

176638



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

Predictibilidad: Una Hipótesis en Lecto-Escritura -Revisión y Análisis-

001
31921
R11
1989-4

T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

ADRIANA CLOTILDE RIOS GRACIDA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

PREDICTIBILIDAD: UNA HIPOTESIS EN LECTO-ESCRITURA
- REVISION Y ANALISIS -

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA

ADRIANA CLOTILDE RIOS GRACIDA
No. CUENTA 8557571-0

I N D I C E

INTRODUCCION

IZT. 1001169

CAPITULO I

Hipótesis de predictibilidad:

El proceso de la lecto-escritura..... 1

CAPITULO II

Hipótesis de predictibilidad:

La mediación social..... 15

CAPITULO III

Hipótesis de predictibilidad

y sus usos en el sistema escolarizado:

El caso de la enseñanza de la lecto-escritura
en México 24

CONCLUSIONES..... 37

BIBLIOGRAFIA..... 42

Anexos

I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo es un reflejo de las necesidades y los conocimientos que como profesora de educación primaria y como psicóloga he adquirido durante la ejecución de mi labor docente y de mi formación profesional respectivamente.

Hago mención por una parte de las necesidades que he adquirido, porque en la actividad docente el maestro descubre que sus fallas de formación y aplicación de actividades conduce a sus alumnos a una ardua experiencia escolar y por otra parte aludo a mis conocimientos adquiridos durante la carrera, ya que de ellos se desprende el desarrollo del presente escrito en su conjunto.

La recolección y organización de la información tuvo algunos tropiezos, ya que como en toda búsqueda intervienen factores subjetivos (como la interpretación de la realidad que cada quien identifica según su ideología) y en este caso se trató de eliminar dichos factores apeándose al marco teórico en el que está basado el tema a desarrollar, en mi opinión creo haberlo conseguido.

La redacción se realizó en tres capítulos, los cuales desarrollan el tema central: Hipótesis de predictibilidad,

En el primer capítulo se describe la hipótesis de predictibilidad (creada bajo la perspectiva psicogenética), - la cual pretende identificar el origen del proceso de ad-quisición del lenguaje escrito sustentando que este ori-gen parte de la diferenciación entre dibujar y escribir. -

También se habla del proceso señalando la formulación -- por parte del niño de hipótesis que van desde escribir una "graffa" para cada objeto hasta la correspondencia de la escritura con los aspectos sonoros del habla, pasando por hipótesis en las cuales descubre características del lenguaje escrito convencional.

Este desarrollo se contempla como un proceso de construcción de conocimiento del lenguaje escrito en la cual cada etapa corresponde a la creación de una hipótesis diferente a las anteriores pero basada en éstas y adaptada en algún aspecto a la escritura adulta.

En el capítulo dos, se explica la función socializante que el otro mantiene en el proceso, ya que es quien va a conflictuar al niño sobre las hipótesis que maneja convirtiéndose en el generador y propulsor del proceso, estos mediadores introducen, regulan y reglamentan las actividades del niño con respecto al objeto escrito.

Lo anterior junto con la problemática de la reprobación y deserción de los alumnos entre primero y segundo grado de nivel primaria, da origen a la formulación de una metodología de enseñanza de la lecto-escritura, la cual es planteada en el tercer capítulo. Esta propone la evaluación inicial del niño para determinar los niveles conceptuales de éstos y así ubicarlos en equipos de niveles próximos; la aplicación de actividades específicas para cada equipo según su nivel con la finalidad de conflictuar a sus miembros mediante preguntas del profesor y las discusiones que emerjan de éstas.

Siendo que esta propuesta reduce el aspecto social de

la lecto-escritura a un ámbito escolar exclusivamente, si bien se han encontrado resultados satisfactorios, éstos no son producto de un año como tradicionalmente se daba, ahora, la enseñanza se ha alargado a dos años escolares y aún así, el 13% de la población es reprobada y asignada a grupos integrados. Por este motivo, se considera en la conclusión que la base teórica de ésta metodología difiere drásticamente con lo que Vygotski mencionó a principios de siglo sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, por lo tanto, la metodología que él plantea para la enseñanza es muy sencilla, es hacer de uso común y cotidiano el lenguaje escrito, que en el caso de la Propuesta para la adquisición del lenguaje escrito, se reduce al ambiente escolar siendo que la necesidad de uso se la aplican desde afuera, desde un ambiente artificial y no se generaliza su uso en la comunidad ni se retoma la historicidad social de este desarrollo.

C A P I T U L O I

HIPOTESIS DE PREDICTIBILIDAD: EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA

La predictibilidad supone un conjunto de "nociones clave", que el niño preescolar maneja, sobre el modo en que funciona la escritura dentro de su ambiente social. Estas nociones clave que le permiten interpretar un texto o producir grafías (leer y/o escribir) se originan y desarrollan a través de un proceso de carácter psicosocial que involucra tanto al niño como al objeto escrito y al mediador entre estos dos.

Este proceso fue estudiado originalmente por Emilia Ferreiro, Ana María Kaufman y Ana Teberosky, desde 1976 hasta la fecha; sus primeras investigaciones se realizaron en Argentina, Chile, Francia y posteriormente en México, recurriendo a niños que se encontraban entre los 2 y 6 años de edad, pertenecientes a la clase media (familias alfabetizadas con padres profesionistas que se ocupaban frecuentemente en actividades de lectura y escritura), así como a la clase baja (padres analfabetas con pocas o nulas actividades de lecto-escritura), todos ellos habitantes de zonas urbanas.

El método utilizado fue la entrevista individual del investigador hacia el infante, en sesiones de 20 a 30 minutos durante las cuales se solicitaba al niño o a la niña realizar diferentes tareas de lecto-escritura y contestar preguntas relacionadas con éstas. A continuación se presenta la descripción propuesta por las autoras acerca de la "psicogénesis del lenguaje escrito",

proceso que más tarde sería denominado por Harste y Burke (1986) como "predictibilidad". Asimismo, se presentan algunos ejemplos de la manera como respondían los niños ante las diversas actividades de lectura y escritura a que fueron sometidos y que permiten ilustrar dicho proceso de "Predictibilidad".

Como punto de partida el niño no diferencia entre el dibujo y la escritura: "No sabe que la escritura porta un significado que lo remite a algo que lo trasciende" (Kaufman, 1983). Su escritura no se diferencia de su dibujo, los trazos de una y otra son indiferentes; al presentarle escritos de otros él puede reconocer que son letras, él puede decir "letras", pero no contienen significado alguno, incluso, las puede reconocer en aislado y denominarlas por su nombre. "Al principio - nos dice Kaufman- los niños pueden reconocer esas grafías peculiares y aún denominarlas correctamente "letras" pero son letras que dicen "letras" o bien son letras que tienen nombres" (1986, p4)

Es en este punto cuando al niño se le plantea el problema de la representación gráfica: El dibujo o imagen y la escritura o el texto escrito. Esta frontera que el pre escolar debe definir para reproducir la escritura atraviesa por el "concepto figural del referente". Esto último lo ilustra Ferreiro (1986) al exponer el caso de Fermín, un niño de 4:4 años de edad para quien "... todas sus escrituras se limitan a bolitas y palitos. Pero (que) en la situación (de juego) del mercado esas bolitas y palitos no se distribuyen al azar: los trazados redondos para los objetos redondos como las manzanas, los trazados rectilí-

neos para los objetos rectilíneos como las vainas de los chicharos; a los 4:11 sus grafías son aún poco diferenciadas: curvas cerradas y trazados angulares tratando de poner algo con letra que vaya bien con sus figuras. (Es decir) coloca una grafía a cada dibujo en su proximidad figurativa inmediata" (p.130).


Esto constituye un paso que el niño ha dado para identificar que las grafías pueden decir algo en la medida en que guarden algún parecido físico con el referente. Por ejemplo la grafía "o" puede significar "manzana". En este primer intento del manejo de símbolos los niños pueden presentar dos tipos de grafía: Una de trazos ondulados parecidos a la "m" cursiva; otra de trazos separados en forma de redondeles (bolitas) y líneas (palitos) similares a la escritura script "...es así como en forma global los dos tipos de escritura alfabética que realiza el adulto pueden aparecer en el niño ya desde los comienzos de su señalamiento de la escritura". (Ferreiro,1988, p - 239).

Esta evolución del grafismo puede ser ilimitada en la cantidad, la linealidad y la direccionalidad de lo escrito, situación que permite a las autoras Kaufman (1983) y Ferreiro (1986) afirmar que en este momento la escritura aún no se manifiesta pero que es en este punto donde da principio.

"Una vez iniciada la actividad de escribir - afirma Ferreiro (1986) - es el espacio disponible el que crea - los límites. El progreso consiste, por una parte, en organizar las grafías en una línea y, por otra, en introdu

cir cierta variedad de las grafías ordenadas. Hasta que -- en un momento dado, se asiste a una drástica reducción -- en la cantidad de grafías, tan drástica, que para algunos sujetos escribir algo que vaya bien con un dibujo, una imagen o un objeto, equivale a poner una grafía y sólo una para cada uno de los objetos". (p.133-134).

