continuando hasta el periodo donde el niño descubre que hay una relación entre la escritura y la pauta sonora, a partir de ahí es cuando el niño establece una correspondencia entre cada grafía y cada sílaba, después de la transición de esta etapa, pasa a la última en donde el niño ya llega a comprender el sistema de representación alfabética de la escritura la cual se caracteriza por la correspondencia de una grafía por cada fonema.

A continuación, se presentan los niveles o etapas con sus respectivas categorías y subcategorías, las cuales son vistas al mismo tiempo como hipótesis que mantienen los niños al momento de llevar a cabo dicho proceso. Como se dijo, cada nivel abarca una o más categorías y subcategorías.

2.3 Nivel presilábico

En este nivel la búsqueda de una correspondencia entre grafías y sonidos es totalmente nula, ya que esta etapa se caracteriza principalmente por un trazo de grafías un poco parecidas a las convencionales o mejor conocidas como pseudo letras haciendo uso de las hipótesis de cantidad y variedad donde para que un escrito pueda comunicar algo se necesitan más de una y diversas letras.

Por lo general, en este nivel los escritos suelen parecerse entre sí, pero esto no significa que los escritos remiten a un mismo significado ya que la intención del niño es comunicar cosas distintas, pero sucede debido que aún no cuenta con un repertorio amplio de letras para utilizarlas. Este nivel incluye cuatro categorías las cuales son: grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad, escrituras fijas, escrituras diferenciadas y escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial.

2.3.1 Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad

Lograr escribir con las grafías convencionales es un paso importante en el desarrollo de la escritura infantil aun cuando este todavía no comprenda que dichas grafías o formas remiten a un significado. Pero, para lograr entender nuestro sistema de escritura el niño durante su trayecto hacia esa comprensión deberá reconocer e incorporar a sus escrituras elementos de las escrituras de su entorno, es decir de lo que logra ver es así como el empieza a hacer uso de grafías para integrarlas a sus producciones.

Otro paso importante durante el desarrollo de la escritura del niño es el control de cantidad de grafías que debe llevar una escritura ya que debe tener un límite para poder decir algo, sin embargo, en ocasiones los niños suelen guiarse en este proceso por las condiciones físicas, es decir poner grafías de acuerdo con el tamaño del objeto ya sean grandes o chicas, así como abarcar con sus escrituras todo el espacio disponible.

En esta categoría podemos encontrar las escrituras no convencionales que se componen de letras y números, así como aquellas que se componen de un solo elemento ya sean convencionales o no, y por su puesto aquellas en las que hay límites más que el de las condiciones materiales para controlar la cantidad de sus elementos, estas son las producciones que se calificaron en esta categoría. Aunque puedan parecer opuestas una de la otra la verdad es que las escrituras unigráficas

son muy parecidas a las escrituras sin control de cantidad, poniendo una grafía para cada nombre lo cual se controla estrictamente la cantidad, pero se pierde la esencia de la escritura, es decir que toda escritura es un compuesto de partes ordenadas. Esta categoría cuenta con tres subcategorías las cuales son grafismos primitivos, escrituras unigráficas y escrituras sin control de cantidad.

Grafismos primitivos, en esta subcategoría predomina el uso marcado de garabatos y/o pseudo letras en la que el niño suele utilizar una misma grafía para todas sus escrituras llegando alcanzar un renglón o dos renglones dependiendo del mensaje que quiera escribir, en este caso el niño puede desarrollar algunos procedimientos para diferenciar sus escrituras ya que el parecido de sus escritos es muy obvio, pero esto no quiere decir que para él sean iguales ya que cada una tiene un significado distinto. Véase en el ejemplo de la (ilustración 1) en donde se muestra la repetida utilización de una misma grafía para todas las escrituras, por lo que la dificultad para diferenciar las escrituras es muy evidente.

Ilustración 1

Grafismos primitivos

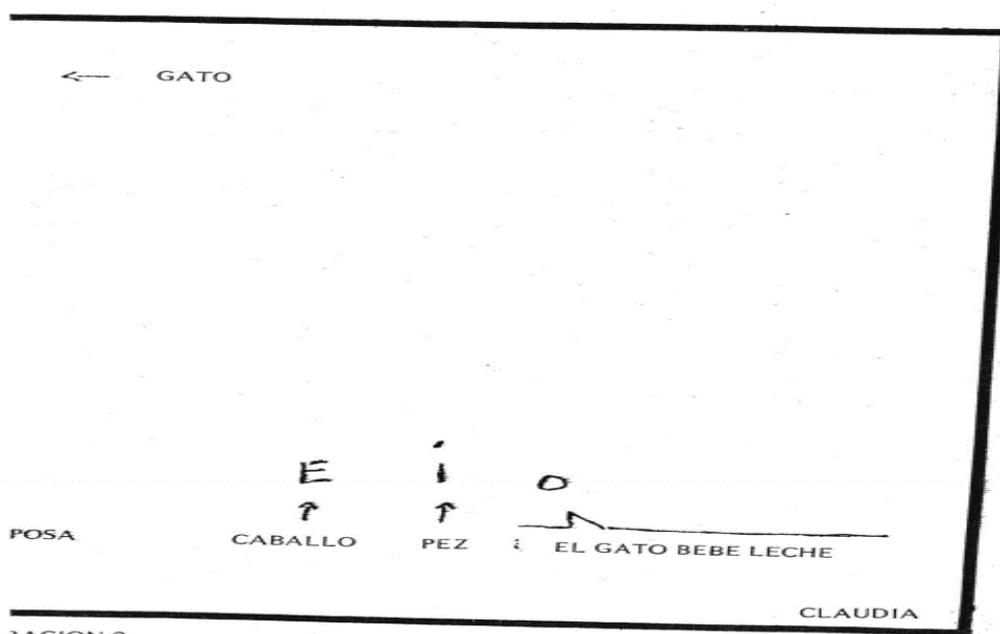


Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Escrituras unigráficas, esta se caracteriza por el uso de una sola grafía para cada nombre o enunciado que se representa, la cual puede ser conformado dicho nombre o escrito por una misma grafía haciendo alusión a un repertorio fijo, o por una diferente es decir un repertorio variable. Un ejemplo de esta subcategoría se puede observar en la (ilustración 2) en donde la niña utiliza una vocal para representar el nombre e inclusive el enunciado completo.

Ilustración 2

Escrituras unigráficas



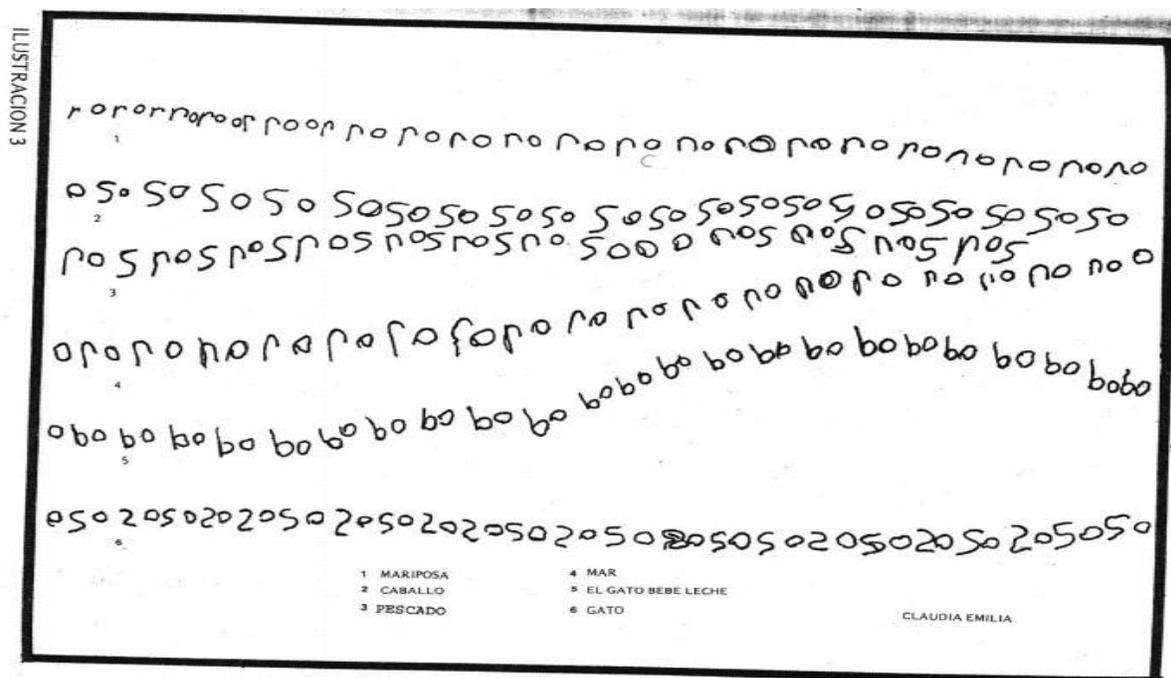
Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Escrituras sin control de cantidad, aquí al parecer no hay un límite para escribir, es decir se termina de escribir hasta que ya no hay espacio o cuando se acaba el renglón de la hoja, en esta subcategoría como en las dos anteriores es muy difícil poder deducir o interpretar dicho escrito ya que es difícil deducir el papel que juegan las grafías utilizadas, así como la cantidad. Como se dijo en esta subcategoría la escritura no concluye, sino hasta que ha terminado el renglón como se

observa en la (ilustración 3). Por lo general en dicha escritura suele observarse repetidamente el uso de un par o un trío de grafías a lo largo del renglón.

Ilustración 3

Escrituras sin control de cantidad



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

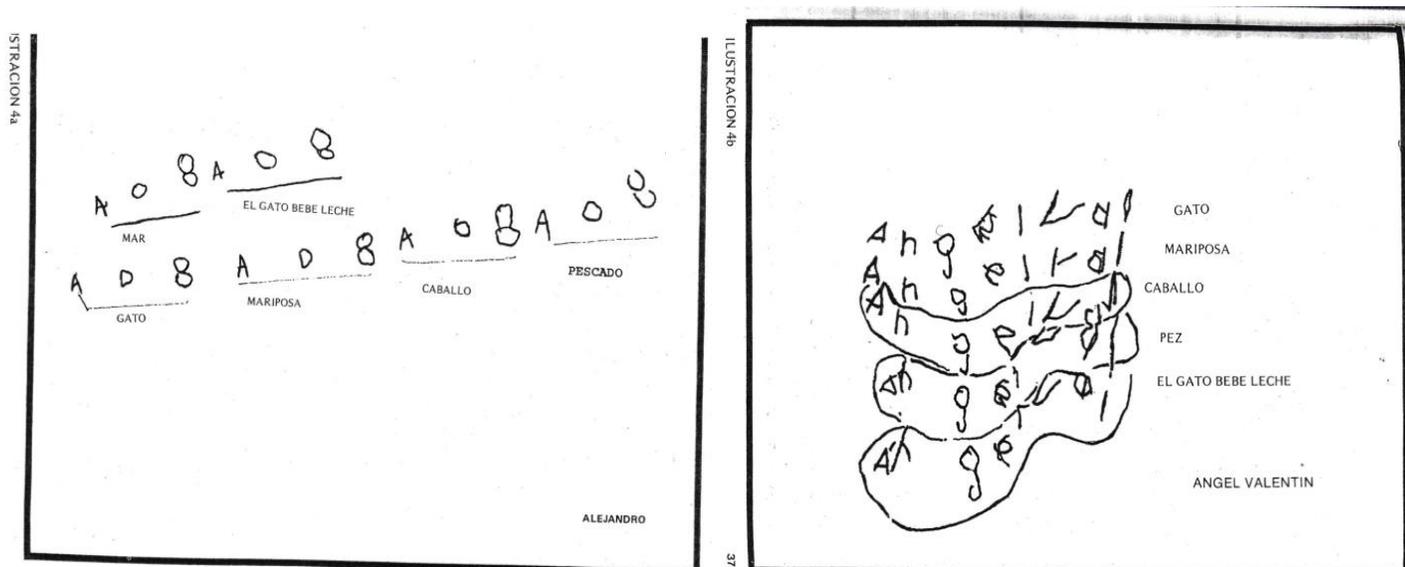
2.3.2 Escrituras fijas. (con predominio de grafías convencionales)

En estas escrituras se utilizan grafías totalmente convencionales o con mínimas excepciones, es decir más parecidas a las convencionales, aquí también es donde ya se controla la cantidad de las grafías utilizadas pues ya no se escribe una sola ni tampoco un número determinado. En esta categoría aún no se logra observar cierta diferencia en las producciones debido a que todo se escribe de la misma manera, pero que para el niño evidentemente cada producción tiene un significado distinto. Esta categoría cuenta con una sola subcategoría, escrituras fijas.

Escrituras fijas, aquí una misma secuencia de grafías funciona para representar diferentes cosas, en esta subcategoría los niños ya han adquirido grafías convencionales pero ellos no las usan para diferenciar sus escritos ya que ellos solo escriben como lo consideran correcto sin importarles que sus producciones sean iguales, por lo que a simple vista no es posible poder diferenciarlas y saber el significado de cada uno de los escritos pues el único que puede diferenciarlas es el autor, en este caso el niño, él es el único quien puede garantizar el significado diferente de las escrituras idénticas. Como se mencionó se suele utilizar una misma serie de letras para representar cosas diferentes e inclusive el niño puede utilizar su nombre para representar la palabra “gato” por ejemplo o “mariposa” o “caballo”, como se logra observar en las (ilustraciones 4a y 4b).

Ilustración 4a y 4b

Escrituras fijas



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

2.3.3 Escrituras diferenciadas. (con predominio de grafías convencionales)

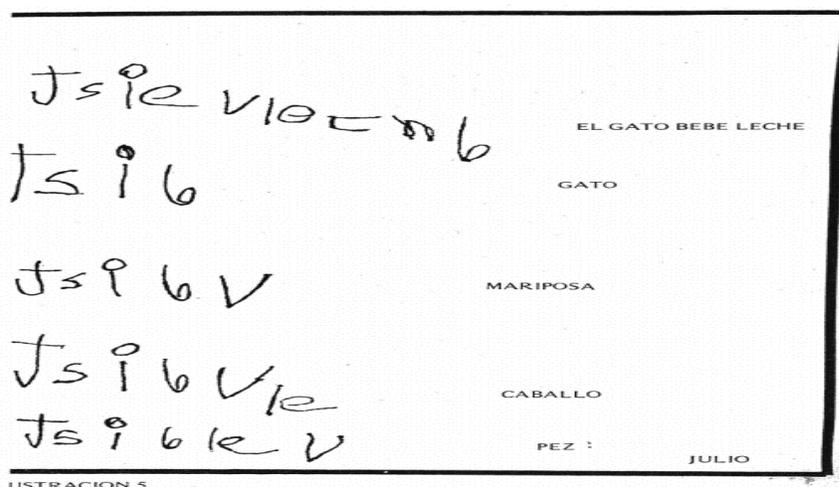
Las escrituras de esta categoría predominan el uso exclusivo de grafías convencionales, así como la utilización de una cantidad razonable que facilita su manejo para producir diferencias

intencionales, es decir que en estas escrituras ya existen ciertas diferencias entre las producciones, por ejemplo. Esta categoría cuenta con cinco subcategorías las cuales son secuencia de repertorio fijo con cantidad variable, cantidad constante con repertorio fijo parcial, cantidad variable con repertorio fijo parcial, cantidad constante con repertorio variable, y cantidad variable y repertorio variable.

Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable, en esta subcategoría las escrituras se caracterizan por la utilización de las mismas grafías para la redacción de los escritos, aquí los niños escriben diferentes enunciados con el mismo orden de las grafías que utilizaron en la primera palabra o enunciado, la diferencia entre ellas radica en la cantidad de grafías que se utilizan para las siguientes escrituras ósea la mayor o menor cantidad de grafías, por ejemplo, en la (ilustración 5) el niño escribe cuatro letras cuando se le dicta una palabra como “pato”, luego vuelve a escribir las mismas letras más otra para la siguiente palabra en este caso “elefante”, luego otra vez vuelve a escribir esas mismas palabras agregando otras dos más para la palabra “mariposa” y así consecutivamente. Como se comentó la diferenciación de estas producciones radica en la mayor o menor cantidad de grafías utilizadas.

Ilustración 5

Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable

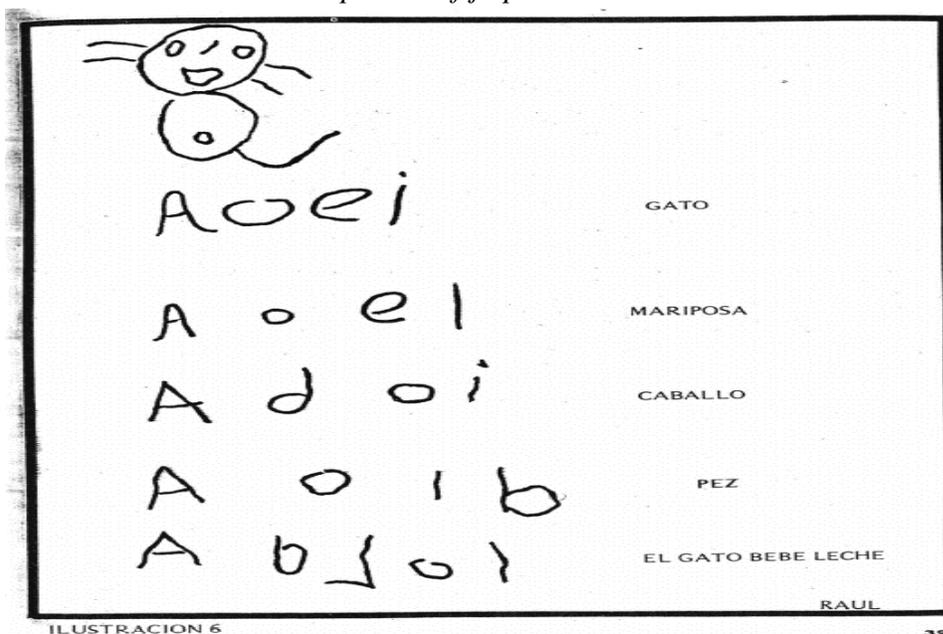


Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Cantidad constante con repertorio fijo parcial, las escrituras de esta subcategoría se caracterizan por una mínima diferenciación con cantidad fija constante, lo que quiere decir es que en las escrituras de esta subcategoría no se sigue o utiliza el mismo orden de grafías para la redacción de los escritos como en la subcategoría anterior, debido que en estas se usan las mismas grafías, pero en diferente orden, aunque hay algunas que sí aparecen en el mismo lugar por ejemplo, en la (ilustración 6) se puede observar que el niño siempre escribe palabras iniciando siempre con la letra “A” o finalizando con una misma letra, pero nunca se sigue el mismo orden de las grafías para escribir pues siempre varía el orden pero como se mencionó hay algunas que si siguen poniendo en el mismo lugar y orden.

Ilustración 6

Cantidad constante con repertorio fijo parcial



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

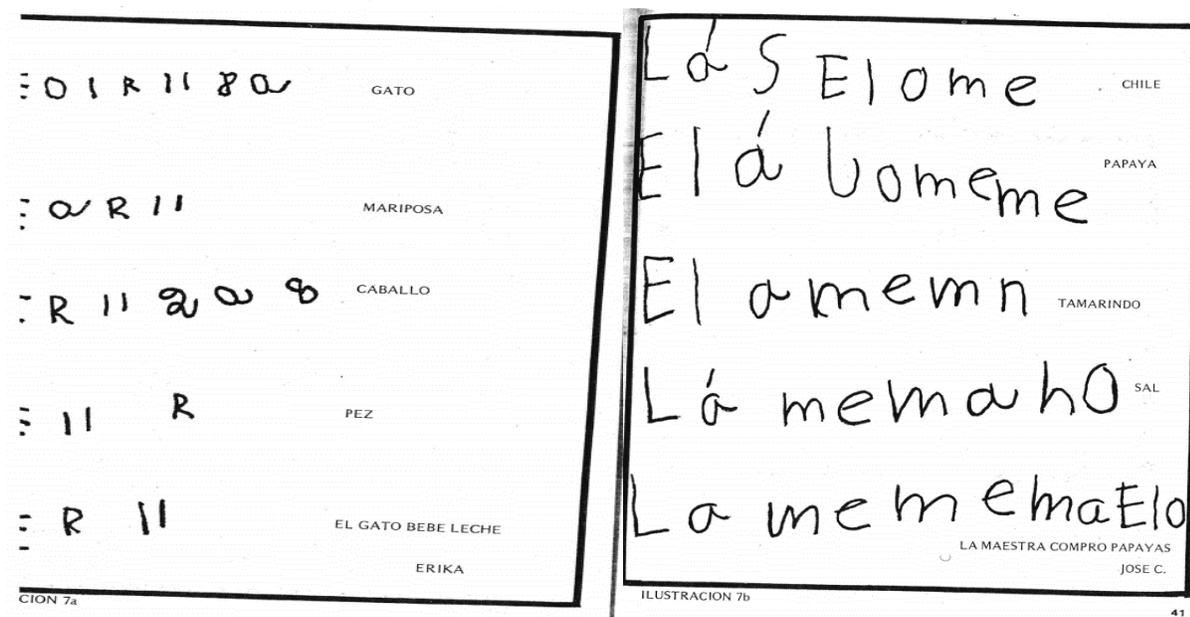
Cantidad variable con repertorio fijo parcial, las escrituras de esta subcategoría guardan relación con las anteriores debido que aparecen constantemente algunas grafías en el mismo lugar y orden, pero lo que caracteriza a este grupo de escritos es que no siempre se sigue el mismo orden

para escribir diferentes palabras o enunciados, así como la cantidad de grafías utilizadas en los escritos ya que no siempre es la misma debido que la cantidad que se utiliza en una producción y otra varia.

Como se mencionó en el inicio las similitudes que se pueden observar entre este grupo y los anteriores es que en este grupo los lugares de una grafía no está determinado por una grafía como en los anteriores, aunque cabe mencionar que sí puede existir un lugar fijo de alguna grafía como en el inicio o final de la escritura pero el resto de los lugares del escrito son ocupados por otras grafías diferentes en cada escritura, por ejemplo comparando las escrituras con las del grupo 5 : msa, msai, msait, y las de este grupo: msa, msia, mstr. Podemos observar en el grupo 5 siempre se utiliza el mismo orden para todas las escrituras aumentando una grafía a las demás escrituras a diferencia de la primera, en lo que respecta a este grupo podemos observar que la letra “m” y “s” siempre se colocan en el mismo lugar, pero las siguientes letras varían tanto en orden como en letras. Véase el ejemplo de la (ilustración 7a y 7b), donde se aprecian escrituras con diferente cantidad de grafías.

Ilustración 7a y 7b

Cantidad variable con repertorio fijo parcial

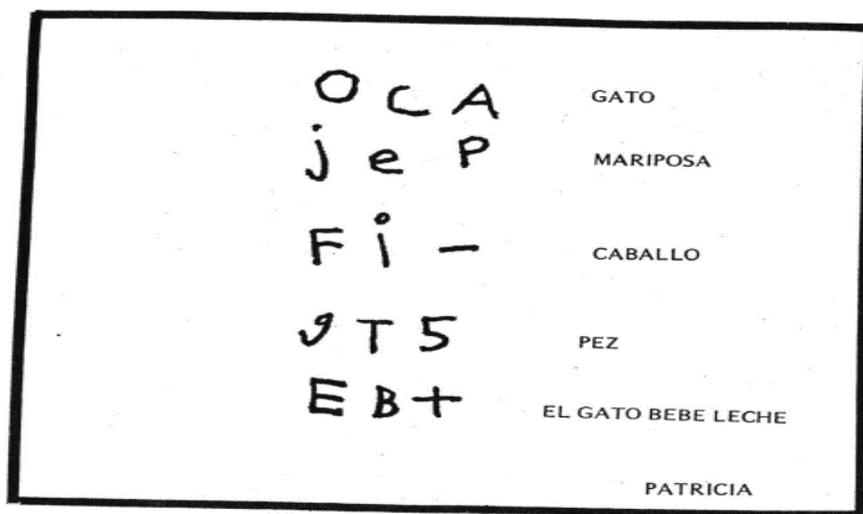


Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Cantidad constante con repertorio variable, en este caso las escrituras de la presente subcategoría se caracterizan por la cantidad de grafías la cual es constante para todas las escrituras utilizando como recurso de diferenciación el carácter cualitativo ya que en los escritos de este grupo las letras suelen cambiarse de lugar al pasar de una escritura a otra o bien se cambia el orden de las letras utilizadas, no como en los escritos de los grupos anteriores en donde se seguía el mismo orden o se tenía un lugar reservado para una grafía en particular, pues en este grupo todas las letras se cambian de lugar y no se sigue el mismo orden para escribir diferentes palabras. Por lo que evidentemente la diferenciación ya empieza ser muy notoria. (ilustración 8).

Ilustración 8

Cantidad constante con repertorio variable



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

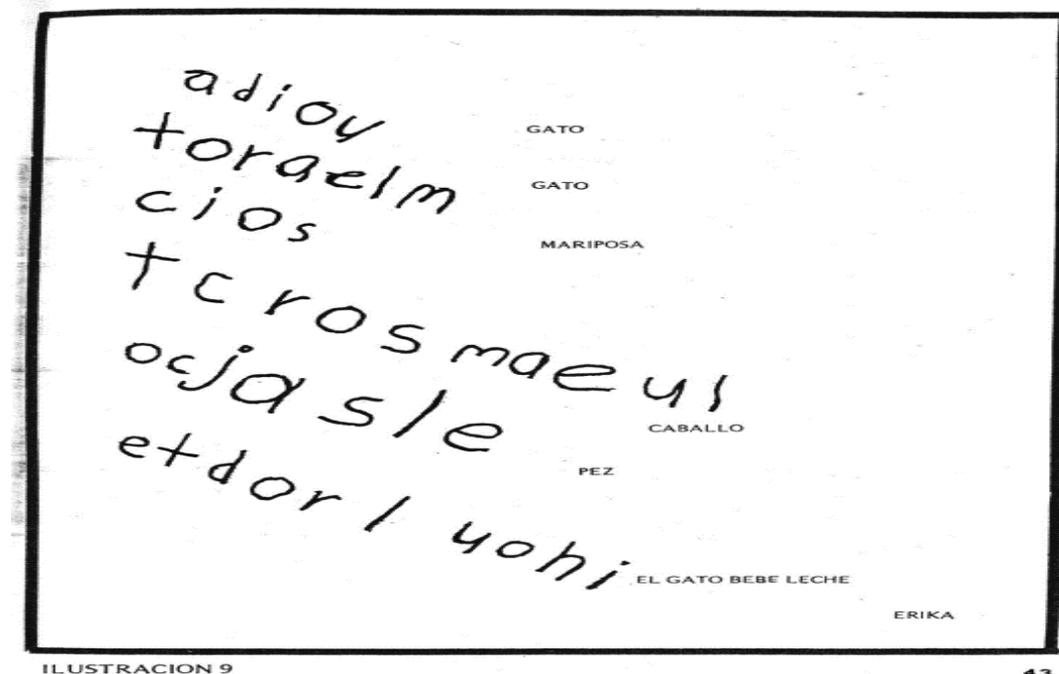
Cantidad variable y repertorio variable, los escritos de este grupo están compuestos por un número variado de grafías entre las producciones, así como de una variedad de ellas, en pocas palabras el niño utiliza varias y distintas letras en cada una de sus escrituras. La cantidad y el repertorio de las grafías que se manejan en las escrituras del presente grupo se convierten en un elemento de diferenciación pues en estas escrituras expresan la máxima diferenciación controlada

que permite el nivel presilábico, aunque sigue existiendo la ausencia de la sonoridad de las palabras.

Otro elemento de diferenciación que se puede observar dentro de este grupo es que los niños suelen poner cierta cantidad de grafías de acuerdo con el tamaño del objeto en cuestión, por ejemplo, en la (ilustración 9) se puede observar que a la palabra “mariposa” suele ponerle menos letras que a la palabra “caballo” quien es un animal mucho más grande que por ende lo escribe con más letras. Esto no quiere decir que esta característica solo esté presente en este grupo ya que puede darse en cualquier otro grupo con cantidad variable de esta categoría, aunque este no se presente en todos los casos.

