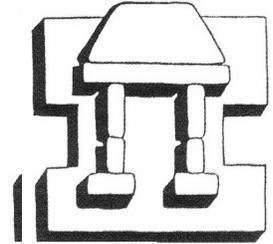




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**PROGRAMA CORRECTIVO PARA DESÓRDENES DE
EXPRESIÓN ESCRITA EN NIÑOS ESCOLARES**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

ISABEL PÉREZ VARGAS

Director: Mtro. Andrés Mares Miramontes

Sinodales: Lic. Rodrigo Martínez Llamas

Lic. Gonzalo Agamenón Orozco Albarrán

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO



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.

Agradecimientos

Siempre que veía una tesis con agradecimientos y dedicatorias pensaba que era muestra de sentimentalismos vanos, pero ahora que experimento este momento de mi vida, se que ese pensamiento no era mas que una muestra de mi debilidad.

A mis padres quienes me han dado una lección de vida muy importante, a pesar de que esta haya sido algunas veces a costa de hechos desagradables, todos sus errores y aciertos me han hecho definir lo que quiero en esta vida. De todo corazón Gracias por tener expectativas en mí y ponerme los pies en la tierra, los quiero infinitamente.

A mi abuelita quien ha sabido ser una persona sabia que me ha orientado a lo largo de tanto tiempo y gracias a quien he sabido perdonar, te amo mucho por tantísimas cosas.

A mi hermana Mari: gracias por escucharme, ser mi confidente, mi mejor amiga, mi apoyo y por tu consejo sincero o tu silencio contundente, de todo corazón te quiero mucho hermanita y tienes que saber que admiro la fortaleza con la que tomas tus decisiones.

A mi hermano Ruyy: nunca dejaré de reconocer que te envidio por tu capacidad y espero que algún día tú lo veas. Te quiero mucho y sabes que puedes contar conmigo siempre que sea para echar adelante tu vida, nunca para compadecerte.

A mi hermano Pepe: me agrada que seas de las personas que en ciertas circunstancias no hables mucho respecto al tema, pero cuando lo haces eres certero y no te equivocas. Confía un poco mas en ti, eres una persona muy capaz. Te quiero mucho.

A mi Horacio quien ha sido una parte importante desde que apareció en mi vida, no tengo palabras para decirte cuánto te quiero y te agradezco los apuros, ayunos, carreras, tristezas, enojos, alegrías, tristezas y desveladas que has pasado desde que estás conmigo. Te amo mucho, no te imaginas cuanto y sin tu ayuda, este trabajo no hubiera terminarlo tan satisfecha. TE AMO

A mi tía Ele y a mi tío Benigno quienes por múltiples ocasiones me adoptaron en su casa y me alentaban a seguir adelante, gracias tíos por su apoyo y su cariño, siempre los he sentido cerca de mí. Los quiero mucho.

A Jeremy y Sugar, aunque se que nunca van a poder leer este mensaje, quiero gritar al mundo que fueron y seguirán siendo la luz de mi vida.

Andrés, gracias por haberme ayudado en este proceso, fuiste una lección de paciencia y sencillez, gracias porque he podido detenerme a pensar y disfrutar muchas cosas de esta vida. Asimismo me has enseñado a ordenar mis ideas, no a forzarlas y ser original.

A Gelita, Hugo, Nayely y Huguito quienes me apoyaron cuando lo necesité, me abrieron siempre las puertas de su casa y me han enseñado algo muy importante: la humildad de dejarse ayudar. Gely, eres alguien muy importante en mi vida.

A mi tía Eva y mi tía Maria, gracias porque a pesar de que estuve con uds. pocas veces de muy pequeña, son personas de quienes yo guardo un gratísimo recuerdo. Las quiero y las aprecio.

A mi familia paterna y materna que con sus expectativas y deseos, explícitos y no explícitos me han enseñado a transformar el coraje en pasión.

A mis amigos Lety, Claudia, Edith, Hugo, Ivan, Susy, Mary y Leo, quienes en su momento me han escuchado, regañado, contradicho y abrazado cuando ha sido necesario por tanto tiempo, los quiero mucho y disculpen si no los visito seguido, los quiero mucho.

A Ramiro, si algun día llegas a leer esta tesis por algún azar del destino, te agradezco mucho el apoyo psicológico que gracias a ti traduje en la directriz de mi vida.

To Barb, Ainsley and Heather because you helped me, you were my family when I needed and your trust me. Thank you, I love you.

Amandla y Atl, no se cuándo aparecerán, pero este esfuerzo y los que vienen reconozco que son para mí, pero también para ustedes.

A los niños que me ayudaron en este trabajo, gracias por su ayuda, sin ustedes no hubiera sido posible nada de esto. Les agradezco su tiempo, su paciencia, su confianza y sus ganas de trabajar. Los quiero mucho.

A la UNAM, que me ha brindado la oportunidad de representarla con tanto orgullo y defenderla con pasión. Gracias por permitirle darle cauce a mis ideas.

Gracias a todas las personas que de algún modo han contribuido y facilitado la realización de este trabajo y que por motivos de mi memoria de desvelada se me olvidan, mas no por eso dejan de ser una parte importante.

INDICE

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	II
CAPITULO 1.- EL LENGUAJE SEGÚN LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.	1
1.1.-Origen y desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores	1
1.2.- Ontogénesis y filogénesis	3
1.2.1-Pensamiento y lenguaje	5
1.3.-Desarrollo y tipos de lenguaje	7
1.3.1.-Lenguaje primitivo	8
1.3.2.-Lenguaje exterior (mágico ó ingenuo)	9
1.3.3.-Lenguaje egocéntrico	11
1.3.5.-Lenguaje interiorizado	14
CAPÍTULO 2.- EL LENGUAJE ESCRITO Y SUS DESÓRDENES	15
2.1-Lenguaje escrito y lectura según la Perspectiva Histórico-Cultural.	15
2.1.1-Prehistoria del lenguaje escrito	17
2.1.1.1.-Gesto y juego	17
2.1.1.2.-Dibujo	18
2.1.2.-Desórdenes en el lenguaje escrito	21
2.1.3.-Consideraciones acerca del Programa Correctivo para Desórdenes de la Expresión escrita en niños Escolares (PCDEE)	23
CAPÍTULO 3.-METODOLOGÍA	29
3.1.-Participantes	29
3.2.-Materiales	30
3.3.-Instrumentos y aparatos	30
3.4.-Descripción del escenario	31
3.5.-Procedimiento	31
3.5.1.-Evaluación Inicial	32
3.5.2.-Aplicación ó Realización	35
3.5.2.1.- Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas	36
3.5.2.2.-Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito	43
3.5.2.3.-Palabra como unidad visual	54

INDICE

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	II
CAPITULO 1.- EL LENGUAJE SEGÚN LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.	1
1.1.-Origen y desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores	1
1.2.- Ontogénesis y filogénesis	3
1.2.1-Pensamiento y lenguaje	5
1.3.-Desarrollo y tipos de lenguaje	7
1.3.1.-Lenguaje primitivo	8
1.3.2.-Lenguaje exterior (mágico ó ingenuo)	9
1.3.3.-Lenguaje egocéntrico	11
1.3.5.-Lenguaje interiorizado	14
CAPÍTULO 2.- EL LENGUAJE ESCRITO Y SUS DESÓRDENES	15
2.1-Lenguaje escrito y lectura según la Perspectiva Histórico-Cultural.	15
2.1.1-Prehistoria del lenguaje escrito	17
2.1.1.1.-Gesto y juego	17
2.1.1.2.-Dibujo	18
2.1.2.-Desórdenes en el lenguaje escrito	21
2.1.3.-Consideraciones acerca del Programa Correctivo para Desórdenes de la Expresión escrita en niños Escolares (PCDEE)	23
CAPÍTULO 3.-METODOLOGÍA	29
3.1.-Participantes	29
3.2.-Materiales	30
3.3.-Instrumentos y aparatos	30
3.4.-Descripción del escenario	31
3.5.-Procedimiento	31
3.5.1.-Evaluación Inicial	32
3.5.2.-Aplicación ó Realización	35
3.5.2.1.- Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas	36
3.5.2.2.-Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito	43
3.5.2.3.-Palabra como unidad visual	54

lógica	
3.5.3.-Evaluación Final	58
CAPÍTULO 4.-RESULTADOS	62
4.1.-Resultados de Evaluación inicial	62
4.2.-Resultados de Realización	64
4.2.1.-Resultados de Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas	64
4.2.2.-Resultados de Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral- escrito	65
4.2.3.-Resultados de Palabra como unidad visual lógica	66
4.3.-Resultados de Evaluación Final	67
DISCUSIÓN	74
CONCLUSIONES	79
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

RESUMEN

Se describe y analiza el impacto que tuvo el Programa PCDEE (Programa Correctivo para Desórdenes de la Expresión escrita en niños Escolares), el cual fue elaborado considerando los principios teórico-metodológicos del enfoque histórico cultural de la psicología, particularmente la perspectiva de L.S.Vygotsky. El programa consistió en 3 momentos: evaluación inicial, realización ó parte aplicada y evaluación final. La parte aplicada implicó 3 rubros: 1) Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas, 2) Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito y 3) Palabra como unidad visual lógica. El método utilizado se denominó activo-participativo y en el cual participaron 15 personas, niños y niñas con desórdenes de la expresión en escrita en cuanto a espaciado entre palabras. Los resultados indicaron que el PCDEE no solo impactó favorablemente la autocorrección activa de la separación convencional entre palabras escritas por parte de los participantes, sino también generó cambios cualitativos importantes en cuanto a los contenidos y desarrollo de dibujos originales, así como una expresión verbal y escrita más prolífica y estructurada, comprensión más amplia de lecturas, diversificación e innovación de tipos de juego así como la creación de nuevas formas de interacción social entre los compañeros y respecto a la profesora. Por lo que se concluyó que este programa cumplió sus objetivos y que en estos términos el juego, el dibujo y la organización de la actividad mediada por el profesor son elementos esenciales que de ninguna manera se deben omitir en la creación de programas enfocados a la corrección de problemas en la expresión escrita.

Palabras clave: lenguaje escrito, oral, lectoescritura, proceso, herramienta, autocorrección, espaciado entre palabras, gesto, juego, dibujo.