En este momento existe una correspondencia entre los aspectos cuantificables del objeto y los aspectos cuantificables de la escritura, más que entre el aspecto figurativo del objeto y de la grafía; aspecto que es rebasado -- desde el momento en que el niño o la niña comienza a realizar "seudografías" parecidas a las convencionales. De esta forma ellos ya no realizan escrituras angulares para "casa", pero si hacen letras más grandes, largas o cortas para diferenciar el tamaño de las cosas, las edades de -- las personas o la cantidad de objetos referidos.

El niño llega a estabilizar un concepto: a un dibujo le corresponde una grafía. Hasta aquí no hay conflicto, -- la lectura se realiza término a término o uno a uno. Al -- respecto Kaufman (1983) menciona que "en una ocasión que se le presentó a un niño una hoja con la imagen de una muñeca pidiéndole que escribiera lo que creyera adecuado, -- el niño hizo  (algo parecido a la E mayúscula) cuando se le preguntó qué había puesto, él respondió "pus su nombre...muñeca". (p.6-7)

En este nivel el niño intenta hacer corresponder el nombre de cada objeto de una imagen, con cada uno de los segmentos (palabras) de una oración. El conflicto emerge cuando el número de objetos de una imagen no corresponde

al número de palabras de un texto o, en su defecto, cuando a un objeto se le atribuyen varios segmentos; situaciones ambas que rompen la correspondencia uno a uno entre objetos y grafías. Aquí el niño o la niña generaliza un tipo de escritura (bolitas y palitos, círculos semicerrados), la cual le permite resolver el problema que le plantea la presencia de varios segmentos escritos ante una imagen, rompiendo con la condición de uno a uno para leer y desembocando, finalmente en la hipótesis de "cantidad mínima" el cual exige al niño, de acuerdo con las observaciones de Kaufman (1986) y Ferreiro (1986), 3 grafías para que algo pueda ser leído o para que lo escrito esté completo.

Kaufman (1986), señala al respecto que dicha exigencia se manifiesta primero en la propia producción (escritura del niño) y aparece más tardíamente como demanda del niño ante los textos producidos por otros. Esto último, contradice lo planteado por Ferreiro (1986), quien menciona dos casos donde los niños manifiestan por vez primera la exigencia de 3 letras mínimo en una situación de lectura y no de escritura. Sin embargo, independientemente del orden que siga la hipótesis (sea por la producción o por la lectura), lo significativo es que este fenómeno se presenta en niños de diferentes edades y niveles socioeconómicos. Situación que lleva a las autoras a suponer que el niño o la niña "crea" la hipótesis de "cantidad mínima", suposición que será analizada posteriormente.

Volviendo al análisis original, en este momento no existe todavía una representación por parte del niño de --

las pautas sonoras correspondientes al objeto o figura, - un ejemplo claro lo hayamos en las palabras bisílabas donde de la representación gráfica del niño puede implicar el uso de 3 o más grafías sin importar que en tanto palabras bisílabas, éstas se descompongan en términos sonoros, en dos elementos.

"Esto no representa aún el análisis silábico propio de la escritura silábica, de hecho estamos todavía muy lejos de la escritura silábica. Son apenas las relaciones - entre lo completo y lo incompleto: a una incompletud (la de la escritura), le corresponde una incompletud (la del nombre); al incremento en la longitud de la escritura no corresponde un aumento en la longitud de la emisión, solamente hasta que la escritura alcance su estado de completud (entendida como la cantidad de grafías exigida) la - palabra completa podrá emitirse y entrar en relación estrecha con ella". (Ferreiro, 1988, p.143).

Se puede afirmar, de acuerdo con lo anterior, que -- las partes de lo escrito no son interpretables en este momento; así una letra que se encuentre inmersa en un con-- texto formado por otras letras puede ser leída por los niños, sin embargo si se presenta sola no se puede leer ya que como afirman los propios niños : "con pocas letras no se puede leer". Tal es en breve, lo que la hipótesis de - "completud" supone. Esta sin embargo, no explica el conte-- nido específico de lo que se lee (el referente). Al res-- pecto, es el contexto donde se encuentre un conjunto de - grafías el que dará sentido a lo escrito. Así, dos textos iguales pueden decir cosas diferentes si están próximas -

a referentes distintos o en su defecto dos textos diferentes pueden decir lo mismo si se encuentran próximos a referentes iguales.

Esto último es particularmente importante para la -- formulación de la "hipótesis de variedad" (Kaufman, 1986), la cual supone un desligamiento por parte del significado de las grafías, con respecto al contexto en donde se encuentran. De acuerdo con esta hipótesis el niño o la niña escribirá cosas diferentes si y sólo si las grafías empleadas para un texto son distintas en su forma, orden o cantidad. La argumentación que se ha obtenido por parte de los niños es que: "Para que un texto diga cosas distintas debe llevar cosas distintas". (ídem p.9).

En este nivel, de acuerdo con Kaufman (1986), los niños emplean los siguientes criterios para establecer la - diferencia de significado entre textos.

- a) Modificar la cantidad de letras de un texto a otro.
- b) Colocar letras diferentes sin modificar la cantidad.
- c) Modificar el orden de las letras.

En el primer caso, el niño toma el referente como -- criterio de diferenciación de su escritura, esto puede observarse con los niños que escriben las mismas letras en todos sus textos (lo cual puede deberse a una estrechez - de su repertorio) y que establecen las diferencias en términos de la cantidad de letras empleadas dependiendo del tamaño, número, peso, edad del objeto, persona o animal, _ designado por el texto.

En el segundo caso los niños escriben utilizando el

mismo número de letras y establecen la diferencia variando los tipos de letras. Sin embargo, cuando el repertorio de letras es sumamente restringido (4 a 6 letras), el tercer criterio toma lugar: En este caso, los niños enfrentan la situación realizando combinaciones de las mismas letras, simplemente variando el orden de presentación de éstas. "Uno de los principios esenciales de la escritura alfabética está ya presente en este momento, aún cuando ninguna letra tenga un valor sonoro estable. Con un número reducido de signos se obtiene por combinatoria diferentes totalidades". (Ferreiro, 1986).

Sin embargo esta hipótesis nos enfrenta a una exigencia de carácter formal la cual se establece, según Ferreiro (1988), cuando no obstante el uso de un número suficiente de grafías, si éstas son iguales, el niño o la niña afirma no poder leerlas. Ejemplos de esto son reportados por esta autora en el caso de Laura (una niña de 5 años perteneciente a la clase media) quien rechaza un cartel con AAAAA o MMMMM porque afirma: "dice todo el tiempo A" o "dice eme eme eme eme eme"; mientras acepta un cartel con la palabra MANTECA señalando: "No sé que dice pero es de leer". (idem, p. 53-54).

Otro aspecto de la exigencia formal se refiere a la longitud espacial del enunciado, el cual lo ilustra Ferreiro (idem), con una investigación en donde se muestra a los niños dibujos con escrituras (textos alusivos a la imagen con una palabra), en este caso los niños que están sujetos a la hipótesis de "variedad" pueden mencionar nombres del dibujo, sin embargo, si se les pregunta "¿Dirá -

... (enunciado)...?" ellos contestan que no, "...porque es muy chiquito (refiriéndose al texto) y no alcanza" o bien: "...es cortito", demostrando con esto que la extensión o longitud de lo escrito es determinante en este nivel para que se lean muchas palabras (enunciado) o una sola. "Es evidente -afirma Ferreiro, (idem)- que ninguno lee el texto en el sentido tradicional del término, no obstante son capaces de inferir que una de las propiedades del mismo -la extensión-, está en directa relación con la longitud del enunciado que se atribuye".

Esto nos permite observar el tipo de convencionalidad que manejan los niños preescolares quienes aún cuando no pueden precisar lo escrito, manejan la variedad de los componentes de un texto o su longitud como orientadores de la correspondencia que guardan los símbolos con sus referentes.

A partir de las hipótesis de variedad y longitud, los niños comienzan a identificar las partes de la escritura y a relacionarlas con las sílabas que componen las palabras; hacen recortes al leer tanto sus producciones como las escrituras de otros. Dichos recortes son en principio de carácter asistemático Kaufman (1983), reporta al respecto que en una lectura de la palabra MARIPOSA un niño leyó "mari" ante la M, "po" ante ARIPOS y "sa" ante A. En cuanto a la escritura la autora señala que dicho niño escribió 3 grafías para la misma palabra (mariposa), leyendo "mari" ante la primera grafía, "po" ante la segunda y "sa" ante la tercera grafía por él producida.

Estos recortes que en un principio son asistemáticos

pasan a una modalidad donde cada grafía tiene un valor sonoro silábico, sistematizando con ello dichos recortes. - Esto da lugar a la "Hipótesis silábica"; ahora los niños escriben una grafía para cada sílaba y leen una sílaba en cada grafía.