Ilustración 9

Cantidad variable y repertorio variable



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

2.3.4 Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial

La diferenciación entre escrituras de esta categoría ya es más marcada caracterizadas principalmente por el comienzo de una correspondencia sonora en los escritos, lo cual sucede casi siempre una sola en cada palabra especialmente en la primera letra ya que casi siempre se da en ella, lo que significa que en el resto de las grafías que componen el escrito no cuentan con una sonoridad, es decir el resto de las letras a diferencia de la primera no tienen la función de representar la sonoridad. Esta categoría cuenta con una sola subcategoría, cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial.

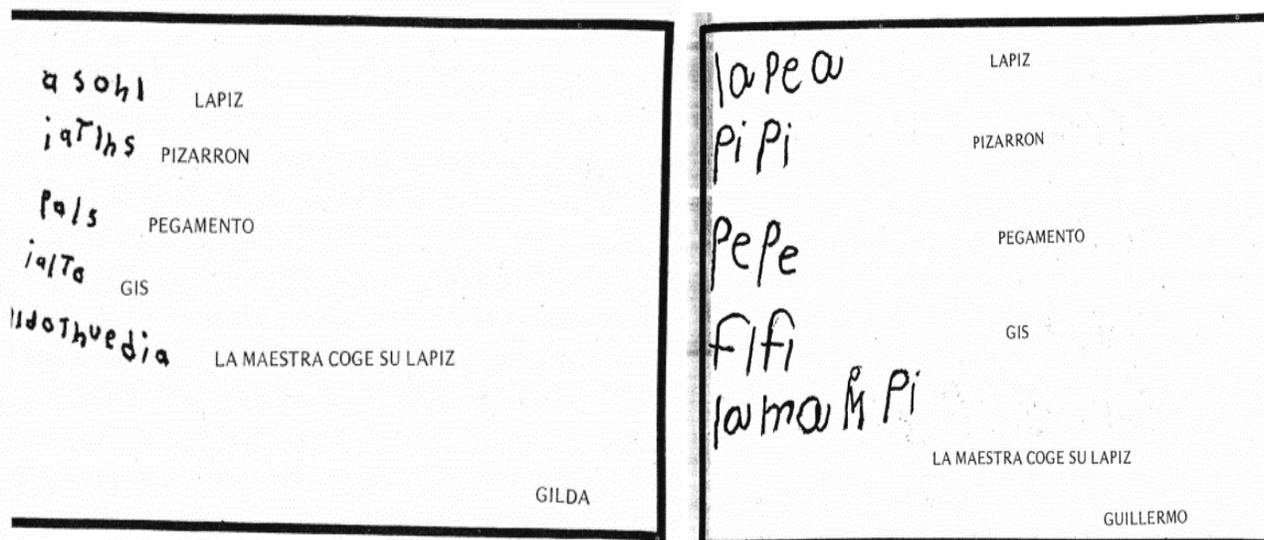
Cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial, este grupo de escrituras guarda cierta relación con las del grupo anterior debido que en las construcciones se presenta una cantidad y un repertorio variado de grafías, la diferencia entre este grupo y el anterior es que en este se empieza a notar un inicio de correspondencia sonora en las escrituras. Las características de este conjunto de escrituras son muy peculiares debido que en la construcción total del escrito no está determinada por el intento de una correspondencia sonora lo cual pertenece al nivel presilábico, pero por otra parte se empieza a notar que hay un intento de correspondencia sonora en las escrituras lo que quiere decir que las grafías utilizadas al inicio de las producciones no son ni aleatorias ni fijas, sino más bien es una letra que corresponde al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra (nivel silábico).

Por ejemplo, en la (ilustración 10a y 10b) se puede observar que cuando un niño escribe la palabra “lápiz” puede aparecer la letra “a” haciendo referencia al “lápiz” mientras que en el resto del escrito pueden aparecer otras letras sin una correspondencia sonora y solo se ponen ahí para que se pueda leer debido que con una sola letra no es suficiente para construir una escritura, otro

ejemplo es que también puede aparecer “i” para “pizarrón” y “gis” o “p” para la palabra “pegamento” etc.

Ilustración 10a y 10b

Cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

2.4 Nivel silábico

Este nivel está caracterizado por el intento de darle un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, generalmente se coloca una grafía por cada sílaba, es decir cada letra vale por una sílaba. En esta etapa es cuando el niño comprende que las diferencias de las escrituras suelen ser por la pauta sonora de las palabras, pero lo que aún no sabe es que clase de recorte debe hacer en los elementos de la palabra escrita (división silábica), lo que no excluye problemas derivados de exigencias de cantidad mínima de letras. Las categorías de este nivel son escrituras silábicas iniciales, escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad y escrituras silábicas estrictas.

2.4.1 Escrituras silábicas iniciales

Las escrituras de esta categoría se caracterizan por los primeros intentos de escribir asignándole a cada letra un valor silábico y como son los primeros intentos resultar ser imperfectos, aunque coexisten aún con escrituras que no responden a este principio además de presentar exigencias de cantidad mínima en las construcciones. Esta categoría cuenta con tres subcategorías las cuales son escrituras silábicas iniciales sin predominio de valor sonoro convencional, escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora y escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora.

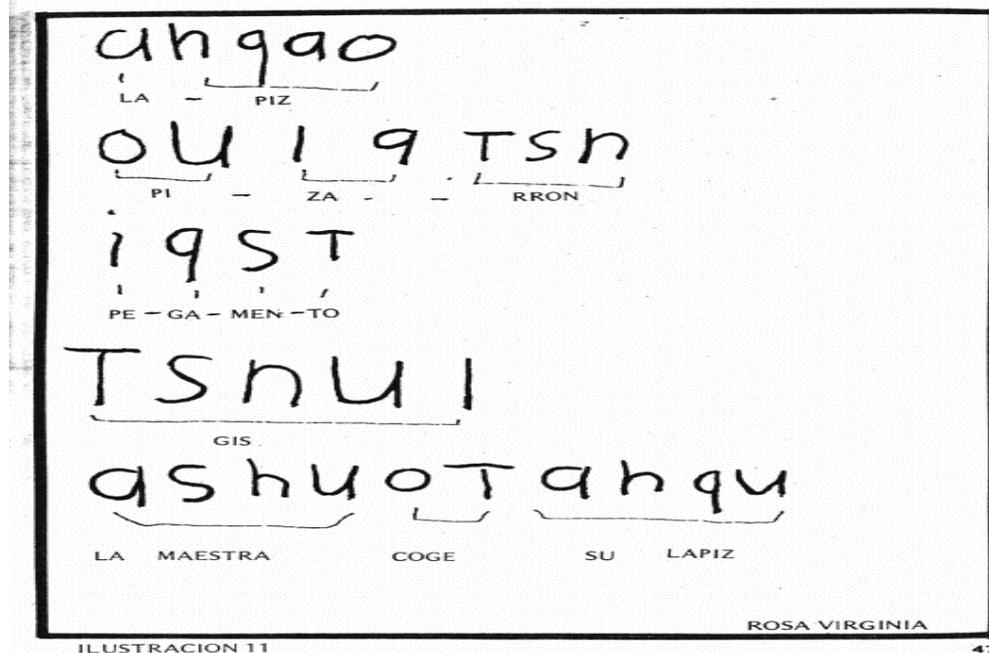
Escrituras silábicas iniciales sin predominio de valor sonoro convencional, como lo indica el título de esta subcategoría, se trata de una coexistencia de escrituras silábicas con escrituras sin correspondencia sonora completa o casi total, esta coexistencia puede deberse a la diversas hipótesis sobre la escritura como en las de cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial que desembocan a diferentes producciones. Por ejemplo, cuando un niño se le pide que escriba la palabra “pegamento” él tendera a escribir una letra por cada silaba haciendo 4 letras 4 silabas lo que pondrá cualquier letra, pero sin repetirlas.

Como son los primeros intentos, algunas de las escrituras resultan ser imperfectas por ejemplo cuan el niño escribe la palabra “lápiz” el cual debería llevar dos palabras si se aplicara estrictamente la correspondencia silábica, pero el niño la escribe con cinco letras y al momento de leer lo ajusta leyendo la primera silaba en la primera letra y la segunda silaba como el resto de las letras. En cambio, para la palabra “pizarrón” el cual el niño la escribe con más letras quizás porque aún lo relaciona con el tamaño del objeto, pero en la lectura para ser ya un poco más razonable ya

que lee las dos primeras letras haciendo referencia a la primera sílaba, las otras dos letras a la segunda sílaba y el resto de las letras a la última sílaba. Obsérvese la (ilustración 11).

Ilustración 11

Escrituras silábicas iniciales sin predominio de valor sonoro convencional



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

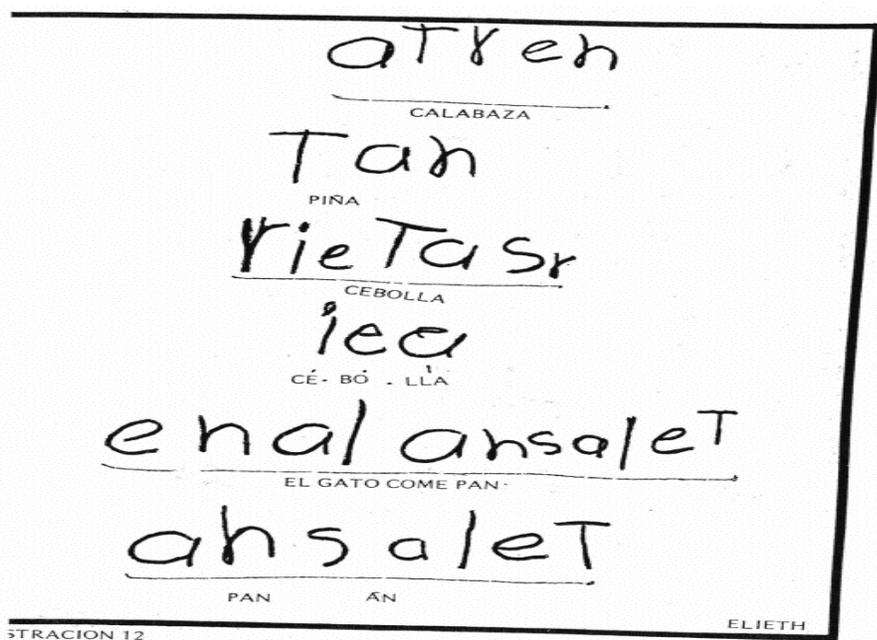
Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora, la única diferencia entre este grupo y el anterior es que en este grupo las escrituras sin correspondencia sonora tienen un valor sonoro convencional inicial como las del grupo de cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial. Obsérvese el ejemplo de la (ilustración 12) donde la palabra “calabaza” empieza con “a” y el enunciado “el gato come pan” empieza con la letra “e”, pero ninguna de estas escrituras presenta una correspondencia sonora entre sílabas y letras a pesar del valor sonoro convencional inicial.

De acuerdo con el ejemplo de la ilustración dicha correspondencia aparece en la segunda escritura de “cebolla” misma que se presenta como una corrección del primer intento, también

aparece en la palabra “piña” pero se ve afectada la exigencia de cantidad mínima de tres letras y cuando el niño lee su producción asignándole una sílaba a cada letra se da cuenta que le sobra una y que no puede borrar porque dos letras son insuficientes para escribir algo con sentido.

Ilustración 12

Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora



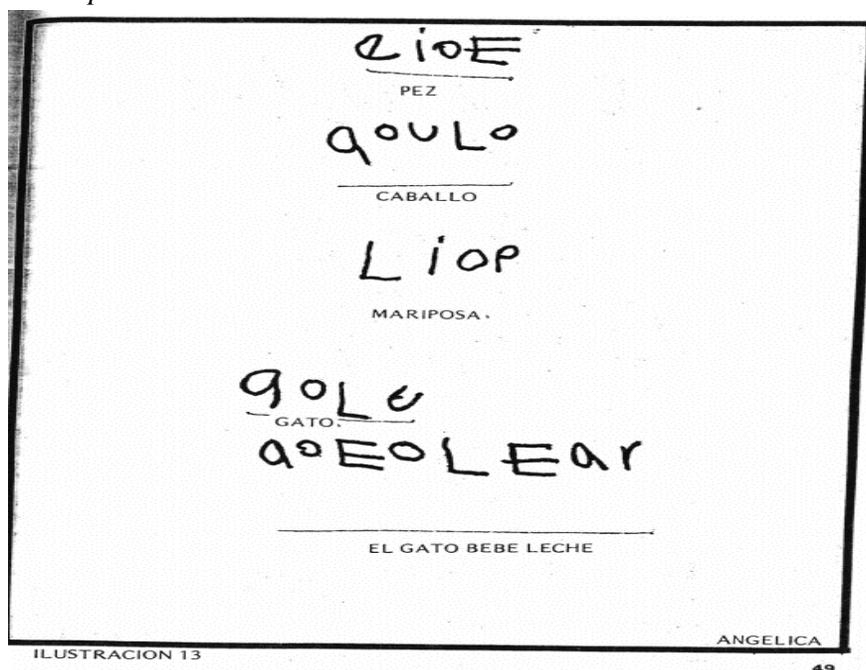
Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora, en este grupo también coexisten escrituras con y sin correspondencia sonora como en la subcategoría escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora, pero el valor sonoro puede estar presente en ambas escrituras. Por ejemplo, en la (ilustración 13) la niña del ejemplo escribe con cuatro letras de acuerdo con su valor sonoro convencional, es decir elije o busca esas letras, como la palabra “gato” en donde utiliza “a” para “ga” y “o” para “to” el cual es frecuente en este nivel que tratan de escribir “gato”, o cuando el niño escribe “mariposa” el cual tiende a usar la “i” para representar la sílaba

“ri” y “o” para la sílaba “po”, pero también es frecuente que añadan otras letras en sus producciones porque piensan que con dos letras es insuficiente para decir algo, a menos que la palabra o el nombre del objeto sea grande ya que pondrá más letras por ejemplo con la palabra “caballo” que lo escribe con cinco letras a diferencia de mariposa quien la escribe con cuatro letras. En el monosílabo pasa lo mismo debido que lo suelen escribir con cuatro letras como “pez” iniciando con la letra “e” el cual es algo pertinente como se inicial la escritura ya que utiliza la “e” para representar la sílaba “pe”.

Ilustración 13

Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

2.4.2 Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad

En esta categoría se agrupan las escrituras construidas a partir del análisis silábico de la palabra pero que en algunos casos poseen más grafías de la exigidas. En este caso son las escrituras monosílabos y bisílabos quienes muestran mayor dificultad debido que no se limitan a escribir con

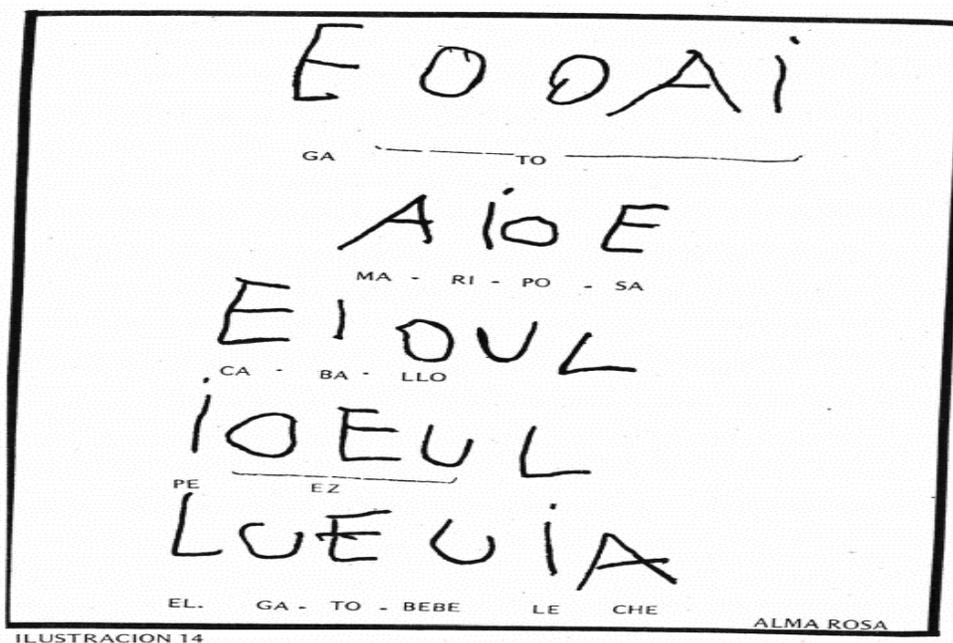
la mínima cantidad de grafías que ellos consideran como necesaria, sino que sobrepasan notoriamente ese límite olvidándose de la correspondencia silábica que han mostrado manejar perfectamente ante la ausencia de este conflicto, es por eso que se habla de una marcada exigencia de cantidad ya que esta situación es tan conflictiva que no logran compensarla y se descontrolan. Esta categoría cuenta con dos subcategorías, escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional, y escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional.

Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional, las escrituras de esta subcategoría tienden a establecer una correspondencia sistemática entre cantidad de grafías y cantidad de sílabas de la palabra que se escribe. Como se mencionó anteriormente el problema surge cuando se escribe monosílabos y bisílabos los cuales debería de escribirse con dos letras, pero esta cantidad contraviene a los criterios de cantidad mínima en la que nos es posible escribir pocas letras para decir algo por lo que suelen escribirse con más letras de las necesarias es decir con un número de grafías superior al de sus sílabas, de manera que no hay predominio de valor sonoro convencional en este grupo.

Por ejemplo, la correspondencia sonora entre letras y sílabas se desarrolla perfectamente en el trisílabo y en el tetrasílabo, pero la exigencia de la cantidad mínima en el monosílabo y bisílabo se ve afectado a los cuales al momento de escribirlas se les agrega más letras de las que le corresponden de acuerdo con el número de sílabas que lleva la palabra. En este caso, tres letras es la cantidad mínima para escribir algo, pero el monosílabo como el bisílabo se le asignan más de tres letras, es por eso por lo que se habla de una marcada exigencia de cantidad. La única palabra que si presenta la correspondencia sonora es la de “mariposa” ya que utiliza la “a” para representar la sílaba “ma”, “i” para “ri”, “o” para “po” y “e” para “sa”. (ilustración 14).

Ilustración 14

Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional

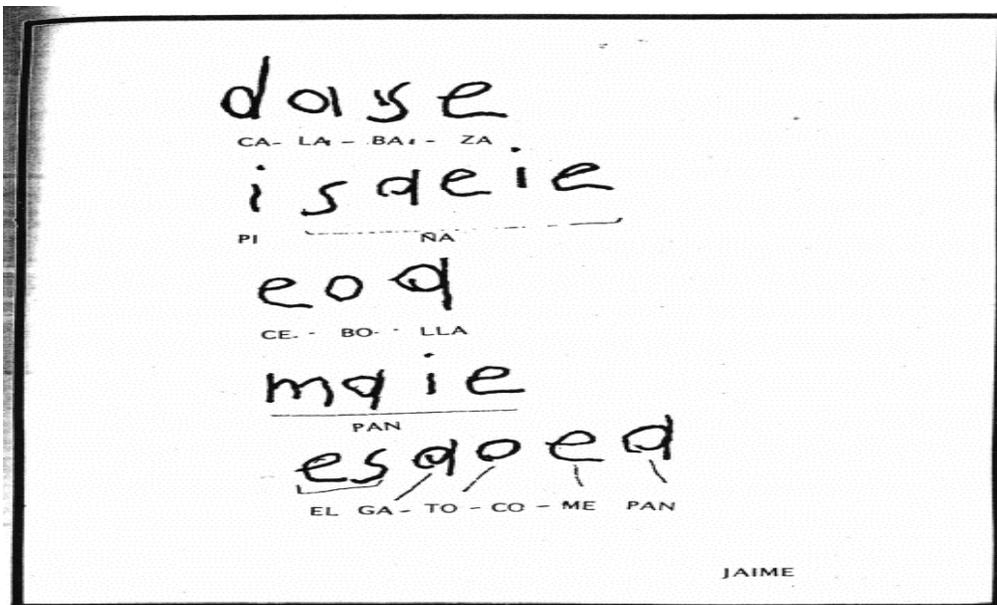


Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional, las escrituras de esta subcategoría guardan relación con las del grupo anterior, la única diferencia entre estas y las anteriores es el predominio del valor sonoro convencional en las letras empleadas en las escrituras, aunque en este grupo se presentan las mismas características que el grupo anterior con respecto a la marcada exigencia de cantidad que afecta a las escrituras monosílabas y bisílabas. La diferencia que lo hace aparecer en este grupo clasificado es una mayor cantidad de grafías con valor sonoro convencional, por ejemplo, en la (ilustración 15) se logra observar que ponen “e”, “o” y “a” en la palabra “cebolla”, “i” en “piña” y “a”, “o”, “e” y “a” en la oración “el gato come pan”.

Ilustración 15

Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional



ILUSTRACION 15

51

Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

2.4.3 Escrituras silábicas estrictas

Las escrituras de esta categoría se caracterizan por el predominio de la hipótesis silábica es decir una correspondencia entre la cantidad de grafías que se utilizan y de las sílabas en la palabra que se escribe. Esta correspondencia se establece por lo general asignando una grafía a cada sílaba, aunque puede darse el caso de que se asignen dos grafías por cada sílaba. En este caso, el conflicto que se presenta ante la perspectiva de escribir con menos grafías de la cantidad considerada y entre el tener una correspondencia silábica perfecta puede resolverse en favor de esta última o en favor del criterio de cantidad, pero en esto caso a diferencia de lo que sucede en la categoría anterior no existe una sobrecompensación de la cantidad ante el conflicto, simplemente se escribe con una o dos letras más. Por lo tanto, la exigencia de cantidad mínima se subordina aquí a la hipótesis silábica. Esta categoría cuenta con dos subcategorías escrituras silábicas estrictas sin predominio

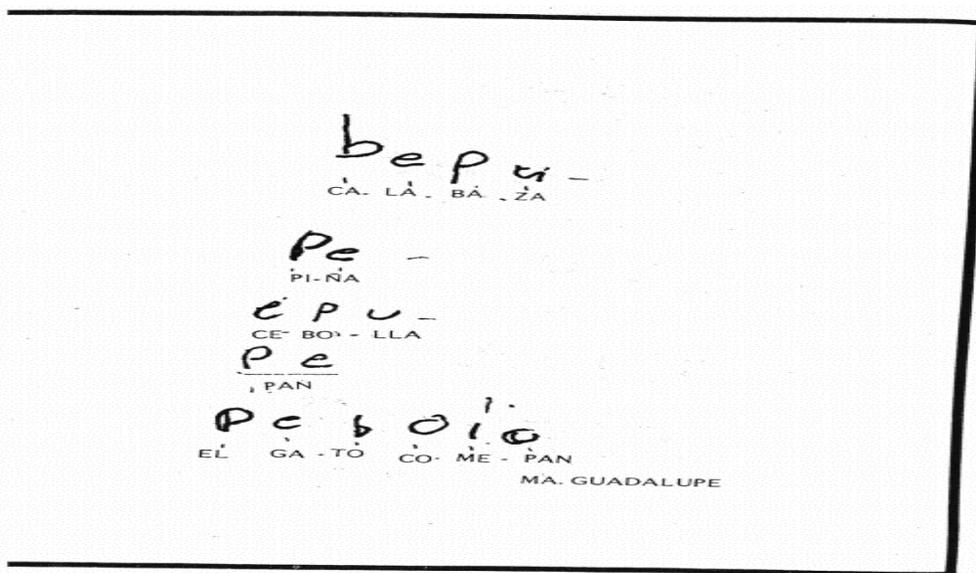
de valor sonoro convencional y escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional.

Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional, estas escrituras se caracterizan por la relación sistemática que existe entre la cantidad de grafías y de sílabas, aunque casi no haya valor sonoro convencional en las letras empleadas. En algunos casos la exigencia de cantidad mínima se subordina totalmente a la hipótesis silábica y que puede asignarse una sola letra para un monosílabo, pero en otros casos el monosílabo es el único afectado por la exigencia de cantidad.

En las escrituras de este grupo hay una correspondencia sistemática entre las sílabas de la palabra y las letras que se escribe, por ejemplo, la palabra “calabaza” en donde el niño pone “b” para representar la sílaba “ca”, la “e” para “la”, “p” para “ba” y “a” para “za”. Únicamente el monosílabo lo escribe con dos letras, una más de la que le correspondería con el propósito de cumplir con el mínimo de grafías exigidas para toda escritura, por ejemplo, la palabra “pan” en donde pone las letras “p y e”. véase la (ilustración 16).

Ilustración 16

Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

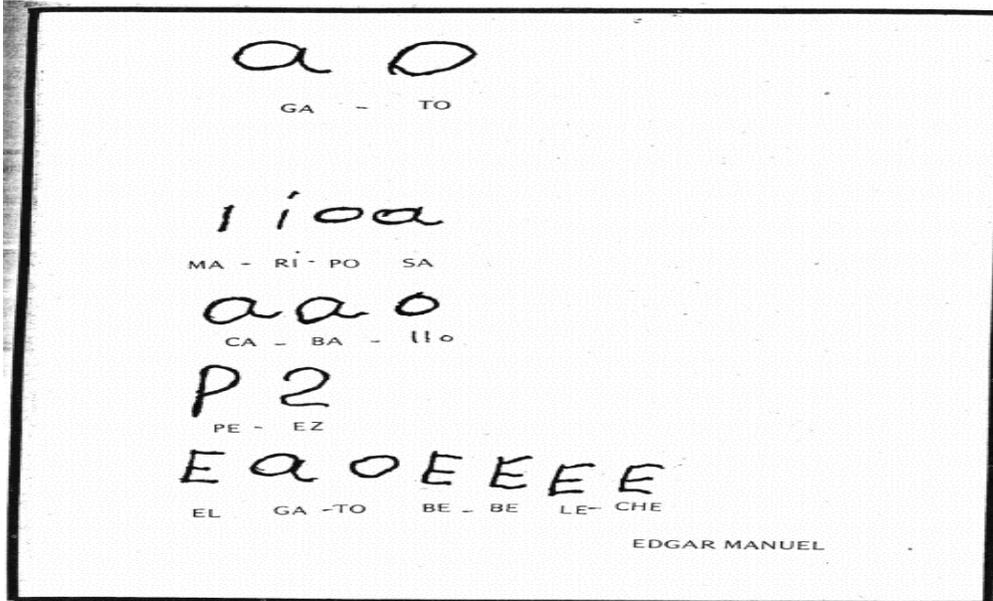
Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional, la única diferencia que se puede encontrar en estas escrituras con respecto a las del grupo anterior es el predominio del valor sonoro convencional en las producciones, debido que existe una total correspondencia entre sílabas y letras además de que todas o en su mayoría poseen un valor sonoro convencional, aunque puede haber excepciones en algunas grafías.

Por ejemplo, en la (ilustración 17) se puede observar claramente que cuando el niño escribe “gato” suele utilizar la grafía “a” para representar la sílaba “ga” y “o” para la sílaba “to”, aunque puede haber excepciones como en palabra “mariposa” donde se puede ver que solo una grafía no presenta cierta correspondencia aunque el resto de las grafías utilizadas si presentan dicha correspondencia, en la que inicia con la letra “l” para la sílaba “ma” pero obviamente la primera silaba no lleva esa grafía pero el niño la pone, después utiliza la letra “i” para representar la silaba “ri”, la “o” para “po” y la “a” para “sa”.

Otra situación seria que hay niños que escriben o aceptan la aparición de una letra junto a otra, es decir que ponen letras iguales, por ejemplo, en la palabra “caballo” utilizan dos “a” ya que ponen “a” para representar la sílaba “ca” seguida de otra “a” para la sílaba “ba” y “o” para la sílaba “llo”, o por ejemplo cuando escriben la oración “el gato bebe leche” en donde utilizan cuatro “e” seguidas, pero hay niños que prefieren renunciar al valor sonoro convencional antes de repetir letras juntas a causa de la exigencia de la variedad ya mencionada. En cuanto a las escrituras monosílabas parecen encontrarle una solución ya que lo transforman en monosílabo por ejemplo en la palabra “pez” que se convierte en “pe-ez” y es escrito con dos letras, poniendo la letra “e” para la sílaba “pe” y “s” para la “es”.