INTRODUCCIÓN

En general se puede decir que el lenguaje es una entidad estudiada por diversas áreas del conocimiento humano; sin embargo todo mundo coincide en el hecho esencial de que a través de él es posible la interacción humana y el acceso a actividades intelectuales que nos distinguen del resto de los animales. Se puede entender entonces que un percauce o enseñanza errónea en el desarrollo del lenguaje genera efectos desastrosos para un ser humano y su intelecto, es decir, la forma en que entiende al mundo que le rodea y como se desenvuelve en él, por lo que también afecta la forma como se relaciona con los demás.

Hubo diversas razones que motivaron este trabajo, la principales fué la preocupación porque hoy en día la sociedad y sus instituciones, entre ellas la escuela, tienen una visión muy simplista del lenguaje y le restan importancia, ya que utilizan al lenguaje oral y escrito solo como un medio para transmitir ideas sin pensarlas, sentirlas u ordenarlas. Una postura tan reduccionista del lenguaje como la que se describe, basa la complejidad y dominio de este en al número de palabras que por ejemplo un niño emite ó escribe progresivamente conforme avanza su edad, ya que conceptúa al lenguaje como producto de una o varias habilidades visomotoras aisladas, cuando en realidad el lenguaje es un sistema complejo, cuyo dominio e importancia representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño.

Una visión tan reduccionista del lenguaje como la descrita anteriormente genera que en una sociedad como la nuestra pocas veces se reflexione en la práctica diaria acerca del uso adecuado del lenguaje y de este modo los niños desde que aprenden a hablar reproducen de modo oral los mismos errores, reduccionismos y pragmatismos del contexto o grupo(s) al que pertenece. Entonces se puede decir que desde antes de ir a la escuela el niño interioriza que su actitud frente al lenguaje en cualquiera de sus modalidades es la de un radio trasmisor ó una maquina codificadora que no piensa, entiende, ni siente lo que lee o escribe. Posteriormente, cuando el niño desarrolla la lectoescritura formalmente en la escuela, no hace mas que ayudarse de lo que ha aprendido del lenguaje oral, reproduciendo los mismos errores en el lenguaje escrito, muchos de los cuales son ignorados por los mismos maestros encargados de la

enseñanza de la lectoescritura, ya sea porque no se percatan o piensan que con el tiempo se solucionarán solos. Desgraciadamente, este pensamiento es compartido por la mayoría de los maestros a nivel primaria, y contradictoriamente esperan que cuando el niño culmine su formación primaria use al lenguaje oral y escrito de modo natural para construir, entender y transformar ideas, que una vez ordenadas e implementadas impacten la actividad humana. En realidad, todos los antecedentes para alcanzar este fin no se le facilitan al niño y se observa una incongruencia en cuanto a la exigencia actual hacia el niño y la historia de lo que se le ha enseñado ó ha aprendido respecto al uso de la escritura y la lectura. Esta incongruencia obedece a que primeramente no hay un consenso entre los educadores de primaria sobre la unificación de diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura. Es decir, en primera instancia no existe una concordancia entre el discurso educativo que propone actualizar los métodos de enseñanza y uso del lenguaje en contraste con la realidad educativa la cual pone al descubierto como desde hace mas de una década aún se siguen desarrollando en la práctica los mismos métodos de enseñanza y lectoescritura. Así pues, los métodos utilizados generalmente para enseñar la lectoescritura se basan en dos enfoques: el enfoque de habilidades que es el mas predominante y el de lenguaje integral, el primero implica el entrenamiento de habilidades por separado y ordenadas en jerarquías de simples a complejas, lo que en realidad es una concepción en la que el lenguaje escrito es un producto ahistórico y artificial (Véase Anexo A). Una problemática que se suma a este tipo de enfoques es que muchas veces dichos métodos de enseñanza de lectoescritura por habilidades son mezclados y no siguen un patrón consecutivo que pueda ser propio de un solo método que se culmine hasta el final, por lo que no se puede hablar ni siquiera de una evidencia sólida que indique un método como el mejor ó el mas adecuado de acuerdo a las necesidades lingüísticas de las nuevas generaciones. Por otro lado está el enfoque del lenguaje integral, cuyos métodos tratan de superar esta concepción fragmentada del lenguaje, pero escasamente se llevan acabo o terminan siendo una adaptación improvisada del enfoque de habilidades.

Finalmente, como una consecuencia obvia el niño va de año en año tratando de cumplir con exigencias desordenadamente distintas y ajustándolas de acuerdo al punto de vista de cada profesor. En grados escolares posteriores los maestros suponen que los alumnos ya deben saber leer y escribir a su muy particular punto de vista, y prosiguen con actividades que principalmente dependen de la lectoescritura para realizarlas,

dejándole al niño la difícil tarea de que se las arregle del modo que pueda. En el caso de que el niño no cumpla con las expectativas del maestro, generalmente desarrolla estrategias propias para superar sus problemáticas, pero a cambio de ello es castigado y tachado de burro, con problemas de aprendizaje, sin ser ayudado, mucho menos se le enseña a pedir ayuda, y habiéndosele proporcionado solamente una etiqueta. Desgraciadamente así es como se trata a los niños con problemas de aprendizaje en relación a la expresión escrita, cuya importancia deriva del hecho de que de ella dependen la mayoría de actividades escolares y una dificultad en ella implica mermar el acceso a estas.

Respecto a la clasificación teórica que reciben los niños que presentan algún problema en la lectoescritura, la mayoría de definiciones de Trastornos de la expresión escrita se refieren vagamente a una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para componer textos escritos, manifestada por una grafía deficitaria, errores gramaticales, pobre organización de párrafos, y errores múltiples de ortografía, dentro de los que se contempla: omisión, sustitución, transposición de letras y dentro de los que se podría considerar a los errores de separación entre palabras. Jamás se ha contemplado formalmente al espaciado entre palabras escritas como un problema ó desorden, posiblemente debido a que desde la práctica del enfoque de habilidades éste se considera solo un problema pasajero que desaparecerá por sí solo con el tiempo ó con el entrenamiento mecánico de una habilidad, lo cual al menos en este trabajo ha sido totalmente rebatido ya que todos los participantes fueron de grados escolares distintos y presentaban el mismo problema de espaciado en palabras escritas, por lo que se puede afirmar que no es un suceso pasajero. Se puede decir entonces que los errores de espaciado entre palabras son un problema que persiste caracterizado como una escritura que expresa ideas gramaticalmente correctas pero con una escritura silábica, es decir las últimas sílabas de alguna palabra están unidas a las primeras sílabas de la siguiente palabra, además de que hay escaso seguimiento de reglas ortográficas y uso de un vocabulario muy escaso, así como poco entendimiento de lo que se escribe. Además la lectura se caracteriza por ser silábica con comprensión básica de ideas cortas y es un problema que afecta el acceso a contenidos escolares y por consecuencia al desarrollo cultural del niño en general.

Otra de las razones que motivó este trabajo fué la búsqueda de una propuesta psicológica completa para corregir los trastornos de expresión escrita, de hecho se encontró que la mayoría de ellas comparten una visión reduccionista del lenguaje y que solamente inciden aisladamente sobre uno o dos aspectos de dichos trastornos. Sin embargo en este aspecto el enfoque histórico cultural desde la perspectiva de Vygotsky, utilizado como eje de este trabajo, se ha caracterizado por impactar en los problemas de lenguaje de un modo completo, ya que cuenta con la gran ventaja de que dicha perspectiva fue explorada y definida eminentemente a través del lenguaje y su uso. Bajo este enfoque al lenguaje se le vislumbró como un proceso que permea otras funciones psicológicas (como atención, memoria, percepción) y se interrelaciona con ellas a través de su uso para poder generar un impacto profundo. Lo anterior se fundamentó con las conclusiones de las investigaciones experimentales y teóricas que antecedieron a la consolidación del enfoque histórico cultural, por ejemplo Luria (1979) al igual que Vygotsky concluyó que el lenguaje es un proceso psicológico representado por un conjunto de códigos formado en el curso de la historia social cuyo elemento fundamental es la palabra, que funge como el principal instrumento de codificación y transmisión de la experiencia. En este sentido Vygotsky (1979) señaló que el lenguaje interviene en todo el proceso de desarrollo cultural de las personas, especialmente en los primeros meses de su vida, ya que cuando nombra los objetos aprendidos de los adultos, el niño define las conexiones y relaciones del lenguaje con la realidad –proceso interpsicológico ó externo-, posteriormente el individuo hace uso de ellas para planificar y regular su propia actividad –proceso intrapsicológico ó interno-, este momento es en el que el lenguaje pasa de ser un proceso básico para ser superior. Este paso de lenguaje externo a interno, se da por medio del lenguaje egocéntrico, cuya función es que los individuos ensayen la planificación y regulación de una actividad, especialmente cuando una actividad es compleja a través del uso de la voz alta con la que el individuo mismo se ayuda recordar las instrucciones que una vez le dieron los adultos con el objetivo de que en un futuro las haga propias para dominar dicha actividad.

El aprendizaje del lenguaje oral y escrito se desarrolla a la par del proceso descrito anteriormente. Vygotsky (1979) definió al lenguaje escrito como un sistema de signos de segundo orden, ya que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Es decir, poco a poco el lenguaje oral desaparece como única entidad que simboliza relaciones y entidades reales gradualmente

hasta que el lenguaje escrito designa y simboliza directamente relaciones y objetos reales. De acuerdo a esta perspectiva se sabe que el lenguaje escrito es enseñado formalmente en la edad escolar; sin embargo la prehistoria de este se encuentra en el gesto, en el dibujo y en el juego infantil como elementos que le permiten al niño ejercitarse en el uso de signos naturalmente, es decir ejercitarse en la práctica en la simbolización de unos objetos como si fueran otros a través del uso que se les da, mucho tiempo antes de asistir formalmente a la escuela. A la luz de otras perspectivas no se concibe al dibujo y al juego como elementos fundamentales que fomenten el lenguaje oral y escrito, al contrario, se contempla a estas actividades como si no tuvieran dirección, ni sentido y como expresión de inmadurez.

Generalmente tanto la enseñanza del lenguaje oral como el escrito es espontánea y natural en función de la necesidad de un individuo de comunicarse con los demás. En este aspecto Vygotsky (1979) hizo una crítica, ya que explicó que generalmente la enseñanza del lenguaje escrito se basa en una enseñanza artificial de signos, además de que estos se le presentan al niño de modo imprevisto, inconexo y ajeno a sus necesidades, por lo que éste no ve la necesidad de usarlo más que como el cumplimiento de un requisito escolar. Además en este sentido, el origen de las problemáticas que los aprendices presentan en el lenguaje escrito se relaciona a los métodos de enseñanza que no generan situaciones en las que sea imperante el uso de este, ni toman en cuenta las necesidades e intereses del niño a medida que se van desarrollando, en consecuencia las actividades de escritura se les presentan desde las manos del profesor y sin ninguna utilidad para él, por lo que se conceptúa al niño como un inexperto en el que hay que depositar conocimientos y habilidades, tal como si el fuera un depósito; mientras que al profesor se le ve como aquel poseedor absoluto del conocimiento.