En cuanto a la producción (escritura) los niños durante esta etapa pueden presentar, de acuerdo con Kaufman (1983), diferentes tipos de grafías: "En un comienzo pueden utilizar letras cualesquiera o aún grafías más primitivas como bolitas y palitos o bien pseudoletas para representar las diferentes sílabas (O/O para "pelota")" (p. 11-12), también encontramos a aquellos que adjudican a las letras un valor sonoro silábico convencional. Tal es el caso, por ejemplo, de aquellos niños que utilizan las vocales correspondientes a las sílabas que intentan escribir. Esta, como afirma Kaufman (ídem), "...es una estrategia simplificadora ya que conociendo solamente 5 letras - los niños pueden producir cualquier escritura". Otro caso es el de los niños que utilizan consonantes cada una de las cuales porta un valor sonoro silábico (ms para escribir "mesa"). Lo más común, es que los niños combinen ambas modalidades (ma para "mesa").

Aunque el niño ha dado un paso gigantesco en el desarrollo de las actividades de lecto-escritura, sus hipótesis son insuficientes para interpretar adecuadamente el sistema de escritura correspondiente ya que éste, si bien es silábico, también es alfabético; situación que lo enfrenta a un conflicto para interpretar adecuadamente la escritura de los otros y, que al mismo tiempo, plantea a

los "otros" una limitante al intentar interpretar la escritura del niño sin su presencia como intérprete de lo que ha escrito.

Esto constituye un momento crucial en el desarrollo de la lecto-escritura en tanto el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética, denominado "hipótesis silábico-alfabética", que supone el descubrimiento por parte del niño, de un análisis que va más allá de la sílaba, esto es, que a cada sílaba no siempre le corresponde una gráfica.

En otras palabras, el niño se enfrenta al hecho de que la relación existente entre la escritura y los aspectos sonoros del habla no es unívoca, homogénea ni puntual. Como señala Kaurman (idem): "Hay elementos del lenguaje escrito que no se reflejan en el lenguaje hablado (por ejemplo: la separación entre palabras, el uso convencional de las palabras etc.) inversamente, hay elementos que aparecen en el lenguaje hablado y no se reflejan en la escritura (entonación, variedades dialectales al pronunciar la misma letra etc.)" p. 13. Resumiendo: Leer no es decifrar, leer no consiste en traducir las letras a sus sonidos correspondientes y emitirlos todos juntos. Leer es "...comprender un mensaje escrito y los elementos puestos en juego para acceder a dicha comprensión no son de tipo mecánico sino cognitivo". (idem, p. 14).

En este sentido, siguiendo a Gómez Palacios (1986), la lectura no puede ser vista como una actividad esencialmente de tipo visual, por el contrario, el lector aporta al efectuar un acto de lectura tan-

to su competencia lingüística como cognitiva; aporta aún sin darse cuenta los conocimientos fonológicos que posee y pone en juego las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección_ que le permiten conocer lo escrito, objetivo primordial_ de la lectura. Al respecto Kaufman (ídem) señala, que es la "anticipación" como estrategia, un aspecto fundamental en el tránsito de la hipótesis silábica a la alfabética_ en la medida en que permite al lector anticipar el signi_ ficado y la categoría sintáctica de los términos, así co_ mo efectuar autocorrecciones apoyándose para ello en los elementos como el conocimiento del tema, el tipo de tex_ to, las convenciones ortográficas etc. Todos ellos aspec_ tos que trascienden el carácter puramente visual de la - lectura.

Con el propósito de ilustrar lo anterior considere- mos el caso de María Paula, una niña de 4 años de edad - perteneciente a la clase media, citado por Ferreiro (1988); dicha niña realizó la siguiente secuencia de estructura- ción de su nombre utilizando letras móviles, todas ellas_ mayúsculas:

En su primer intento coloca una M y una P con un es_ pacio considerable entre ellas (M P) y afirma "La p va con ma/ri/a-pa,paula", refiriéndose a la m "ma- ría la i, me falta la i" acto seguido agrega una A y una I contiguas a la M (MAI) y la P permanece separada de - éstas. El experimentador le presenta una R y le pregunta si va en su nombre. La niña responde "¿la erre? Si. ma-- ri-a-pau-la... No sé... no va ¿no ves? maria paula ". -- Posteriormente elige una L y la agrega contigua a la P

(MAI PL) ante cada una de las letras de esta configuración lee lo siguiente: "ma" ante M, "ri" ante A, "i" ante I, "paula" ante P, "ele" ante L. Después de una pausa dice "pau...la a; pau...la...u...maría paula..." Agrega una U y cambia de lugar la L (MAI LPU) hace una nueva pausa, cambia de lugar la L e introduce una nueva A (MAIL PAU) hace una nueva pausa y dice silabeando ante cada una de las letras "ma" ante M, "ri" ante A, "a" ante I; "esta ele no se encuentra acá" cambia de lugar la L y la segunda A (MAIA PUL) y lee "ma" ante MA, "ri" ante I, "a" ante A, "pa" ante P, "u" ante la U, "la" ante L..."la a falta la a" inmediatamente después de decir esto retira la A de MA (MIA PUL) y dice "ma" ante M, "ri" ante I, "a" ante A ..."no" corrige nuevamente agregando la A que había retirado --- (MAIA PUL). Después de una serie de dudas agrega una M antes de la otra M (MMAIA PUL) y dice "ma" ante la primera M, "m" ante la segunda, "a" ante la A, "ri" ante la I, "a" ante la segunda A, "pa" ante la P, "u" ante la U, "l...la" ante la L. Finalmente retira la primera M (MAIA PUL) y lee "ma" ante MA, "ri" ante la I, "a" ante la A, "pa" ante la P, "u" ante la U y "la" ante L. (p.261-262)

"En la base de esta secuencia de tentativas por escribir su nombre hay - nos dice Ferreiro (ídem) - una hipótesis silábica que exige tantas letras como sílabas, razón por la cual la escritura de "MARIA" pasa penosamente de 3 a 4 letras y la de "PAULA" no supera nunca la cifra de 3 letras" (p.262). Hipótesis que entra en contradicción

con la de "cantidad mínima de caracteres" así como con la imagen visual estable del nombre de la niña, semejante situación, de acuerdo con lo que hemos visto la salva combinando la "hipótesis silábica" con algunas respuestas de orden alfabético como en el ejemplo anterior cuando la niña dice después de haber incorporado una segunda M (MMAIA PUL) "ma" ante la primera M, "m" ante la segunda M, "a" ante la A, "ri" ante la I y "a" ante la A, "pa" ante la P, "u" ante la U y "l...l-a" ante la L. Combinaciones que permiten formular la existencia de una hipótesis de transición denominada "hipótesis silábico-alfabética" (cfr. Ferreiro, 1988), la cual dará paso a la hipótesis "alfabética" en la medida en que el control fonético de las grafías se imponga al silábico, en los actos tanto de lectura como de escritura del niño. Es en este sentido que la hipótesis "alfabética" se define como "el establecimiento de una correspondencia letras-fonemas". Situación que coloca de lleno al niño en las tareas de lectura y escritura convencional asociadas a la enseñanza escolarizada.

C A P Í T U L O I I

HIPOTESIS DE PREDICTIBILIDAD:

LA MEDIACION SOCIAL

Hasta este momento se ha hablado de la predictibilidad desarrollada como una relación niño-escritura; identificada esta última como producto y como actividad. En el presente capítulo se planteará, desde el punto de vista del proceso, la función que el mediador ejerce sobre la relación niño-escritura.

"La escritura es un objeto particular que participa de las propiedades del lenguaje en tanto objeto social... La mediación social es imprescindible para (que el niño pueda) comprender algunas de sus propiedades". (Ferreiro, 1988, p. 364)

Este mediador como factor social, le proporciona al niño información que puede o no ser convencional; lo relaciona con el significado y el uso de la escritura, regulando sus producciones y el uso que le dé a las de otros.

Así, en la medida en que el niño usa la escritura, observa la que otros realizan y la función que ésta tiene dentro de su comunidad, sus hipótesis son sometidas a diferentes conflictos, obligándolo con ello a estructurar otras nuevas que solucionen los problemas inmediatos que sostiene en la representación gráfica y la interpretación de ésta, tanto propia como de otros; siendo estas últimas convencionales o no.

Se han distinguido tres tipos de mediadores a saber: Los Medios masivos de comunicación, los Iguales (niños a-

nalfabetas preescolares) y los Adultos alfabetizados. Esta clasificación está dada no sólo por la función que desempeñan sino también por la naturaleza del propio mediador.

El primer grupo expone al niño información mediante lenguaje oral y muestras de escritura. El más representativo en este caso es la televisión, la cual proporciona un sistema audiovisual que le transmite el significado de escrituras como: los anuncios de diferentes objetos que el niño nombra por la marca, el producto en sí mismo o -- por la funcionalidad. Al respecto, Harste y Burke (1986), nos muestra un ejemplo en donde se presenta a niños pequeños una caja de pasta de dientes preguntándoles: "que pensaban que en ella decía" las respuestas fueron de los tipos: "Crest", "Pasta de dientes" o "Cepilla dientes"; "esto nos muestra como el contexto es una parte integral del texto en cualquier material escrito. El contexto situacional en que se encuentra la escritura, junto con la escritura misma, actúa como un complejo sistema de señales.... tanto contexto como texto permiten identificar lo que está escrito". (p.57-58).