Ilustración 17

Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional



ILUSTRACION 17

53

Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

2.5 Nivel silábico-alfabético

En este nivel es donde el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de realizar un análisis que vaya más allá de la sílaba, es decir entra en un conflicto por la hipótesis silábica y la exigencia de la cantidad mínima de las grafías, además de la necesidad de comprender los textos que se encuentra escritos lo que lleva al niño a la reflexión y a la construcción de nuevas hipótesis que le permitan descubrir que cada grafía representa un sonido. Este nivel solo cuenta con una sola categoría, escrituras silábico-alfabéticas.

2.5.1 Escrituras silábico-alfabéticas

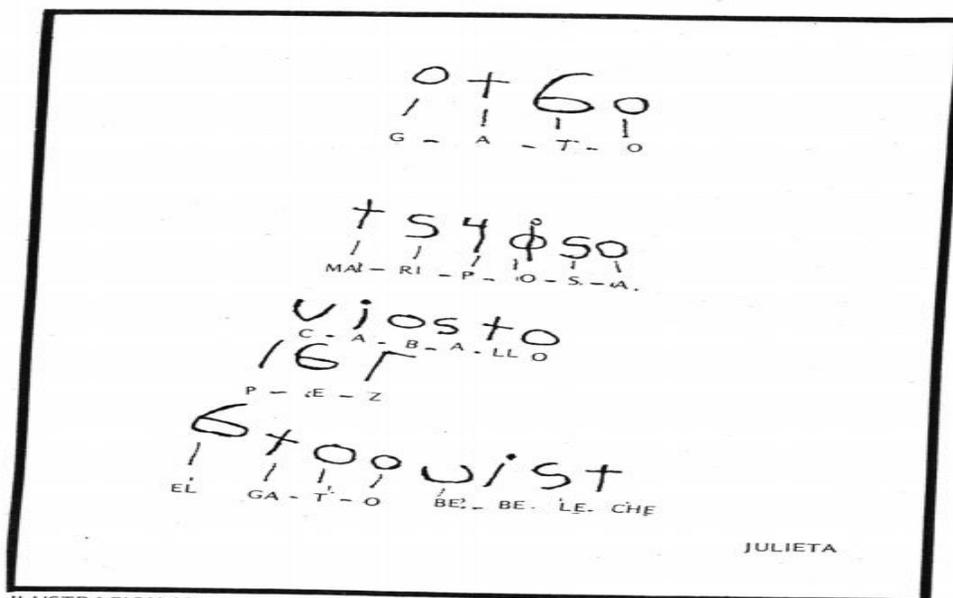
En las escrituras de este nivel coexisten dos formas de hacer corresponder los sonidos y las grafías: la silábica y la alfabética. Además de que hay una sistematicidad en el sentido de que cada grafía corresponde a un sonido, aunque existe la posibilidad de una falla excepcional pero el criterio

de cantidad mínima que afecta marcadamente a las producciones del nivel silábico es compensado aquí por el análisis fonético ya que permite agregar más letras sin apartarse de la correspondencia sonora. Se trata más que nada de una combinación porque algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas. Con esto no quiere decirse que se trate de escrituras con omisiones, sino de construcciones con dos tipos de correspondencia surgidos de la superación del nivel silábico y del previo inicio al nivel donde se exige la sistematicidad alfabética, es decir se encuentran en el paso intermedio entre dos sistemas de escritura. Esta categoría cuenta con dos subcategorías las cuales son escrituras silábico-alfabético sin predominio de valores sonoros convencionales y escrituras silábico-alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional.

Escrituras silábico-alfabético sin predominio de valores sonoros convencionales, por lo general las escrituras de esta subcategoría es muy difícil identificar en qué nivel se encuentra realmente el niño debido que aquí es posible trabajar con correspondencias sonoras que en su mayoría son fonéticas y a veces silábicas sin predominio del valor sonoro convencional de las letras. Como se observa en el ejemplo de la (ilustración 18), donde la palabra “gato” se escribe “o” para representar la sílaba “to” y “t” para la misma sílaba.

Ilustración 18

Escrituras silábico-alfabético sin predominio de valores sonoros convencionales



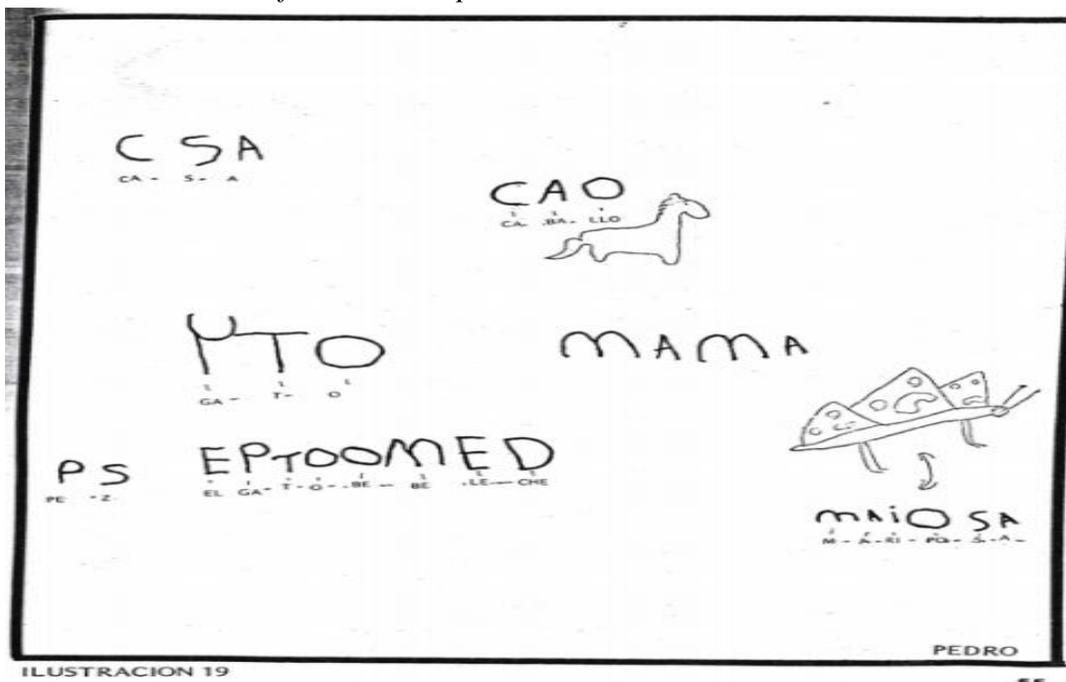
ILUSTRACION 18

Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Escrituras silábico-alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional, las escrituras de esta subcategoría es igual que la anterior, pero en estas existe una mayor cantidad de letras usadas con valor sonoro convencional. Por ejemplo, en la (ilustración 19) se muestra claramente como la correspondencia está presente entre cada letra y la sílaba o fonema que representa, aunque algunas letras estén mal hechas, como en la palabra “gato” en donde ve claramente como la letra “g” está mal hecha mientras que las demás grafías están perfectamente colocadas utilizando la letra “g” para “ga” y “t y o” para “to”. También se logra observar como la palabra “casa” se utiliza la grafía “c” para “ca” y “s, a” para “sa”. Mientras que la palabra “mamá” está perfectamente construida utilizando las letras correspondientes, en el caso de “mariposa” se colocan dos letras para una misma sílaba con excepción de la sílaba “ri y “po”, el niño lo escribe de la siguiente manera coloca “m y a” para “ma”, “i” para “ri”, “o” para “po” y “s, a” para “sa”.

Ilustración 19

Escrituras silábico-alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

2.6 Nivel alfabético

Este nivel es considerado como el último de la evolución de la escritura denominándola escritura alfabética, donde el niño ya ha superado las dificultades de los niveles anteriores ya que ahora en este nivel ya es capaz de designarle un valor sonoro a cada letra, es decir que a partir de este momento el niño ya no tendrá dificultades para escribir en el sentido estricto, aunque si se enfrentara con las dificultades de la ortografía, por ejemplo cuando se le pida que escriba “cuello”, “camión” o “queso” el niño tal vez escriba “kamion”, “keso” y “cuejo” etc. Este nivel cuenta con una sola categoría, escrituras alfabéticas.

2.6.1 Escrituras alfabéticas

Aquí ya se ha superado el análisis silábico en la construcción de las escrituras, ya que los escritos de este nivel ahora son formados en base de una correspondencia entre fonemas y grafías, es decir aquí es donde el niño ya es capaz de designarle un valor sonoro a cada letra, además de que a partir de este momento el niño ya no tendrá dificultades para escribir en el sentido estricto, aunque no se excluyen errores ocasionales. En esta categoría se pueden encontrar tres subcategorías, las cuales son escrituras alfabéticas sin predominio del valor sonoro convencional, escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional y escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.

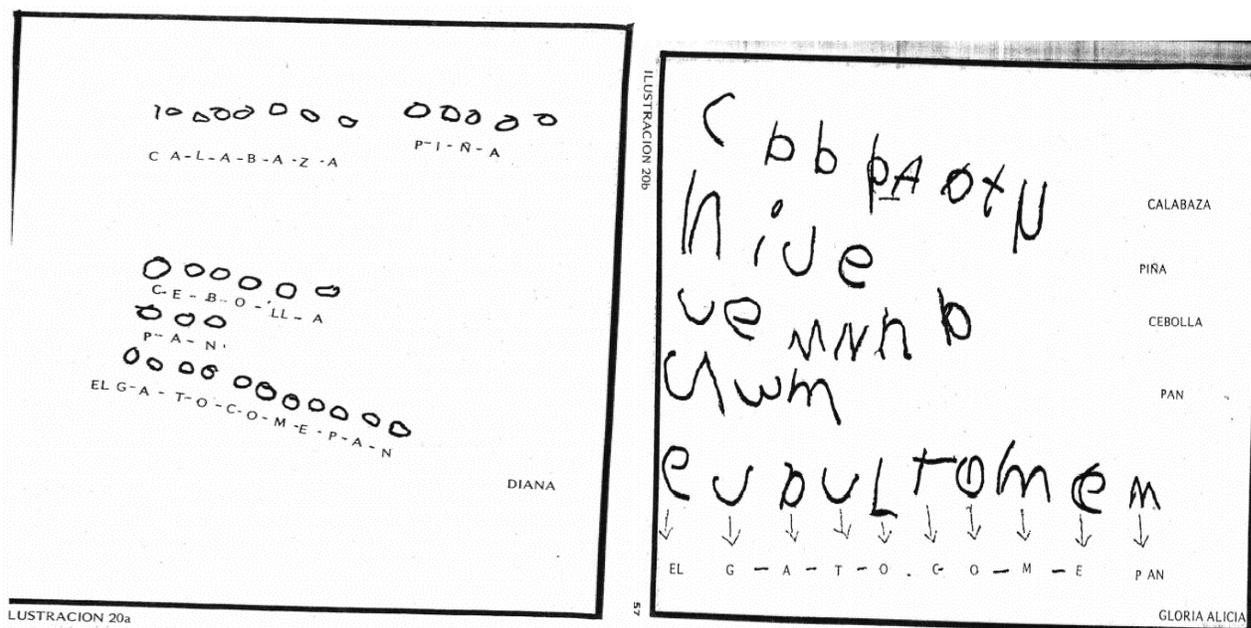
Escrituras alfabéticas sin predominio del valor sonoro convencional, los escritos de esta subcategoría se asemejan a una escritura muy primitiva o pueden aparecer como primitiva, de acuerdo con el ejemplo de la (ilustración 20a) en donde las producciones resultan ser algo sorprendentes debido que la niña escribe con puras bolitas o círculos y esto se debe a que la niña que escribe conoce muy pocas letras y prefiere ignorarlas para construir, centrándose exclusivamente en la pura correspondencia sonora es decir una grafía para cada fonema. Como se

mencionó estas escrituras están bajo la apariencia de una escritura muy primitiva, es como si simplemente se apartaran los lugares que debe ocupar de cada grafía, por ejemplo, se escribe la palabra “cebolla” con seis y “pan” con tres bolitas.

En el otro ejemplo de la (ilustración 20b), se puede apreciar que la niña al parecer conoce más letras que la anterior y las utiliza para escribir con una hipótesis alfabética, aunque sus letras casi no tienen valor sonoro convencional. Ante la baja calidad de grafías que se logra observar en la escritura la hace aparecer como primitiva cuando la construcción corresponde a los principios alfabéticos, una letra por cada fonema.

Ilustración 20a y 20b

Escrituras alfabéticas sin predominio del valor sonoro convencional



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

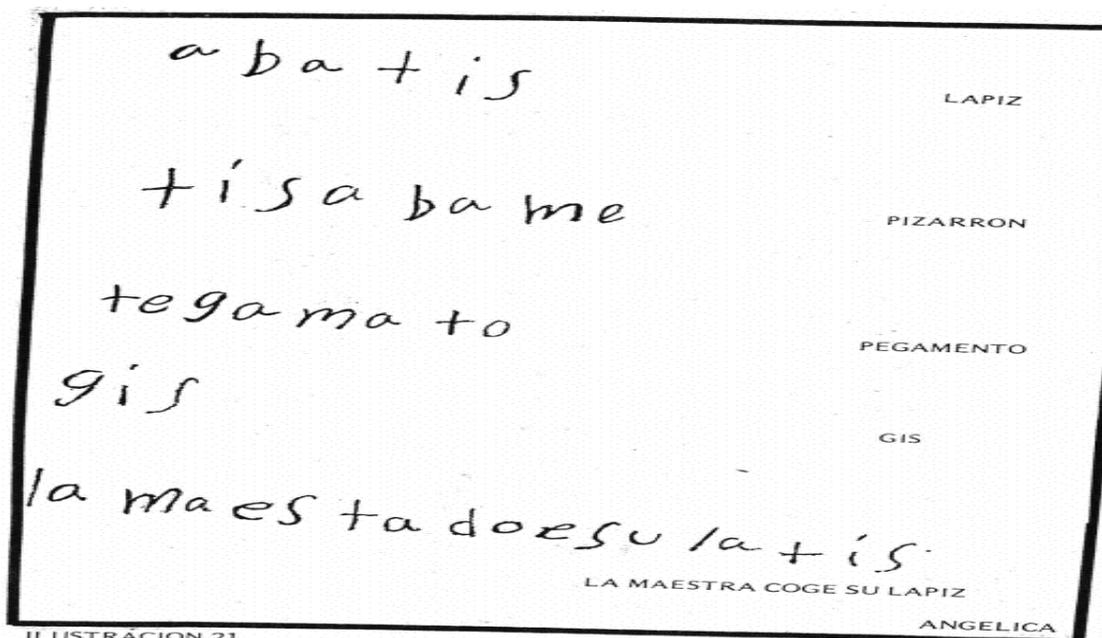
Escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional, las escrituras de este grupo son muy fáciles de interpretar ya que en las producciones se logra observar una marcada presencia de la correspondencia entre letras y fonemas además de que existe o

predominan los valores sonoros convencionales. Aunque, a veces en los escritos se suelen usar letras no pertinentes, ya que ponen grafías que no van, y esto se debe a que no conocen la letra convencional para un fonema en particular, pero eso no quiere decir que se trate de una falla ortográfica sino de una discrepancia entre la letra y el sonido que representa.

Por ejemplo, en la (ilustración 21) se puede observar que hay ciertos errores sistemáticos, en donde la “t” vale por “t” y por “p”, como en la palabra “pegamento” en donde la niña escribe “tegamato” en lugar de poner la “p” utiliza la “t” así como la ausencia de alguna grafía. En cuanto a la oración “la maestra coge su lápiz” la niña lo escribe de la siguiente manera “la maesta doe su latis” como se puede observar hay una mayor correspondencia y valor sonoro en las letras que utiliza en la escritura, mientras que en el monosílabo lo escribe perfectamente “gis”. A pesar de que se observen los errores, predominan los aciertos y el uso de letras con valor sonoro convencional.

Ilustración 21

Escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional

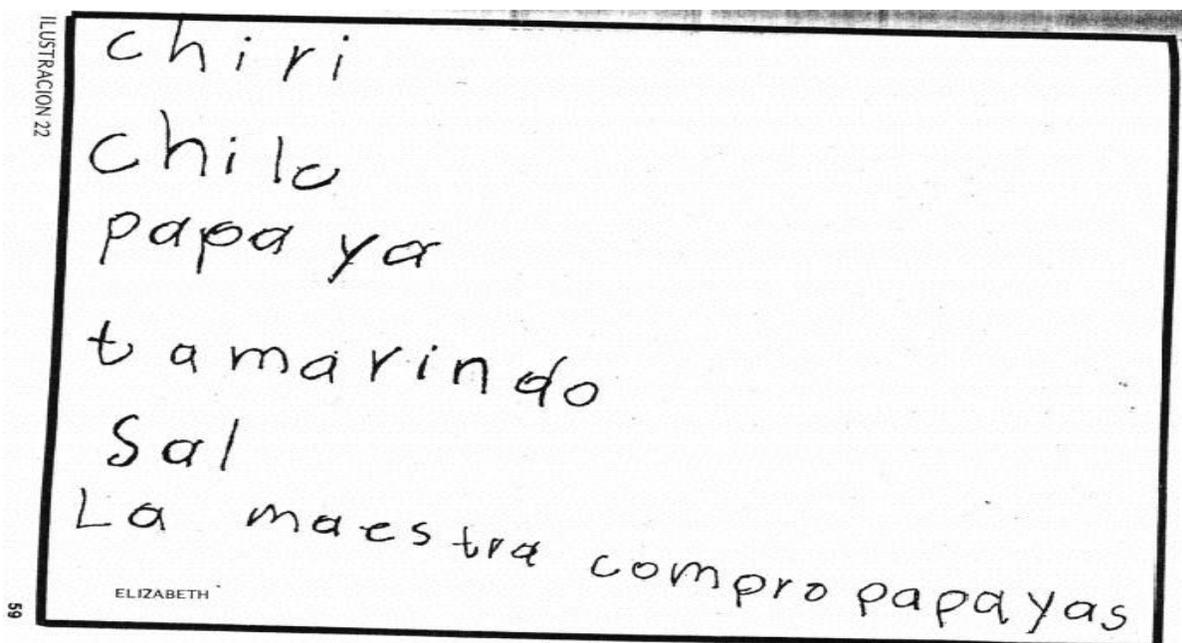


Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional, son aquellas escrituras que corresponden enteramente al sistema de escritura, aunque la ortografía no sea totalmente convencional ya que pueden presentarse algunas cuestiones de errores ortográficos. Se trata más que nada de una escritura perfeccionable en donde además de dominar la estructura del sistema se ha aprendido el valor sonoro convencional para la mayoría de las letras. Como el ejemplo de la (ilustración 22) en donde aparecen escrituras perfectas, aunque puede haber ciertos intentos fallidos como en la primera palabra “chile” en donde pone “ri” en lugar de “le” pero se corrige en el segundo intento, en cuanto al resto de las escrituras están perfectamente construidas. Aquí se puede observar que existe una correcta separación entre las palabras del enunciado, lo cual es un logro poco común en niños de primer grado de primaria.

Ilustración 22

Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio, (1982)

Con referente a las etapas o niveles mencionados, Ferreiro, Gómez Palacio y colaboradores (1982) señalan que: “los niños deben tardar aproximadamente dos meses (o dos meses y medio) en pasar de un nivel a otro” (p. 12). Aunque también señalan que los niños por lo general pasan de un nivel a otro sin omitir alguno, sin embargo, de acuerdo con los datos obtenidos en una investigación realizada por ellas en la ciudad de México en 1982: “un grupo de niños (16%) que salta del nivel presilábico al alfabético, en el intervalo de dos meses (o dos meses y medio)” (p. 14). Y que:

Con respecto a los niños que presentan al inicio del año escrituras de tipo presilábico, nuestras expectativas eran que tendrían mayor dificultad que cualquiera de los otros para acceder -durante el tiempo escolar- al nivel alfabético. Así ocurre efectivamente: solamente el 55.5% de ellos (393) llegan al nivel final, y el resto se divide en tres grupos numéricamente equivalentes: 14.5% (103) llegan al nivel silábico-alfabético; 15% (107) que llegan al nivel silábico; el 15% que permanecen todo a lo largo del año sin comprender que las diferencias en las escrituras están relacionadas con diferencias en la pauta sonora de las emisiones. (p. 13)

2.7 La psicolingüística contemporánea y el aprendizaje de la escritura

La psicolingüística contemporánea juega un papel fundamental dentro del aprendizaje de la escritura debido que esta investiga cómo se adquiere el lenguaje y cómo éste se usa para interpretar adecuadamente las ondas sonoras percibidas, ya que según Ferreiro y Teberosky (2005):

Los adultos presentan un objeto, y acompañan esta presentación con una emisión vocálica (es decir, pronuncian una palabra que es el nombre de ese objeto); por reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto, aquella termina por convertirse en signo de ésta, y por lo tanto se hace palabra. (p. 22)

Y es así como se va seleccionando del vasto repertorio de sonidos aquellos que corresponden al habla adulta. Pero las autoras retoman a la psicolingüística contemporánea principalmente porque esta plantea que la adquisición del niño o más bien el niño no es un ser

pasivo que solo espera reforzamientos externos respondiendo a los estímulos como lo sostienen las posiciones conductistas que se caracterizan por mecanizar o condicionar el aprendizaje, sino que es un sujeto que trata de comprender activamente la naturaleza del lenguaje y que al tratar de comprenderlo formula hipótesis, busca regularidades e inclusive forja su propia gramática, según Ferreiro y Teberosky (1979) esto “no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original” (p. 22), debido que aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje tomando selectivamente la información que le provee el medio en el que se desenvuelve.

Por ejemplo, cuando los niños dicen “yo lo poni” en lugar de “yo lo puse”, “mañana” en lugar de “ayer” etc., y básicamente se trata de un error porque el niño no sabe tratar los verbos irregulares según las autoras “los niños se equivocan siempre de la misma manera”, ya que ellos reconstruyen el lenguaje a partir de la información que les provee el medio y de esta manera buscan una regularidad y una coherencia que haría del lenguaje escrito más lógico de lo que es, de manera que estas equivocaciones no se deben a una imitación ya que los adultos no hablan así sino que él solo se los regulariza porque el niño busca en la lengua una regularidad y coherencia.

2.8 La teoría de Piaget en el proceso de adquisición de la escritura

Las autoras retoman a la psicología genética porque el aprendizaje lo concibe o lo entiende como un proceso de obtención de conocimientos, ya que esta disciplina es una teoría psicológica que se ocupa principalmente de la génesis del conocimiento y del estudio de los procesos que intervienen en dicho proceso. Además, de que gracias a la teoría de Piaget según Ferreiro y Teberosky (2005) está ha permitido descubrir a un sujeto cognoscente que busca adquirir conocimientos, un sujeto que trata de comprender activamente el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este le plantea, y no un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita. Puesto que es un sujeto activo que aprende básicamente de sus

propias acciones y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. Según Ferreiro y Teberosky (2005) “un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, formula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción afectiva (según su nivel de desarrollo)” (p. 32)

En este caso el niño pasa a ser ese sujeto activo que compara, ordena, categoriza, comprueba y formula hipótesis de forma efectiva e interiorizada según su nivel de desarrollo. Desde esta perspectiva la comprensión del objeto de conocimiento (la lengua escrita), está relacionada con la posibilidad del niño de reconstruir ese objeto desde una posición operatoria, todo ello se obtendrá a partir de un conflicto cognitivo y de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2005):

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir cuando la presencia de un objeto no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable. (p. 36)

Pues a partir de ese conflicto va a ir reconstruyendo el objeto de conocimiento. Estas hipótesis, referidas a la adquisición de la escritura han sido estudiadas concretamente por Ferreiro y Teberosky, donde concluyen que para comprender la naturaleza de la escritura el niño debe reinventarla, es decir, reconstruirla activamente.

Esta perspectiva considera que debe ponerse como eje central y punto de partida del proceso de aprendizaje al sujeto que aprende debido que es un ser cognoscente y no a los métodos, pues según Ferreiro y Teberosky (2005) “la preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del mejor o más eficaz de ellos” (p. 17). El método en este caso puede ayudar, facilitar o hasta dificultar, pero no puede crear propiamente el aprendizaje. Debido que la obtención de tales

conocimientos es como lo afirman Ferreiro y Teberosky, el resultado de la propia actividad del sujeto quien es el punto de partida de todo aprendizaje en función de sus esquemas asimiladores.

Ante esta discrepancia que se ha venido arrastrando con el tiempo entre los métodos de enseñanza y procesos de adquisición, Ferreiro y Teberosky (2005) mencionan que es algo que no se puede disolver, pero las autoras afirman que primero se tiene que conocer cuáles son los procesos de adquisición del sujeto para después elegir una posible metodología que bien puede facilitar, estimular o bloquear dichos procesos.

Dentro del marco piagetiano esta distinción es muy clara, debido que uno de los principios básicos de esta teoría son los estímulos, que desde la perspectiva conductista se considera que dichos estímulos controlan el aprendizaje, mientras que, desde el marco piagetiano los estímulos son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto ya que, a partir de la transformación el sujeto le da una interpretación a ese estímulo.

Es por eso, por lo que se debe poner en el centro del proceso de aprendizaje al sujeto y no al que supuestamente conduce este aprendizaje (método) y que por lo general según Ferreiro y Teberosky (2005) “los éxitos en el aprendizaje son atribuidos al método y no al sujeto que aprende” (p. 30), lo que finalmente lleva a comprender esta diferencia, entre los pasos que un método propone y lo que realmente sucede en la cabeza del individuo.

Y bueno se preguntarán ¿Qué tiene que ver la teoría de Piaget dentro del tema de la lectoescritura si dicho autor no ha escrito ni ha hecho una reflexión sistemática sobre el tema en cuestión?, y es cierto, pero lo que está en juego aquí de acuerdo con las autoras Ferreiro y Teberosky (2005) es que: “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” (p. 32). Puesto que, según la teoría piagetiana, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición.

2.9 Teoría constructivista de Jean Piaget

El constructivismo desde la teoría piagetiana se centró principalmente en la psicología del desarrollo. Jean Piaget (1896-1980) fue uno de los psicólogos constructivistas más influyentes en el ámbito educativo, pues quiso comprender como el niño construye la realidad y cómo adquiere conceptos fundamentales como el espacio, tiempo, los números, la moral, el lenguaje etc. El creador de la psicología genética, Piaget define el constructivismo en base a sus investigaciones realizadas según Serulnikov y Suarez (1999), de la siguiente manera: “el sujeto interactúa con la realidad, construyendo su conocimiento y, al mismo tiempo, su propia mente. El conocimiento nunca es copia de la realidad, siempre es una construcción” (s/p).

Para Piaget el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, que se inicia con un cambio externo, creando así un conflicto o desequilibrio en el niño, el cual modifica la estructura existente elaborando así nuevas ideas o esquemas a medida que el niño se desarrolla. El constructivismo piagetiano argumenta que el aprendizaje es un proceso interno que se realiza a través de la interacción con el medio, es por ello la importancia de propiciar al niño los espacios y recursos necesarios para promover y potencializar su aprendizaje.

El constructivismo de forma general concibe el conocimiento como una construcción propia que realiza el sujeto y que este se va produciendo día con día como resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, de manera que este proceso se realiza de manera permanente y

en cualquier entorno en la que el sujeto interactúa. Así mismo este paradigma concibe al niño como un ente autogestor, un sujeto activo en su aprendizaje quien es capaz de procesar la información obtenida e interpretarla de acuerdo con lo que ya sabe convirtiéndolo en un nuevo conocimiento, es decir que las experiencias previas del niño le permiten realizar nuevas construcciones mentales.

Ante esto de acuerdo con la postura constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es una construcción que el individuo realiza de acuerdo con las operaciones e instrumentos que va poniendo en juego sobre el objeto de conocimiento, y esas operaciones e instrumentos con las que se realiza la construcción están constituidos principalmente por los esquemas que ya posee, según (Serrano de Moreno, 2000, s/p).

De acuerdo con la teoría de Piaget (1969) el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo en el cual las construcciones de los esquemas mentales son elaboradas a partir de los esquemas de la niñez y que estos se reconstruyen constantemente, respondiendo a una evolución. En cada uno de los estadios se produce una apropiación superior a la anterior que cada uno de ellos representa cambios, el cual dicho cambio implica que las capacidades cognitivas sufran una reestructuración. Según Case (1989) el desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyace a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece.