Partiendo de lo anterior, se puede decir que de acuerdo a la perspectiva Histórico Cultural el niño ya tiene antecedentes naturales en el despliegue de actividades relacionadas a la escritura como lo es el dibujo, y el medio natural por el que debería ser enseñada esta es el juego. Además, ha de considerarse que la enseñanza debe estar organizada por el maestro en función del contexto en el que el niño se desenvuelve para que este vea la utilidad y necesidad natural de aplicar aquello que aprende, se tiene entonces que el papel del maestro es la de una persona más capaz que debe proporcionar

las ayudas necesarias con el fin de que el niño aprenda a regular y corregir por sí solo sus actos en función de una tarea, y lo pueda igualar o superar.

En función de los argumentos anteriores se creó y realizó el denominado Programa Correctivo para Desórdenes de la Expresión escrita en niños Escolares (PCDEE) cuyo objetivo fue la corrección de errores de espaciado entre palabras por parte de los mismos participantes. El objetivo específico fue la recreación del proceso de adquisición de la escritura en un ámbito de uso y práctica de la misma por medio del uso de juego, dibujo y ayudas enseñadas.

Para lograr lo anterior, este trabajo se dividió en capítulos, en el Capítulo 1 se analizó el origen del lenguaje según la perspectiva Histórico-Cultural, por lo que se consideraron las implicaciones de la ontogénesis y filogénesis en el desarrollo cultural de las personas, además de que se enfatizó la importancia del lenguaje y el desarrollo de este como un proceso que permite a los seres humanos acceder a niveles intelectuales superiores en comparación del reino animal, pasando de ser un lenguaje primitivo, egocéntrico a interiorizado, con lo que poco a poco las personas entrenan la planificación, autorreflexión y modificación de la actividad humana.

En el Capítulo 2 se presentó al lenguaje escrito en función de los postulados histórico culturales a través de los que se sabe que el lenguaje escrito es un proceso que implica gestos, juegos y dibujos como antecedentes prehistóricos, así también en estos términos se analizaron las aportaciones que Vygotsky hizo respecto a los desórdenes psicológicos en general, es decir por medio de vías colaterales de desarrollo, para entonces conocer sus implicaciones en términos de los desórdenes de expresión escrita de espaciado entre palabras, tal como el uso de ayudas, juegos y dibujo. Una vez hecho lo anterior, se explicaron algunas consideraciones importantes que dieron lugar a la creación del PCDEE, tales como las categorías de juego y tipos de ayuda.

En el Capítulo 3 se presentó la parte aplicada del este trabajo, por lo que se describió la Metodología utilizada en la realización del PCDEE, además que se detallan los antecedentes y características de los participantes así como el escenario en que los ellos se desarrollaron materiales utilizados, instrumentos y aparatos, el procedimiento que consistió en 3 momentos: evaluación inicial, realización y evaluación final, siendo el

segundo momento subdividido en: 1)Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas, 2)Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito y 3)Palabra como unidad visual lógica

En el Capítulo 4 se explicaron en detalle los Resultados de la realización de este programa, dichos datos se presentaron en el mismo orden, así como con las categorías que implicó el procedimiento. Finalmente se analizaron los resultados de la evaluación inicial, realización y evaluación final, y se concluyó que el PCDEE tuvo un gran impacto en la corrección de desórdenes de espaciado entre palabras, con respecto al juego, el dibujo y la organización de la actividad mediada por la profesora con ayudas.

CAPITULO 1

La escritura en el marco del lenguaje según la perspectiva Histórico-Cultural.

En este capítulo se exploraron y definieron los postulados básicos de la perspectiva Histórico-Cultural respecto al origen ontogenético y filogenético de los procesos psicológicos superiores, teniéndose en cuenta al lenguaje como base que explica la superioridad de dichos procesos. Asimismo se hizo énfasis en las implicaciones del lenguaje en el desarrollo cultural de las personas, así como también se analizaron los momentos lingüísticos por los que todo ser humano atraviesa: lenguaje primitivo, exterior, egocéntrico e interiorizado, para finalmente poder hacer uso del lenguaje como una herramienta comunicativa y creativa que permite acceder a niveles intelectuales únicos de la especie humana.

1.1.-Origen y desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores

A lo largo de los párrafos se realiza una breve descripción de lo que propone la aproximación histórico cultural y se hace la conexión de ello con el programa que se aplicó, ya sea en forma de premisas ó inferencias que motivaron la estructura y realización del programa.

Cuando Vygotsky (1979) afirmó que “Todo lo cultural es social”, se puede decir que con esa premisa aseveró que la definición y el origen de las formas superiores de comportamiento (pensamiento, lenguaje, memoria, percepción, atención volitiva) son resultado de una “sociogénesis”, cuya base es la biología y la carga genética que posee todo ser humano, para después dar lugar al desarrollo cultural, que abarca toda su vida desde que este nace. O sea esto supone que todos los seres humanos bajo condiciones genéticas y biológicas normales tenemos la capacidad física e intelectual para desarrollar el lenguaje oral y escrito; sin embargo para que esto se realice se requiere que las personas desde pequeñas estén en contacto con situaciones sociales reales que les permitan hacer uso del lenguaje en cualquiera de sus modalidades, por lo que si se quiere enseñar a un niño a dominar el lenguaje escrito por ejemplo, se le deben presentar

situaciones en las que se le exija mediatizar la adquisición de dichos conocimientos a través de la interacción y el conocimiento de otras personas más capaces, tal como se procuró en el programa realizado para presentar este trabajo.

El término superior se refiere al cambio de la estructura humana biológica inicial a la aparición de cambios psicológicos cualitativos a lo largo del desarrollo cultural de los seres humanos en estructuras superiores (pensamiento, lenguaje, memoria, percepción y atención), las cuales no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural. Dichas estructuras psíquicas superiores se caracterizan por estar interrelacionadas en diversos momentos una con la otra y representan una forma de conducta genéticamente más compleja. Para estudiar las llamadas funciones psicológicas superiores, Vygostky (1979) sugirió utilizar un enfoque histórico-integral o estructural para sustituir el enfoque analítico tradicional de la época, que se dedicaba a estudiar productos de la vida psíquica, más no procesos. Es decir, esto implica que de acuerdo a la teoría Vyotskiana en lugar de estudiar al lenguaje escrito como producto de la conjunción de una serie de conductas y hábitos motores influidos por los estímulos del medio, se debe contemplar este como un proceso cultural, cuyo análisis histórico arroja las evidencias para entenderlo como un proceso complejo y bidireccional en el cual el medio afecta a las personas, pero a su vez estas tienen la facultad de modificar su medio a través de la escritura, tal como se procura en este trabajo.

Seguidores de Vygotsky han comprobado y tratado de agregar más conocimientos respecto al origen de las funciones psicológicas superiores, tal es el caso de Luria (1979) quien a lo largo de un análisis histórico de la psicología y las problemáticas o limitantes que entrañan en el estudio de las funciones psicológicas, especialmente el lenguaje, ratifica que la utilización de instrumentos, herramientas y signos son el punto de partida para la construcción de las funciones psíquicas superiores, por lo que denominó a esta postura “psicología instrumental”. Por otro lado, autores tales como Wertsch (1995) han recopilado trabajos cuyo análisis lleva a la conclusión, ya esbozada por Vygostky, de que el paso que da origen a las funciones psíquicas superiores debe presentarse como una necesidad-natural para el individuo dentro del contexto en el que se desarrolla. En el caso del lenguaje, sus primeras evidencias de existencia se muestran junto con el pensamiento cuando los niños utilizan herramientas para obtener algún objeto que desean, y posteriormente hacen uso de los gestos para indicar otro objeto deseado,

siendo el gesto el instrumento que permite al niño generar la base para el desarrollo cultural de diversas funciones psicológicas. O sea que como un requisito para que un niño domine la lectoescritura: hay que promover y resaltar en él el uso de herramientas, instrumentos y signos que usa en su vida cotidiana, para poder enseñarle después otros, como las palabras.

Los saltos y cambios en las funciones psíquicas que suceden en el desarrollo cultural infantil están delimitados por una ley que Vygotsky (1979) llamó ley genética del desarrollo, que en síntesis explica como toda función psíquica aparece primero en el plano social -interpsicológico- y después en el psicológico ó intrapsíquico. En otras palabras, una persona termina relacionándose consigo misma del mismo modo como la gente se relaciona con el, tal es el caso de un niño cuya actividad está gobernada en un primer momento por lo que le enseñan los adultos, hasta que finalmente el niño utiliza dicho conocimiento de modo voluntario para gobernar la actividad propia. En un ejemplo muy simplificado se puede apreciar lo anterior cuando un adulto quiere que un niño obedezca una instrucción, primeramente el adulto se la puede describir de modo oral a la par que la realiza o se la puede ejemplificar, posteriormente cuando el niño la está en vías de dominar dicha actividad, comúnmente utiliza su memoria y lenguaje como herramientas que le permiten repetirse y recordar en voz alta las instrucciones, una vez dadas por el adulto y lograr correctamente el cumplimiento de dicha tarea.

1.2.- Ontogénesis y filogénesis

La perspectiva histórico cultural estudió el desarrollo psicológico a partir de dos orígenes: la filogénesis y la ontogénesis. La filogénesis la comprende el estudio de todas aquellas características evolutivas que como especie nos permiten hoy en día el desarrollo del lenguaje y de otras funciones psicológicas propias de nuestra especie, por ejemplo en el caso del lenguaje contamos con un aparato fonoarticulador específico y una masa cerebral que permite distinguirnos del resto de especies por la capacidad de raciocinio y reflexión sobre nuestras acciones. Así pues a la ontogénesis la comprenden todas aquellas formas de dinamismo cultural y contacto así como intercambio social que nos permiten reflexionar y controlar nuestra propia actividad. Es decir el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en cada especie – filogénesis - son la base para dar

paso a la transición de animal no racional a hombre, esta conversión representada está por la adquisición de las experiencias de otros mediante la práctica conjunta - ontogénesis – a través del lenguaje.