Otro ejemplo lo presenta Ferreiro (1988), al mencionar la identificación de la Z, ella comenta: "...curiosamente dentro de las consonantes, la más frecuentemente conocida es la Z como siendo del "zorro" o incluso la "zeta del Zorro" (como dicen los niños) y la N ha pasado a ser para varios "la zeta del Zorro pero al revés", "la zeta de costado" (el Zorro en la época en que se realizó esta investigación es un personaje de historietas y de se--

ries televisivas muy populares). Está claro que se trata de un conocimiento extraescolar, que ha pasado a los primeros lugares en la escala de reconocimiento correcto a la última letra del alfabeto, una de las menos frecuentes en la escritura y una de las últimas en la enseñanza escolar". (p.64).

Estas autoras sólo reconocen la adquisición de la --convencionalidad de una forma gráfica determinada, sin embargo se presupone que este tipo de información genera la estructuración de la hipótesis "unigráfica", ya que como a una grafía le corresponde un objeto, la Z (que es una --grafia) le corresponde al Zorro (un objeto).

En cuanto a la escritura, se menciona que los niños que han logrado cierta estabilidad en sus grafías (hipótesis unigráfica, cantidad mínima, cantidad variable, variedad de grafías, silábicos y silábicos-alfabéticos), por lo general escriben con letra script o grafías parecidas a ésta. Esto es extraño ya que en algunos países como Argentina, la forma gráfica que se enseña en la escuela es la curvigrara y por lo tanto la población alfabetizada la maneja comúnmente; por lo que se puede inferir que este tipo de escritura resulta de las traducciones de películas y las marcas de productos que se anuncian tanto en televisión como en el cine.

En síntesis, este tipo de mediador tiene la función de presentar el lenguaje escrito al niño (su forma, uso y función) bajo la muestra de características físicas y la transmisión de mensajes, propiciando que se le identifi--

que por sus rasgos (lo que es escritura y lo que no es), por el sentido (cuando una letra es significada por un -- contexto de designación) o por el significado (relación - graffias-objeto o imagen dada por el contexto situacional).

Con respecto a los Iguales (niños analfabetas), Tebe roskey (1986), presenta una investigación que permite iden tificar su función.

En dicho trabajo la autora demuestra que: un niño o conjunto de niños, funciona como mediador hacia otros niños o al interior del grupo, porque comparten las hipóte sis. En este sentido, sus concepciones sobre la forma en que opera la escritura son muy próximas, permitiendo que a través de la relación social se entregue y reciba infor mación diversa, ésta se relaciona con el uso del lenguaje escrito y su regulación, produciendo una especie de con-- venciónalidad que funciona para ese conjunto de niños en particular.

Todos los que se involucran en intercambios, pueden o no tener competencia para entregar información correcta proporcionándola sobre diferentes aspectos del lenguaje - escrito: físicos, funcionales, lingüísticos y relaciona-- les. Esta se articula a través de intercambios que pueden suscitarse por solicitud de un niño que generalmente pide una información u opinión próxima a la que maneja (forma gráfica, orden de las letras, cantidad variable, etc.); - la respuesta no siempre se adecua a la hipótesis del que pregunta, por lo que se entabla una discusión o simplemen te la respuesta es rechazada. Se han observado debates -- que surgen por algunos comentarios hechos en forma espon-

tánea, en éstos se entrega información que puede ser rechazada si está formada de conceptos muy alejados a la hipótesis que maneja el escritor, o puede ser aceptada si contiene conceptos próximos a la hipótesis que utiliza.

Un ejemplo para relacionar la lectura entre Iguales, nos lo muestra Khol (1985), quien señala que: "Erica (su hija de 3 años y medio) sabe cómo tomar un libro, pero olvida la forma en que hay que pasar las hojas y hacia dónde fluye la lectura. Tonia (de 5 años) le ayuda y algunas veces le "lee" historias que recuerda... () ...Por otra parte, Erica le ayuda a Josh (1 año y medio) a poner el libro en sentido correcto, le habla de las imágenes....." (p. 15).

Algunas discusiones regulan, por un lado, la relación niño-escritura en forma no convencional, llegando a un acuerdo propio entre su intención y su escrito ya elaborado; y por otro lado, las producciones grupales relacionadas con un acuerdo general del grupo.

Este acuerdo general, se percibe en tres niveles: - 1) Los intercambios reguladores de escritura, basados en la concordancia del número de graffias y la variedad entre éstas; 2) Los intercambios reguladores de la relación entre intención y representación gráfica grupal, en donde la colaboración es determinante para llegar a un resultado gráfico; 3) La concordancia con la producción, convencionalidad que es compartida y aceptada por el grupo.

Este último nivel se da gracias a la confrontación de los resultados, tanto en sus producciones como en sus interpretaciones, en concordancia con los otros (Teberos-

ky, 1986 p.172). Esto es un forma de convención, pues es compartida y aceptada por todos los que se involucran; aunque las escrituras no son iguales mantienen rasgos semejantes con pequeñas variaciones que son aceptadas, lo cual nos permite identificar una diferencia de carácter social relevante en la función de este mediador: "no se evalúan, sino se discute" (Weizs, 1986, p. 195); en la discusión no se valora con los conceptos "bien o mal hecho"; por lo tanto, el niño no asume una actitud pasiva ante el comentario o la crítica, sino intenta llegar a acuerdos en conjunto sobre algunos aspectos de la escritura.

Es así como se observa la función mediadora del "Igual", al relacionar al niño o a la niña con el objeto escrito, desde sus propias hipótesis proporcionándoles información que puede o no ser convencional, la cual van a retomar según las hipótesis que manejen. Como no existe un grupo homogéneo dentro de una familia o grupo escolar, la información que se retome no será en forma pasiva, pues deberá pasar por una confrontación llegando a un acuerdo para que algo funcione como escritura o pueda escribirse, estos acuerdos no son estrictamente convencionales, pues hablamos de niños que están desarrollando hipótesis sobre la escritura y no manejan todos los elementos del lenguaje escrito (escritura alfabética).

El tercer tipo es el Adulto alfabetizado (padre, madre, hermano, etc.) quien expone al niño una serie de acciones donde manifiesta en forma implícita la función de la escritura, sea como extensión de la memoria o de la comunicación a distancia (cuando no se puede cara a cara) -

estas acciones pueden ser: la lectura de una carta, los comentarios del recibo de pago, la verificación de la lista de despensa, la lectura de noticias, etc. Otra forma de mostrar al niño la escritura y su función es cuando se le entregan libros de cuentos, lápices, cuadernos para colorear o "escribir".

El adulto mediatiza la relación niño-escritura cuando realizan actividades en conjunto, creando las condiciones para la comprensión de la lectura (inteligibilidad), esto se da cuando le invita a escribir una carta, a leer un cuento donde se señalen los dibujos relacionados con el texto, cuando se reglamentan las actividades y actitudes propias para leer y escribir: ver las imágenes tanto como las grafías, pasar el dedo sobre el texto, escribir con sólo una mano, etc. (cfr. Goodman, 1986).

La última y más importante función del mediador Adulto es la reglamentación sobre la función, la relación escritura-significado-lenguaje oral, y la regulación; esto es: el leer y el escribir son actividades que tienen una función específica y son útiles para ciertas cosas, que hay aspectos que el dibujo no puede expresar y la escritura es una alternativa para esto. La relación que tiene la escritura con su significado es meramente convencional, - está conectada a objetos y hechos unidos por una "arbitrariedad social" con el lenguaje oral. Este mediador le va a proveer formas fijas, estables, que básicamente tienen un significado, como es el caso del nombre propio, mamá - papá etc. También corrige las formas de las letras, el orden de presentación, dirige la forma en que se debe reali

una lectura (dirección).

Este adulto controla, regula y reglamenta las actividades de lecto-escritura; aunque expone y relaciona al niño con el objeto escrito, estas situaciones se dan en función de una reglamentación.

Hasta este momento se han mostrado las funciones que los distintos mediadores ejercen en el desarrollo social de la lecto-escritura. Estas son: introducir, relacionar y regular el uso, la función y las características de la escritura.

Por lo anterior, se puede mencionar que la predictibilidad es un proceso en donde el mediador ejerce un papel determinante sobre éste al relacionar al niño con las propiedades observables e inobservables de la escritura, la cual es producto de un desarrollo sociocultural.

Ferreiro y Teberosky (1981) escriben "... Tanto la presencia del objeto como las acciones sociales pertinentes no imponen de por sí conocimiento, pero ambas influyen creando condiciones dentro de las cuales éste es posible".

Al respecto, el objeto escrito en sí mismo no impone conocimiento, pero aquí se difiere en cuanto a las acciones sociales, ya que éstas dan la posibilidad y determinan el conocimiento y su nivel; si se toma en cuenta lo que Gómez P. (1979) y Ferreiro (1980), han mencionado al señalar las diferencias encontradas en niños de diferente nivel sociocultural (bajo y medio) se puede presuponer que es el ambiente el que determina esa diferencia en el nivel de conocimiento.