Los procesos cognitivos según Piaget citado anteriormente sustentan que el desarrollo cognitivo o cognoscitivo se centra en los procesos del pensamiento y en las conductas que reflejan estos procesos. El Desarrollo Cognitivo, es el esfuerzo del niño por comprender y actuar en su mundo. Piaget influyó profundamente en la forma de concebir el desarrollo del niño, con esta teoría este autor: “Piaget nos enseñó que los niños buscan activamente el aprendizaje a través de sus interacciones con el ambiente, que poseen su propia lógica y medios de conocer que evoluciona

con el tiempo” (SEP, 2000, p. 101), demostrando al mismo tiempo que los niños son como “pequeños científicos” que tratan de interpretar el mundo.

Piaget fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología y pedagogía, quien pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos, la investigación de Piaget se centró en la forma en la que adquieren el conocimiento al irse desarrollando, al igual que como piensa el niño en los problemas y en las soluciones. Según la SEP (2000) él estaba totalmente convencido que el desarrollo cognitivo supone cambios en la capacidad del niño para razonar sobre su mundo. Las adquisiciones cognitivas en cada estadio no son productos intelectuales aislados, sino que según Piaget (1969) guardan una estrecha relación, formando lo que suele denominarse una estructura de conjunto, es decir en este proceso cada estructura surge de la anterior.

Los diferentes estadios de desarrollo conocidos por Piaget (1968) son la etapa sensoriomotora, la etapa preoperacional, la etapa de operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales. Según la SEP (2000), “dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas, cada una de las cuales representa la transición a una forma más compleja y abstracta de conocer” (p. 102), cada una de estas etapas se supone que el pensamiento del niño es cualitativamente diferente a las restantes, según Piaget el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y habilidades, sino que también se trata de transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento, de acuerdo con Piaget una vez que el niño se mueve a la etapa siguiente este no retrocede a la etapa anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Jean Piaget creyó que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia, en la que todos los niños pasan por las cuatro etapas en un mismo orden y que no es posible omitir alguna de ellas. Las etapas se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura un niño

en alguna de las etapas varía, puede permanecer más tiempo o poco tiempo, pues el desarrollo es individual. A continuación, se describen las etapas del desarrollo cognitivo.

La etapa sensoriomotora, que se da a partir del nacimiento hasta los 2 años, la cual se caracteriza por el desarrollo de los reflejos que poco a poco se van transformando en una complicada estructura de esquemas a partir del intercambio del sujeto con los elementos de la realidad. Según Piaget: “durante el periodo sensoriomotor los niños adquieren las habilidades de la conducta relacionada con metas y la permanencia de los objetos” (SEP, 2000, p. 105)

En la etapa preoperacional, que empieza de los 2 a 7 años, la cual se caracteriza por la capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes, al mismo tiempo demuestra que el niño tiene una mayor habilidad para emplear símbolos, gestos, palabras, números e imágenes con los cuales representar las cosas reales del entorno. Ahora ya es capaz de poder pensar y comportarse de maneras que antes eran imposibles, además de que ya puede valerse de las palabras para poder comunicarse, así como utilizar los números para contar objetos, participar en juegos y expresar sus ideas del mundo por medio de los dibujos.

En esta etapa el pensamiento preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos y/o dibujos las cosas y los acontecimientos. Piaget retomado en SEP (2000), designó este periodo con el nombre de etapa preoperacional porque los preescolares todavía carecen de la capacidad de realizar algunas de las operaciones lógicas que observó en los niños mayores. Pero que de acuerdo con Blinco (2004) menciona que “a partir de los seis años el niño empieza a dominar el lenguaje cada vez con más soltura y precisión, posee un amplio vocabulario y es capaz de construir correctamente frases, oraciones complejas” (s/p).

En cuanto a la subetapa del pensamiento representacional o función simbólica que se da alrededor de los 2 a 4 años, el niño aún no puede manipular y transformar la información de manera lógica. De acuerdo con Piaget: “el pensamiento semiótico o representacional es la capacidad de utilizar las palabras para simbolizar un objeto que no está presente o fenómenos no experimentados directamente” (SEP, 2000, p. 106), quiere decir, la capacidad de utilizar una palabra como galletas, leche para referirse a un objeto que no está presente. Piaget propuso que una de las primeras formas de él era la imitación diferida, según SEP (2000) “se da el nombre de imitación diferida a la capacidad de repetir una secuencia de acciones o de sonidos horas o días después de ser emitidos” (p. 106). Por ejemplo, Piaget (1962) observó la imitación diferida en su hija en el siguiente ejemplo:

Jacqueline (1 año, 4 meses de edad) recibe la visita de un niño de 1.5 años a quien de cuando en cuando y quien, durante la tarde, estalló en un terrible berrinche. Él gritó mientras intentaba salir del corral de juego, lo empujó hacia atrás y se puso a patear. Jacqueline se quedó mirándolo, desconcertada, pues nunca antes había contemplado una escena así. Al día siguiente ella se puso a gritar en el corral de juego, trató de moverlo y empezó a patear un poco. (p. 106)

Durante la etapa preoperacional se pueden observar otros ejemplos del pensamiento representacional por ejemplo cuando el niño juega finge tomar una copa o comer en un plato vacío o simplemente simulando que tiene estos objetos en la mano, pues el niño a partir de los 4 años tiene la capacidad de poder inventar su propia utilería, crear su guión y representar varios papeles sociales. Algunos como Siegler y Singer (1976) suelen llamar esta época los “años de oro” del juego simbólico, donde los niños desarrollan o crean amigos imaginarios, juegan a la casita, al té o juegos de roles como se mencionaba anteriormente. Según Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional permite a los niños adquirir el lenguaje

En la subetapa del pensamiento intuitivo tiene lugar entre los 4 a 7 años, en la que los niños tienden a ser muy curiosos y hacer muchas preguntas, así como empezar a utilizar el razonamiento primitivo, intentando razonar y de querer saber porque las cosas son como son. Por lo que Piaget llamó a esta subetapa intuitiva, porque los niños se dan cuenta que tienen una gran cantidad de conocimientos, pero que no son conscientes de la forma en que la adquirieron. Según Piaget: “el pensamiento preoperacional está limitado por ser egocéntrico, rígido y centrado en un solo aspecto del estímulo” (SEP, 2000, p. 110). Es egocéntrico, porque de acuerdo con Miller (1993) es la tendencia a: “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” (s/p), el cual tiende a manifestarse sobre todo en las conversaciones de los preescolares, porque son incapaces de adoptar la perspectiva de otros, es decir que hacen poco esfuerzo por modificar su habla en favor del oyente.

En cuanto a la etapa de las operaciones concretas que se da a partir de los 7 a 11 años, los niños desarrollan sus esquemas operatorios. Es decir, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para poder reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Piaget en SEP (2000) “gracias a la capacidad de pensar en forma lógica y de realizar las operaciones mentales, en la etapa de las operaciones formales el niño aborda los problemas más sistemáticamente que en la fase anterior” (p. 111).

Por ejemplo, si se le pide a un niño que ordene cierta cantidad de palillos de acuerdo con su tamaño, ya sea desde el más chico al más grande o viceversa, el niño los comparará mentalmente y luego extraerá conclusiones lógicas sobre el orden correcto. Esta capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales en las actividades le permitirá abordar los problemas de forma más sistemática que un niño que se encuentra en la etapa preoperacional.

Para cerrar con esta parte, referida a los estadios del desarrollo, es importante señalar que el desarrollo intelectual se da conforme el niño va creciendo y transitando por estas etapas, que a

su vez va adquiriendo procesos cognitivos más avanzados y concretos para poder obtener aprendizajes, así como para procesar informaciones, puede decirse que el desarrollo intelectual es como un camino progresivo en busca de una mayor dependencia de principios lógicos. Serulnikov y Suárez (2001) describen en su estudio que: “el desarrollo cognoscitivo es constructivo, no lineal, y atraviesa distintos momentos, a estas organizaciones sucesivas con cierto grado de estabilidad y que implican nuevas conquistas cognoscitivas, Piaget las llama estadios. Cada uno de ellos se caracteriza por una estructura determinada” (s/p)

Con referente a lo anterior Szmigielski (2002), coincide en que: “el conocimiento se aprende y se va organizando en estructuras que son específicas a cada uno de los períodos del desarrollo” (s/p), por ese motivo los aprendizajes no provienen de los adultos como se supone, sino que más bien proviene de un proceso constructivo del niño quien es el sujeto que aprende y que constantemente está adquiriendo nuevos conocimientos, considerando también que ellos son quienes organizan la información de acuerdo al nivel o periodo en el que se encuentran, a través del proceso de acomodación y asimilación, reestructurando su esquema cognitivo con la finalidad de desarrollar un aprendizaje significativo de la lengua escrita.

Ligada a la teoría constructivista, el enfoque psicogenético plantea que los conocimientos se van ampliando de manera sistemática a lo largo de la transición de los periodos o niveles por los que atraviesa el niño en el desarrollo de la lengua escrita, se concibe así porque Emilia Ferreiro y Ana Teberosky basan sus investigaciones en los estudios de Piaget quien señala en su teoría del conocimiento que el saber es concebido en las diferentes etapas debido que existe una organización que incluye los conocimientos existentes quienes los reajusta y obtiene una nueva estructura mayor a la que tenía.

Piaget pensaba que todos, inclusive los niños comenzaban o comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que él llamó esquemas (SEP, 2000, p. 102). Los esquemas hacen referencia al conjunto de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con las cuales organizamos y adquirimos la información. A medida en que el niño va transitando por las etapas va mejorando la capacidad de utilizar esquemas complejos y abstractos que le permitirán organizar sus conocimientos. Pues el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en crear nuevos esquemas, sino la capacidad de reorganizar y diferenciar los que ya existen.

Para el teórico Jean Piaget, la inteligencia es la capacidad de adaptación que existe en el medio que nos rodea y que para ello debe existir un equilibrio entre la asimilación y acomodación. Con respecto a esto las autoras Ortiz y Robino (2003) dicen que el sujeto: "...en la interacción con el mundo elabora esquemas, que son acciones reales o interiorizadas y que pueden repetirse en condiciones semejantes. Así estos esquemas le permiten interpretar al mundo y actuar sobre el..." (s/p)

Los procesos cognitivos a los que Piaget define en varias de sus teorías y a los que considera como la forma en particular de interaccionar con el mundo son cuatro: la asimilación, la acomodación, el equilibrio y la adaptación, cada uno de estos procesos juega un papel indiscutiblemente importante en el desarrollo. Independientemente de cuál sea la edad del individuo o el lugar en el que se encuentre los procesos de aprendizaje siempre serán los mismos como lo asegura Piaget en sus estudios, algo importante a destacar dentro de esto es que no es fácil saber con exactitud el traslado de un estado cognitivo a otro, pero si lo es a medida en que se presentan los resultados.

Según la SEP (2000) "la asimilación es el proceso que consiste en moldear activamente la nueva información para encajarla en los esquemas existentes" (p. 103), es decir, la asimilación es

el primer proceso cognitivo y que por lo tanto es de suma importancia ya que de este depende el éxito y la motivación de la creación o modificación de los esquemas conceptuales. Como se ha dicho la asimilación consta de la integración de nuevos elementos a los esquemas ya constituidos por el niño, por ejemplo cuando un niño de corta edad se encuentra con un burrito él va a pensar que es un caballito con orejas grandes, por lo que va a integrar esa nueva información a sus esquemas, que tendrá que modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente, algo importante que sucede aquí es que si la información es compatible o coincide con la que ya se conoce se alcanza un estado de equilibrio, pero si esta no es así habrá que cambiar la forma de pensar causando un desequilibrio, y que tendrá que hacer algo para adaptarla, lo que nos lleva al siguiente esquema.

La acomodación según SEP (2000) “la acomodación es el proceso que consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante” (p. 103). Como bien lo afirma la SEP basados de los aportes de Piaget la acomodación es el proceso que se encarga de modificar los esquemas actuales o crear esquemas completamente nuevos, continuando con el ejemplo anterior del niño y el burrito, el niño formará otros esquemas cuando sepa que el animal no era un caballito, sino un burrito, lo que causará que cuando se vuelva a encontrarse con alguno de estos animalitos ya sabrá identificar que es un burrito y que es un caballito gracias a la asimilación y acomodación que según Piaget están estrechamente correlacionados y que no puede existir una sin la otra, son como las dos caras de una misma moneda.

El equilibrio según SEP (2000) basado de la teoría de Piaget: “es la tendencia innata de conservar estables las estructuras cognoscitivas aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación” (p. 104), según a este aporte a través de la asimilación y acomodación se logra obtener un equilibrio en los esquemas cómo se retoma en el apartado de la asimilación. El equilibrio

en pocas palabras es la base de una asimilación y acomodación significativa. A decir verdad, es difícil mantener un equilibrio por mucho tiempo debido a las constantes interacciones con el medio que causan desequilibrios, los cuales conducen a poder entender mejor el significado de dicho concepto o aprendizaje, lo que significa la creación de un nuevo concepto o la modificación de este y alcanzar nuevamente un equilibrio.

La adaptación por su parte se refiere a un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, ya que la adaptación solo se puede lograr cuando la asimilación y la acomodación encuentran un equilibrio, retomando el ejemplo del niño y el burrito, cuando el niño ya asimiló que el burrito que creyó haber visto no es un burrito sino un caballito, el acomoda y modifica sus esquemas a ese nuevo conocimiento logrando así un equilibrio y posteriormente una adaptación.

2.10 El papel del docente

De acuerdo con el plan y programas de estudio, aprendizajes clave SEP (2017):

La labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar. Un buen maestro, partiendo del punto en el que encuentra a sus estudiantes, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su máximo potencial. (p. 112)

Por lo que es importante que todos los docentes deban contar con herramientas para hacer de los errores de los alumnos verdaderas oportunidades de aprendizaje, ayudarlos a identificar tanto el error como su origen, ya que es el encargado de guiar al alumno en su proceso de aprendizaje entre otras responsabilidades. Además de que los maestros “deben generar de manera permanente experiencias exitosas que contribuyan a superar las situaciones difíciles, así como propiciar

ambientes de aprendizaje cuyo objetivo sea identificar y fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes”. (SEP, 2017, p. 112)

Ahora desde el enfoque constructivista según la SEP (2000) “el niño crea su conocimiento del mundo a partir de sus interacciones con el medio ambiente, los profesores facilitan el proceso centrando su atención, haciéndoles preguntas y estimulando su pensamiento” (p. 101), de manera que el docente guía el proceso de construcción del conocimiento estimulando al niño constantemente para crear una reflexión en él sobre sus aprendizajes, pues la función del docente de acuerdo con el enfoque constructivista consiste en ayudar a los alumnos a repensar sus ideas a través del cuestionamiento.

Bajo esta perspectiva el rol del docente adquiere una nueva dimensión en la que el maestro pasa a ser como un ente que lidera y guía las situaciones didácticas, es decir le corresponde ser mediador y favorecedor del desarrollo de las experiencias del aprendizaje, las cuales son las que permitirán desarrollar la inteligencia, flexibilizar el pensamiento y lograr el manejo del conocimiento, en cuanto al saber, saber hacer, saber ser y saber vivir. Para ello según (Serrano de Moreno, 2000):

El docente quien debe precisar que le posibiliten a través de los contenidos curriculares generar interacciones de aprendizaje, que se focalicen en el desarrollo de las funciones del pensamiento, las cuales permitirán a los estudiantes aprender dichos contenidos, a la vez que utilizarlos para seguir aprendiendo por sí mismos.
(s/p)

De acuerdo con Flores y Hernández (2008) basadas de las investigaciones de Emilia Ferreiro consideran que “la función del docente consiste en propiciar actividades que favorezcan la movilización, el avance de los aprendientes de un nivel al siguiente, en el marco de una estrategia pedagógica significativa y respetando los «tiempos» de cada persona” (s/p), además de que las

mismas autoras también afirman que se debe: “propiciar la reflexión y el descubrimiento utilizando preguntas que cuestionen las ideas de las alumnas y alumnos, así como destacando las producciones que se van elaborando” (s/p). Entonces, como bien lo sugieren las autoras, el docente debe fomentar la expresión oral y propiciar actividades donde el alumno pueda desarrollar de forma efectiva este aprendizaje promoviendo su transición de un nivel de conceptualización hacia otro, así como incentivar que los niños representen sus sentimientos por medio de diferentes textos.

Para Meirieu (1990), considera que “el profesor debe considerar en todas las situaciones de aprendizajes los conocimientos previos de los niños con el fin de identificar los puntos de apoyo sobre el cual articular un nuevo conocimiento” (s/p), es decir, de acuerdo con el autor el docente debe considerar todo aquello que el alumno ya posee, aquello que adquirió antes de poder incursionarse a la educación formal como lo sustenta Ferreiro en sus investigaciones para partir de ahí, y establecer una relación con los conocimientos ya existentes con los nuevos.

De acuerdo con la psicogenética Emilia Ferreiro señala que para llevar a cabo la enseñanza existen tres elementos, en primera instancia se encuentra el docente seguido por el alumno y de acuerdo con los estudios realizados en sus investigaciones indica que el tercer elemento es el objeto de conocimiento, que en este caso es la lengua escrita.

Como ya se ha mencionado los niños realizan un trabajo intelectual para comprender el desarrollo de la lengua escrita por que van realizando una construcción de las escrituras, así que mientras más interacción efectúe el niño con el objeto de estudio podrá comprender mejor sus particularidades, así como dar sus interpretaciones las cuales se irán transformando según los niveles de adquisición de la lengua escrita. Y que al tratar de dar una explicación de sus escrituras el niño creará sus hipótesis, las cuales cuestionará e inclusive las contradecirá para dar una explicación de su escritura.

Por su parte el docente quien cumple con un papel fundamental dentro de estos tres elementos sería como un mediador entre el niño y el objeto de conocimiento, pasando ser un sujeto activo y comprometido con el proceso de aprendizaje de sus alumnos, además de llevar la lengua escrita a sus alumnos para que exista una constante interacción y así potencializar el aprendizaje significativo, siendo el niño el principal actor en el desarrollo de la lengua escrita.

Continuando con la mirada de la psicogenética, en este caso considera que los niños aprenden en situaciones sociales, además de que todos los alumnos que se encuentran en clase son capaces de leer y escribir y que cada uno escribe y lee según su propio nivel de adquisición o conceptualización. En consecuencia, a esto el docente deberá estimular constantemente el lenguaje escrito y oral, propiciar aprendizajes activos, agradables y significativos, dialogar con los alumnos constantemente para averiguar cómo piensan, respetar la lógica del alumno, así como aceptar las hipótesis de los niños y los errores de ellos, utilizar el juego como una forma de aprender y crear un ambiente positivo donde las normas de convivencia se respeten etc.

2.11 La evaluación

Ahora bien, en cuanto al tema de la evaluación una de las principales responsabilidades del docente y considerada como una tarea difícil y complicada. Éste se caracteriza por ser un proceso continuo, integral, sistemático y personalizado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de conocer la evolución de cada estudiante, para ver si es necesario adoptar medidas de refuerzo o de compensación para garantizar el cumplimiento de los objetivos, así como de los aprendizajes esperados. Mora (2004) por su parte define a la evaluación como una intervención que tiene como propósito no solo la exploración de lo realizado sino también conocer las causas y las razones de los resultados obtenidos. En otras palabras, la evaluación es un proceso reflexivo, formativo y sistemático el cual permite extraer información sobre el logro que han alcanzado los

estudiantes, esto con la intención de formar juicios de valor, que encaminen a la toma de decisiones y así mejorar el proceso de aprendizaje.

Continuando con la perspectiva constructivista y ahora en el campo de la evaluación, este enfoque evaluativo integra a todos los agentes educativos como los directivos, docentes, alumnos e inclusive a padres de familia todo esto con la intención de lograr un aprendizaje cooperativo donde todos son responsables y partícipes activos de su proceso formador. Asimismo, esta coloca al estudiante como el centro quien construye e interviene en su aprendizaje propiciando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. La evaluación vista desde este enfoque permite que el docente pueda aprovechar las diferencias y dificultades de los estudiantes y convertirlas en oportunidades para crecer y aprender.

Para Diaz Barriga y Hernández (2000) la evaluación:

Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas. (s/p)

En función a lo anterior, la evaluación se centraría en poner menos atención en los productos y más énfasis en los procesos y descripciones referentes a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logradas por los niños en relación con dicha psico génesis, así como en el cómo y en qué medida los alumnos se van acercando a los aprendizajes definidos en el currículum escolar, ya que cuando se evalúa no solo basta con establecer una calificación sino tomar decisiones en cuanto a los resultados; como ofrecer una retroalimentación a los alumnos y/o mejorar o adecuar

la práctica docente, así como la creación de oportunidades de aprendizaje con la finalidad de permitir que los alumnos aprendan más y mejor.

La evaluación constructivista de acuerdo con Argudín y Luna (2007) mide:

Los conocimientos adquiridos y la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas. El desarrollo de destreza, habilidades y cambio de actitudes. Si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el profesor. Si los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula. La validez de construcción debe verificar si se está evaluando lo que realmente se espera que los alumnos construyan, lo que implica una clara definición de capacidades; una declaración explícita de las normas, que deben ser justas para los alumnos; una clara definición de criterios de evaluación, cuando será considerada una construcción buena, mala o regular; e instrucciones comprensibles para la comunicación de los aprendizajes. (s/p)

Con relación a esto el papel del docente dentro de la evaluación constructivista es replanteado pues funge como un mediador de los aprendizajes, además de que la guía del docente es un aspecto fundamental porque se parte de la concepción de que cada uno debe aprender considerando sus diferencias individuales, los intereses propios, las capacidades, actitudes y habilidades de cada uno. Segura (2007) plantea que el docente debe:

Diagnosticar las dificultades y facilidades que tiene el alumno para desarrollar procesos. Orientar al estudiante para lograr un mayor aprendizaje, ofreciendo una fuente de información en donde se reafirman los aciertos y se corrigen los errores. Realimentar el proceso educativo. Ayudar y motivar a los estudiantes. Cualificar los resultados antes de cuantificar. (s/p)

Aunado a esto, la evaluación constructivista se vale de la utilización de diversas estrategias de evaluación en las cuales se hace mucho énfasis en el rol activo del alumno ya que el crea su

propio aprendizaje organizando la información y obteniendo aprendizajes competentes. Esta evaluación lleva consigo diferentes tipos de evaluación como la diagnóstica, la formativa y la sumativa. En lo que respecta a la evaluación diagnóstica la cual según la SEP (2013) “se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos” (p. 25), esto con el objetivo de poder diseñar la estrategia de intervención docente.

La evaluación formativa por su parte es la que se lleva a cabo durante todo el proceso con la finalidad de conocer o valorar el avance de los aprendizajes del alumno, su principal función de acuerdo con la SEP (2013) es “mejorar una intervención en un momento determinado y, en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado” (p. 25). Por su parte SEP (2011) afirma que la evaluación formativa es: “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 22)

Esta evaluación puede entenderse como un refuerzo para el alumno y el docente ya que se realiza durante el proceso, al alumno se le puede ofrecer una retroalimentación de aquel aprendizaje que no esté asimilando, por otra parte, al docente le sirve para reconsiderar su práctica, de acuerdo con en el enfoque formativo:

La evaluación desde el enfoque formativo, además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos. (SEP, 2013, p. 23)

La ventaja de la evaluación formativa es que esta permite ver el progreso y el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, pues el propósito de esta evaluación es ayudar al estudiante a comprender mejor los contenidos. Perrenoud (2008) aclara que: “es formativa toda evaluación que apoya al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo... la evaluación formativa se define por sus efectos de regulación del proceso de aprendizaje” (p. 135).

Por lo que es recomendable que los resultados de las evaluaciones sean personalizados para no generar competitividad entre los alumnos designando una valoración cualitativa y no cuantitativa. En consecuencia, a esto el docente debe dominar bien el lenguaje escrito y oral para efectuar un discurso pedagógico proporcionándole herramientas para ser aplicadas y evitar confusiones o enredos en las indicaciones proporcionadas.

Por otra parte, la evaluación sumativa: “promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance con el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica” (SEP, 2013, p. 26), además de que esta también permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo o ciclo de enseñanza.

En este caso la evaluación de la escritura de acuerdo con Ferreiro y Teberosky se realizó a través del dictado de palabras u oraciones como se logra observar en las imágenes presentadas en las subcategorías del proceso de adquisición, esas son una representación de las evaluaciones que las autoras realizaron en sus investigaciones. Por ejemplo, en su investigación de 1979 llevada a cabo en Argentina y la de 1982 en México evaluaron a través de una entrevista o interrogatorio, según Ferreiro y Teberosky (2005): “el interrogatorio se realizaba en alguna habitación de la escuela y tenía una duración de entre 20 y 30 minutos” (p. 46).

A partir de ese interrogatorio en donde se realizaban producciones gráficas basado en: “el método de indagación, inspirado en el método clínico (o método de exploración crítica) desarrollando ampliamente por la escuela ginebrina, tenía como objetivo explorar los conocimientos del niño respecto a las actividades de lectura y escritura” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 41). Afirmando que fue justamente esa modalidad que permitió obtener y encontrar respuestas realmente originales, es decir inesperados por un adulto y al mismo tiempo esto permitió la elaboración de hipótesis adecuadas para comprender su significado.

Las palabras se componían de monosílabos, bisílabos, tetrasílabos u oraciones, a partir de ahí es donde se daban cuenta si un niño avanzaba al siguiente nivel de adquisición, (conceptualización o evolución como se le desee llamar pues las autoras lo retoman desde esos términos), entonces, partir del interrogatorio ellas se daban cuenta si el niño avanzaba, en qué nivel de adquisición de escritura se encontraba, pero sobre todo para descubrir las hipótesis que el niño pone en juego a raíz de cada una de las pruebas o tareas propuestas. Tareas de las cuales suponía: “elementos conflictivos (o al menos potencialmente conflictivos) cuya solución requería por parte del niño, un real razonamiento” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 41).

2.12 El taller como estrategia en el proceso de adquisición de la escritura

Ahora, en cuanto a la propuesta de intervención que se plantea en este trabajo es el taller ya que esta permite el uso de la teoría y la práctica a la vez como fuerza motriz del proceso pedagógico. Para Ander-Egg (1991) un taller es una palabra que sirve para indicar que es: “un lugar donde se trabaja se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (p. 10), es decir se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo ya que se aprende y se hace, son tres cosas que el taller permite realizar conjuntamente complementado una a la otra. Es como una especie de aprender en grupo o aprender haciendo.

En pocas palabras el taller pedagógico o educativo es una modalidad de aprender haciendo ya que los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en la realidad que constituirá el futuro campo de acción profesional en este caso los estudiantes y que al mismo tiempo estos se convierten en el campo de acción de los docentes. Para Kisnerman (1977) el taller: “es un medio que posibilita el proceso de formación profesional. Como programa es una formulación racional de actividades específicas, graduadas y sistemáticas, para cumplir los objetivos de ese proceso de formación del cual es su columna vertebral” (s/p).

En cuanto a Mirabent (1990) considera que: “un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice” (s/p). De acuerdo con la autora, esta es una actividad que puede llevarse a cabo en cualquier espacio ya sea dentro o fuera de un salón o local (al aire libre) dependiendo de cuál sea la actividad que se vaya a elaborar.

Por su parte Ander-Egg (1991) sostiene que:

En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo". ...en este sentido el taller se apoya en principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826: "Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas. (p. 11)

En este caso el taller viene a reemplazar el simple discurso por la actividad de hacer ya que el taller como lo sostienen los autores retomados se caracteriza por el aprender haciendo, ante esto Mirabent (1990) afirma que:

No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Pudiéramos decir que el taller tiene como objetivo la demostración

práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo. (s/p)

Es por ello por lo que el taller resulta ser la estrategia metodológica más idónea para abordar diferentes tipos de contenidos educativos, pues como bien lo mencionan los autores esta es una metodología que permite utilizar la teoría y práctica en conjunto, permitiendo que el aprendizaje se potencialice ya que no solo estará observando o escuchando, sino que también se estará haciendo, resultando ser la manera más efectiva para aprender debido que estaría poniendo en práctica los aprendizajes que está adquiriendo, en referencia a esto el autor Ander-Egg (1986), afirma que: “la misma práctica va generando conocimiento” (s/p), es por eso que el taller fusiona la teoría con la práctica ya que una no tiene sentido sin la otra porque ambas se complementan, en resumen de nada sirve la teoría sin la práctica.