En síntesis, la transición del mundo animal hasta el nivel humano significa la aparición de un nuevo principio de desarrollo, el cual es en su base mas esencial: *sociocultural*. Al respecto Luria (1979) afirma que desde éste punto de vista se estudia la actividad mental del niño como el resultado de su vida a lo largo de ciertas circunstancias sociales determinadas. De ésta manera, la actividad mental humana se desenvuelve en condiciones de auténtica comunicación con el entorno, en el transcurso de la cual el niño adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones. En este sentido, se puede entender que bajo esta perspectiva la ayuda y la participación de los adultos o de personas mas capaces es fundamental para el niño en el dominio de una tarea, tal como se procuró en este trabajo al enseñarles a los participantes cómo corregir el espaciado convencional entre palabras escritas a través de ayudas proporcionadas por los adultos.

Autores como Rogoff (1993), Kohl de Olivierira (1996) y Wertsch (1995) afirman que la relación dada a los procesos psicológicos desde ésta postura es esencialmente genetista ya que intenta comprender la génesis, es decir el origen y el desarrollo de los procesos psicológicos en los individuos como parte de una especie y como parte de una cultura. Sin embargo estos autores señalan que se pueden agregar otros niveles de análisis, además de los que propuso Vygotsky, ya que hay evidencias que señalan que existe el nivel filogenético (desarrollo de la especie humana), sociogenético (historia de los grupos sociales), ontogenético (desarrollo del individuo en relación con su cultura), y microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos). Es decir que desde este punto de vista, el lenguaje escrito, sus implicaciones y problemáticas se estudian desde el nivel filogenético ya que se contemplan las características genéticas que como especie humana poseemos para desarrollar el lenguaje oral tanto como el escrito, esperando que para facilitar su desarrollo los niños reproduzcan al menos en esencia el proceso de adquisición del lenguaje por parte de nuestros ancestros; mientras que desde el nivel ontogenético se estudia cómo es que las personas se apropian del conocimiento convencional de su contexto y entienden el conocimiento acumulado por su cultura a través del tiempo y lo

hacen suyo, ante lo cual si ha de procurarse el desarrollo ontogenético del lenguaje en el niño ha de mostrársele a este la lectoescritura como algo natural y hacer un análisis de cuáles han sido los contextos particulares en los el niño ha aprendido el lenguaje oral y escrito y lo mas importante cómo y para qué lo ha utilizado.

1.2.1-Pensamiento y lenguaje

Vygostky (1979) utilizó al pensamiento y principalmente el lenguaje para explicar cómo se relacionan la ontogénesis y filogénesis en el transcurso del desarrollo cultural de los procesos psicológicos superiores en general. Si bien este autor acepta que a pesar de que en sus inicios el pensamiento y el lenguaje poseen raíces genéticas distintas y están separadas, en algún momento se relacionan para dar origen a formas superiores de comportamiento.

Filogenéticamente se ha demostrado que los primates tienen reacciones emocionales acompañadas de emisiones vocales ó el uso simple de herramientas, gestos ó emisiones vocales –gritos- para obtener objetos de modo inmediato y visceral (inteligencia práctica), lo cual representa una gran similitud con las primeras manifestaciones del lenguaje humano, pero no tiene que ver con el desarrollo del pensamiento como proceso superior, ya que en los animales se queda el pensamiento como un elemento instintivamente inmediato. A pesar de que algunos animales como los monos poseen un aparato fonador similar al humano, tal como lo muestran Hauser, Newport y Aslin (2001) en un experimento con monos, ya que concluyeron que si se compara el desarrollo del lenguaje animal con el desarrollo ulterior del lenguaje humano, se puede afirmar que los animales carecen de un lenguaje análogo al del hombre (no hay indicios de que usen signos) y no pueden llegar a tenerlo, ya que si bien tienen reacciones emocionales similares a las humanas y son expresadas por medio de gestos y articulaciones vocales, estas no poseen función intelectual, ni se basan en la ideación como en los humanos, sólo se determina por circunstancias en las que el chimpancé es capaz de usar instrumentos muy sencillos y recurrir rodeos por medio de la presencia visual. En otras palabras, los animales no poseen la función regulatoria que les permita desarrollar una intelectualización, ya que ésta se ve obstruida por las drásticas manifestaciones emocionales de los animales. Es decir, los actos de un animal son

completamente independientes del lenguaje, aunque similares a los de un ser humano en sus primeros años de vida; sin embargo en los siguientes años los seres humanos despliegan formas más evolucionadas de pensamiento técnico-instrumental e intelectual que guardan mucha relación con el lenguaje.

Ontogenéticamente, se puede afirmar que existe relación entre las líneas de desarrollo del pensamiento y lenguaje. Esta relación supone el paso de una senda natural de desarrollo a otra cultural, ya que el niño descubre la independencia de las reacciones emocionales y rudimentarias respecto al lenguaje, es decir, en éste contexto el niño asimila algunas palabras aisladas y las utiliza en las correspondientes situaciones, como sustitutos de objetos, personas, actos, estados y deseos particulares. Entonces el niño siente la necesidad de usar las palabras y trata activamente de apropiarse del signo perteneciente a cada objeto, signo que le sirve para nombrar y comunicarse. Es decir el niño descubre la función simbólica del lenguaje y su importancia, desarrollando de aquí en adelante formas de lenguaje que permitirán finalmente la posibilidad de utilizar al lenguaje como un medio para influir al pensamiento y planificar, así como regular su propia acción y actividad.

Lo anteriormente escrito respecto a filogénesis y ontogénesis ejemplifica el hecho de que a la luz de esta postura, la forma y proceso por medio de cual los seres humanos como especie evolutiva desarrollaron el lenguaje como forma superior netamente humana, se reproducen del mismo modo en el desarrollo cultural de cada individuo, que a su vez es parte de una sociedad. Cuando se afirma que el pensamiento y el lenguaje están relacionados a lo largo del desarrollo humano, es porque el lenguaje es el medio por el cual se conoce lo que está al alcance del reflejo sensorial de la realidad, y con la ayuda del pensamiento el hombre llega a conocer distintas conexiones y relaciones que existen entre los objetos y fenómenos reales o no.

Es importante mencionar que Vygotsky contempló el estudio de los procesos psíquicos superiores de modo interrelacionado e integral, sin embargo utilizó al lenguaje como parte esencial del método para iniciar el estudio del desarrollo y organización de dichas funciones psíquicas superiores como atención, memoria, pensamiento, etc. Se puede afirmar también que la importancia del lenguaje con respecto a las demás funciones superiores proviene de su papel para reflejar la información del mundo

externo, además de que la palabra funge como instrumento del conocimiento y medio de relación entre los procesos psíquicos. Es decir se puede afirmar que a la luz de la teoría vygotskiana en este trabajo se define al lenguaje como un complejo sistema de códigos que se formó de la historia social y su elemento fundamental es la palabra, que designa cosas, acciones, relaciones y codifica nuestras experiencias. Y ha de suponerse también bajo esta lógica, que si se implementa un programa para desarrollar el lenguaje oral o escrito, han de contemplarse, incluirse y afectarse indirecta ó implícitamente otras funciones psíquicas superiores

1.3.-Desarrollo y tipos de lenguaje

A lo largo del desarrollo histórico cultural en medio del cual están inmersas las personas desde que nacen, se observan distintos momentos a través de los que se puede entender cómo el lenguaje logra tener el papel de tan importante de autorregulador de la actividad humana. Es así pues, que el desarrollo del lenguaje tiene diversos momentos, cuyo orden no es estrictamente consecutivo, si no que se trata de cambios cualitativos importantes a lo largo del desarrollo del lenguaje y el pensamiento que se identifican a modo de estudio como: lenguaje primitivo, lenguaje externo, Lenguaje egocéntrico y lenguaje interiorizado, fungiendo el lenguaje egocéntrico como un estadio de transición entre el lenguaje primitivo comunicativo (para los demás) al lenguaje interiorizado (para uno mismo) y abreviado. De hecho a través del estudio del proceso de cómo el lenguaje pasa de ser externo a interno, se puede entender y ejemplificar la ley genética de desarrollo que Vygostky que como ya se había esbozado anteriormente propone que para el desarrollo de toda función psíquica superior ésta pasa ineludiblemente de ser una etapa externa de desarrollo a una interna.

Por su parte Rogoff (1993) afirma que hay que tomar en cuenta que tal como en los primeros años se desarrolla el aprendizaje por medio de los reflejos y los aspectos de la conducta que son necesarios para la alimentación y protección, por la misma razón se desarrollan del mismo modo los esquemas fundamentales de la interacción social como el lenguaje, que es también una situación de supervivencia que se relaciona con el ámbito social. Si se toma en cuenta que los seres humanos también somos seres sociales, cuando un individuo nace y se desarrolla no puede satisfacer por sí solo todas sus

demandas, ya sea las mas esenciales, desde que nace requiere del contacto social para garantizar su supervivencia. Razón por la cual se afirma que el desarrollo del lenguaje requiere tanto la participación social como la predisposición natural del niño a aprenderlo.

Ha de inferirse entonces que para poder desarrollar un programa que promueva el lenguaje, tal como se realizó en este trabajo se tuvieron que fomentar y recrear los momentos de desarrollo del lenguaje –desde el lenguaje primitivo pasando por el mágico, el egocéntrico y el interiorizado- haciéndose énfasis siempre en la organización y realización de situaciones en las que se requiera necesariamente la socialización entre los niños y la profesora como el medio necesario para dominar las actividades relacionadas al lenguaje oral y escrito.

1.3.1.-Lenguaje primitivo

Vygotsky (1979) le llamó a las primeras manifestaciones del lenguaje “primitivo ó natural”, ya que se dió cuenta que en los niños el lenguaje se presenta tal y como se formó en las primeras fases de comportamiento de los hombres primitivos, es decir en los niños pequeños el lenguaje se caracteriza por un habla meramente surgida de reacciones emocionales y para asegurar la supervivencia ó la obtención no intelectualizada, inmediata y mecánica de objetos. Al lenguaje primitivo lo caracteriza la existencia de lo que se llama “inteligencia práctica”, la cual se observa cuando los niños, al igual que los hombres primitivos en sus primeras etapas evolutivas, utilizan instrumentos o herramientas para poder obtener un objeto visible, por ejemplo el uso de un palo para jalar una galleta, un banco para alcanzar un estante con comida, etc. La importancia del lenguaje primitivo radica en el uso de herramientas físicas e instrumentos, que mas adelante permitirá el uso y práctica de herramientas psicológicas ó complejas.