Parece que no es casual que las investigaciones realizadas sobre predictibilidad, se hayan desarrollado - fundamentalmente con niños urbanos, ya que en estas zonas la escritura toma un valor importante al usarla en forma cotidiana, situación que coloca en desventaja a cualquier analfabeta (cfr. Condemarin, 1980). A diferencia de esto, en una zona rural es más útil adquirir otro tipo de conocimientos y habilidades que son de uso común para esa región, es en este punto, donde se puede cuestionar el carácter general de la hipótesis sobre predictibilidad en niños que habitan en zonas rurales integrantes de comunidades agrícolas o étnicas en donde existe otro tipo de actividades y objetos culturales, en donde simplemente no se usa la lecto-escritura ni se le da una funcionalidad al objeto escrito, es decir la escritura no tiene el mismo valor en esa cultura.

Por lo anterior, nos podemos preguntar si la predictibilidad se desarrolla igual en estos niños que en los urbanos ¿Se puede hablar de un déficit si se llega a identificar que en estos niños no se desarrolla ésta? o ¿Se hablará de una diferencia de hábitos y conocimientos culturales

C A P Í T U L O I I I

HIPOTESIS DE PREDICTIBILIDAD

Y SUS USOS EN EL SISTEMA ESCOLARIZADO:

EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN MEXICO

Es bien sabido que el problema en México y en la mayoría de los países de Latinoamérica, en cuanto a Educación básica se refiere, es el aprendizaje de la lecto-escritura. El bajo nivel en éste resulta a su vez en un elevado índice de reprobación y deserción escolar desde los primeros años de Educación Primaria. Este nivel tan alto de reprobación se asocia generalmente a los niños provenientes de sectores marginados o humildes de la población.

Ante esta situación en 1984 el Estado Mexicano propuso a través de la S.E.P. el proyecto: "Elevar el aprovechamiento escolar de la Educación Elemental y Media Básica en las zonas urbano marginadas". El cual presenta como una de sus actividades fundamentales la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita en grupos de 1o. y 2o. grado de Educación Primaria". (Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984).

Dicha propuesta surge como alternativa a las metodologías tradicionales de la enseñanza de la lecto-escritura que proponen las mismas actividades para todos los niños sin considerar las diferencias que pudieran surgir entre ellos debidas a una estimulación previa diferente con respecto a la lecto-escritura o, a que se encuentran en diferentes etapas del proceso de predictibilidad; presuponiendo en este sentido, que los niños llegan a primer grado sin ningún conocimiento de la lengua escrita y por lo

tanto es el maestro quien debe enseñarlo todo. En otras palabras semejantes metodologías consideran al niño como un ser pasivo que se limita a reproducir los modelos que se le proponen.

La nueva propuesta se implanta en 8 estados de la República Mexicana y en el Distrito Federal a partir del ciclo escolar 84-85 cubriendo una población escolar de 14,153 alumnos que corresponden a 432 grupos de primer grado. La promoción obtenida durante este ciclo escolar fue del 90%. En el siguiente ciclo se continua en segundo grado con 362 grupos obteniéndose ahora una promoción del 92.8%. (Proyecto Implantación de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, 1988).

La razón por la cual esta nueva propuesta produjo tales resultados nos remite a su origen teórico y metodológico así como a sus bases en las investigaciones realizadas por la Dirección General de Educación Especial en los estados de Nuevo León, Yucatán y el Distrito Federal; las cuales mostraron que los niños entre 4 y 6 años de edad, tal como lo plantea la hipótesis de Predictibilidad, poseen diversos conocimientos sobre el sistema de escritura los cuales eran tradicionalmente negados u omitidos en la enseñanza de la lecto-escritura y que en el caso de esta nueva propuesta se constituyen en la base del propio proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. De esta forma a diferencia de las metodologías tradicionales la nueva propuesta -según Lerner(1983)- se elabora considerando que:

a) El niño es un ser activo frente al proceso de la lecto

- b) La realidad externa constituye el principal estímulo - para que el niño se apropie de las características de la lengua escrita.
- c) El sistema de escritura es un objeto de estudio cuya - comprensión requiere tanto de la interacción como de la mediación social.

Con base en tales supuestos la estrategia de enseñanza de la lecto-escritura se inicia ahora identificando - los niveles de conceptualización que maneja cada niño para programar las actividades a desarrollar de acuerdo con los diferentes niveles de conceptualización obtenidos dentro de un grupo escolar.

La identificación se lleva a cabo mediante una evaluación propuesta por la propia D.G.E.E. la cual contempla un dictado de seis palabras (nombres de animales) que incluyen dos bisílabas, dos trísílabas y dos tetrasílabas para determinar de esta forma el tipo de hipótesis que de acuerdo con la noción de predictibilidad es manejado por cada niño.

También se dicta un enunciado en donde se encuentra una de las palabras empleadas en la prueba anterior, esto permite identificar la presencia o ausencia de estabilidad en la escritura del niño (los niños que mantienen estabilidad en la escritura, escribirán igual las dos palabras aún cuando éstas no sean correctas). Por último se solicita una redacción sobre un tema específico a fin de observar que uso del lenguaje escrito hacen los niños cuando expresan libremente sus ideas.

En cuanto a la evaluación de la lectura, ésta incluye la presentación de tres palabras sin imagen y con imagen, posibilitando a los niños que aún no saben leer anticipar o completar el contenido del texto.

El mismo procedimiento se sigue con respecto a los enunciados presentando primero el texto sin imagen a fin de determinar si los niños identifican que lo escrito --- constituye varias palabras o en su defecto no toma en --- cuenta la extensión del texto.

Finalmente utilizando un enunciado sin imagen se pretende evaluar el manejo que el niño hace de la hipótesis de anticipación y predicción de la lectura; en este caso el texto es leído por el maestro a cada niño asegurándose que lo recuerda completo, posteriormente se le pregunta - ¿Dirá en algún lado... (un sustantivo, un verbo o algún artículo)...? o ¿Qué dirá aquí (señalando alguna parte -- del enunciado)? con lo que el niño al identificar o señalar la palabra, muestra si reconoce en el enunciado los - sustantivos, los verbos o los artículos o si hay algún aspecto ausente dentro de sus concepciones.

Después de identificar los niveles de conceptualización que el niño presenta y las hipótesis que maneja, se prosigue a planear las actividades. Existen tarjetas que sugieren actividades, éstas se dividen en grupos de colores: Las blancas se han llamado generales porque se llevan a cabo durante todo el año escolar y con la totalidad del grupo independientemente de que cada niño responda según su nivel conceptual. Las rosas son específicas para la lecto-escritura, pero las primeras once están dirigidas

hacia la integración del grupo mediante juegos en los que se habitúan a trabajar por equipos, éstas también son trabajadas con todo el grupo. Las fichas azules contienen actividades que facilitan el pasaje del nivel presilábico (cuando el texto no se relaciona con el aspecto sonoro -- del habla) hacia un análisis de tipo silábico. Las amarillas están dirigidas hacia los niños que manejan la hipótesis silábica y los encausa hacia la formación de la hipótesis alfabética mediante la confrontación. Las fichas color verde, son destinadas hacia los que han alcanzado el nivel alfabético o que se encuentran en la transición silábico-alfabética, éstas tienen actividades que permiten al niño ampliar su conocimiento del lenguaje escrito. (Propuesta para el aprendizaje de la lecto-escritura, --- Gómez Palacios, 1986)

Estas tarjetas contienen el objetivo planteado para la actividad que enuncia, lo que se pretende favorecer -- con ella, el título y el número de la ficha, las actividades que se van a realizar con los niños y las preguntas -- que expondrá el maestro a los alumnos a fin de producir -- un conflicto cognitivo que permita un avance en la formación de sus hipótesis.

Cada tarjeta incluye un símbolo que indica si esa se puede utilizar en forma individual realizando una mínima interacción con sus compañeros y el maestro o un símbolo de actividades en equipo, con las cuales las actividades se trabajarán colocando a los alumnos de tal forma que -- queden próximos a niños con nivel conceptual cercano para que exista una confrontación entre sus hipótesis. El otro

símbolo maneja la participación del grupo procurando la integración dentro de la discusión de la mayor parte de niños propiciando la confrontación de opiniones. Por último hay tarjetas que tienen el logotipo que indica la posibilidad de realizarlas en casa y que permita la información de otros que no sean sus compañeros o su maestro. (ver anexos)

Es importante señalar que los objetivos generales -- del área de español contenidos en el Programa Integrado -- de la S.E.P., son los mismos de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, sólo cambia la forma de cumplirlos y aunque cada juego de tarjetas está enumerado de menor a mayor dificultad, pueden organizarse de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Estas tarjetas se han dividido en diferentes formas y actividades: Las encaminadas a la escritura (palabras, enunciado y redacción), y la lectura; o hacia aspectos específicos como: integración, análisis sonoro, relación sonoro-gráfica, estabilidad, arbitrariedad y convencionalidad de palabra, ubicación y predicción, trabajo sintáctico, trabajo semántico, arbitrariedad y convencionalidad de enunciado, redacción y la lecto-escritura como medio de comunicación (Programa y Análisis, 1984; ver anexos -- tablas 1 y 2).

Para mostrar la forma de trabajo con la Propuesta, a continuación se detalla el caso de un alumno miembro de un grupo de 40 niños de primer grado.