De acuerdo con Ander-Egg (1991), “en el taller todos tiene que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas” (p. 12), convirtiéndolo en una metodología participativa ya que según el autor es un aspecto central de este sistema de enseñanza/aprendizaje, habida cuenta que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes. Cabe mencionar también que existen diferentes tipos de talleres como el total, vertical y horizontal:

El taller total consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto, el taller horizontal abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios y el taller vertical comprende a cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto en común. (Ander-Egg, 1991, p. 25)

Dentro del taller podemos encontrar dos tipos de objetivos como lo afirma Ander-Egg, (1991):

El taller para formar profesionalmente o técnicamente en prácticas sobre terreno, dentro de cualquier disciplina, el taller para adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas que podrán ser (o no) aplicadas posteriormente en una disciplina científica, en una práctica profesional o en una práctica supervisada. (p. 27)

Según Ander-Egg (1986) los principios pedagógicos que rigen al taller son que promueve la:

Eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables, relación docente-alumno en una tarea común de cogestión, superado la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno, superación de las relaciones competitivas entre los alumnos, formas de evaluación conjunta docente-estudiantil, redefinición de roles: el rol docente como orientador y catalizador del proceso de cogestión; el rol alumno como base creativa del mismo proceso, control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docente y alumnos, bajo formas organizadas que el propio docente-estudiantil decida. (s/p)

En cuanto a la evaluación del taller de acuerdo con Maya (2007) “la evaluación, más que a un objeto, se dirige a las actividades y acciones del proyecto, a los procesos particulares que éstos generan y a los resultados que ofrecen en contrastación con los objetivos y propósitos que se formularon” (s/p). Esto, con el propósito de emitir juicios, proponer nuevas actividades que promuevan y ayuden a reorientar la acción para el cumplimiento de los objetivos planteados. En este caso según el autor citado Maya (2007) “la evaluación tiende a ser mucho más participativa, en tanto con frecuencia, involucra directamente a coordinadores y participantes desde el registro de información hasta la reapropiación y retroalimentación de la acción” (s/p).

El motivo por el que se eligió el taller como estrategia de intervención es porque como bien lo mencionan los autores citados, esta estrategia permite el uso de la teoría y la práctica al mismo para aprender, por ello, el presente taller surge con el objetivo mostrarle al docente de primer grado

a través de una serie de sesiones el proceso de adquisición de la lengua escrita desde los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, así como el papel que deben desempeñar una vez familiarizados con el proceso, el desarrollo del niño, la evaluación y las actividades como sugerencia. Dicha estrategia se pretende llevar a cabo en la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán de manera presencial.

CAPÍTULO
III

CONTEXTO DE APLICACIÓN Y DISEÑO DE LA ESTRATEGIA

En este capítulo, se aborda el contexto de aplicación de la estrategia debido que es de suma importancia conocerlo, ya que el conocer y observar los distintos contextos de trabajo, permiten estar al tanto de las características del entorno en que se encuentra la institución, como su forma de organización, costumbres, tradiciones, religión y actividades económicas a la cual se dedican, tomando en cuenta la relevancia que tiene dentro de la población y la influencia que ejerce estos factores dentro del salón de clases. Además de abordar el contexto también se expresa la intención de la estrategia, así como el diseño de esta con un total de cinco sesiones enfocadas a mostrarle al docente el proceso de adquisición de la lengua escrita, así como del papel que deben desempeñar frente a dicho proceso, la forma de evaluar, el desarrollo del niño y algunas actividades que pueden aplicar en cada uno de los niveles para propiciar o fomentar el avance de un nivel a otro en el proceso de adquisición.

3.1 Descripción del municipio y de la escuela

El contexto de aplicación sería en el municipio de Teziutlán Puebla en la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla”. El municipio se localiza en la parte noroeste de la entidad poblana sus coordenadas geográficas son los paralelos 19° 47' 06" 19° 58' 12" de latitud norte y 97° 18' 54" y 97° 23' y 18" de longitud occidental, tiene una extensión territorial de 92.518 km². Este es uno de los 217 municipios que conforman al estado de Puebla, colinda al norte con los municipios de Hueyapan y Hueytamalco, al este con Xiutetelco y el estado de Veracruz y al oeste con Chignautla. Su nombre proviene de raíces Nahuas Techuitl: Granizo; yolt-. Expresión de propiedad o localidad; Tépel: cerro y de ahí la palabra Teziuhyotèpetl que se traduce como “cerro granizoso” o “cerro lleno de granizo”.

Teziutlán cuenta con un total de 103,583 habitantes de los cuales 47.0 % son hombres y 53.0 % son mujeres, sólo 6,450 a partir de los 5 años hablan una lengua indígena del total de ellos el 1.10% no hablan español según datos de INEGI (2020). La población económicamente activa de la población femenina es del 45.6% y de la población masculina es del 54.4%. la economía depende principalmente de la industria maquilera de prendas de vestir, en menor cantidad del comercio y negocios en varios rubros, como la industria gastronómica, agrícola, ganadera, de servicios, la minería de extracción y el procesamiento de manganeso que realiza la Minería de Autlán desde hace varios años. Otra parte de la población trabaja en dependencias federales, estatales y municipales. La industria del vestido se ha visto afectada por las ventajas económicas y la mano de obra barata que presentan la recesión económica estadounidense y el contrabando de ropa barata, usada y seminueva traída de Asia y EUA, provocando así el cierre de algunas fábricas textiles.

En este mismo sentido y con base en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 del INEGI y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el municipio de Teziutlán presenta un total de 169 centros de trabajos educativos, por ejemplo, educación básica como: el colegio victoria, Rafael Ávila Camacho, instituto Frida kahlo, Manuel Ávila Castillo, Miguel Hidalgo y Costilla, Escuela Secundaria Técnica núm. 24, 23 escuelas de media superior como: Bachillerato Tecnológico Interamericano, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 44, Vicente Lombardo Toledano, Antonio Audirac etc. 10 de educación superior como: UPN unidad 212 Teziutlán, complejo de la salud BUAP, Universidad de América Latina plantel Teziutlán, Unimetroplitana de Monterrey, Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán etc. 2 de educación especial y 2 de educación inicial, entre otras instituciones.

Cabe mencionar que del total de la población el 94.3% están alfabetizados y el 4.5% no tienen ninguna escolaridad. De los alfabetizados el 25.7% cuentan con estudios medio superior, el 19.9% educación superior y el 49.8% educación básica esto según datos del INEGI (2020). El porcentaje de alumnos de entre 3 a 5 años que asisten es del 68.6%, de los 6 a 11 años es del 93.3%, de 12 a 14 años el 92.2%, de los 15 a los 24 años el 49.9%.

Dentro del municipio de Teziutlán se encuentra ubicada la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” con C.C.T 21DPR0552K y como se hizo mención es la escuela donde se planea llevar a cabo dicha estrategia, esta se encuentra localizada en el centro del municipio de Teziutlán Puebla, en la Avenida Hidalgo # 601 en la parte de atrás del palacio municipal.

Según el acuerdo 96 donde se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, se considera una escuela urbana porque en el lugar donde se encuentra ubicada cuenta con una población de más de dos mil quinientos habitantes, además de ser una escuela completa ya que imparte los seis grados de educación primaria y tiene un maestro por cada salón, en cuanto a la permanencia de los alumnos es externa porque los alumnos están dentro del plantel únicamente durante las horas de clase, es mixta porque la escuela atiende a alumnos de ambos sexos, su dependencia económica es federal porque está bajo el control técnico y administrativo de la Secretaría de Educación Pública, su turno es matutino ya que brinda sus servicios de 8:00 a 1:00.

La escuela cuenta con espacios apropiados para la realización de actividades permitiéndole al docente llevar a cabo eficientemente su labor, la estructura de la institución se encuentra en óptimas condiciones brindándoles seguridad a los alumnos. La institución cuenta con sanitarios en excelentes condiciones, tiene dos canchas, cooperativas para que los niños puedan consumir alimentos (dulces, comida y bebidas), tres bodegas de apoyo una para el material de limpieza, dos para el material de educación física ubicada una en cada cancha, un teatro y su respectiva dirección

y sala de juntas. Además de que la institución cuenta con cámaras de seguridad instaladas una en cada salón y en la entrada de la escuela con el fin de facilitar el cuidado de los miembros de la institución, además de percatarse de situaciones áulicas y para asegurarse de que los docentes estén realizando su labor. La institución comparte las instalaciones con la escuela primaria vespertina “Naciones Unidas”.

Cada salón cuenta con su respectivo maestro, la institución tiene un maestro de educación física así como también una maestra de educación especial estando bajo su cargo oficialmente 11 alumnos de la institución, cuenta con una maestra suplente para que en dado caso de que algún maestro llegase a faltar ella asumiría la tarea de cubrir a ese grupo para no causar que los alumnos se retrasen o no asistan en la institución, también cuenta con personal de limpieza que está atenta durante toda la jornada, así como personal administrativo, un personal que se encarga de la vigilancia de las cámaras de seguridad, un comité de padres de familia, y su respectiva directora a cargo de la institución.

Tanto en la hora de entrada como a la hora de salida hay una comisión que los padres de familia seleccionados deben cumplir, esta consiste en hacer guardia permitiéndoles entrar a la institución solo a alumnos, docentes, personal de apoyo como administrativo y de limpieza. Si un padre de familia desea entrar a la escuela para hablar con algún docente se debe formar y esperar hasta después de la hora de entrada para poder entrar, pero este se debe registrar en el libro de registro, en cuanto a la hora de salida de igual manera los padres de familia vigilan que no salga un niño sin la autorización, claro que el maestro es quien entrega los niños a su respectivo padre, madre o algún familiar pero esto no sucede si el padre y el alumno no muestran su gafete de identificación ambos gafetes deben contener los mismos datos, en caso de que el padre no cuente

con este requisito no se le hará entrega del niño a menos con la autorización de la directora del plantel.

Según en el acuerdo número 96 en el capítulo IV donde se establecen las funciones del director, la directora ejerce su cargo con responsabilidad y eficiencia ya que encauza el funcionamiento general del plantel y al mismo tiempo organiza, dirige, coordina, supervisa las actividades administrativas, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas etc., además de que acata, difunde y hace cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública. En cuanto a los docentes en el capítulo V donde se establecen las funciones del personal docente, estos participan en las actividades escolares, cuidan a los alumnos dentro y fuera del salón, cubren las guardias semanales, organizan las ceremonias de honores a la bandera, asisten puntualmente a la escuela etc.

Todos los miembros de esta institución realizan su cargo con eficiencia tanto la directora como personal docente, en cuanto al personal administrativo en base al acuerdo número 96 en el capítulo VII, donde se establecen las funciones del personal administrativo, este estará integrado por empleados que realicen actividades de oficina y por los que realizan actividades de mantenimiento, aseo y vigilancia, el personal de oficina realiza sus actividades con compromiso ya que acata las órdenes e indicaciones que la directora le asigna, en cuanto al personal de mantenimiento o aseo realiza sus actividades en toda la jornada con responsabilidad realizando todo lo que la directora le asigne, siempre está al tanto en caso de que falte alguna cosa en los baños o pasillos para realizar la limpieza, el personal de vigilancia se encuentra supervisando las cámaras en todo momento vigilando la entrada del plantel, los salones y los pasillos reportando de alguna situación a la directora del plantel. Esta escuela posee un correcto funcionamiento y organización.

En cuanto al aula donde se encuentran los sujetos de investigación, esta se encuentra en óptimas condiciones como en todos los salones, con material didáctico pegados por todas partes con el propósito de apoyar los aprendizajes de los alumnos. El salón cuenta con una maestra que tiene bajo su cargo a 32 alumnos con un rango de entre 6 y 7 años de edad, que en su mayoría hasta en la actualidad saben leer y escribir teniendo un dominio de estas habilidades lingüísticas de un 90%, mientras que 9 de los 32 alumnos que es su totalidad no dominan estas habilidades, considerados como niños con rezago.

La mayoría de los niños provienen del centro del municipio, solo una porción de ellos son originarios de algunas comunidades aledañas al municipio. Ninguno de los niños que conforman a este grupo presentan algún tipo de problema o limitaciones cognitivas, de lenguaje, hiperactividad o algún niño con alguna discapacidad o con capacidades diferentes que pueda repercutir en su proceso de aprendizaje.

Los alumnos en general son atentos, respetuosos con sus compañeros, con su maestra, saben catar las indicaciones que la docente les externa, siempre están dispuestos a realizar todos los trabajos que la muestra les pide que realicen, son muy creativos, son muy participativos, siempre se encuentran alegres, pero como todos los niños en especial en esta edad o etapa son muy difíciles de controlar y mantener su atención al momento de dar la clase, pero cuando se buscan actividades que les llaman la atención se concentran y las realizan con entusiasmo y dedicación.

Los padres desempeñan un papel importante en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos ya que cuando se realizan las sesiones de manera virtual las mamás suelen estar presentes con el objetivo de ayudar a sus hijos en las actividades encomendadas, de alguna manera es una ayuda muy valiosa ya que desde sus casas están siendo guiados y supervisados por los papas favoreciendo esta manera el aprendizaje, así como en el que pongan atención y estén concentrados en la

realización de las actividades. Sin duda la forma de trabajo que se está viviendo actualmente obliga a los papás estar pendiente e involucrarse en este proceso a diferencia de antes en la que era muy difícil poder involucrarlos. La mayoría de las mamás están presentes en las sesiones salvo de algunas que no les es posible poder estarlo ya que tienen que salir a trabajar quedando a cargo el alumno de sus hermanos mayores o de sus abuelos, la mayoría de las mamás son amas de casa y el resto se dedican a trabajar en maquilas o gasolineras.

En cuanto a la docente, la maestra ejerce su labor con una gran responsabilidad y dedicación, mostrando siempre muestra una actitud receptiva y se dirige a los alumnos de manera respetuosa, los atiende, les brinda atención. Según el acuerdo número 96 en el capítulo V que habla de las funciones del personal docente, la maestra desempeña con eficiencia su labor, adecua los contenidos a las aptitudes, necesidades e intereses de los alumnos, desarrolla los contenidos en el tiempo programado, hace acto de presencia en los consejos técnicos, organiza sus actividades disponiendo de recursos didácticos para la realización de las actividades con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y su labor. Durante el desarrollo de las clases la maestra propicia que los alumnos participen respetando los comentarios que los alumnos dan acerca del contenido que están tratando, entre toda la jornada siempre propicia un ambiente de confianza y respeto.

3.2 Diseño de la estrategia

Lo que se pretende con el taller como propuesta de intervención es que por medio de una serie de sesiones los docentes de primer grado comprendan, conozcan o se familiaricen (porque puede suceder que ya lo conozcan) con el proceso de adquisición de la lengua escrita que se da en los alumnos de primer grado de primaria. Con la intención de que este conocimiento lo pongan en práctica ya que conocer el proceso de aprendizaje o adquisición del sistema de escritura, así como de cualquier conocimiento, es de vital importancia ya que saber identificar en qué nivel de

conceptualización se encuentra los alumnos facilitará la intervención buscando y aplicando actividades que ayuden al niño con su proceso de adquisición, es decir pasar al siguiente nivel evolutivo.

Otra de las ventajas que conlleva conocer dicho proceso es que facilita la interpretación de los escritos, pues cada escritura representa un momento evolutivo que corresponde al mismo tiempo su nivel de adquisición, dándole una validez a ese escrito tomándolo como un avance y no solo cómo equivocaciones llegando a interpretarlo como un "no aprende" o "este niño presenta rezago", y no es que no aprenda o presente rezago sino que como se vio en la parte de la teoría cada niño aprende a su ritmo y el saber identificar en qué nivel de adquisición se encuentra el niño permitirá poder ayudarlo, es decir orientarlo proponiéndole actividades que potencialicen el proceso de adquisición.

El tipo de taller que se pretende desarrollar es el horizontal que de acuerdo con Ander-Egg (1991) es el que abarca a todos aquellos quienes enseñan un mismo grado de estudios, en este caso a los docentes de primer grado. Este taller como ya se ha hecho mención está dirigido principalmente a docentes de primer año, aunque pueden asistir docentes de cualquier otro grado que quieran conocer este proceso y así cuando les toque primer grado en algún momento de su trayectoria o carrera magisterial tengan los elementos para abordar este tema.

El objetivo de este taller es, sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal "Miguel Hidalgo y Costilla" de la ciudad de Teziutlán. El cual se realizará de manera presencial trabajando los niveles de adquisición de la lengua escrita, el constructivismo, el desarrollo del niño, el rol del docente frente a este proceso y el papel de la evaluación.



Secretaría de Educación Pública
 Universidad Pedagógica Nacional
 Unidad 212 Teziutlán, Puebla
 Nombre de la Institución: “Miguel Hidalgo y Costilla”
 C. C. T.: 21DPR0552K
“El taller para adquisición de la escritura”



PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 1

Duración: 4 hrs

Título de la sesión

El proceso de adquisición de la escritura **“nivel presilábico”**.

Objetivo.

Sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla.

Aprendizajes esperados.

- Identifiquen las características del nivel presilábico.
- Que vea el docente este momento de evolución como un ritmo de aprendizaje individual del alumno.

Propósito.

Que los docentes conozcan a través de esta sesión el proceso de adquisición de la escritura que se da en este primer nivel (nivel presilábico) desde los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Materiales.

Proyector, pelota, hojas blancas y de colores, tarjetas de cartulina, escrituras, juego de copias, cartulinas, papel bond, pegamento, tijeras, marcadores, cuatro computadoras.

Secuencia didáctica

Inicio.	<ul style="list-style-type: none"> — Se dará inicio con la presentación del moderador. — Presentación del contenido, así como la intención, propósito u objetivo que este tiene. — Formar un círculo para realizar la dinámica, “pasarse la pelota” con la intención de conocerse. — Dar la pelota a un integrante para que este inicie con su presentación respondiendo a las siguientes interrogantes ¿Cuál es su nombre?, ¿Qué lo llevo a querer participar en este taller? Y ¿Qué espera del taller?, posterior a esto le pasara la pelota a otro integrante hasta finalizar. — Continuando en círculo preguntar ¿Qué entienden por escritura? O ¿Cómo entienden el proceso de adquisición de escritura? — Preguntar ¿Cómo se ha trabajado el proceso de escritura? — Decirles que encuentren debajo de sus sillas el letrero con el siguiente cuestionamiento ¿es lo mismo aprendizaje que adquisición? Y dar su punto de vista. — Solicitar a los docentes que compartan algunas experiencias de cómo han enseñado a escribir a sus alumnos y de como ellos aprendieron. — De acuerdo con los comentarios realizados contestar a los siguientes cuestionamientos ¿creen que ha cambiado la forma de enseñar a leer y escribir?, ¿Por qué? O ¿a qué creen que se deba?, ¿usted qué haría para mejorar esto dejando de lado un momento lo que propone el plan y programa?, ¿cree usted que es posible hacer dichos cambios?
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> — Hacer una presentación de PowerPoint sobre en qué consiste el primer nivel de adquisición de manera general. — Entregar a cada docente un juego de copias sobre los niveles del proceso de adquisición de la escritura. — Socializar lo expuesto. — Hacer una pausa activa.

	<ul style="list-style-type: none"> — Con la información de la presentación y de las copias rescatar en una lista ordenada las categorías y subcategorías del primer nivel — Formar cuatro equipos con tres integrantes por medio de la dinámica “tormenta”. — A estos se les asignara por medio de una rifa una categoría para su análisis. — Realizar una pequeña conferencia donde abordaran la categoría que les haya tocado para tratarla con el resto de los docentes. — Al terminar los dos primeros equipos realizar una pausa activa. — Al finalizar se abrirá un espacio para que sean los mismos docentes quienes darán respuesta a las dudas de los espectadores. — Ofrecer retroalimentaciones y ayuda a los docentes en todo momento.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> — Hacer un recuento sobre en qué consisten las cuatro categorías de este primer momento de adquisición de la escritura. — Preguntar ¿Alguien puede decirme que le está pareciendo este taller?, ¿Qué le cambiarían?, ¿Cómo les gustaría que se abordaran las próximas sesiones? — ¿Creen que es útil o importante saber este proceso?, ¿Por qué es o no es importante saberlo? — Realizar los siguientes cuestionamientos ¿creen que saber o conocer este proceso pueda de alguna manera ayudar u orientar mejor la enseñanza-aprendizaje de la escritura?, ¿De qué manera nos ayudaría conocer este proceso de adquisición? — Que actividades propondrían para trabajar en alguna categoría o subcategoría. — Sugerir las siguientes actividades para su aplicación en este nivel: “la lista de asistencia”, “el trabajo con el nombre propio”, “palabras que empiezan igual que el nombre propio”, “escalera de palabras”, “palabras cortas y largas”, “rimas y lectura” entre otras. (Ver Anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6). — Elegir una de las actividades propuestas y elegir una para su socialización. — Una vez socializada la actividad ponerla en práctica. — Preguntar ¿Qué otras actividades aplicarían o consideran pertinentes?

	<ul style="list-style-type: none">— Para finalizar se les externara un agradecimiento por haber asistido y se les invitara que sigan participando en este taller.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">— Elaborar un cuadro comparativo donde rescaten, lo más importante de este nivel de adquisición y sus respetivas categorías

Lista de cotejo

Sesión 1**El proceso de adquisición de la escritura
“nivel presilábico”**

El propósito de este instrumento de evaluación es conocer el grado de participación de los docentes en el taller de adquisición de la escritura.

Indicaciones: marque con una x en la valoración correspondiente si cree que se cumplió el indicador.

Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
El docente reconoce el proceso de adquisición del nivel presilábico.				
Identifica las características del nivel presilábico.				
Recupera las categorías y subcategorías del nivel presilábico.				
Se integra en las dinámicas presentadas.				
Aporta ideas de lo que es escritura.				
Comparte experiencias de cómo él ha enseñado a leer y escribir.				
Comenta algunos cambios que se han generado con respecto a la enseñanza de la escritura.				
Colabora en el equipo de trabajo.				
Reconoce la importancia del proceso de adquisición de la escritura.				
Socializa las respuestas de los demás docentes.				
Propone actividades que se puedan trabajar en este nivel o en alguna de las categorías o subcategorías.				
Participa en la socialización de las actividades propuestas por el tallerista.				
En el cuadro comparativo aborda lo más importante del nivel presilábico.				

Observaciones finales.



Secretaría de Educación Pública
 Universidad Pedagógica Nacional
 Unidad 212 Teziutlán, Puebla
 Nombre de la Institución: “Miguel Hidalgo y Costilla”
 C. C. T.: 21DPR0552K
“El taller para adquisición de la escritura”



**PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE
 APRENDIZAJE.**

SESIÓN 2

Duración: 4 hrs.

Título de la sesión

El proceso de adquisición de la escritura **“nivel silábico”**.

Objetivo.

Sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla.

Aprendizajes esperados.

- Identifiquen las características del nivel silábico.
- Que vea el docente este momento de evolución como un ritmo de aprendizaje individual del alumno.

Propósito.

Que los docentes conozcan a través de esta sesión el proceso de adquisición de la escritura que se da en este segundo nivel (silábico) desde los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Materiales.

Juego de copias de los niveles de adquisición de la escritura, plumones, hojas, canción, bocinas, cartulinas, hojas de color, tijeras, pegamento, papel bond.

Secuencia didáctica	
Inicio.	<ul style="list-style-type: none"> — Dar la bienvenida a la segunda sesión. — Presentar el tema de esta segunda sesión. — Invitar a los docentes a levantarse de su lugar para llevar a cabo la dinámica “parados, sentados”. — Conocer los aprendizajes que obtuvieron en la sesión anterior a través de los docentes que hayan perdido en la dinámica. — Terminada la participación, dar una retroalimentación entre todos.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> — Pedir que saquen las copias que se les proporciono en la sesión anterior. — Solicitar que se ubiquen en el segundo nivel de adquisición. — Analizar de manera grupal en que consiste el segundo nivel de adquisición “silábico” — Al finalizar el análisis preguntar ¿Cuáles son las diferencias del nivel actual al anterior?, ¿cuáles son las características que encontraremos en el nivel silábico? — Formar tres equipos a partir de la dinámica “canastas y conejos”. — Repartir a cada equipo una categoría de este nivel de adquisición para su análisis, así como sus categorías que incluye cada categoría. — Elaborar una presentación creativa en cartulinas, papel bond para presentarlo al resto de los docentes para su análisis. — Una vez construidas las presentaciones se empezará con el equipo 1. — Hacer una pausa activa con el tema “payaso de rodeo”. — Continuar con el segundo equipo, para analizar la segunda categoría con sus respectivas subcategorías. — Al finalizar la presentación y el análisis de la segunda categoría preguntar sobre las diferencias que existen entre la categoría anterior y la actual. — Finalmente se pasará con el equipo tres para el análisis de la última categoría que compone este nivel de adquisición. — Realizar la misma interrogante de hace un momento. — Hacer una pausa activa con el tema “macarena”

<p>Cierre</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Hacer una breve recapitulación sobre este nivel de adquisición donde todos participarán. — Realizar una actividad “reality” donde resolverán actividades referentes al nivel de adquisición analizado. — ¿Qué actividades trabajarían en este nivel? — Sugerir las siguientes actividades para trabajarlos en este segundo nivel de adquisición: “la ruleta”, “el ahorcado”, “rompecabezas”, “cambia una letra en la palabra”, “cambian letras para obtener otras palabras”. (Ver Anexos 7, 8, 9, 10, 11). — Elegir una de las actividades propuestas y socializarla entre todos. — Una vez socializada la actividad ponerla en práctica. — Preguntar ¿Qué otras actividades aplicarían o consideran pertinentes? — Externar un agradecimiento por su palpitación.
<p>Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Elaborar un esquema a su gusto donde reflejen lo aprendido de este nivel.

Lista de cotejo

Sesión 2

El proceso de adquisición de la escritura
“nivel silábico”

El propósito de este instrumento de evaluación es conocer el grado de participación de los docentes en el taller de adquisición de la escritura.

Indicaciones: marque con una x en la valoración correspondiente si cree que se cumplió el indicador.

Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Participa en la recapitulación que se hace de la sesión anterior.				
Realiza el análisis del nivel silábico de la adquisición de la escritura.				
El docente reconoce el proceso de adquisición del nivel silábico.				
Identifica las características del nivel silábico				
Recupera las categorías y subcategorías del nivel silábico.				
Hace diferencias entre el nivel presilábico y el silábico				
Se integra en las dinámicas.				
Colabora para análisis de la categoría y sus subcategorías.				
Establece las diferencias que existen entre la primera, la segunda y la tercera categoría del nivel silábico.				
Da su aportación en la retroalimentación que se hace del nivel silábico.				
Contribuye con el equipo para la realización de las actividades.				
Retoma aspectos importantes del proceso de escritura del nivel silábico.				
Socializa las respuestas de los demás docentes.				

Propone actividades que se puedan trabajar en el nivel silábico o en algunas de sus categorías o subcategorías.				
Contribuye en la socialización de las actividades propuestas por el tallerista.				
En el esquema aborda elementos importantes del nivel silábico.				
Observaciones finales.				



Secretaría de Educación Pública
 Universidad Pedagógica Nacional
 Unidad 212 Teziutlán, Puebla
 Nombre de la Institución: “Miguel Hidalgo y Costilla”
 C. C. T.: 21DPR0552K
“El taller para adquisición de la escritura”



PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 3

Duración: 4 hrs.

Título de la sesión

El proceso de adquisición de la escritura “**nivel silábico alfabético y alfabético o convencional**”.

Objetivo.

Sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla.

Aprendizajes esperados.

- Identifiquen las características de este nivel silábico-alfabético y alfabético.
- Que vea el docente estos momentos de evolución como un ritmo de aprendizaje individual.

Propósito.

Que los docentes conozcan a través de esta sesión el proceso de adquisición de la escritura que se da en el tercer y cuarto nivel (nivel silábico-alfabético y alfabético) desde los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Materiales.

Cartulinas, hojas blancas y de colores, papel bond, tijeras, pegamento, marcadores, plumones, juego de copias de los niveles, papel América.