Debido al desarrollo del bebe en un grupo social, se da el momento en el que por ejemplo éste señala de modo espontáneo un objeto que pretende conseguir y está lejos de su alcance, indicándolo con movimientos a veces fracasados, que son interpretados por los adultos como una indicación, se traducen entonces en gestos (medio de relación con

otros) indicativos que separan radicalmente el lenguaje humano del resto de los animales. Tan sólo más tarde, debido a que el niño relaciona su fracasado movimiento con toda la situación, él mismo empieza a considerar su movimiento como una indicación. El niño, por tanto, es el último en tomar conciencia de su gesto, por ejemplo supóngase el caso de un bebé que en una expresión de llanto señala por accidente su mamila cuando tiene hambre y los adultos interpretan no solo que el bebé tiene hambre sino que también pide la mamila. Entonces el bebé a su nivel de comprensión se da cuenta de que su movimiento indicativo tiene un significado para los adultos y como consecuencia una acción de ellos.

Al respecto Luria (1979) afirma que el niño al nombrar los objetos y definir así sus conexiones y relaciones, el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño incomparablemente más profundas y complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual.

Acorde a lo anterior, el programa presentado en este trabajo tuvo como objetivo la corrección de problemas o dificultades en lectoescritura, por lo que se recreó el proceso de desarrollo del lenguaje desde sus inicios, tal como el dominio de herramientas simples (como palos, fichas para recordar, uso de PC) a través de la socialización y recreación de gestos en un contexto particular como un instrumento que mas adelante permitiera conseguir la corrección convencional del espaciado entre palabras. El uso de herramientas se observó a lo largo de los rubros: “Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas”, “Importancia, utilidad y desarrollo del lenguaje oral y escrito” y “Palabra como unidad visual”.

1.3.2.-Lenguaje exterior, mágico ó ingenuo

Vygotsky le llama ingenuo ó mágico a este tipo de lenguaje, porque en este momento lingüístico el niño se refiere a relaciones (signos) entre palabras y objetos sin saber el origen o motivo de dicha relación e ingenuamente ya se está entrenando en el uso de signos. Este tipo de lenguaje explica como a través de la relación y experiencia que el niño tiene con el ámbito de las propiedades físicas que lo rodean, estas determinan en lo fundamental el uso de signos.

La característica principal del lenguaje mágico es que permite facilitarle al niño el comienzo en el uso de signos en una operación interna, comience a formar por sí mismo nuevas relaciones. Es decir que a partir de que se da cuenta que una palabra tiene una relación directa con un objeto, el niño memoriza y utiliza dicha relación como instrumento que le ayudará a establecer un nuevo orden y relaciones de los objetos que ya conoce, aunque no sepa exactamente cómo están establecidas dichas relaciones, el objetivo del lenguaje mágico es que se vaya entrenando en el uso correcto de signos. Por ejemplo el niño sabe que la palabra “manzana” se refiere a un fruto redondo de color rojo y de sabor dulce, en primera instancia cuando él se refiera a una manzana tendrá que verla para ratificar si es o no ese fruto. Lo anterior genera el establecimiento de nuevas relaciones respecto al resto de objetos que no sean una manzana, en este sentido su explicación puede llegar a tener atribuciones mágicas ya que el niño puede pensar que todas las manzanas son así como la que conoció: rojas, redondas y dulces. Una vez memorizado lo anterior y cuando el niño vaya comprendiendo las diversas relaciones entre los objetos y sus signos, cuando alguien le hable de una manzana no tendrá que ver o tener a su alcance el referente concreto y material de una manzana, si no que sabrá simplemente que se trata de aquellas características que él memorizó como propias de ese fruto. Posteriormente el niño podrá establecer nuevas relaciones cuando sepa que dentro de lo que él conoce como una manzana existen distintos tipos de ella.

Lo anterior se logra ingenuamente cuando el niño a través de sus experiencias se da cuenta de que a través de la práctica social y repetición se da la memorización de la relación de palabras con objetos, lo cual le facilita las cosas, para que posteriormente ya no tenga que ver los objetos reales a los que se refiere con una palabra y solo usar la palabra como signo directo ó interiorizado de las relaciones entre los objetos. Dicha relación práctica, objetiva, concreta, y tangible del niño con su contexto determina el hecho de que en esta etapa dominen generalmente formas de lenguaje del tipo “porque”, “como”, “si”, “cuando”, “por el contrario”, “pero” mucho antes de llegar a dominar las relaciones causales, temporales, condicionales, adversativas que estas implican. Por lo tanto es erróneo suponer que cuando el niño empieza a usar el nombre correcto de ciertos objetos, procesos ó estructuras habladas, ha aprendido a usar realmente los mismos conceptos de los adultos. Kozulin (1955) le llama también a esta etapa

inteligencia práctica, y agrega que es aquel momento en el que en el niño aparecen formas y estructuras gramaticales que están aún divorciadas de sus correspondientes operaciones lógicas.

Para promover el desarrollo del lenguaje exterior la palabra debe poseer ante todo, un sentido, es decir debe relacionarse con un objeto de su realidad, ha de existir un nexo objetivo-tangible entre la palabra y aquello que significa. Si no existe este nexo, la palabra no puede seguir desarrollándose. El nexo objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación para el propio niño. En este aspecto, en el programa presentado en este trabajo se procuró la promoción del lenguaje mágico desde el momento en que se corroboraba el conocimiento de palabras relativas a su contexto, y a partir de ellas se buscaba darles a conocer otras nuevas.

1.3.3.-Lenguaje egocéntrico

El término “lenguaje egocéntrico” lo propuso inicialmente Piaget, un francés contemporáneo de Vygostky, mas este último acuñó solo el nombre del término. De acuerdo a Vygotsky (1979) la importancia del lenguaje egocéntrico es que a través de él los niños ensayan la planificación y regulación de su actividad, propiedad por excelencia del lenguaje interiorizado. El lenguaje egocéntrico nace con el incremento paulatino de la experiencia psíquica ingenua y solo así el niño alcanza la etapa del signo externo, de la operación externa, con cuya ayuda puede resolver cierta tarea psíquica. Kozulin (1995) agrega que la producción verbal dada en el transcurso del desarrollo del lenguaje egocéntrico se caracteriza por el habla egocéntrica, como una forma transitoria entre el habla comunicativa primitiva y formas verbales más maduras cuya meta es controlar la propia conducta y pensamiento del niño. Es la etapa tan conocida de contar con los dedos dentro de la adquisición de la aritmética, la etapa de los signos mnemotécnicos externos como apoyo del recuerdo. El lenguaje egocéntrico es interno por su función y externo por la forma en la que se expresa, es decir es externo porque se muestra como un habla en voz alta y es interno porque es dirigido para uno mismo como una herramienta natural cuando uno se enfrenta con un problema que plantea algún tipo de dificultad. Es

decir, sirve para enunciar la problemática planteada y tomar de ella una “copia verbal”, reproduciendo aquellas conexiones de la experiencia pasada que le pueden ayudar a solucionar las dificultades que representa la tarea. Vygotsky demostró que la presencia del lenguaje egocéntrico implica la intervención del lenguaje como mediador de la conducta a través de la movilización de conexiones verbales que ayuden a resolver un problema difícil. Es por ello que se ha comprobado que un aumento en la dificultad cognitiva de una tarea deriva en un aumento del habla egocéntrica.

Además de su función externa y expresiva, el lenguaje egocéntrico se convierte con gran facilidad en pensamiento en el sentido propio de la palabra, es decir, asume la función de una operación planificadora, o de resolución de las dificultades que surgen en el curso de la actividad. Es un lenguaje para uno mismo, que se halla en el camino de pasar a formar parte interna de la psicología de las personas.

El lenguaje egocéntrico ha sido uno de los conceptos más desarrollados y más estudiado en el ámbito teórico y aplicado en comparación del resto de conceptos. Martí y García (1996) y Montealegre (1990) afirman que esto se debe posiblemente a que es útil para saber hasta qué punto un aprendiz domina una tarea o actividad. Así pues, Vygotsky (1979) propuso al aprendizaje como un proceso que se vincula potencialmente con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Zona de Desarrollo Real (ZDR) y el lenguaje egocéntrico, a la ZDP ya que la definió como aquello que el niño es capaz de realizar si se le presta ayuda de alguien más capaz que él; mientras que la ZDR es aquello que el niño es capaz de realizar por sí solo sin necesidad de la ayuda de alguien más. Se espera entonces que uno de los indicadores que cualitativamente pueden contribuir a definir si un problema/conocimiento es dominado por un niño y este se vuelva o no objeto de enseñanza, es la presencia de lenguaje egocéntrico y el uso que le da el niño.

Una vez que se hubo enseñado a los niños a utilizar herramientas simples (clavos, fichas, maderas, piedras, etc.) para facilitarse una tarea de escritura, el lenguaje egocéntrico formó parte esencial del momento que implicó el “uso de herramientas complejas”, tales como pedir ayuda a la profesora o par más capaz, repetirse a uno

mismo en voz alta la instrucción –uso del lenguaje egocéntrico- y volver a leer la instrucción. Ante lo que se hizo un gran énfasis en el uso del lenguaje egocéntrico como una herramienta útil que permitió que los alumnos ensayaran la regulación de su propia actividad a lo largo de todo el programa, lo que también permitió a la profesora evaluar hasta donde los alumnos dominaban el uso de herramientas psicológicas o complejas.

Por las mismas características del lenguaje egocéntrico como herramienta para dominar una tarea, ha se suponerse que aún cuando una persona ya no haga uso del lenguaje egocéntrico ante actividades u procesos que ha interiorizado, no quiere decir que ya nunca lo utilizará, sino que al contrario puede apelar a este cuando se esté de nuevo frente a una tarea que representa una dificultad, como la vía para interiorizar la realización de una tarea. Por ejemplo, aunque un niño ya sepa escribir, pero se le dificulte interiorizar alguna regla de ortografía con la letra B y la confunde con la V, éste al encontrarse con alguna palabra que incluya la letra B ó V, podría repetir en voz alta varias veces la palabra que le genera duda para recordar cómo la vió escrita en algún texto que leyó alguna vez anterior ó recordarse en voz alta las reglas ortográficas de B y V.

A través del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Zona de desarrollo Real (ZDR) se pudo evaluar hasta que punto los alumnos habían interiorizado el uso formal del lenguaje escrito por sí solos respecto al espaciado entre palabras. De hecho solo a través del establecimiento de la ZDP y ZDR se pudieron fijar las metas y objetivos de la realización de este programa ya sea antes, durante y después. En un inicio se observó que todos los participantes tenían problemas para espaciar entre palabras (ZDR); sin embargo cuando se les brindaba alguna ayuda (ZDP), estos realizaban las tareas de espaciado con éxito.