Juan es un niño de 6:2 años de edad en el momento en

que llega a la escuela primaria sin educación preescolar, es el mayor de 4 hermanos y sus padres son analfabetas; - todos viven en una colonia suburbana del D.F.

En la primera evaluación se identificó que Juan maneja la hipótesis presilábica pues en las palabras dictadas escribió una grafía para cada una; también se observa la hipótesis unigráfica relacionada con el referente (produjo pseudografías de diferente tamaño relacionado con el tamaño del nombre del animal que se dictó). En el enunciado escribió dos grafías correspondientes a gato y leche como él afirmó (el enunciado dictado fue: El gato toma leche) y en redacción realizó un dibujo -"Porque es más fácil"- como él mencionó.

En lectura de palabras y enunciado sin y con imagen, el niño consideró que el texto sin imagen no tiene significado excepto cuando le encuentra alguna similitud figurativa y el significado que le atribuye está en relación directa con ésta. Además, cuando se le presenta el texto acompañado con la imagen, él lee en función de ésta sin -- considerar el texto y sus características. En la lectura de enunciado sin imagen Juan no acepta que los aspectos -- sonoros están representados por lo que no efectúa correspondencia entre las partes de la oración escrita y la emisión oral.

Ya en clase, se le ubicó cerca de 2 niños que manejan la hipótesis de cantidad variable y variedad de grafías y un niño que trabajaba en forma asistemática la hipótesis silábica.

En la primera unidad, al grupo se le aplicaron las -

tarjetas de integración grupal (rosas de la 1 a la 11) y al equipo las de análisis sonoro tanto de palabra (rosas 13, 25, 30, 35; azules 2, 4, 5, 8, 14) como de enunciado (rosas 23, 25, 32; azules 7, 11) y las que trabajan con el nombre propio (blancas 23, 24, 25).

En la segunda unidad el equipo trabajó con actividades de relación sonoro-gráfica tanto en palabras como en enunciados (tarjetas rosas 13, 25, 30, 35; azules 1, 2, 3, 5, 9, 13). Las tarjetas que contienen objetivos encaminados al descubrimiento de la función de la escritura también se utilizaron en esta temporada (blancas 1, 30, 32) así como las encaminadas al reconocimiento de distintos portadores de textos, tipos de letras, la anticipación y la dirección de la lectura (blancas 18, 6, 2, 4, 5, 9, 10).

En la tercera unidad se le aplicaron actividades encaminadas hacia la estabilidad de la escritura de la palabra (rosas 13, 33, 34, 35; azules 1,12), se continuó con la relación sonoro-gráfica en forma convencional (rosa 13, 14; blanca 20, 27) y se introdujo la función comunicativa del lenguaje con las actividades: redacción (blanca 19), colección de palabras (blanca 20,31) la limitación del gesto y del dibujo ante la palabra hablada y escrita respectivamente (rosas 12, 15, 16, 40).

Durante estos tres meses, Juan trabajó con sus compañeros y su maestro, participaba en las discusiones y muy pocas veces cedía ante las argumentaciones de sus compañeros, sin embargo cuando el equipo no lograba ponerse de acuerdo acerca de cómo escribir un nombre de algo o de al-

guien, los niños recurrían a la maestra y por lo general, todos aceptaban pasivamente la respuesta de ella. Cuando ésta observaba que los niños trabajaban en forma independiente al realizar actividades de equipo, comúnmente los cuestionaba, con lo que propiciaba una discusión. El trabajo grupal permitió que los niños que manejaban hipótesis silábica o silábico-alfabética, algunas veces corrigieran a los niños con hipótesis presilábicas, éstos no siempre aceptaban la corrección de los primeros pero conforme iba pasando el tiempo y según la actividad, todos los niños aprendieron a escucharse unos a otros y algunas veces aceptaron los argumentos modificando su escrito (esto fue casi al final del trimestre) sin embargo en otras ocasiones los presilábicos convencían a los silábicos y estos retrocedían en la elaboración de sus producciones.

La evaluación de Juan, resultó muy diferente a la primera, en ésta él continua manejando la hipótesis presilábica: trabaja hipótesis de variedad tanto de grafías como de cantidad, identifica los nombres de las vocales sin embargo no las utiliza convencionalmente en su escritura por lo que extrañó a la maestra que en los textos sin imagen el "lee" letra por letra inventando nombres a las consonantes pero mencionando correctamente las vocales. En los textos con imagen, reconoció la palabra "elote" "porque comienza con e" como él dijo. En la lectura de enunciado sin imagen él acepta la representación de los sustantivos, pero no los ubica separados del verbo o los artículos.

En el segundo trimestre, estuvo ubicado dentro de un

equipo de 2 niños que manejaban hipótesis silábica asistemática y 1 niño con hipótesis silábica convencional el --cual manejaba las vocales y las consonantes m,s,p, en forma estable.

En la cuarta unidad se trabajó la relación sonoro---gráfica (con las tarjetas azules 1,2,3,5,9,10,13; amari--llas 2,3) de palabra y (azules 7,11) para enunciado. La ubicación y predicción de las partes del enunciado (rosas 17, 28, 24, 42, 26, 29, 39; blanca 29) las palabras que se pueden leer y escribir son resultado de la estabilidad que puede ser convencional o no lo cual es producto de la aplicación de las actividades a éste fin (rosas 33, 34, -35; azules 1, 12; blanca 28).

En el quinto mes se aplicaron tarjetas para que los ñños identifiquen la arbitrariedad y convencionalidad de la escritura (rosas 8, 16, 18, 19, 36, 37; azules 3, 6, -15; amarillas 1,11) En lo que respecta a la lectura, se -intentó favorecer la anticipación (blancas 7, 8; azul 14), y la diferenciación entre este acto y otras actividades - (blancas 14, 15, 16, 17).

En la sexta unidad, se trabajó para lograr la estabilidad de la escritura (amarillas 2, 5), la relación sonoro--gráfica (rosa 13, 14, 24, 34) y la sintaxis (rosa 18, -19, 20, 21, 22, 31, 36, 38, 39, 41, 42).

Durante las tres unidades, Juan trabajó no sólo con su equipo, sino que se unía a otros equipos de nivel mayor al principio el niño no discutía aceptaba lo que este equipo le decía pero con el tiempo, iniciaba las discusiones en donde no aceptaba lo que sus compañeros decían,

éstas eran terminadas cuando Juan se regresaba al equipo_ donde se le había colocado, actualmente puede mantener -- discusiones con los niños de estos equipos (silábicos conuncionales y silábicos alfabéticos), no siempre lo con--vencen pero ha ajustado su escritura a nivel silábico.

La tercera evaluación muestra que Juan maneja la hipótesis silábica, su escritura es casi convencional, pues en ella se muestra el uso de vocales y consonantes más -- frecuentemente utilizadas como m, s, t, d, n, p, l, c (sonido fuerte). En el enunciado hace separación en el sujeto, verbo y partículas y su redacción aunque en algunas - partes no se identifica, aparece en forma de palabras aisladas sin relación. En la lectura de palabras sin imagen, el niño toma alguno de los elementos del texto como índice y menciona otra palabra, así en la palabra indio el -- lee "i-n-d-i-o-...tío", cuando se le presenta el texto acompañado de la imagen el niño señala ésta y lee: "e-l-c-o-n-e-j-o-c-o-o-m-e-...p-a-s-to" "conejo". En la lectura_ de enunciado sin imagen, el acepta que tanto los sustantivos como el verbo y las partículas están representados ubicándolos acertadamente.

En la séptima unidad Juan se integró en un equipo de 1 silábico no estrictamente convencional, 1 silábico conuncional y 1 silábico alfabético. En esta unidad se le aplicó a este equipo actividades de convencionalidad de letras homófonas y ortografía (fichas amarillas 1, 11; verdes 5, 7, 9, 15, 17;) se manejó la relación sonoro graffia (amarillas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,). En lectura se trabaja con la anticipación de párrafos de cuentos_ (blancas 3, 12) y la interpretación de dichos párrafos (-

(13, 11 blancas).

En la octava unidad se realizan actividades sobre la relación sonoro-gráfica (verdes 2, 4, 6, 10, 13, 19, 20, 21, 24, 26, 30) se busca la estabilidad de lo escrito (-- verdes 2, 4) se continua trabajando la arbitrariedad y -- convencionalidad como en el mes anterior (con las mismas fichas) se trabaja redacción (rosas 17, 22, 32, 38; amarilla 3).

En este momento el diccionario se ha vuelto el rector de las discusiones de los alumnos en el grupo, en el equipo tampoco hay problema en cuanto a las diferentes opiniones que surgen ya que los problemas son "rápidamente" resueltos por el diccionario. Juan ha llegado a mantener una lectura fluida pero en la escritura no ha llegado al nivel alfabético.

La evaluación mostró que Juan está en la transición silábico-alfabética pues en algunas escrituras relaciona una sílaba y en otras una graffa con un fonema dentro de la misma palabra, convirtiéndose en silábico cuando las palabras son largas (cuatro sílabas). En el enunciado hace la separación de sustantivo, verbo y partículas. En su redacción se observa la transición silábico-alfabética en enunciados simples ligados al tema.