Secuencia didáctica

<p>Inicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Dar una bienvenida a esta tercera sesión. — Iniciar con la dinámica “La cebolla” para romper el hielo. — Recuperar aprendizajes previos. — Pegar debajo de las sillas el cartel con la siguiente pregunta ¿Qué he aprendido en el taller? — Realizar la misma pregunta en dado caso de que alguien que no le haya tocado el cartel quiera participar. — Escribir en el pizarrón la siguiente pregunta para que los docentes la respondan ¿Qué son los niveles de adquisición? — Una vez socializada la pregunta anterior lanzar el siguiente cuestionamiento ¿Qué recuerdo de los niveles de adquisición? — A partir de las respuestas, ofrecer una retroalimentación.
<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Solicitar que ubiquen el tercer nivel de adquisición de la escritura. — Rescatar de manera grupal las respectivas categorías y subcategorías que componen este tercer nivel. — Después de ubicar el tercer nivel, localizar el cuarto nivel. — Rescatar las respectivas categorías y subcategorías del cuarto nivel. — Realizar dos equipos con seis integrantes por medio de la dinámica “el barco se hunde”. — Repartir a cada equipo un nivel para su análisis en equipo. — Proporcionar material didáctico para la realización de una presentación creativa para dar a conocer el nivel que les haya tocado a los demás docentes. — Pedirles a los docentes que realicen su presentación a través de una actividad de acuerdo a su criterio. — Hacer una pausa activa. — Empezar con la presentación del primer equipo. — Hacer retroalimentaciones en cada una de las presentaciones.

	<ul style="list-style-type: none"> — Al finalizar la presentación del primer equipo realizar los siguientes cuestionamientos, ¿Cuáles son las principales características de este tercer nivel?, ¿Cómo lo trabajarían ustedes? — Aclarar dudas antes de pasar con el siguiente nivel. — Pasar con el segundo equipo y con su respectiva actividad para presentar su tema. — Realizar los siguientes cuestionamientos ¿Qué diferencias se logran percibir entre el nivel anterior y el actual?, ¿Cómo trabajarían este nivel? — Aclarar todas las dudas que puedan existir ante la exposición del cuarto nivel. — Realizar una breve recapitulación de los dos últimos niveles analizados.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> — hacer un recuento de los cuatro niveles de adquisición por medio de la dinámica “la papa caliente”. — Brindar retroalimentaciones. — Realizar un esquema (dejar a su criterio) de los dos últimos niveles de adquisición resaltando lo más importante. — Elegir a dos docentes para que expliquen su esquema. — ¿Qué actividades llevarían en cada nivel? — Sugerir las siguientes actividades para su aplicación en el nivel silábico-alfabético, propiciando su avance: “crucigrama”, “oraciones con letras móviles”, “completan oraciones en forma escrita”, “mi personaje favorito”. (Ver Anexos 12, 13, 14, 15) — y estas otras para el nivel alfabético: “cómo se escribe”, inventa diálogos”, “te invito a mi fiesta de cumpleaños” “un lugar para la coma” entre otras. (ver Anexos 16, 17, 18 y 19) — Elegir dos de las actividades propuestas una del nivel silábico alfabético y otra del alfabético para su análisis entre todos. — Una vez socializada la actividad elegir una para ponerla en práctica. — Preguntar ¿Qué otras actividades aplicarían o consideran pertinentes?

	— Externar un agradecimiento e invitarlos formar parte de la próxima sesión, “constructivismo”.
Evaluación	— Realizar un cuadro comparativo de los cuatro niveles de adquisición retomando de ellos lo más importante para identificar una de la otra. — Realizar un escrito respondiendo a las siguientes preguntas ¿considera usted importante conocer este proceso de adquisición de la escritura sí o no? ¿por qué?, y ¿lo pondría en práctica? ¿Por qué?

Lista de cotejo

Sesión 3

El proceso de adquisición de la escritura nivel
“silábico alfabético y alfabético o
convencional”

El propósito de este instrumento de evaluación es conocer el grado de participación de los docentes en el taller de adquisición de la escritura.

Indicaciones: marque con una x en la valoración correspondiente si cree que se cumplió el indicador.

Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
El docente se integra en las dinámicas presentadas.				
Participa en la recapitulación que se hace de la sesión anterior.				
Colabora en el análisis del nivel silábico alfabético de la adquisición de la escritura.				
Rescata las características del nivel silábico alfabético.				
Retoma las categorías y subcategorías del nivel silábico alfabético.				
Reconoce las características del nivel alfabético o convencional.				
Recupera las categorías y subcategorías del nivel alfabético.				
Establece diferencias entre el nivel silábico alfabético y el alfabético.				
Realiza el análisis del nivel silábico alfabético y alfabético.				
Hace comentarios después de que haya expuesto cada equipo.				
Identifica las principales características que distinguen al nivel silábico alfabético y al nivel alfabético o convencional.				
Colabora en el equipo de trabajo para la realización de las actividades.				
Socializa en las respuestas de los demás docentes.				

Propone actividades que se puedan trabajar en el nivel silábico alfabético o alfabético.				
Expresa su opinión en la retroalimentación de los niveles abordados.				
Observaciones finales.				



Secretaría de Educación Pública
 Universidad Pedagógica Nacional
 Unidad 212 Teziutlán, Puebla
 Nombre de la Institución: “Miguel Hidalgo y Costilla”
 C. C. T.: 21DPR0552K
“El taller para adquisición de la escritura”



PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 4

Duración: 4 hrs

Título de la sesión

El constructivismo en el proceso de adquisición de la escritura.

Objetivo.

Sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla.

Aprendizajes esperados.

- Que se familiaricen con los estadios de desarrollo, en especial donde se encuentran los niños de primer grado
- Que se familiaricen con los esquemas cognitivos que suceden en el niño a la hora de aprender.

Propósito.

Que los docentes conozcan a través de esta sesión la importancia del constructivismo en el proceso de adquisición de la escritura.

Materiales.

Juego de copias, hojas blancas, hojas de colores, pegamento, tijeras, cartulinas, papel bond, papel América, proyector, diapositivas.

Secuencia didáctica

Inicio.

- Dar la bienvenida a la cuarta sesión.
- Presentar el tema que se va a tratar.

	<ul style="list-style-type: none"> — Recuperar aprendizajes previos del proceso de adquisición de la escritura a través de la dinámica “la papa caliente”. — Solicitar que encuentren un sobre con su nombre el cual solo cuatro de los sobre tendrá el siguiente cuestionamiento ¿Qué entienden por constructivismo? — Realizar el siguiente cuestionamiento ¿Qué nos dice el constructivismo en cuanto al aprendizaje? — Plantear de manera general la siguiente pregunta ¿Por qué creen que se retome el tema del constructivismo en el proceso de adquisición de la escritura?
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> — Presentar en PowerPoint ¿Qué es el constructivismo? Y ¿para que el constructivismo? Desde el enfoque de Piaget. — Socializar lo expuesto. — Realizar una pausa activa. — Repartir un juego de copias de los esquemas cognitivos. — Analizar de manera individual los esquemas. — Realizar la dinámica “sentados, parados” para conocer los puntos de vista de los docentes de cada uno de los esquemas. — Después de analizar los aportes realizar los siguientes cuestionamientos, entonces ¿Qué son los esquemas cognitivos?, ¿Qué relación tienen con el proceso de adquisición de la escritura?, ¿Cómo podemos saber si un niño asimilo, adapto, acomodo un conocimiento?, ¿Qué podemos hacer nosotros como docentes para potencializar su asimilación, acomodación u adaptación? — Realizar una pausa activa. — Formar cuatro equipos por medio de la dinámica “tormenta”. — Repartir a cada equipo un estadio para sus análisis. — Realizar una presentación creativa con material didáctico que se les va a repartir. — Profundizar en el estadio donde se encuentran los niños de primer grado. — Plantear los siguientes cuestionamientos ¿Qué nos dicen los estadios de desarrollo?, ¿Por qué creen que se retomen en el proceso de adquisición de la

	<p>escritura?, ¿Qué tiempo en promedio tardaran los niños en pasar de un estadio en otro?, ¿Cómo podemos saber si un niño ha pasado al siguiente estadio?, ¿es posible ayudar a un niño a pasar al siguiente estadio?</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> — Hacer un recuento por medio de una dinámica los esquemas cognitivos. — Realizar una retroalimentación de manera general sobre los estadios de desarrollo de Jean Piaget. — Realizar un cuadro comparativo de los estadios de desarrollo retomando lo más importante.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> — Escribir una lista de actividades constructivas que ayudarían a adquirir el sistema de escritura en sus alumnos. — Realizar un cuadro sinóptico de los esquemas cognitivos resalto lo más importante.

Lista de cotejo

Sesión 4

El constructivismo en el proceso de adquisición de la escritura

El propósito de este instrumento de evaluación es conocer el grado de participación de los docentes en el taller.

Indicaciones: marque con una x en la valoración correspondiente si cree que se cumplió el indicador.

Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
El docente participa en la retroalimentación de las sesiones anteriores del proceso de adquisición de la escritura.				
Hay opiniones acerca del constructivismo.				
Da su aportación de la relación que tiene el constructivismo con el aprendizaje y con el proceso de adquisición de la escritura.				
Contribuye en la socialización de la presentación de las diapositivas.				
Se integra en las dinámicas.				
Analiza de manera individual los esquemas cognitivos de Piaget.				
Comenta de manera grupal acerca de cada uno de los esquemas cognitivos.				
Colabora en el equipo de trabajo para la construcción de las actividades.				
Socializa sobre los estadios de desarrollo del niño.				
Realiza el recuento de los esquemas cognitivos.				
Participa en la retroalimentación de los estadios del desarrollo del niño.				
Propone actividades constructivas que propicien la adquisición de la escritura.				

Recupera en el cuadro sinóptico la información más importante de los esquemas cognitivos.				
---	--	--	--	--

Observaciones finales.



Secretaría de Educación Pública
 Universidad Pedagógica Nacional
 Unidad 212 Teziutlán, Puebla
 Nombre de la Institución: “Miguel Hidalgo y Costilla”
 C. C. T.: 21DPR0552K
“El taller para adquisición de la escritura”



PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 5

Duración:

Título de la sesión

El papel del docente y la evaluación desde la perspectiva del constructivismo.

Objetivo.

Sugerir un taller para que los docentes mejoren el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos de primer grado de la escuela primaria urbana federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la ciudad de Teziutlán Puebla.

Aprendizajes esperados.

- Que identifiquen las características de la evaluación.
- Que identifiquen el papel que debe jugar como docente.
- Que reafiancen la responsabilidad que tienen como docentes el enseñar y de evaluar.

Propósito.

Que los docentes a través de esta sesión logren estar al tanto de las características de la evaluación formativa y del papel que deben jugar en el proceso de la enseñanza de la escritura.

Materiales.

Juego de copias, diapositivas, papelitos recortados, una bolsita, computadora.

Secuencia didáctica

Inicio.

- Dar la bienvenida a la quinta sesión.
- Iniciar con una dinámica para entrar en materia.

	<ul style="list-style-type: none"> — Presentar el tema que se va a tratar. — Solicitar que a partir del tema digan de que creen que va a tratar el tema de hoy. — Socializarlo entre todos. — Preguntar a través de una dinámica que recuerdan del constructivismo. — Realizar la pregunta de manera general ¿Qué relación tendrá el constructivismo con el tema de la evaluación y el papel que debe tomar el docente frente a la enseñanza de la escritura? — Socializar de manera grupal los aportes de cada docente.
<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Presentar en PowerPoint el tema de la evaluación constructivista o formativa. — Iniciar con ¿Qué es la evaluación en su concepto general?, ¿para que lo utilizamos? — Formar dos equipos por medio de la dinámica “el barco se hunde”. — Rifar los temas “la evaluación constructivista” y “el papel del docente”, por medio de papelitos. — Repartir los documentos que utilizaran. — Solicitar que a partir del tema que les haya tocado elaboren una conferencia para presentar el tema a los demás docentes. — Realizar una pausa activa. — Repartir material didáctico para elaborar su conferencia y todo lo necesario para abordarla. — Cuando haya terminado de construir o armar su conferencia iniciar con las presentaciones. — Solicitar que inicie el equipo con el tema de la evaluación. — Al terminar la presentación abrir un espacio para la realización de preguntas y solucionar dudas. — Al finalizar realizar los siguientes cuestionamientos para retroalimentar el tema expuesto, ¿Qué es la evaluación formativa?, ¿Qué se evalúa?, ¿para que se evalúa? ¿Quiénes se evalúan?, ¿Cuándo se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Cómo se emiten los juicios?, ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

	<ul style="list-style-type: none"> — Preguntar a alguien que tenga alguna duda. — Pasar con el equipo del papel del docente. — Al finalizar plantear las siguientes preguntas ¿Cuál es el papel del docente?, ¿Qué rol desempeña el docente en la enseñanza de la escritura?, ¿Cuáles son las responsabilidades del docente?, ¿Qué debe hacer el docente para lograr que el niño aprenda?
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> — Hacer una recapitulación de la evaluación. — Hacer una retroalimentación del papel del docente. — Solucionar dudas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> — Realizar un cuadro comparativo de la evaluación constructivista o formativa con la evaluación tradicionalista. — Realizar un mapa cognitivo del papel del docente.

Lista de cotejo

Sesión 5**El papel del docente y la evaluación desde la perspectiva del constructivismo**

El propósito de este instrumento de evaluación es conocer el grado de participación de los docentes en el taller.

Indicaciones: marque con una x en la valoración correspondiente si cree que se cumplió el indicador.

Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
El docente se integra en las actividades realizadas.				
Participa en la recapitulación que se hace de la sesión anterior.				
Aporta sobre la relación que tiene el constructivismo en la evaluación.				
Opina sobre el papel que tiene la evaluación en su quehacer docente y en el aprendizaje.				
Socializa las respuestas de los otros docentes.				
Expone su punto de vista de lo que es evaluación y para que se utiliza.				
Colabora en el equipo de trabajo para la realización de las actividades.				
Da respuesta a los cuestionamientos sobre evaluación.				
El docente expone sus dudas al colectivo.				
Reconoce el papel que debe desempeñar como docente frente al proceso de adquisición de la escritura.				
En el cuadro comparativo recupera elementos importantes del tema de la evaluación.				
En el mapa cognitivo retoma la información más importante del papel del docente.				

Observaciones finales.

CONCLUSIONES

La adquisición de la escritura en los alumnos de primer grado de primaria es de suma importancia ya que es uno de los aprendizajes más importantes de su formación, así como para el resto de su vida escolar y para su vida como individuo, debido que es una herramienta que de alguna manera le facilitará su inserción a la sociedad y sobre todo lo ayudará a poder adquirir conocimientos de las otras asignaturas y poder establecer una comunicación de manera eficaz con sus semejantes.

Como se dijo en un inicio, la adquisición de la escritura y la lectura ha sido un tema que ha preocupado y que sigue preocupando a los educadores y funcionarios educativos, pues a pesar de las buenas intenciones de los maestros y de la aplicación de diversos métodos para enseñar a leer y escribir el problema sigue subsistiendo ya que aún existe un gran número de niños que no aprenden (hecho que cualquier observador puede constatar).

Es por eso por lo que ha se convertido en un problema digno de atención debido que los fracasos en este campo van acompañados generalmente del rezago e inclusive el abandono escolar impidiendo al mismo tiempo que no se cumplan los objetivos mínimos de instrucción, pues junto con las matemáticas el aprendizaje de la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la educación básica y que su adquisición lamentablemente determina el éxito o fracaso escolar. Y es por esa razón que se tomó este tema como objeto de investigación en este presente proyecto de intervención e innovación.

Ya que, por lo general, este es uno de los problemas más frecuentemente que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana, pues el bajo rendimientos de algunos de sus alumnos en esta área es preocupante llevándolos a buscar la manera más eficiente de poder corregir o potencializar este aprendizaje con el propósito de lograr que los alumnos finalmente puedan adquirir la escritura y la lectura.

Por lo que el docente debe conocer a sus alumnos, así como de tener en consideración las características, necesidades, limitaciones, destrezas, formas de vida de cada uno de sus alumnos, investigar a las familias de estos, ya que esto tal vez le ayude a poder hacer uso de técnicas o estrategias que le permitan de alguna manera facilitar el proceso de adquisición de la lengua escrita. El maestro en este caso debe ser un investigador, tanto fuera como dentro de la práctica docente para buscar nuevas y mejores forma de poder enseñar y asegurarse de que sus alumnos adquieran la escritura ya que sin duda es un proceso un tanto complejo para los alumnos como para los docentes.

Es por ello que se ha diseñado un taller con el fin de mostrarle al docente el proceso de adquisición de la escritura para que de algún modo se le facilite poder abordar la enseñanza de la escritura y que sobre todo identifique en qué nivel de conceptualización de acuerdo con la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky se encuentra el niño y propicie actividades que puedan favorecer más este proceso de adquisición.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.

Alba, C. y otros (2008). Un instrument per identificar les practiques docents per ensenyar a llegiri escriure. *Bulletí La Recerca*, 10, 8-21. Recuperado en marzo de 2010 en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/alba.pdf>.

Ander-Egg, E. (1986). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires, editorial humanita.

Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, editorial Magisterio del Rio de la Plata. 2ª edición. ISBN 950-550-067-X

Argudín, Y. y Luna, M. (2007). "Proceso Docente" (México: UAM-A, 2007).

Barbosa, A. (1978). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Pax.

Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*, Barcelona, Critica-Grijalbo.

CASE, R. (1989) *El Desarrollo Intelectual del Nacimiento a la Edad Madura*. Barcelona: Paidós.

Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (2013). *Atlas Educativo* [<http://cemabe.inegi.org.mx/>].

DÍAZ BARRIGA, Frida, y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2000): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

Durkheim. (1991). *Educación y Sociología*. Ed. Colofón, 3ª ed., México.

El Universal, México, agosto de 1945

- Epstein, J.L (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Santiago, Chile: Fundación CAP.
- Ferreiro E. y A. Teberosky (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez palacio, M. (1998). Nuevas Perspectivas Sobre el Proceso de Lectura y Escritura. México, 15ª edición.
- Ferreiro, E. (2002). Alfabetización. Teoría y práctica, México, Siglo XXI. 5ª edición.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura. México, SEP, fascículo 2.
- Ferreiro E. y A. Teberosky (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI. 2ª edición.
- Ferreiro, E. (1998). Alfabetización. Teoría y práctica, México, Siglo XXI. 2ª edición.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- Flores D. L. E. Y Hernández S. A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. Universidad Nacional Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Volumen XII N° 1
- Gómez Palacios M. Villareal M, B. Gonzales L. (1995). El niño y Sus Primeros Años En La Escuela. México. SEP, ISBN 968-29-7788-6

González, X. A. y otros (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.

González-Arratia, L. F. N. I. (1996). El autoconcepto y la autoestima en madres e hijos, sus repercusiones en el rendimiento escolar, en niños de 6° año de primaria, de tres diferentes tipos de escuela. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Goodman, Y. Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.

Goodman, Kenneth (1982). “El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, siglo xxi editores.

Goodman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XII.

Kisnerman, N. (1977). Los talleres ambientales de formación profesional en el taller. En: *integración de la teoría y práctica*. Buenos Aires, Editorial Humanitas.

Lerner D. Palacios A. y Muñoz M. (2000). “La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria”. SEP, México.

Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económico.

Llamazares, M. T. Alonso-Cortés, M. D. y Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Loyo, E. (1994). Educación de la Comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934. En Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, Tomo 2, De Juárez al Cardenismo (pp. 341-410). México: INEA/El Colegio de México.

Loyo, E. (2006). En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1949). En De los Reyes (coord.) Historia de la vida cotidiana en México, Siglo XX, Tomo Volumen V, I ampo y ciudad (pp. 273-304). México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.

Martínez, S. (1983). Estado, educación y hegemonía en México 1920-1950. México: línea/ UAG/ UAZ.

MARUNY, L. y otros (1995): Escribir y leer. Madrid, Edelvives. MEC.

Maya Betancurt, A. (2007). Taller educativo, Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá. 2ª edición. ISBN: 978-958-20-0277-8

Meirieu, P (1990). Apprendre...oui, mais comment. París. Editorial EFS.

México, D. F., a 26 de noviembre de 1982.-El secretario, Fernando Solana, Rúbrica.

Miller, P. (1993), Theories of developmental psychology, Nueva York, Freeman.

MIRABENT Perozo, G. (1990). Revista Pedagógica Cubana. Año II Abril – Junio No. 6. La Habana.

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Madrid: Morata. Documento disponible en: <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>

Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas. Colihue.

PIAGET J. (1969) Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1962), Play, dreams and imitation in children, Nueva York, Norton.

PIAGET, J. (1968 b): Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. Editorial Revolucionaria. La Habana.

Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1979) Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo. Ottawa: Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (CIID).

SEP. (2017). Aprendizajes Calve Para La Educación Integral. México, SEP, ISBN: 978-607-97644-0-1

SEP. (2019). Libro Para el Maestro. México. SEP. 2ª edición. ISBN: 978-607-551-182-5

Segura, M. (2007). “La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista”, Revista Actualidades Investigativas en Educación, (San José: Universidad de Costa Rica, 2007), 1-22.

SEP, (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México, SEP, McGraw-Hill Interamericana, ISBN 970-18-4747-4

SEP, (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica, México.

SEP, (2013). El enfoque formativo de la evaluación. Secretaría de Educación Pública, México.

ISBN: 978-607-467-285-5

Serrano de Moreno, S. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. Conferencia pronunciada en el SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD “Porque todos somos diferentes” Celebrado en Panamá, 28 al 30 de enero de 2000.

SERULNIKOV, A. & Suarez, R. (1999) Piaget para Principiantes, (1ª ed.) Buenos Aires, Argentina.

Siegler, J. L. D. G. Singer (1976), Imaginative play and pretending in early childhood, en A. Davids (ed.), Child personality and psychopathology, Nueva York, Wiley, pp. 69-112.

Skinner B.F., 1972, Par delà la liberté et la dignité. Paris, R. Laffont.

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona. Grao- ICE.

Strasser, K., Mendive, S. & Susperreguy, M.I. (2012). Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos.

En I. Mena, M.R Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Ed.), Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educacional (pp. 299- 328). Santiago: Ediciones UC.

TOLCHINSKY, L (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona, Antrophos.

UPN, (1990). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. México.

V.Estalayo y R.Vega, 2003, Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela. Biblioteca Nueva, Madrid

Weiss, H. (2014). Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje. Santiago, Chile: Fundación CA

ANEXOS

Rimas y lectura

- Que los niños realicen la vinculación entre las partes sonoras y gráficas de un texto.

1. Se repite en forma oral una rima hasta que los niños la puedan decir fácilmente.
2. El maestro la escribe en el pizarrón; por ejemplo:

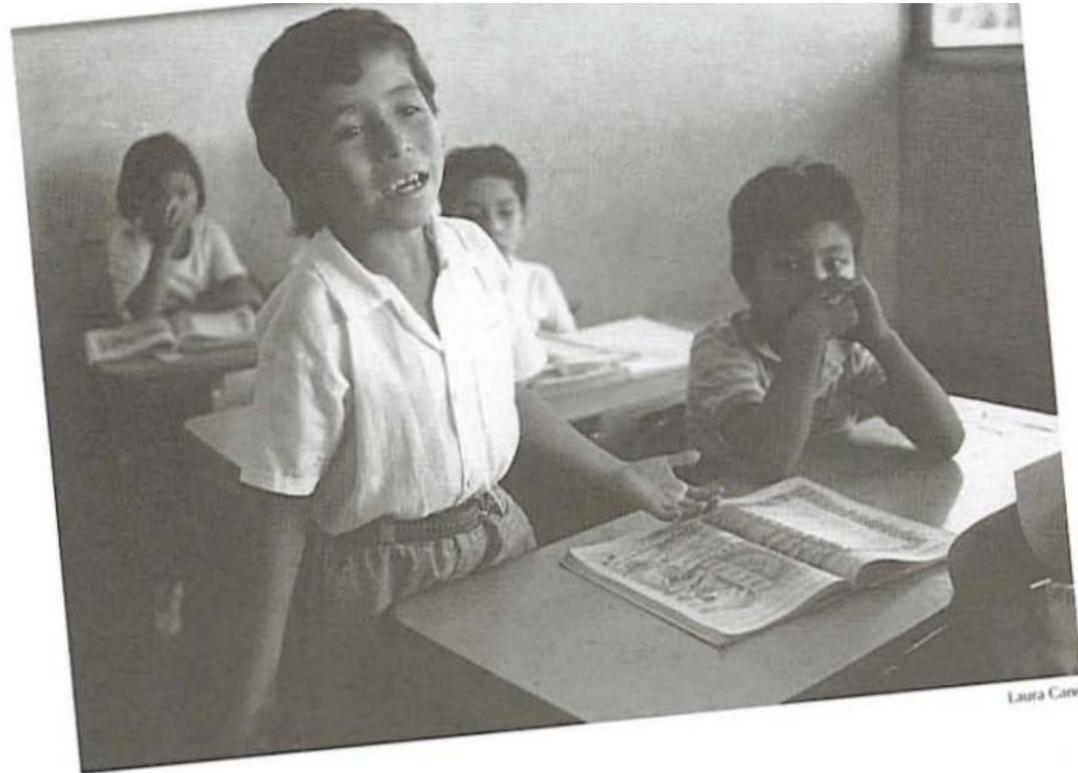
El conejo

Yo tenía mi conejito
y un perro me lo mató.
No quiero que me lo paguen
mi conejo quiero yo.

3. Pasa un niño al pizarrón y señala el escrito al mismo tiempo que repite la rima.
Puede ser que el niño termine de señalar antes de terminar de repetir la rima, o que termine de decir la rima y le sobren partes escritas sin señalar. Se le da oportunidad de intentarlo nuevamente. Pasan otros niños y hacen lo mismo.

4. Se pide a los niños señalar versos:

"¿Dónde dirá *yo tenía mi conejito*?
¿Dónde dirá *no quiero que me lo paguen*?
¿En dónde *un perro me lo mató*?
¿Y *mi conejo quiero yo*?"



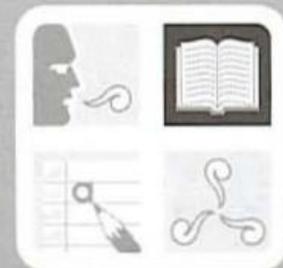
Laura Cano

Cuando los niños no encuentran el verso solicitado, para facilitar la tarea se les propone señalar la rima desde el inicio.

5. Una vez que los niños logran señalar la ubicación de cada verso, se les solicita la ubicación de palabras. Es conveniente pedir primero señalamientos de los extremos de la línea y después del interior de la misma, por ejemplo:

"¿Dónde dirá *conejito*?
¿Dónde dirá *mató*?
¿Dónde *perro*?
¿Dónde *quiero*?"

Se continúa con las partes restantes, pero en algunos momentos se pide a los alumnos que señalen la rima completa.



La lista de asistencia

- Que los alumnos descubran la relación sonoro-gráfica del sistema de escritura.

Material

Una cartulina pegada en la pared con un cuadro de doble entrada que incluya los nombres de los niños y los días de la semana, y tarjetas con los nombres de los niños (del sobre de palabras o del tarjetero).

1. Al inicio del año escolar el maestro pega en la pared del salón una cartulina con los nombres de todos los alumnos. Diariamente, los niños que lo requieran se apoyan en la tarjeta que tienen con su nombre para identificarlo en la cartulina y marcar su asistencia.

2. El maestro propone analizar los nombres y agruparlos por diferentes criterios, por ejemplo:

Letras iniciales iguales.