1.3.4.-Lenguaje interiorizado.

Se llama interiorizado porque el niño ha hecho suyas las relaciones externas entre las personas y los objetos a través del contacto social con ellas y el uso de los objetos, por ejemplo un niño que ha interiorizado las indicaciones de los demás respecto a una tarea, tuvo que haberla practicado a partir de la instrucción de alguien más o a partir de observar a alguien más. A través de la práctica social, se da un momento en el que el niño ya no necesita la mediación de objetos o de alguien más que le diga o recuerde cómo realizarla, sino que él mismo dirige su actividad de modo directo y no necesita más de la ayuda externa, si no de la que él mismo se puede proporcionar. Para definir y explicar cómo se desarrolla el lenguaje interiorizado, Vygotsky (1979) parte de la organización lingüística descontextualizada, es decir, del potencial del lenguaje para ser utilizado en la reflexión abstracta. Además afirmó que el habla interna permite a los humanos planificar y regular su actividad, como parte de su previa participación en la interacción social verbal. Es decir que el niño comienza a resolver los problemas complejos con la ayuda de sistemas de conexiones verbales que ha hecho suyas (internas), construidas antes, en el transcurso del intercambio verbal, y que han pasado a convertirse en sus propios mecanismos individuales, capacitándole para incluirlas en la organización de su actividad. La interiorización de dicho lenguaje se observa en la realización del cálculo mental o la aritmética muda en el desarrollo del niño, es la denominada memoria lógica, que utiliza relaciones internas sin tener que recurrir a la manipulación de mediadores reales. O sea este tipo de lenguaje se caracteriza por ser una relación directa de signos que a lo largo de su historia fueron representaciones de objetos, acciones, sonidos y palabras.

La muestra de que los participantes de este programa habían interiorizado el espaciado correcto entre palabras por medio del lenguaje se evidenció cuando estos pudieron efectuar lo anterior sin ayuda, es decir hicieron uso de las herramientas enseñadas. Solo de ese modo se podía afirmar que habían hecho suyo el uso socializado de las herramientas rudimentarias y complejas que había practicado en diversas situaciones propuestas a lo largo de los momentos que comprenden la escritura, tales como la Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito, el uso formal y convencional de signos escritos y el uso de la palabra como unidad visual lógica.

Capítulo 2

El lenguaje escrito y sus desórdenes

En este capítulo se definió al lenguaje escrito y su proceso de adquisición a través del gesto, juego y dibujo, así como sus implicaciones en términos de la concepción que la Aproximación Histórico-Cultural tiene de los desórdenes, para finalmente dar cauce a los fundamentos que originaron este trabajo.

2.1-Lenguaje escrito y lectura según la Perspectiva Histórico-Cultural.

Para Vygotsky (1979) el lenguaje escrito y su prehistoria se desarrolla a la par de los momentos de desarrollo del lenguaje en general como un proceso psicológico superior y en combinación con el resto de procesos. La importancia del lenguaje escrito radica en el hecho de que pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad.

Antes de comenzar a describir la prehistoria del lenguaje, ha de entenderse que para la escuela histórico cultural el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, se caracterizan por poseer un simbolismo de segundo orden (el lenguaje como expresión verbal), que poco a poco va dando paso a la aparición simultánea de un simbolismo directo (lenguaje escrito). Ello significa que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que a su vez, son signos de relaciones y entidades reales.

Si bien existe presencia simultánea, influencia e interrelación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, esto no es una equivalencia entre los dos tipos de lenguaje. Se puede decir que el lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero esa relación se va acortando poco a poco. Por ejemplo los niños a los 3 años a través del juego designan convencional y simbólicamente los nombres de objetos, además algunas veces juegan a realizar dibujos o garabatos, lo cual indica que el lenguaje tanto oral como escrito se está desarrollando al mismo tiempo a través del juego y la palabra. Lo anterior se

procuró en este trabajo cuando se les pedía a los niños que escribieran respecto a temáticas u objetos que ellos conocían ó se construía el significado de modo grupal e individual respecto a ciertas palabras para que después los niños las pudieran incluir como parte activa de su vocabulario por medio del juego.

Es importante reafirmar que la lectura en ningún momento es equivalente a lenguaje oral, ya que la lectura es una interpretación de quien efectúa dicha acción, y lo que el lector es capaz de aprender y comprender depende de lo que este conoce y cree antes de leer. Se podría decir que en suma, es un proceso dinámico que tiene como característica más importante la construcción y reconstrucción de significado, éste es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos interpretar continuamente nueva información.

Para Goodman (1991) la lectura, como cualquier actividad humana, es una conducta inteligente. El aprendizaje de la lectura comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito y muchas veces al producto de ese proceso complementario se le llama “lectoescritura”.

Acorde a la definición de la escuela histórico cultura en este trabajo, se utilizó a la lectura como una herramienta sumamente importante, ya que se les presentó a los niños como la posibilidad de ser un regulador externo de su actividad, a su vez se les presentó como la posibilidad de un medio original-creativo de desarrollo del lenguaje oral y escrito, ya que algunas tareas en casa implicaban la realización de una lectura a gusto del niño o acorde a determinado tema para poder generar después una opinión de modo oral y escrito, y finalmente discutir en clase, o crear una historia original por escrito por medio de lecturas incompletas que los niños debían terminar. Además que cuando se hacía una lectura en grupo, se procuró generar la existencia de distintas interpretaciones e hipótesis que los niños generaban respecto a las lecturas y de ese modo utilizar a la lectura como un recurso para promover la escritura a partir y el lenguaje oral.

Cabe mencionar que a lo largo de la realización del programa presentado en este trabajo se destacó el uso del lenguaje escrito a través del momento que se denominó: Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito, la cual a modo general caracterizó gran parte del programa.

2.1.1-Prehistoria del lenguaje escrito

Como ya se esbozaba anteriormente en la definición del lenguaje escrito, este basa sus antecedentes y desarrollo en el gesto, el juego y el dibujo como elementos básicos que le permiten surgir como una entidad natural y necesaria para el niño considera necesaria aprehender y utilizar en el contexto en el que se desenvuelve.

2.1.1.1.-Gesto y juego

Vygotsky (1979) afirmó que el desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño a través del gesto, esto se puede observar primeramente cuando al dibujar un niño representa con un gesto lo que quiere dibujar. Cabe mencionar que en este momento los dibujos del niño se caracterizan por representar las propiedades generales de un objeto, mas no sus partes. Además, el gesto está relacionado al lenguaje escrito a través del juego infantil, ya que a través de este los objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos a través del uso funcional que le den al objeto por medio de un gesto representativo (función de signo). Lo anterior explica la función simbólica de los juegos infantiles como un sistema de lenguaje infantil muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de diversos juguetes. Además ha de tomarse en cuenta que cuando los niños juegan, se ponen de acuerdo entre sí y forman una conexión lingüística muy rica que explica, interpreta, confiere sentido a cada movimiento, objeto y acción por separado.. El niño además de gesticular, habla, se explica así mismo el juego, lo organiza.

Posteriormente y gracias al uso prolongado del juego a través del uso de gestos, el gesto se transfiere a los objetos ya que durante el juego estos empiezan a representar determinados objetos y relaciones convencionales, por lo que el objeto por si mismo cumple una función sustitutiva, ya que los objetos van conservando el significado que se les había adjudicado y entonces se dice que el signo adquiere un desarrollo independiente del gesto infantil. La experiencia ha demostrado que conforme los niños crecen, disminuye paulatinamente el porcentaje de acciones puramente lúdicas y comienza a predominar el lenguaje.

2.1.1.2.-Dibujo

El dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito, por su función psicológica es un lenguaje gráfico -escrito- peculiar, un relato gráfico sobre algo. Ya se había explicado en el apartado relacionado a juego y gesto como en un principio el niño gesticula lo que quiere dibujar a través del juego, por lo que ha de analizarse con un poco más de profundidad cómo es que el dibujo en relación al gesto se va expresando y deriva directamente en el lenguaje escrito. Un evento que ayuda y acelera esencialmente a que el dibujo pase de ser un gesto indicador a una escritura pictográfica es el hecho de que el niño incluya en sus dibujos color y forma, creando relaciones características entre los objetos, ya que generalmente los describe oralmente, por ejemplo: cuando un niño dice que va a dibujar una nube, puede decir “voy a dibujar una nube negra y muy grande”, mientras que en primera instancia el niño hace un gesto con los brazos abiertos y con los dedos simulando las gotas cayendo, además de que emite los ruidos como si fuesen truenos. Si se le pregunta al niño acerca del color y tamaño de la nube, al dibujar la nube negra y grande plasmará la relación que él ha interiorizado respecto a las nubes, su tamaño, color y fenómenos naturales, todo ello de acuerdo al contexto en el que se ha desarrollado, por ejemplo en este caso si el niño vive o vivió en el campo, pudo haber aprendido que antes de que llueva las nubes siempre parecen tener un color más oscuro y parecer más grandes. Esto quiere decir que para promover el desarrollo del lenguaje escrito en los niños, debe hacerse énfasis primeramente en el uso y creación de gestos, así como también el establecimiento y ejercicio de las relaciones que los sujetos han interiorizado respecto a su contexto, de modo oral y pictográfico, tal como se hizo en el programa realizado en este trabajo.

Inclusive si se considera a la inclusión de color, forma y otras propiedades por ejemplo el tamaño, como características que pueden ser indicadores cualitativos importantes de las relaciones lingüísticas que va haciendo el niño respecto a su contexto y que se verán reflejadas en la simplicidad o complejidad de ideas que el niño haya elaborado previamente de modo oral y traducidas en un escrito. Además son elementos que permiten evaluar hasta qué punto el niño comparte o no las relaciones convencionales de su contexto y que en un futuro le permitirán interactuar con él y que además después le permitirán desplegar actividades humanas originales y creativas que modifiquen ese mismo contexto.