En lectura de palabra y enunciado sin y con imagen, él realiza la lectura fluida pero se da una interpretación parecida al texto, un ejemplo claro de esto, lo observó la profesora en un enunciado donde el niño decía: "Los camiones corren...Los camiones van rápido". Se puede señalar que esta segunda lectura es parte de la lectura -

de comprensión que ha manejado en clase, y aunque no le - haya pedido la interpretación, en este caso él la entrega. En la lectura de enunciado sin imagen Juan continua (como en la evaluación anterior) identificando que los aspectos sonoros del habla están representados en la escritura ubicando correctamente las partes del enunciado.

Este ejemplo pretendió ilustrar la forma de trabajo propuesta por la D.G.E.E., que fue orientada por el programa y análisis (1984) y la guía de evaluación (1986), a decuándola al grupo según sus necesidades de momento. Es claro que los que desconocen el contenido de las tarjetas no entiendan nítidamente este ejemplo, para evitar en alguna medida esta situación se anexa una lista que contiene el número de cada tarjeta junto con su nombre, el cual señala en forma superficial la actividad que se realizará. (Ver anexos).

C O N C L U S I O N E S

La predictibilidad tal como ha sido expuesta en los capítulos anteriores, comprende una concepción orientada esencialmente a los procesos cognitivos que toman lugar en el desarrollo individual de la lecto-escritura. No obstante la referencia a la función mediadora del "otro" sea éste los medios de comunicación masivo, el "igual" o el adulto; en todos los casos dicha función se limita a establecer las condiciones que posibilitan el desarrollo de la predictibilidad mediante la continua confrontación de las hipótesis (supuestas) que formula el niño a lo largo del proceso que sigue el desarrollo de la lecto-escritura.

Se trata pues, de una concepción donde la confrontación entre las hipótesis del niño y su entorno es el vehículo fundamental de su desarrollo, y su habilidad para resolver los conflictos, la explicación del curso y velocidad que sigue en el aprendizaje de la escritura tanto como de la lectura. Al respecto baste considerar que el punto de partida de dicho aprendizaje se halla establecido justamente en la distinción entre dibujo y escritura que el niño tiene que alcanzar a través de la formulación de diferentes hipótesis. "No sabe -como afirma Kaufman - (1983)- que la escritura porta un significado que lo remite a algo que lo trasciende. Su escritura no se diferencia de su dibujo los trazos de una y otra son indiferentes". (pag. 5).

Evidentemente nos encontramos aquí ante una concepción del desarrollo de la escritura en la que ésta se ve

disociada de lo gestual, lo oral y lo lúdico, no obstante lo planteado por Vygotski a principios de este siglo, en relación al carácter unitario del proceso de simbolización el cual engloba dentro del mismo proceso de desarrollo al gesto, la palabra, el juego y el dibujo y dentro de éste a la escritura. "...el lenguaje escrito de los niños se desarrolla de este modo, pasando del dibujo de las cosas al dibujo de las palabras (1988, versión al español p.174).

"En el juego, así como en el dibujo la representación del significado surge inicialmente como un simbolismo de primer orden. Como ya hemos señalado, los primeros dibujos arrancan de los gestos de la mano (provistas de un lápiz), y el gesto constituye la primera representación del significado. Unicamente más tarde la representación gráfica empieza a designar independientemente ciertos objetos. La naturaleza de dicha relación es que las señales trazadas sobre el papel reciben un nombre apropiado". (Vygotski Idem, p.166).

Desde esta perspectiva el lenguaje escrito en tanto sistema de simbolización de segundo orden encuentra en el juego, la gesticulación y la palabra hablada componentes indispensables para su desarrollo.

Volviendo a la hipótesis de predictibilidad, es evidente que su insistencia en la formulación de hipótesis - por parte del niño que le permitan disociar el dibujo de lo escrito, encuentre en la confrontación su forma de expresión más natural ya que, efectivamente, se exige al niño distinguir y separar dos cosas que son una misma. De -



hecho retomando a Vygotski (ídem): "El secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada del tránsito natural de los dibujos de las cosas a los dibujos de las palabras... ()... Por muy complejo que pueda parecer el desarrollo del lenguaje escrito o por muy complejo y desarticulado que aparezca a nivel superficial, existe indudablemente una línea histórica unificada que conduce a las formas superiores del lenguaje escrito. Como símbolos de segundo orden los símbolos escritos funcionan en tanto que designaciones de los símbolos verbales. La comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar, a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como vínculo intermedio. A juzgar por las evidencias disponibles, el lenguaje escrito se convierte en un simbolismo directo que se percibe del mismo modo que el lenguaje hablado" (p. 174-175).

IZT 1001169

Este último aspecto del lenguaje escrito es el que parece dominar en la concepción que sustenta a la hipótesis de predictibilidad, sin embargo se pasa por alto que antes de constituirse en un sistema de simbolización de primer orden la escritura, en tanto dibujos de palabras es un sistema de segundo orden.

Las implicaciones de ello no son sólo de carácter teórico y metodológico sino también y fundamentalmente de índole pedagógica. La enseñanza de la lectura y la escritura a diferencia del habla se basa en la instrucción artificial. Se ha enfatizado tanto en la mecánica de la lectura que se ha olvidado al lenguaje escrito como tal es de-

cir, como un sistema de símbolos y signos, cuyo dominio - constituye un elemento fundamental en la esfera cultural del desarrollo del niño.

Es inegable que la propuesta ha alcanzado un aumento sustancial en la promoción del alumnado por generación - (87%), sin embargo existe un 13% de alumnos a los cuales se les dificulta llegar a desarrollar hipótesis silábica_ y por lo tanto reprueban, orillándolos a incorporarse en grupos integrados y algunas veces en educación especial que por el número de alumnos, estos niños reciben mayor - atención y por consiguiente mayor presión para aprender, - muchas veces en forma ardua y penosa, a leer y escribir - con un método poco natural.

Se trata no simplemente de evaluar las habilidades - del niño en cuanto al dominio de ciertas hipótesis sino también y principalmente de determinar la manera en que él alcanza dichas habilidades. "La principal tarea de una investigación científica es la de revelar esta prehisto-- ria del lenguaje escrito en los niños, para mostrar que - es lo que conduce a los pequeños a escribir, a través de_ qué puntos clave pasa este desarrollo prehistórico y que_ relación mantiene con el aprendizaje escolar". (Vygotski, ídem, p. 161).

Aún cuando la hipótesis de predictibilidad se plan-- tea algunos de estos objetivos, el problema fundamental - que enfrenta desde nuestra perspectiva, yace en la concep_ ción misma de lo escrito y de la actividad que lo origina, así como de los procesos implicados en su desarrollo.

De acuerdo con nuestro punto de vista es insuficiente

procurar el desarrollo de la escritura desde una óptica -- que la circunscribe como una habilidad más; es indispensable reconocerla como una actividad necesaria de carácter cultural y, en este sentido, cotidiana. "Siguiendo por este camino, el niño se acerca a la escritura como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde afuera ... ()... Para ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños al igual que lo es el lenguaje. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar deberían aprender a leer y escribir". (Vygotski, ídem, p.177).

Es preciso que el niño sea llevado hacia una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta alcance un desarrollo organizado más que un mero aprendizaje de signos, reglas, etc.

- CONDEMARIN, M. Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina. Lectura y Vida. No. 1 pp.6-14; - Marzo, 1980.
- FERREIRO, E. Psicogénesis de la escritura. en: Cesar Coll. "Psicología genética y aprendizajes escolares" Siglo XXI, México, 1980.
- FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. en: Ferreiro E. y Gómez Palacios (Eds) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura" Siglo XXI, México, 1986.
- FERREIRO E. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México, 1988.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.; La comprensión del sistema de escritura construcciones originales - del niño e información específica de los adultos. Lectura y Vida. No.1 pp. 6-14; Marzo, 1981.
- GOMEZ PALACIOS, M.; El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. D.G.E.E., México, 1979.
- GOMEZ PALACIOS, M.; Consideraciones teóricas generales - acerca de la lectura. en: Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura? S.E.P., D.G.E.E.; México, 1986.
- GOMEZ PALACIOS, M. y cols.; Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. S.E.P., O.E.A.

- GOODMAN, Y.; El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños, en: Ferreiro E. y Gómez-Palacios (Eds) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura." Siglo XXI, México, 1986.
- HARSTE, J. y BURKE, C.; Predictibilidad: Un universal en lecto-escritura, en: Ferreiro E. y Gómez-Palacios (Eds) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura." Siglo XXI, México, 1986.
- KAUFMAN, A.; El proceso de la adquisición de la lengua escrita. U.P.N., S.E.P.; México, --- 1983.
- KAUFMAN, A.; El conocimiento del niño sobre los sistemas de escritura. I.P.N., S.E.P.; México, 1986.
- KOHL, H.; "¿Quién está preparado para enseñar?" en: Ladrón de Guevara, M., (comp) "La lectura." S.E.P.-El caballito; México, 1985.
- LEARNER, D.; Aprendizaje de la lengua escrita en el aula. U.P.N., S.E.P. México, 1983.
- TEBEROSKY, A.; Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. en Ferreiro E. y Gómez-Palacios (Eds) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura." Siglo XXI, México, 1986.
- VYGOTSKI, L.; El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo; México, 1988.
- WELSH, T.; Relato de actividades en el grupo de pri

mer ano. en "Desarrollo de la lengua escrita. Especialización en la enseñanza del Español". U.P.N., México, 1986.