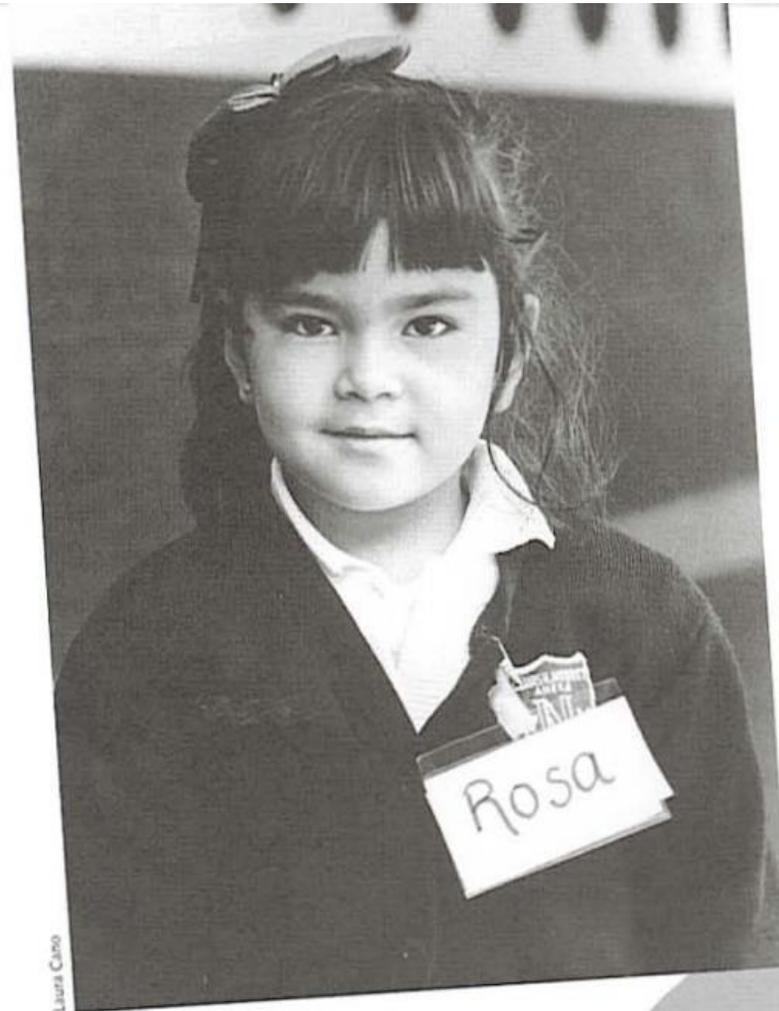
Letras finales iguales.

Número de veces que aparece algún nombre.

Semejanzas.

Diferencias.

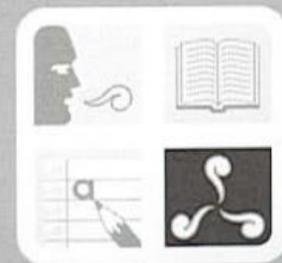
3. Al término de la actividad y del registro se pueden hacer preguntas para adivinar quiénes fueron los niños que tuvieron mayor asistencia, por



Laura Cano

ejemplo: "El niño con mayor asistencia en este mes fue alguien con nombre de seis letras, empieza con M y termina con L. Quien faltó más tiene un nombre que se forma al juntar dos nombres (Mariana)", etcétera.

Las actividades con el nombre propio pueden realizarse tantas veces como el maestro lo considere pertinente, principalmente al inicio del ciclo escolar.



El trabajo con el nombre propio

- Que los alumnos reflexionen sobre la estabilidad de la representación escrita a partir del análisis del nombre propio.

Material

En un sobre, las tarjetas con el nombre propio de los niños.

1. Al principio del año escolar el maestro proporciona una tarjeta en blanco a cada niño. Pide que escriban su nombre y él escribe los de quienes aún no pueden hacerlo.

El maestro pide a los niños que anoten su nombre en la portada de sus cuadernos para saber a quiénes pertenecen. Quienes aún no sepan escribir pueden copiarlo de la tarjeta.

2. Después de este trabajo, el maestro recoge las tarjetas con el nombre de los niños para guardarlas y utilizarlas con la frecuencia que se requiera.

3. Cada día, el maestro procura que los mismos niños busquen las tarjetas que tengan su nombre. Durante varios días consecutivos los niños pueden hacer etiquetas con sus nombres y colocarlas en diferentes objetos: sus bancos, lápices, refrigerios, ropa, etcétera. Es posible que en estas tareas unos niños ayuden a otros; por ejemplo, si Carlos no encuentra su tarjeta el maestro dice:

“Vamos a ayudarlo, ¿con cuál letra empieza Carlos? ¿Cómo es la primera letra de Carlos? ¿Quién tiene un nombre que empiece igual? ¿Cómo sabes que aquí no dice Carlos?”

Con el propósito de organizar la búsqueda que los niños hagan de su nombre, el maestro puede:

- a. Con las tarjetas sobre el escritorio, hacer pasar a los niños en grupos de cuatro o cinco para que cada uno encuentre la tarjeta con su nombre.



Laura Cano

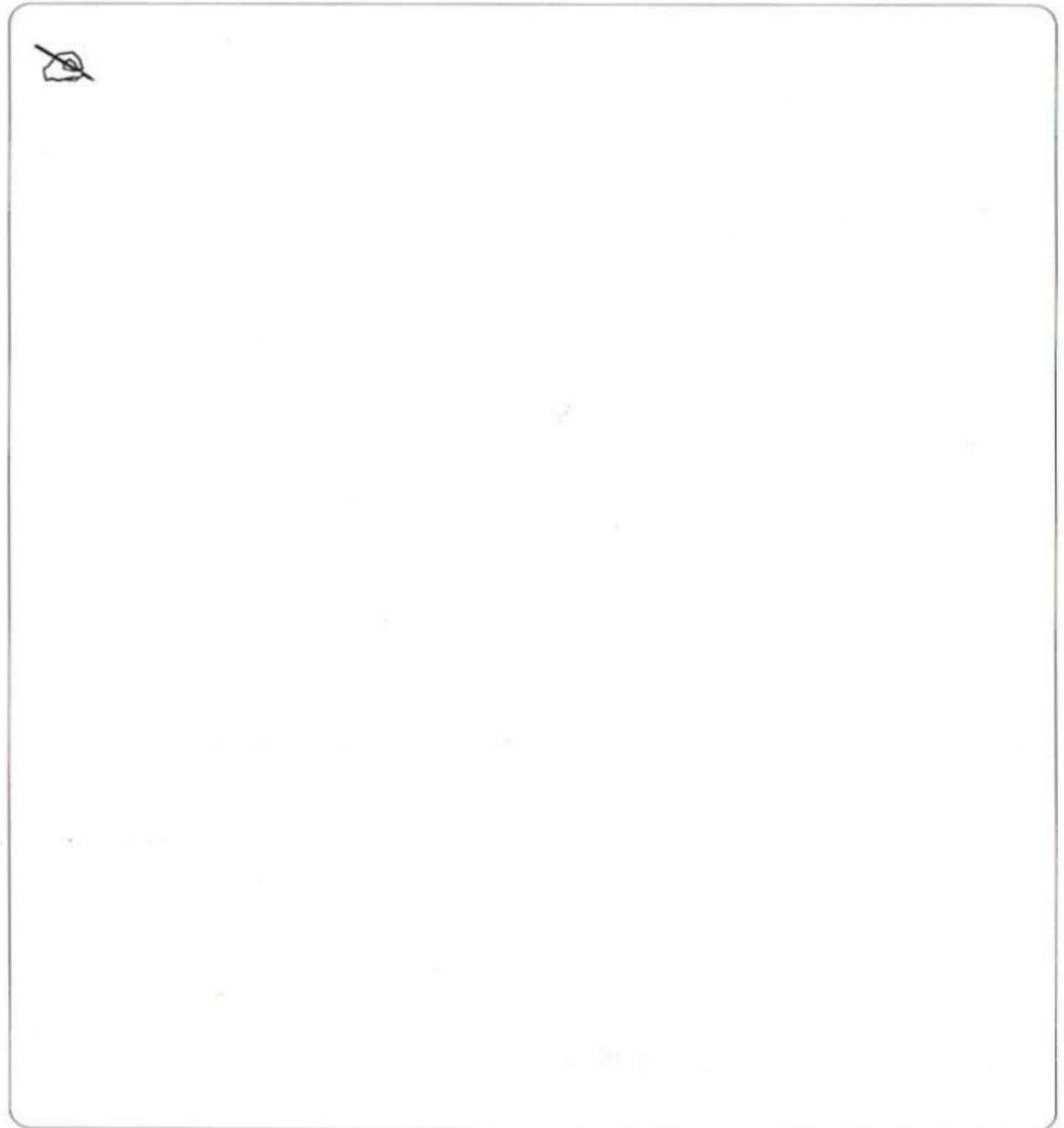


b. Colocar varias tarjetas en las mesas de los equipos. Es conveniente que no correspondan todas a los niños de un equipo, de esta manera espontáneamente dirán: "El mío no está", "faltan dos", "nos sobró uno", etcétera.

4. Cuando cada niño tiene su tarjeta, el maestro enseña las que hayan sobrado (corresponden a alumnos ausentes) y pregunta:

"Y éstas, ¿de quiénes son?, ¿qué dirá en esta tarjeta?, ¿y en esta otra?, ¿cuál es la de..." (nombra la de algún niño ausente), "¿cómo se dieron cuenta?"

En otras actividades, el maestro solicita la ayuda de uno o dos niños para repartir trabajos o cuadernos, procurando que cada vez sean diferentes niños, con el propósito de que todos vayan leyendo los nombres de sus compañeros.



Palabras que empiezan igual que el nombre propio

- Que los niños descubran que existe relación entre los sonidos del habla y la representación escrita.

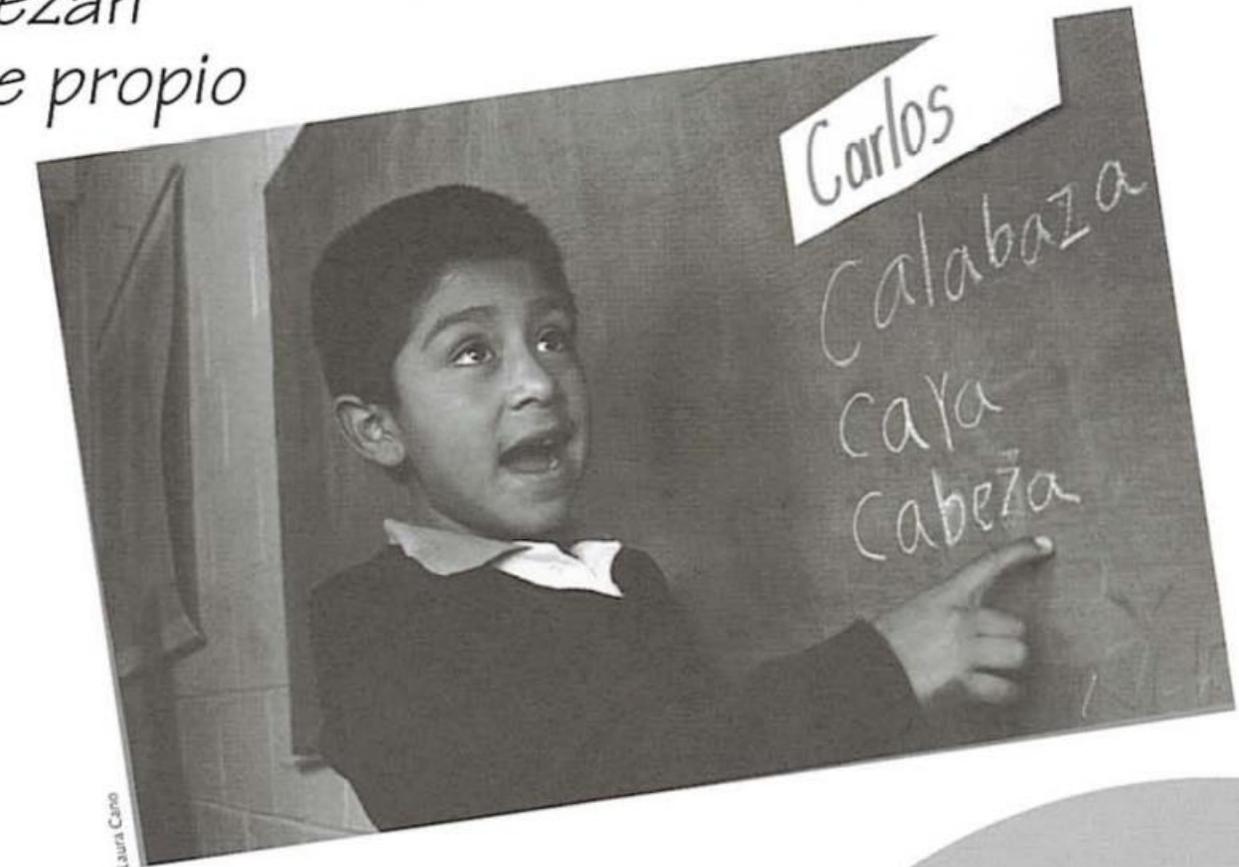
1. El maestro pregunta al grupo: "¿Quiénes quieren que utilicemos su nombre para trabajar hoy?" Elige algunos nombres y los escribe en el pizarrón en forma de lista.

2. El maestro explica a los niños que van a trabajar con el primer nombre que está escrito en el pizarrón, por ejemplo: *María*. Lo escribe fuera de la lista, para que todos los niños lo puedan leer claramente, y lo lee en voz alta.

3. Pregunta al grupo: "¿Quién me puede decir una palabra que empiece como empieza *María*?" (sin señalar la palabra escrita).

4. Habrá niños que propongan palabras que comiencen con la sílaba inicial o con el sonido de la letra inicial; el maestro acepta todas las propuestas de los niños y las anota en el pizarrón, en forma de lista, debajo del nombre con que se está trabajando y las lee. En caso de que los niños digan alguna palabra que no inicia como el nombre trabajado, se anota y se hace la comparación: "¿Se ve igual? ¿Se oye igual?" Cuando los niños se dan cuenta de que no es así, se borra.

5. El maestro repite la actividad con otros nombres de la lista.



Laura Cano

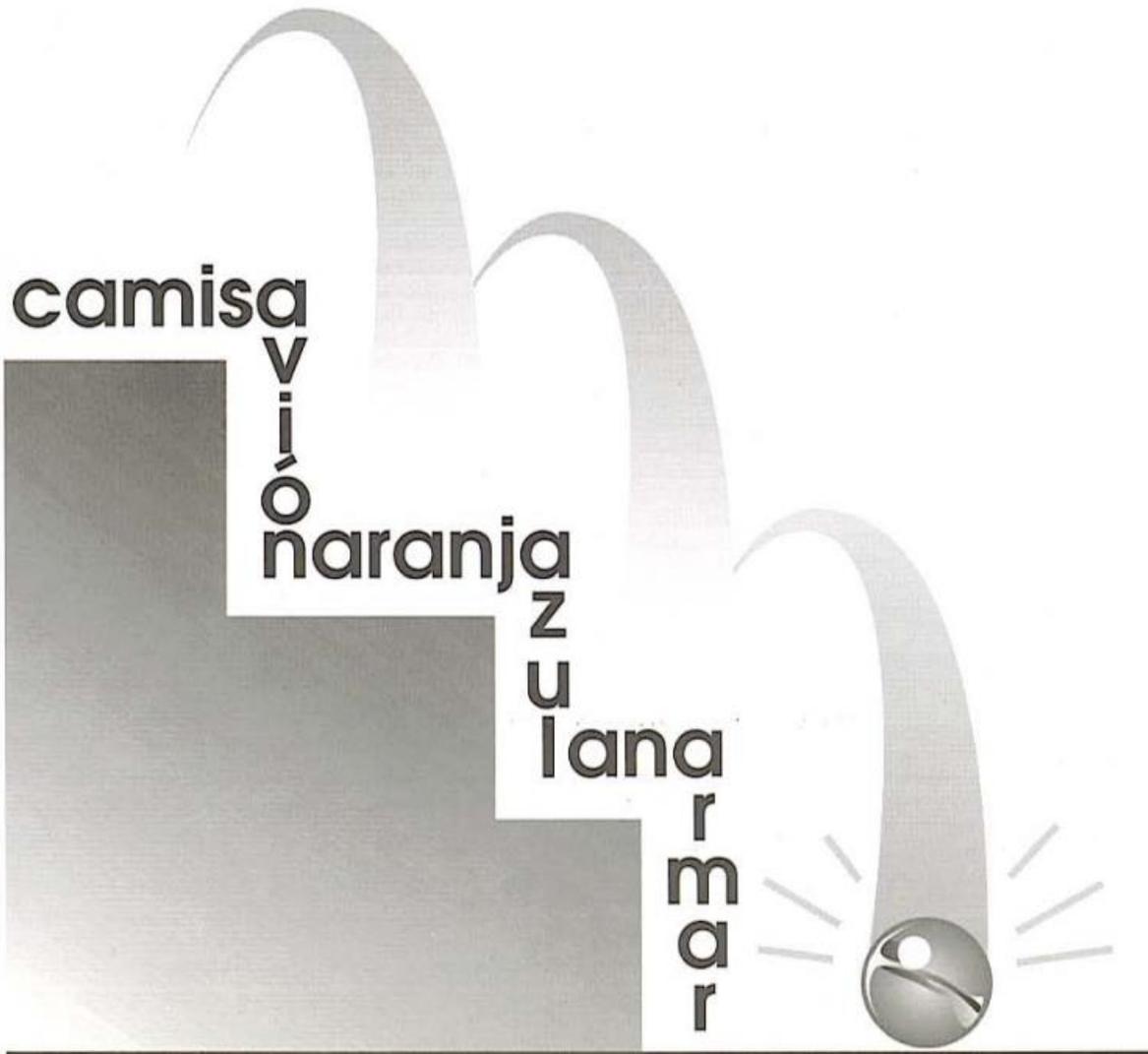
6. Pide a los niños que cada uno escriba en su cuaderno una lista de palabras que comiencen igual que su nombre. Es probable que algunos niños descubran que deben empezar la escritura de la palabra con la sílaba o la letra inicial de su nombre, pero no sepan cómo seguir; el maestro los anima a que continúen como ellos puedan y les da la información que requieren para escribir las palabras.

7. Al final, el maestro o algún niño puede leer frente al grupo algunas de las listas elaboradas.



Escalera de palabras

- Que los alumnos analicen las partes iniciales y finales de las palabras.



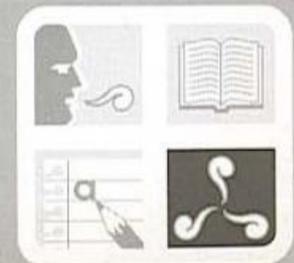
1. El maestro dice a los alumnos que van a enlazar palabras a partir de la última letra de otra.

2. Pide a un niño que diga una palabra, la que él quiera, y la anota en el pizarrón; por ejemplo, *camisa*. El maestro pregunta:

“¿Con cuál letra termina?”; si algún niño responde: “con la *a*”, les pide que digan una palabra que empiece con la *a*; si proponen *avión*, el maestro la escribe a partir de la última letra de *camisa*, en posición vertical y de arriba hacia abajo.

3. Se continúa la actividad de la misma manera. Después de agregar más palabras el maestro pide que las lean.

Esta actividad puede realizarse con el alfabeto móvil y por equipos.



Palabras cortas y largas

- Que los alumnos descubran la relación entre el habla y la escritura.

1. Se propone hablar de algún tema interesante para los niños (animales, juguetes, frutas, etcétera). Se puede preguntar, por ejemplo: “¿Qué animales conocen? ¿Dónde los han visto? ¿Quién puede decir los nombres de algunos animales que conozca? ¿Quién dice los nombres de otros, aunque no los conozca?”

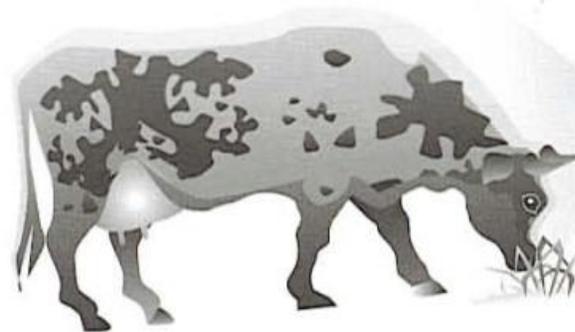
2. El maestro dice a los niños:

“Ustedes van a decir los nombres de los animales que conozcan y yo los voy a escribir en el pizarrón. Voy a hacer dos listas: en una voy a escribir las palabras cortas y en la otra las largas. Cuando un compañero diga un nombre, los demás van a decir en cuál de las dos listas lo debo escribir.”

3. El maestro trata de que se llegue a situaciones en las que una palabra larga represente un objeto pequeño o viceversa y conduce a los alumnos a darse cuenta de que la extensión de la escritura no depende del tamaño del objeto al que se hace referencia, sino de la extensión de la emisión oral de la palabra.

4. Se analizan pares de palabras, por ejemplo: *hormiga* y *elefante*; aunque ambas palabras repre-

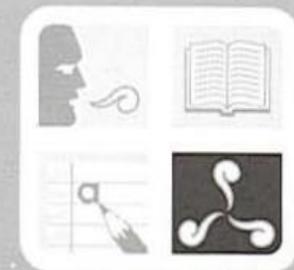
hormiga



vaca

sentan animales de muy diferente tamaño, las dos se escriben con un número similar de letras. Otro ejemplo puede ser: *oso* y *lagartija*; se explica a los niños que el oso es un animal grande, pero su nombre se escribe con pocas letras; en cambio, la lagartija es un animal pequeño, pero su nombre lleva muchas letras.

5. Después, en su cuaderno cada niño intenta escribir sus propias listas de palabras cortas y largas. Puede buscar las palabras en algún libro y trabajar con un compañero. Al final, algunos niños leen un par de palabras en sus listas y justifican su ubicación.



La ruleta

- Que los alumnos analicen sílabas elegidas al azar y determinen la posibilidad de formar palabras.

Material

Un círculo de cartulina gruesa (de 50 cm de diámetro) con un orificio en el centro y dividido en ocho partes con papel de diferentes colores, una flecha pequeña de papel grueso forrada y tarjetas con sílabas y palabras escritas.

1. De acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, el maestro selecciona una colección de sílabas y coloca una en cada espacio de la ruleta.

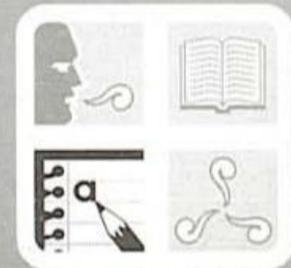
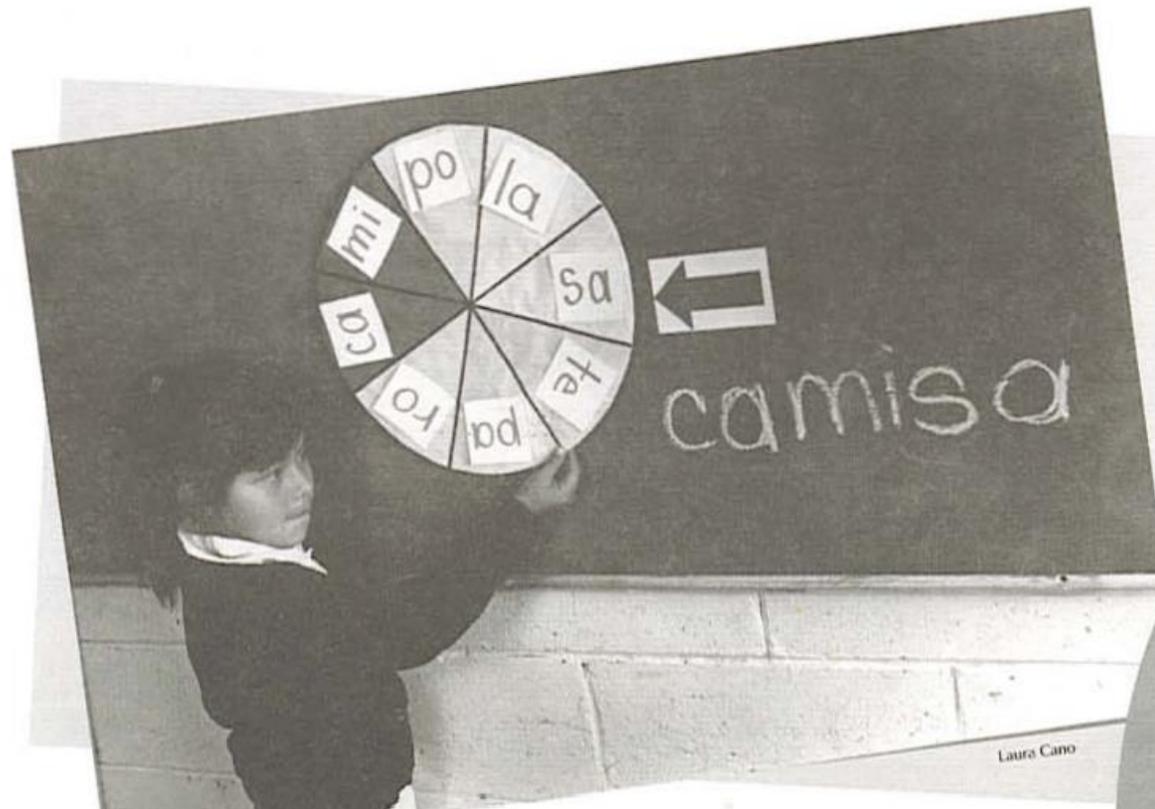
2. Pide a los alumnos que lean las sílabas que se encuentran en la ruleta.

3. Explica que cada niño pasará a girar la ruleta dos veces y escribirá en el pizarrón las sílabas que haya señalado la flecha. Se analiza la posibilidad de formar una palabra con estas sílabas. Cada niño

escribe las palabras que forme. El jugador conserva su turno mientras logre escribir palabras con significado. Gana el juego el niño que forme más palabras.

4. El juego puede variar: Se invita a los niños a girar la ruleta tres o más veces para formar trisílabas o tetrasílabas.

Otra alternativa es colocar palabras en la ruleta en lugar de sílabas y construir oraciones. Las palabras pueden elegirse al azar o corresponder a un tema específico.

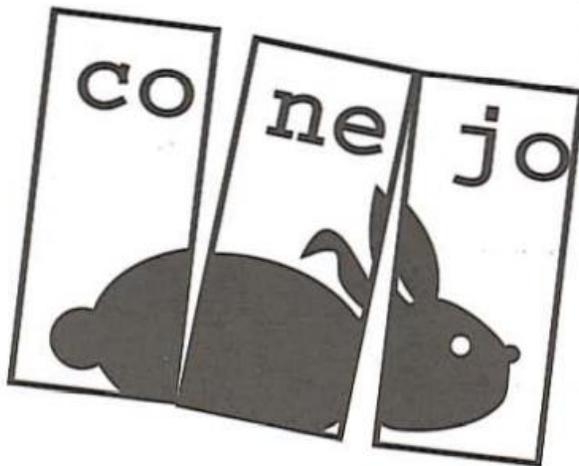


Rompecabezas

- Que los alumnos establezcan la relación entre la pauta sonora y su representación escrita.

Material

Cuatro tarjetas de cartoncillo de 7.5 x 12 cm, un sobre y pegamento para cada niño. Recortes de revistas o estampas que representen un solo objeto o en las que se destaque uno de manera clara. Las imágenes pueden ser dibujos de los propios niños.



1. Se traza una línea a lo largo de cada una de las tarjetas. Se deja un área más grande que otra, para que en una aparezca la ilustración y en otra la escritura del nombre que alude a la imagen.
2. Se entregan varias tarjetas a cada niño y se pide que peguen una imagen o hagan un dibujo sobre el área más grande de cada tarjeta, sin sobrepasar la línea divisoria. Es conveniente que el dibujo o la imagen ocupe la mayor parte de la superficie libre de la tarjeta.
3. Conforme van terminando, el maestro escribe, frente al niño, el nombre del objeto representado en la tarjeta con letra grande. Por ejemplo, el maestro escribe *vaca* y le dice al niño: "Aquí dice *vaca*, ahora leelo tú".



Laura Cano

4. Cuando un niño terminó cuatro tarjetas, el maestro hace cortes de manera que la palabra quede dividida en sílabas. Los niños guardan los rompecabezas en su sobre.

5. Cuando todos tengan sus rompecabezas, intentan armarlos y leer las palabras formadas. El maestro pregunta:

"¿Cómo sabes que ahí dice vaca? ¿Con cuántas letras se escribe vaca? ¿Con qué letra comienza vaca?"

El maestro prosigue con el análisis de las otras palabras de los rompecabezas.

6. Los niños copian en su cuaderno las palabras escritas en sus tarjetas, luego las leen ante el grupo. Guardan los rompecabezas en el sobre para jugar con ellos en otra ocasión.



“El ahorcado”

- Que los alumnos reflexionen sobre la relación sonoro-gráfica y consoliden su conocimiento sobre el valor sonoro convencional de las letras.