Así pues, se sabe que en un principio el niño dibuja de memoria, es decir los niños dibujan sin mirar una sola vez el objeto original, representando por lo tanto, no lo que ve, si no lo que sabe de dicho objeto, aun cuando no resulte esto visible en la representación tangible. Es decir los niños pintan como hablan (expresan por medio del dibujo lo que conocen del objeto). O sea en sus dibujos el niño pone de manifiesto la riqueza de su memoria a través del lenguaje oral, como si estuviera relatando, ya que a partir de la abstracción que hace el niño de su dibujo en comparación con el significado de su dibujo para los demás, se hace forzosa una descripción verbal por parte del niño, por lo que se puede afirmar que el lenguaje gráfico nace del lenguaje verbal. En estos momentos de desarrollo de la escritura, al niño no le importa en los mas mínimo la semejanza exacta ó completa de un objeto con su dibujo, si no que solo quiere hacer algunas precisiones sobre el objeto representado. Se puede decir que este momento del lenguaje escrito es simbólico en primer grado, ya que el niño no representa las palabras sino los objetos y las representaciones de tales objetos.

Por lo que si se quiere promover el lenguaje escrito, hay que procurar que los niños conozcan y experimenten de la práctica activa y conjunta de la oralización de la utilidad de objetos de su contexto a través del dibujo y entonces así puedan establecer propiedades y relaciones prácticas entre los objetos. Para entonces a partir de lo que ya saben, conocer mas objetos, propiedades y relaciones entre ellas, desarrollar y ejercitar el lenguaje escrito a través del dibujo, tal como se hizo en el programa realizado en este trabajo. En este punto es importante recalcar que la verbalización y comunicación de ideas a través de ella, así como la promoción del habla permite generar en el niño la necesidad natural de utilizarlas como un medio necesario para comunicarse con los otros.

Algunas veces se da el caso de que aun cuando el niño reconoce por primera vez una similitud de su dibujo con un objeto, lo considera todavía como un objeto parecido y no como su representación o símbolo y solo hasta después reconoce propiamente sus dibujos como representaciones simbólicas de un objeto real. Así pues, los escolares tienden a pasar de la escritura puramente pictográfica a la ideográfica, es decir, a la representación con signos simbólicos abstractos algunas relaciones y significados de palabras o frases, ya que cuando se le pide que dibuje una frase o palabra, este garabatea

y sin error varias veces mas tarde vuelve a señalar el mismo garabato como aquel que representa una palabra ó frase específica. En este ejemplo el garabato no solo sirve como una huella némica, sino también como el representante fiel de una idea o serie de ideas acerca de un objeto, y no solo referente a su funcionalidad. Lo que sucede es que se produce en el niño una actitud nueva frente a sus garabatos, que por primera vez, se convierten en signos nemotécnicos, es precisamente en este momento crítico en el que se pasa del simple garabato a lápiz en el papel a utilizar sus huellas en calidad de signos que representan o significan algo y sobre esta simbolización de primer grado se forman los restantes significado simbólico de los signos.

Lo anterior se aprecia cuando por ejemplo los niños afirman que van a contar una historia, y a su lado tienen crayolas o material para pintar, a la vez que van relatando la historia van haciendo garabatos que indican las personas u objetos que conforman la historia en función de lo que saben realiza cada personaje u objeto, y si después de un largo rato se les pregunta a los niños por el nombre y función de cada uno de sus garabatos, vuelven a repetir exactamente lo mismo que dijeron inicialmente en cuanto a la función y la identificación de cada garabato, ya que estos le están sirviendo como una huella némica-gráfica de aquello que recuerdan conocer y a modo de enfatizarse dicho recuerdo los niños verbalizan de nuevo la función-descripción de un objeto o personaje.

Gracias a la serie de circunstancias anteriormente expuestas, el niño comprende que su dibujo puede representar algo y ello da lugar al momento mas importante que caracteriza el auténtico paso al lenguaje escrito, ya que el niño llega a la utilización de signos de escritura para representar los símbolos verbales de la palabra ó simbolismo de segundo orden. De este modo el niño ya no solo representa ideas y relaciones de objetos conocidos, si no que es capaz de aplicar a un garabato abstracto la representación de un sonido que junto a otros representan de modo oral y escrito palabras como unidades que a su vez forman el sentido de una idea, lo que a su vez una serie de implicaciones, relaciones, acciones, personajes, funciones, etcétera, que permiten que las demás personas interpreten y comprendan lo que el otro quiere decir. Es por ello que el lenguaje es considerado como un elemento básico que complementa el desarrollo del pensamiento humano, ya que su desarrollo implica muchas funciones intelectuales, además de que ayuda a ordenarlo y planificar a través de él de modo voluntario.

Debido a lo anterior se puede entender que gracias al dibujo y la práctica de la simbolización simple que representa el dibujo a lo largo del desarrollo del lenguaje escrito, cuando el niño se aproxima a la generación de representaciones dobles y abstractas como lo son las letras, ya no son entidades ajenas a su contexto porque en realidad se han integrado natural y paulatinamente como una herramienta un poco mas compleja para simbolizar, o sea como un signo en toda la extensión de la palabra. Además se dice que el lenguaje en si, particularmente ya el lenguaje escrito, es una herramienta que sirve para organizar y planificar la actividad intelectual y acción humana volitiva. Por ejemplo en el caso de un niño que se le pide realice una historia, escribe primeramente la historia tal como se le va ocurriendo, pero a la vez que va pensando y elaborando relaciones y hace mas compleja la historia, se da cuenta que cuando lee su historia terminada en voz alta, hay ideas que aparecen desordenadas o que no tienen relación con lo que él quiere decir, por lo que ayudándose de leer su texto en voz alta o releerlo varias veces se percata de que tiene que reordenar su pensamiento de modo oral ó escrito de acuerdo al argumento de la historia y entonces así presentarlo.

2.1.2.-Desórdenes en el lenguaje escrito

La mayoría de definiciones de Trastornos de la expresión escrita se refieren vagamente una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para componer textos escritos, manifestada por una grafía deficitaria, errores gramaticales, pobre organización de párrafos, y errores múltiples de ortografía, dentro de los que se contempla: omisión, sustitución, transposición de letras y dentro de los que se podría considerar a los errores de separación entre palabras, aunque tal como Goodman (1991) explicó, jamás se ha contemplado formalmente al espaciado entre palabras escritas como un problema ó desorden. En este trabajo se contempló como desórdenes de espaciado a aquellas uniones entre palabras que persisten caracterizadas por una escritura que expresa ideas gramaticalmente correctas pero con una escritura silábica, es decir las ultimas silabas de alguna palabra están unidas a las primeras sílabas de la siguiente palabra, además de que hay escaso seguimiento de reglas ortográficas y uso de un vocabulario muy escaso, así como poco entendimiento de lo que se escribe. Además la lectura se caracteriza por ser silábica con comprensión básica de ideas cortas y es un

problema que afecta el acceso a contenidos escolares y por consecuencia al desarrollo cultural del niño en general.

Vygotsky (1982) nunca trató a profundidad el tema de dificultades en escritura como tal; sin embargo a partir de las observaciones y experimentos que él hizo con poblaciones de ciegos, sordos, sordomudos, débiles mentales y con afecciones orgánicas que originaban problemas de lenguaje oral y escrito, el autor dejó esbozadas algunas consideraciones para trabajar con poblaciones fuera de la norma. En el caso de los niños ciegos, sordos, y débiles mentales él concluyó que desarrollaban el lenguaje por vías alternas, ya sea de modo formal o informal, reafirmando que todo ser humano tiene la capacidad de desarrollar el lenguaje; sin embargo ellos lo hacían por medio de vías culturales colaterales ó artificiales (por medio del tacto, vista, cinética, etc.) adaptadas a las peculiaridades de la organización psicofisiológica del niño deficiente, por ejemplo el sordomudo aprende a hablar utilizando el tacto, los signos percibidos visualmente ó a las percepciones cinéticas. De hecho Vygotsky afirmó que en el caso de los niños que son abandonados a su suerte, privados incluso de toda enseñanza, estos emprenden el desarrollo cultural y una especie de autocognición en este aspecto.

La inclusión del deficiente en dichas vías colaterales de desarrollo cultural demuestran que el desarrollo de la conducta no está obligatoriamente relacionado con una u otra función orgánica y que no es obligatorio por ejemplo que el lenguaje dependa del aparato fónico, puede encarnarse en otro sistema de signos, al igual que la escritura del sistema visual puede transformarse en un sistema táctil.

Vygotsky a partir de los elementos anteriores invitó a la creación y desarrollo de una nueva teoría de la educación especial, ya que señala que antes se formulaba un punto de vista negativo sobre el niño deficiente, se caracterizaba su desarrollo por la pérdida fundamentalmente, de unas u otras funciones, representándose estas como una insuficiencia que crea trabas, dificultades y fallos en la adaptación del niño; sin embargo, lo anterior puede ser visto como un defecto que si bien origina dificultades, obstaculiza el desarrollo y altera el equilibrio normal y la adaptación del niño, es también un estímulo ó una *oportunidad* para la creación de vías colaterales de adaptación que sustituyen o superponen las funciones en su deseo de compensar el defecto y llevar todo el alterado equilibrio del sistema a una nueva ordenación. Esto

quiere decir que para poder encontrar la forma de trabajar con poblaciones fuera de la norma tiene que generarse una forma de trabajo al menos diferente a la tradicional y basada en vías colaterales de desarrollo.

En resumen el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño solo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, así como el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir la formación de atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc. Por lo cual se concluye que el desarrollo cultural del niño es la esfera más importante donde es posible compensar y superar una insuficiencia a través de vías colaterales.

Es de suponerse entonces que así como se lleva a cabo de modo convencional el proceso de interiorización de una función psicológica superior, como el lenguaje en su modalidad de escrito, también se puede llevar a cabo una interiorización tergiversada del lenguaje que en cierto contexto puede ser convencional pero conforme los sujetos se van relacionando con otras esferas sociales; sin embargo cuando éstas interiorizaciones le son insuficientes ante las demandas de otro contexto, se afirma que hay anomalías o problemas de lenguaje. La solución está entonces en analizar la historia de apropiación de los procesos psicológicos y posibilitar la superación de ellos a través de la generación de vías colaterales en pro del uso convencional del lenguaje en un contexto particular como lo es el ámbito escolar.

2.1.3.-Consideraciones acerca del Programa Correctivo para desórdenes de la expresión escrita en niños escolares (PCDEE)

Puesto que este programa se basó en el juego como un medio para corregir los problemas de lectoescritura, específicamente los de espaciado, fue necesario categorizar y conceptualizar primeramente los diversos tipos de juego a utilizar, teniéndose como elemento principal la definición de “juego” y “ayuda”.

El primero, juego, se definió como toda aquella actividad simbólica estratégicamente planeada y organizada por la profesora para promover la actividad simbólica y cuyo objetivo es la promoción del dominio de la convencionalidad del uso de los signos escritos a través de la recreación del proceso de lectoescritura, denotando su uso funcional y creativo.