D.G.E.E.

Guía de Evaluación. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. S.E.P. México, 1986.

Programa y Análisis. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. S.E.P. D.G.E.P., México, 1984.

Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. 1984-1988., S.E.P., México, 1984.

Proyecto: Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (Documento Informativo). S.E.P. - D.G.E.P., Direc. Tec. México, 1988.

IZT. 1001169



U.N.A.M. CAMPUS
IZTÁCALA

PROGRAMA Y ANALISIS DE FICHAS PARA LA PROPUESTA (IPALE)

COLOR	E S C R I T U R A			LECTURA	INTEGRACION
	PALABRA	ENUNCIADO	REDACCION		
rosas	11, 13, 14, 18	12, 15, 17, 22, 23,	17, 32, 40,	40	DE LA 1 A LA 11.
	16, 19, 20, 21	24, 25, 26, 27, 28,			
	23, 25, 33, 34	29, 30, 31, 37, 38,			
	35, 35, 40,	39, 40, 41, 42,			
azules	1, 2, 3, 4	7, 11, 2,	10, 11, 14,	9, 10,	
	5, 6, 7, 8			12, 13,	
	9, 10, 12, 13				
	14, 15,				
anari- llas	1, 2, 3, 4	3, 10, 11,	4, 8, 11,	8, 7,	
	5, 6, 7, 8				
	9, 10, 12,				
verdes	2, 3,	15, 16, 25, 27, 28,	1, 5, 6,	11, 8,	
			12, 15, 22,	13, 18,	
			23, 25	22, 26,	
				27, 31,	

PROGRAMA Y ANALISIS
PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

COLOR	INTEGRACION	ANALISIS SONORO	RELACION SONORO--GRAFICA	ESTABILIDAD	ARBITRARIEDAD Y CONVENCIONALIDAD	RELACION SONORO--GRAFICA	UBICACION Y PREDICCION	TRABAJO SINTACTICO	TRABAJO SEMANTICO	ARBITRARIEDAD Y CONVENCIONALIDAD	REDACCION	LECTO-ESCRITURA: MEDIO DE COMUNICACION
rosa	1	13	13	33	8, 16	23	17, 26	18, 19	20	8, 12	17	8, 12, 15
	a	25	14	34	18, 19	25	28, 24	20, 21	27	16, 18	22	30, 33, 37
	la	30	24	35	36, 37	32	29, 42	22, 31	29	19, 21	32	40,
	ll	35	34				42	36, 38 39, 41 42,	39	20, 31 32, 36	38	
azul		2	1	1	3, 6,	7				4, 5		
		4	2	12	15	11						
		5	3									
		8	5									
		14	9									
			10									
			13									
amarillo		1	2	2	1, 11		10, 11	11	10	6, 7	3	
		4	3	5								
		5	4	7								
		7	6	8								
		12	8									
			9									
		12										

TABLA 2
(cont.)

verde	2	3, 5	8	1, 12	1	14, 18
	4	7, 9		16, 22	12	
	6	11, 15		23, 25	16	
	10	16, 27		29, 31	22	
	13	28, 29			23	
	19				25	
	20				29	
	21				31	
	24					
	26					
	30					

ANÁLISIS DE FICHAS

BLANCAS

1. Identifican portadores de texto.
2. Aprovechamiento del material escolar. (clasificarlo).
3. Juegos de adivinanza (referentes a portadores).
4. Anticipan el contenido de un texto.
5. El préstamo de libros (credencial y fichas bibliográficas)
6. Trabajo con libros de cuentos.
7. Interpretan las imágenes del cuento.
8. Descubren la relación imagen-texto.
9. La dirección de la lectura.
10. Leen cuentos.
11. Inventan cuentos.
12. Modifican cuentos.
13. Escenifican cuentos.
14. Presencian y participan en actos de lectura.
15. Diferencian entre hablar y leer.
16. Diferencian la lectura de otras acciones.
17. Identifican la lectura silenciosa.
18. Descubren distintos tipos de letra.
19. Hacen intentos de escritura.
20. Colecciones de palabras (fichero).
21. Los dictados y sus variantes.
22. El uso del alfabeto.
23. El trabajo con el nombre propio.
24. Análisis y comparación de nombres propios.
25. Las letras que componen los nombres.
26. Buscan palabras que empiezan igual que el nombre propio.
27. Adivinan un nombre escrito.
28. Enriquecen el tarjetero.

ANALISIS DE FICHAS

ELANCAS (continuación)

29. Nombres propios en enunciados.
30. Planificación de actividades con los niños (función de la escritura)
31. Los álbumes (elaboración).
32. Diario del grupo.
33. Los libros de texto.

ROSAS

1. Juego de los nombres.
2. Lo que tú me dijiste.
3. La papa caliente.
4. Juntan objetos (clasificación).
5. Hacen construcciones (trabajo de equipo).
6. Dibujan un cuento (Trabajo de equipo).
7. Dramatización.
8. Juegan a la lonchería.
9. Periódico mural.
10. Las conferencias.
11. Forman palabras.
12. Se expresan por medio de gestos. (relación con la 40)
13. Palmean palabras (y las representan graficamente).
14. Los paquetes.
15. Dibujan enunciados (limitación del dibujo ante la esc.).
16. Juegan a la frutería.
17. Construyen párrafos en forma oral.
18. Inventan nombres.
19. Inventan verbos.
20. Inventan adjetivos.
21. Adivinanzas (contextualizan las palabras inventadas)

ANÁLISIS DE FICHAS

ROSAS (continuación).

22. Amplían enunciados.
23. Dónde dice... (anticipan una oración a partir de las palabras que la componen).
24. Ubican partes de la oración.
25. Determinan la cantidad de palabras de un enunciado.
26. Permutan sustantivos sin cambio semántico.
27. Permutan sustantivos con cambio semántico.
28. Sustituyen sustantivos.
29. Anticipan enunciados.
30. Juegan al mercado. (funcionalidad de la escritura)
31. Completan enunciados.
32. Construyen oraciones (a partir de un verbo dado).
33. Juegan al doctor (funcionalidad de la escritura).
34. Encuentran palabras repetidas.
35. Buscan palabras que rimen.
36. Trabajan con sinónimos.
37. La tintorería (funcionalidad de la escritura).
38. Construyen enunciados (diferentes oraciones con el mismo significado).
39. Trabajan con antónimos.
40. Caras y gestos.
41. Formulan oraciones negativas.
42. Completan oraciones escritas.

AZULES.

1. El barco cargado.
2. ¿Cuántas palabras dije?
3. Anticipan la escritura de nombres de objetos.
4. Adivinen qué saqué (rompe con la hipótesis de relación tamaño del objeto-tamaño de la escritura).

ANALISIS DE FICHAS

AZULES (continuación).

5. Palabras cortas y palabras largas.
6. Relacionan objetos con la escritura de sinónimos.
7. Ubican palabras y construyen enunciados.
8. ¿Quién es?
9. Adivinen qué es.
10. Adivinan palabras.
11. Construyen oraciones al dictado.
12. Escriben nombres que empiezan igual.
13. Correspondencia imagen texto.
14. Anticipan y construyen palabras.
15. Escriben sinónimos.

AMARILLAS

1. Completan palabras en forma oral.
2. Construyen palabras a partir de la inicial.
3. Recorta y arma.
4. Construyen palabras.
5. Yo tapo y tu adivinas.
6. Adivinen qué es.
7. ¿Qué otra palabra se forma?.
8. Completan palabras en forma escrita.
9. El ahorcado.
10. Cambian el verbo de una oración por su antónimo.
11. Cambian el verbo de una oración por su sinónimo.
12. Buscan palabras escondidas en una palabra larga.

VERDES:

1. Escribo lo que sé de tí.

ANÁLISIS DE FICHAS

VERDES (continuación).

2. ¿Qué otra palabra puedo formar?
3. Acentuación.
4. Enlazan palabras.
5. Las mayúsculas y su uso.
6. Construyen palabras.
7. Convencionalidad de las letras homófonas.
8. Siguen la lectura de un texto.
9. Convencionalidad de la rr.
10. El ahorcado.
11. Los signos de puntuación.
12. Redactan párrafos.
13. Trabajan con sílabas complejas.
14. Buscan información en un párrafo.
15. Los espacios en la escritura.
16. Forman enunciados.
17. Convencionalidad de la h.
18. Clasifican párrafos.
19. Forman palabras que contengan las mismas sílabas.
20. Buscan palabras escondidas en palabras largas.
21. Recorta y arma.
- 22.
23. Construyen oraciones libremente.
24. Combinan letras para obtener palabras.
25. Hacen ajustes gramaticales.
26. Crucigramas.
27. La pregunta y su signo escrito.
28. El signo de admiración y su uso.
29. Buscan y escriben enunciados negativos.

ANALISIS DE FICHAS

VERDES (continuación).

30. Forman palabras cambiando una letra.

31. Desmontan un párrafo.