1. El maestro dice: “Vamos a jugar al ‘ahorcado’”. Este juego consiste en que alguien piense una palabra (ejemplo: bicicleta) y los demás deben adivinarla a partir de ciertas pistas que se den.”

Se escriben en el pizarrón la primera y la última letras de la palabra, y para cada letra faltante se marca una pequeña línea, por ejemplo:

B A

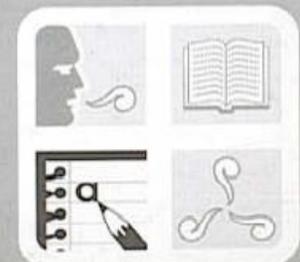
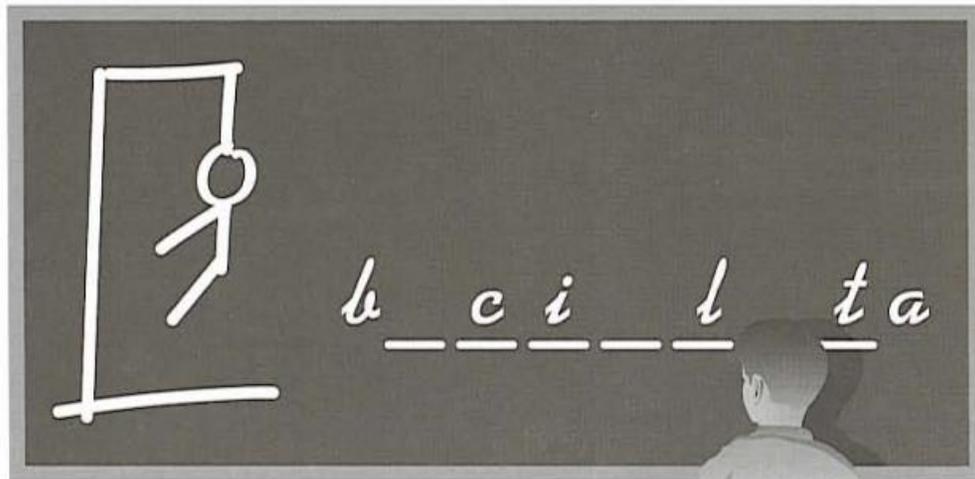
2. Un alumno pasa al pizarrón y debe decir una letra (*i*, por ejemplo); si la palabra lleva esa letra se coloca en todos los lugares que corresponda:

B | _ | _ _ _ A

Si alguien dice una letra que no corresponde a la palabra, quien dirige el juego dibuja *la horca*. Nuevamente el jugador dice otra letra (*c*, por ejemplo) y se escribe en todos los espacios que corresponda, por ejemplo:

B I C I C _ _ _ A

3. Es importante advertir a los niños que se fijen en las letras que ya están escritas para que adivinen las que faltan y así completen la palabra. Cada vez que se propongan letras que no correspondan, se va dibujando “el ahorcado” (ojos, boca, orejas, piernas, etcétera); si se completa la figura del ahorcado sin adivinar la palabra, se dibuja una cuerda alrededor del cuello, y así termina el juego.

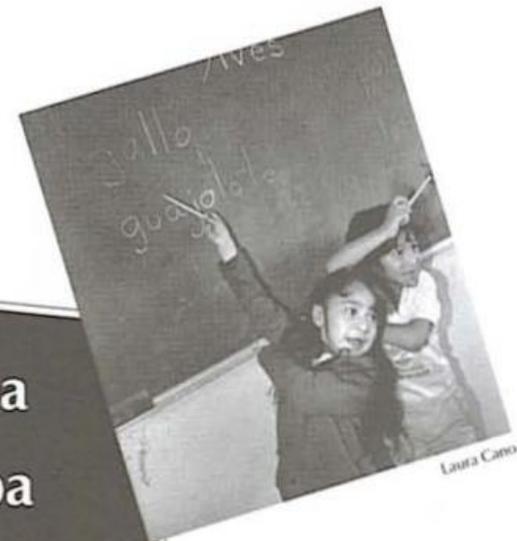


Cambia una letra en la palabra

- Que los alumnos se den cuenta de que al cambiar alguna letra en una palabra se modifica su significado.

Material

Alfabeto móvil grupal.



Laura Cano

1. El maestro invita a los alumnos a jugar y les dice:

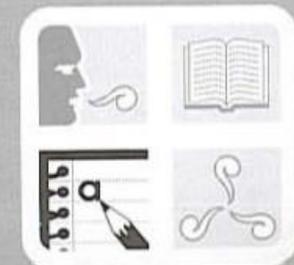
"Voy a formar una palabra con letras móviles y ustedes tienen que pensar en otras palabras que se formen al cambiar una sola letra cada vez. Para que no se repitan ni se nos olviden, las escribiremos."

2. Forma la primera palabra: *casa*, y pide a los alumnos que la lean, después dice: "Si yo cambio la letra *s* por *m*, ¿cómo dice? (*cama*) Invita a un niño para que pase a cambiar otra letra (cambia *m* por *r*), entonces pregunta: "¿Cómo dice?". El niño la lee: *cara*; y luego cambia *e* por *a*, y lee *cara*. El maestro pregunta: "¿Qué quiere decir?" Si el niño no sabe, le pregunta al grupo y espera la respuesta; si no saben, el maestro dice: "Esta palabra no tiene significado."

3. Invita a otro niño a que continúe el juego: "Ahora te toca a ti cambiar *u* por *a*, ¿qué dice? El niño lee: *curo*; después realiza otro cambio (*m* por *c*); el maestro pregunta: "¿Qué dice? (*muro*) ¿Qué quiere decir? Si los alumnos no saben, el maestro consulta en el diccionario y lee la definición.

4. Los alumnos pueden proponer una nueva palabra para seguir la actividad.

Es importante que cada vez que se forme una palabra todos la lean y escriban en su cuaderno.



Combinan letras para obtener otras palabras

- Que los alumnos descubran que las letras de una palabra, puestas en diferente orden, forman otras palabras, y que algunas combinaciones no tienen significado, es decir, no forman una palabra.

Material

Un alfabeto móvil para cada alumno, otro grupal (de mayor tamaño) y un franelógrafo.



Laura Cano

1. El maestro escribe en el pizarrón algunas palabras cuyas letras, al ordenarlas en forma diferente, formen otras palabras.

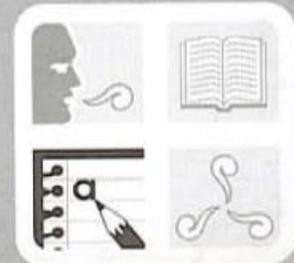
2. Pide a los alumnos que las lean y después les dice: "Voy a escoger una palabra y la voy a formar con letras móviles en el franelógrafo; después, con esas mismas letras formaré otras palabras." Realiza algunas combinaciones de letras formando palabras distintas, por ejemplo, de *carne* forma *enrac*, *nacer*, *cenar*, etcétera, y las coloca debajo de la palabra inicial.

3. Pide a los alumnos que observen lo que escribió y que algunos de ellos pasen a leer y señalar las palabras. Luego les pregunta:

"¿Qué dice? ¿Qué quiere decir?, y esta palabra (señalando la formación sin significado), ¿qué dirá? ¿Qué significa?"

El maestro aclara que algunas combinaciones no forman una palabra, porque no significan nada.

4. Les pide que varios alumnos formen equipo y escojan una palabra de las escritas en el franelógrafo y los invita a realizar la formación de otras palabras con sus alfabetos móviles. Después las escribirán en tarjetas y las intercambiarán con los integrantes de otros equipos para leerlas y comentar sus significados.

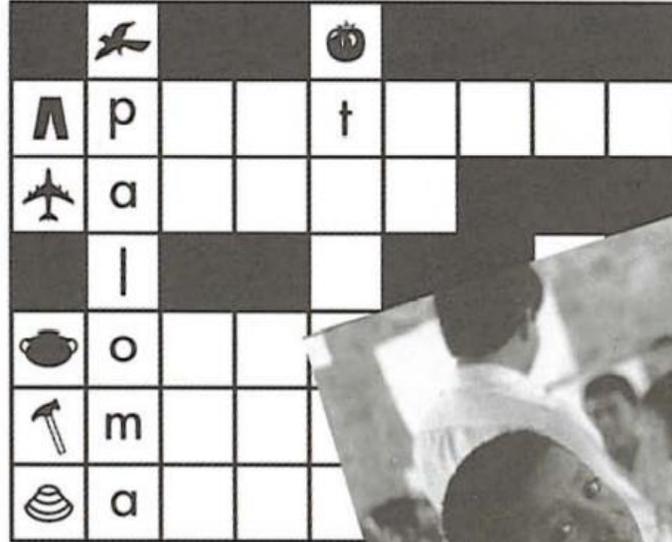


Crucigramas

- Que los alumnos consoliden su conocimiento del valor sonoro convencional de las letras.

Material
Una cartulina con el formato de un crucigrama.

1. El maestro presenta un crucigrama con casillas para seis palabras (entre verticales y horizontales) y les dice que es un juego en el que se escriben algunas palabras, pero sólo puede ir una letra en cada cuadrado. Las casillas se llenan cuando adivinan el nombre que corresponde a una definición.
2. El maestro lee una definición: "Es algo que escribimos y mandamos por correo a otro lugar". Los niños pueden responder: *mensaje, carta*. Entonces el maestro invita a una discusión en grupo: "¿Cuántas letras tiene *mensaje*? ¿Cuántas letras tiene *carta*? ¿Cuántos cuadritos hay? ¿Cuál es la palabra que cabe en esta cantidad de cuadritos?"
Cuando los alumnos llegan a una conclusión escriben la palabra siguiendo el orden vertical u horizontal, según sea el caso.



Lana Cano

3. Después procede de la misma manera con la siguiente definición: "Es un aparato en el que podemos ver diferentes programas, como caricaturas, noticias, series, etcétera". Los niños pueden proponer: *tele, televisión*; el maestro vuelve a preguntar:
"¿Cuántos cuadritos hay que llenar? ¿Cuántas letras tiene *tele*? ¿Cuántas letras tiene la palabra *televisión*? ¿Cuál tendremos que escribir?"



Pide a alguno de los niños que escriba la palabra en el crucigrama.

4. La actividad se continúa hasta resolver el crucigrama completo.

La complejidad de la actividad "Crucigramas" puede variar escribiendo la primera letra de la palabra desde el inicio o bien la primera y la última; también se puede presentar un dibujo que conduzca certeramente al nombre que se debe escribir, sin requerir de la definición. Otra variante puede consistir en escribir desde el inicio del juego todas las palabras verticales.



Mi personaje favorito

- Que los alumnos formulen y escriban oraciones a partir de una imagen.

Material

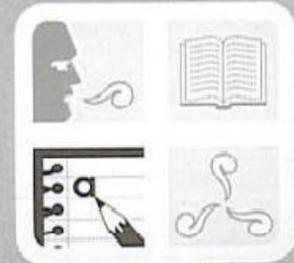
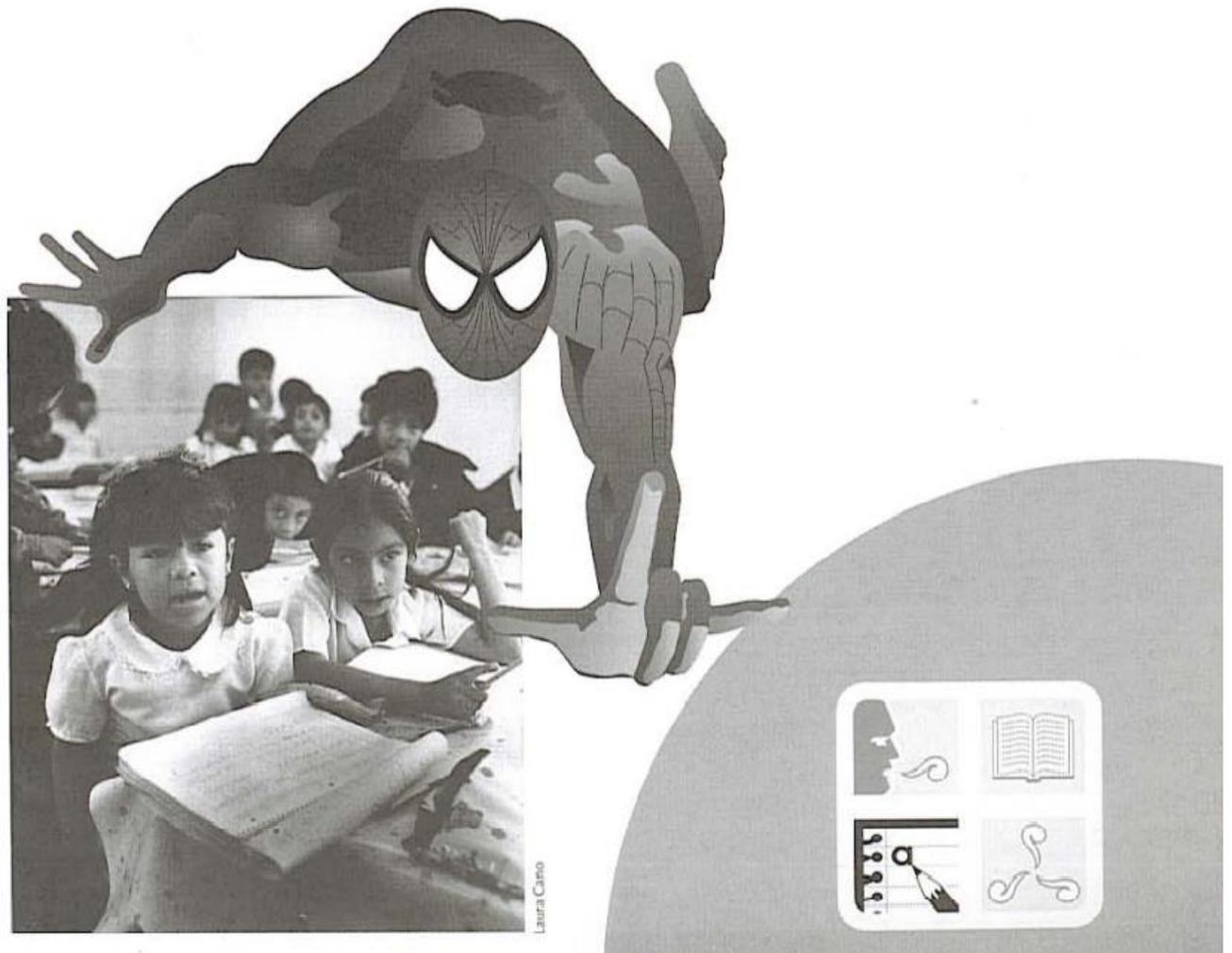
Imágenes seleccionadas por los niños: fotografías familiares, recortes de revistas, calendarios de sus artistas favoritos, portada de historieta o lo que más les guste, pero con la figura de una persona.

1. El maestro pide a los niños que seleccionen la imagen de alguna persona que quieran o admiren y la lleven a clase.
2. Para realizar la actividad se integran equipos de cuatro a seis niños, cada uno con la imagen que seleccionó; se pide que comenten en el equipo quién es la persona (o personaje) y por qué la escogieron.
3. Después de los comentarios, los niños intercambian las imágenes y en su cuaderno anotan de quién se trata y qué hace; por ejemplo: *La mamá besa al bebé*, *Supermán vuela muy rápido* o *Gloria Trevi baila con sus zapatos viejos*.

4. Al terminar de escribir, los niños intercambian sus cuadernos con quien les proporcionó la imagen sobre la cual escribieron. Cada niño dice si está de acuerdo o no con la información sobre su personaje favorito. Cuando haya desacuerdo, se leerá el trabajo al grupo para que proponga los cambios necesarios.

5. Se solicita que, en pares, algunos niños muestren la imagen y escriban en el pizarrón la oración correspondiente. El grupo puede opinar si la oración formulada corresponde o no a la imagen que representa.

6. Esta actividad puede realizarse con otros temas, por ejemplo: "Mi animal favorito", "Me gustaría conocer a...", con las adecuaciones pertinentes.



Completan oraciones en forma escrita

- Que los alumnos anticipen las palabras omitidas en una oración y descubran que existen varias soluciones adecuadas para restablecer las omisiones.



Laura Cano

La leche ___ buena
para los _____ y
los _____

1. El maestro solicita de tarea a los alumnos que investiguen sobre un tema en particular.
2. Después de trabajar el tema pide a los niños que digan oraciones relacionadas con lo que investigaron. El maestro va escribiendo en el pizarrón las oraciones que los alumnos proponen y omite distintos tipos de palabras (sustantivos, adverbios, pronombres, verbos, adjetivos, etcétera).
3. Al terminar de escribir cuatro o cinco oraciones pide a los alumnos que las lean y pregunta: "¿Están completas las oraciones? ¿Les falta algo? ¿Qué hacemos para completarlas?"

4. A partir de los comentarios de los alumnos dice: "Nuevamente vamos a leerlas, ustedes dirán qué palabra falta y pasarán a escribirla." En cada ocasión el maestro interroga: "¿Se podrá decir de otra forma? ¿Habrá otra palabra que pueda quedar bien aquí? ¿Cuál?"
5. El maestro escribe en el pizarrón dos oraciones; deja espacios en blanco en donde deben escribirse algunas palabras, y dice: "Van a escribir estas oraciones en su cuaderno y con su compañero decidirán la forma de completarlas."
Cuando el trabajo está terminado algunos alumnos lo leen ante el grupo.



Oraciones con letras móviles

- Que los alumnos separen las palabras de una oración escrita, dejando espacios en blanco entre ellas.

Material

Un alfabeto móvil por equipo.

1. Se organiza al grupo en equipos de cinco niños y se entrega un alfabeto a cada equipo.
2. El maestro dice a los niños que escribirán una oración. Pide que propongan algunas y decidan cuál escribir. Cada equipo construye la oración.
3. El maestro participa con los equipos apoyando la interacción entre los niños y orientándolos para escribir oraciones cada vez más complejas.

4. Cuando los niños construyen la oración sin dejar espacios entre las palabras, el maestro los deja continuar. Al concluir promueve la discusión sobre el lugar de la segmentación: "¿Se escribe todo junto? ¿No habría que separar en algunas partes? ¿Dónde? ¿Dónde más?"
5. Cuando terminan de segmentar la oración, un niño de cada equipo pasa al pizarrón a escribirla y el resto la analiza y sugiere los cambios pertinentes. El maestro apoya las modificaciones que mejoren la escritura de cada equipo, indica que se realicen en el pizarrón y en las construidas con las letras móviles.

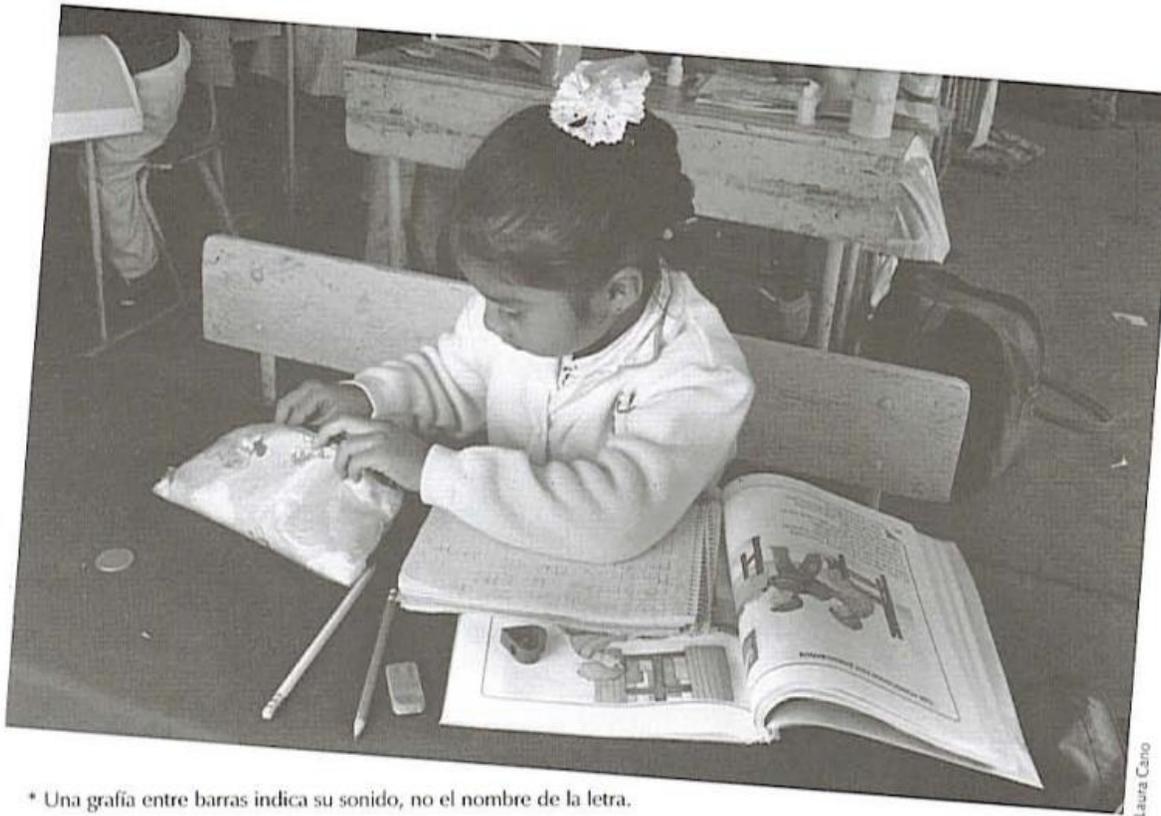


¿Cómo se escribe?

- Que los alumnos descubran que la ortografía es otra característica de la escritura.

Material

El libro de texto *Lecturas* para cada alumno.



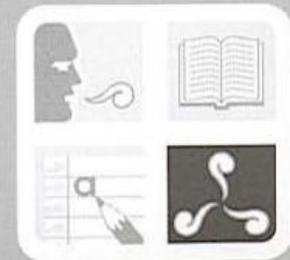
* Una grafía entre barras indica su sonido, no el nombre de la letra.

1. El maestro propone a los niños jugar al “Navío de palabras”, que consiste en decir palabras que inicien con un determinado sonido. Les plantea que empiecen el juego diciendo palabras que inicien con /b/.* Conforme las vayan nombrando las escribe en el pizarrón. Es probable que los niños nombren palabras con *b* y con *v*. Cuando terminan el juego, el maestro centra la atención de los niños en las diferencias ortográficas de las palabras.
2. Les pide que abran su libro de *Lecturas* en determinada página, lean la lección y subrayen las palabras con las letras *b* y *v*.

3. El maestro explica a los niños que en la escritura existen acuerdos para usar diferentes letras para un mismo sonido, por lo que deberán preguntar cuando tengan dudas ortográficas. También les explica con ejemplos que en ciertas palabras el cambio de una grafía por otra—que corresponde al mismo sonido— no produce significados diferentes, pero en otros casos sí.

Se puede realizar el juego del “Ahorcado” con palabras que lleven las letras homófonas que se estén analizando.

Esta secuencia didáctica se debe seguir cuando algún niño manifieste curiosidad o duda ante algunas de las letras que presentan dificultades ortográficas: *j, g, ll, y, c, s, z; c, k, qu; ch; güe, güi, gue, gui;* así como sobre la acentuación.



Inventa diálogos

- Que los alumnos utilicen la escritura para plantear diálogos.

Material

Por equipo, tiras cómicas del periódico con los diálogos cubiertos.



Laura Cano

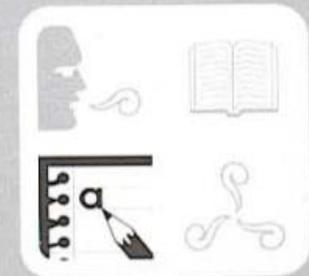
1. El maestro propone a dos alumnos que platicuen frente al grupo sobre temas que les interesen (deportes, gustos, vacaciones, experiencias, etcétera). Cuando concluyen, el maestro habla de la importancia que tiene la comunicación entre las personas.

2. Pregunta si conocen las tiras cómicas de periódicos y revistas, en las que aparecen diálogos escritos.

3. Entrega a cada equipo una tira cómica con los textos cubiertos e invita a los niños a que imaginen los diálogos.

4. Los niños escriben los diálogos que imaginaron.

5. Diferentes equipos intercambian sus tiras cómicas y las leen.



Te invito a mi fiesta de cumpleaños

- Que los alumnos reflexionen acerca del tipo de información que contiene un texto de invitación y desarrollen su escritura.

Material

Cartulina, tijeras, pegamento, colores y revistas.

1. El maestro pregunta a los alumnos las fechas de sus cumpleaños y cómo acostumbran festejarlos; les pide que hablen sobre lo que hacen, quiénes asisten a sus fiestas, cómo se enteran los invitados de la hora de la fiesta, etcétera.
2. Propone a los niños hacer una invitación para un cumpleaños, que podrá servir de modelo.
3. Les proporciona el material y mediante preguntas les hace ver que es importante anotar la fecha, la hora y el lugar en donde se hará la fiesta, así como el nombre de la persona a quien se invita. Comenta que pueden adornar con recortes de revistas y finalizar la invitación con una expresión que asegure la asistencia del invitado.

El maestro observa los trabajos y sugiere, si es necesario, modificaciones en la escritura. Al termi-



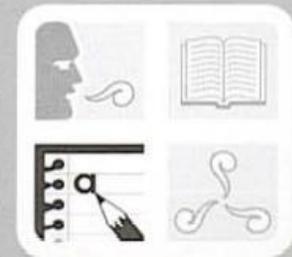
Laura Cano

nar el trabajo, los alumnos leen ante el grupo la invitación, luego el maestro pregunta:

“¿Quedó clara la información? ¿Quieren agregar o quitar algo?”

En la medida en que se realicen modificaciones, los textos se leen nuevamente y al concluir se puede realizar una exposición de las invitaciones elaboradas por los alumnos.

Las invitaciones pueden extenderse a otros integrantes de la vida escolar, por ejemplo, a niños de grados superiores, a padres de familia y al director, para que participen en actividades de lectura en el aula o en actos, como la inauguración de la biblioteca del salón, la semana cultural, etcétera.



Un lugar para la coma

- Que los alumnos comprendan la utilidad de la coma para separar las palabras en una enumeración escrita.

1. El maestro plantea a los niños la necesidad de rotar el puesto de "bibliotecario del aula".
2. Propone que, con la colaboración de todo el grupo, se designen a los comisionados; el maestro elige a los niños con dos nombres (Mary Carmen, Juan Antonio, María José, José María).
3. El maestro escribe los nombres en el pizarrón sin anotar comas, pero dejando el mismo espacio entre cada nombre, por ejemplo:

Mary Carmen Juan Antonio María José José María.

4. El maestro lee los nombres o pide a algún niño que lo haga y pregunta: "¿Qué pasaría si alguien entrara al salón y viera esos nombres? ¿Si esa persona no conoce a estos niños, creen que podría leerlos así?":

Mary, Carmen, Juan, Antonio...

o así:

Mary, Carmen Juan, Antonio María, José José, María.

o así:



Laura Cano



Mary Carmen, Juan Antonio,
María José, José María”.

5. El maestro pregunta: “¿Cómo podríamos hacer para que esa persona no se confunda y realmente sepa cómo se llaman?” Escucha las propuestas de los niños, si ninguno propone el uso de la coma, lo propone él y explica que la coma se usa para separar las palabras en una enumeración.

6. Entre todos se plantea y desarrolla otro ejemplo similar al anterior. Los niños analizan la enumeración propuesta y deciden la ubicación de las comas.

7. El maestro designa el día en que cada niño se encargará de la biblioteca. Puede hacer la distribución en forma de lista vertical, por ejemplo:

Lunes - Mary Carmen

Martes - Juan Antonio

Miércoles - María José

hasta terminar con los días de la semana.

Explica que al anotar los nombres en forma vertical no es necesario usar comas.

8. Dice a los niños que escribirá en el pizarrón un pequeño texto de algo que le sucedió, para que ellos escriban las comas en los lugares apropiados. Escribe, por ejemplo:

“Camino a la tortillería encontré mucha basura en la calle: botellas rotas bolsas de basura zapatos viejos latas vacías y cáscaras de fruta. Ahora pienso hacer una campaña para limpiar las calles.”