Como se puede apreciar, la categoría de juego es muy amplia y en este caso se subdividió en función de las estructura organizativas y características esenciales que tuvieron los juegos en función de los objetivos y momentos del programa, por lo que los tipos de juego derivados son: Juego participativo, juegos de retroalimentación, juegos de conocimiento previo, juegos de analogías, juegos fono-gráficos y discursivos y juegos de monitoreo externo-interno.

Así pues se entiende que se consideró un Juego participativo todo aquel que tuvo como objetivo promover el uso del lenguaje oral y escrito a través del uso y enriquecimiento del vocabulario que el niño ya poseía a través de la inferencia del significado y uso de otras palabras nuevas aportadas por el resto del grupo en forma de discusión. Es decir que dentro de la categoría de juego participativo se incluyeron todos aquellos juegos en los que la profesora a través de la coordinación de cuestionamientos y actividades tales como foros de lectura y de discusión promovió en el niño el interés y posterior necesidad, por la misma demanda del juego, por generar una opinión libre, original y argumentada respecto a cierto tema o tópico, ya sea de modo oral ò escrito, a partir de las vivencias del niño ó experiencias coordinadas por la profesora específicamente para dicho fin. Procurando con esto el desarrollo de lenguaje oral, inferencia del significado de nuevas palabras y el uso de nuevas palabras por parte del niño en diversos contextos.

Por otro lado, dentro de la categoría de Juegos de retroalimentación se incluyeron todos los juegos en los que se tuvo por objetivo promover la retroalimentación en cuanto a identificación, uso y dominio de signos por parte de los integrantes del equipo más capacitados a los menos capacitados. En otras palabras se consideraron juegos de retroalimentación aquellos juegos en los que a partir de un fin común y una serie de reglas-instrucciones específicas proporcionadas por la profesora, quien se asumió como alguien que da las instrucciones, pero que necesita la ayuda de los participantes para

cumplir la tarea planteada y requiere de la participación de los integrantes conformados en diversos grupos de discusión ó equipos, a través de los cuales se busca la retroalimentación de cada uno de los miembros de los diferentes equipos respecto a tareas de identificación, dominio y uso de símbolos convencionales y no convencionales, suponiendo también que hay miembros mas capaces en este ámbito, no solo la profesora, que pueden auxiliar a los menos capaces.

Dentro de la categoría de Juegos de conocimiento previo se contemplaron aquellos cuyo objetivo fué promover la presentación y aplicación de un conocimiento nuevo respecto al proceso que implicó el dominio y uso convencional de signos y actividades relativas a ello, a partir de la recuperación de experiencias aportadas por los mismos participantes. Este rubro comprendió todos aquellos juegos en los que la profesora procuró que los niños hicieran uso de sus recuerdos acerca de eventos, hechos, nombres, instrucciones y situaciones respecto a un tema planteado específicamente, para que partiendo de dicho conocimiento la profesora pudiera introducir paulatinamente un tópico nuevo. Asimismo la profesora debía enseñarles a los niños que los recuerdos pueden ser una herramienta muy útil cuando se trata de apropiarse de un conocimiento nuevo.

La categoría de Juego de analogías la comprendieron aquellos que tuvieron por objetivo procurar que los niños elaboraran relaciones símiles entre situaciones prácticas y situaciones en las que estos tenían que hacer uso de representaciones que implicaron el uso y dominio de signos convencionales. En suma, en este rubro se incluyeron todos aquellos juegos en los que la profesora promovió que los niños identificaran similitudes entre actividades que le permitían la manipulación de objetos físicos y psicológicos que les ayudaran a facilitar el trabajo implicado en una tarea práctica, tal es el caso de historias narradas, representaciones teatrales y actividades manuales en relación con actividades que implicaban el paso para el entendimiento y dominio de actividades cuya predominación se basó en representaciones simbólicas, uso y dominio de signos convencionales y no convencionales en la vida cotidiana.

Los llamados Juegos fono-gráficos y discursivos fueron aquellos cuyo objetivo general fue promover que los niños identificaran la relación convencional entre los fonemas y su grafía, así como la unión de estos para formar unidades llamadas palabras,

cuyo significado como unidad y en conjunto con otras palabras (de acuerdo a reglas ortográficas y gramaticales) generaba la estructuración de una idea coherente y transmisible a los demás, ya sea oral o gráficamente. Específicamente lo comprendieron todos aquellos juegos en los que la profesora promovió que los niños representaran e identificaran la convencionalidad gráfica de símbolos y signos expresados oralmente y viceversa elaborando producciones escritas-orales, primero en términos de dibujos abstractos, convencionales y posteriormente letras y palabras vistas como subunidades orales y/o escritas que tienen un orden convencional y lógico por medio del cual se permite entender un significado y transmitirlo a otras personas, siempre y cuando se procurara el ordenamiento convencional ó lógico (reglas gramáticas, ortográficas – espaciado entre palabras-) de letras, palabras y enunciados, tal fué el caso de la proposición de rimas, versos, adivinanzas, creaciones literarias.

En cuanto a los Juegos de monitoreo externo-interno, estos fueron aquellos cuyo objetivo genérico fue promover que los niños aprendieran cómo a través de la instrucción y ayuda de la profesora y el uso de otras herramientas, se puede utilizar a la escritura como un medio de autorregulación y autocorrección de la producción escrita junto con las convencionalidades que esta implica. En otras palabras, fueron considerados en esta definición todos aquellos juegos en los que la profesora enseñó a los niños cómo pedir ayuda, cuando una tarea se le dificultaba, enseñándoles otras formas de solventar dicha dificultad (monitoreo externo), para que después paulatinamente los mismos niños ejecutaran la ayuda para sí mismos (monitoreo interno) ya sea por medio del seguimiento de instrucciones escritas, repetición lenta, habla en voz alta, etc., con el fin de que los niños utilizaran dicha ayuda como una herramienta propia en el dominio, planeación y corrección de una actividad.

Respecto a los llamados juegos libres, se puede afirmar que se llamó así a todo tipo de juego que los niños realizaron, establecieron, inventaron ó adaptaron sus reglas, representaciones, roles, dinámicas e interacciones a un juego ya existente u originalmente creado por ellos, siempre y cuando respetaran las reglas básicas de interacción entre compañeros: no agredir a nadie, respetar las mismas reglas del juego creado ó adaptado y se realizaran todas las condiciones anteriores durante el lapso de tiempo otorgado por la profesora. Los niños podían hacer uso de los juguetes y objetos de utilería en cualquier momento dentro del rango de tiempo asignado por la profesora.

Por otro lado, la segunda definición medular en la creación de este trabajo fue la de ayuda y sus tipos los cuales también fueron caracterizados de acuerdo a los objetivos. Así pues, la ayuda en general se definió como toda aquella intervención que realizó la profesora, otro compañero mas capaz ó el participante para si mismo con el fin de facilitar la realización de una tarea. El fin de toda tarea fue que los participantes (a los que se les proporciona la ayuda) se dieran cuenta por si mismos de qué es lo que tenían que hacer y lo realizaran sin problema. Esta ayuda había de proporcionarse después de que se hubiera demostrado y definido qué es lo que se tenía que hacer y aún así el alumno no pudiera realizar la tarea. Primero había de enseñársele al participante debía pedir ayuda y los tipos de ayuda que se le proporcionarían, para que éste pudiera pedir ayuda cuando lo creyera necesario y posteriormente prescindiera menos de la ayuda externa (del profesor o de otro compañero mas capaz) y se la proporcionara finalmente él mismo. Los tipos de ayuda se dividieron en Aclaración (A), Cuestionamiento (C) y Explicación (E).

Se consideró “Aclaración” (A) toda aquella acción que implica la ampliación de la información respecto a una temática o indicación dada, con nuevos datos o con una precisión específica respecto a una tarea en general.

Se consideró “Cuestionamiento” (C) a toda acción que implicó la realización de preguntas lógicas que llevaran al análisis y reflexión de una duda propuesta por el (los) participante (s), a fin de que se lograra resolver la dificultad de una tarea. Las preguntas podían ser a modo de recordatorio de una instrucción, objetivos que se perseguían a modo de sugerencia ó contradicción con preguntas ilógicas que llevaran como respuesta necesariamente a sumergir al alumno dentro de la lógica propia de una tarea.

Se consideró “Explicación” (E) a toda aquella disertación ó exposición que buscaba dotar de información específica y detallada de un tema ó instrucción de una tarea en especial.

Cabe mencionar que a lo largo de todo el programa presentado a la autora de este trabajo se le nombró “maestra ó profesora” solamente en términos de nomenclatura, ya que los niños prefirieron denominarle así, aunque en realidad la actividad de ella fue la

de coordinadora de las actividades realizadas, a pesar de que se les aclaró a los niños que tanto ellos como la coordinadora eran parte de un taller de juegos. Teóricamente bajo la perspectiva histórico cultural una profesora o maestra se define como un ser más capaz en la realización de una tarea que auxilia a los individuos menos capaces, permitiendo que con ésto ella sirva de andamio para que los aprendices la igualen o superen en cuanto a los límites que ella establezca para el dominio de una actividad, sirviéndose de todos aquellos medios para lograr que ellos dominen de modo natural las actividades o contenidos y a su vez que ellos lo puedan enseñar a otros. Igualmente como se puede apreciar a lo largo del procedimiento se les denominó a los aprendices como tal, como niños y participantes, para crear una atmósfera de libertad para participar y proponer y por consiguiente evitar crear un ambiente en el que ellos se sintieran en una clase tradicional en la que se les impone una serie de actividades sin tomárseles en cuenta.

Finalmente, una vez que se definieron los diversos tipos de juego y ayudas a proporcionar, se procedió a distribuir estos a lo largo de la recreación de puntos medulares del programa en la adquisición y dominio del lenguaje escrito, tales como: a) Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas, b) Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito y c) Palabra como unidad visual lógica. De acuerdo a lo anterior se realizó y efectuó el Programa Correctivo para Desórdenes de la Expresión escrita en niños Escolares (PCDEE), cuyo objetivo general fue la corrección de errores de espaciado entre palabras por parte de los mismos niños. El objetivo específico fue la recreación del proceso de adquisición de la escritura en un ámbito de uso y práctica de la misma por medio del uso de juego, dibujo y ayudas enseñadas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

A lo largo de este capítulo se explica la metodología utilizada para la realización de este programa, especificándose tópicos tales como las características de los participantes, los materiales, instrumentos y aparatos utilizados, la descripción del escenario en que fué realizado este trabajo y el procedimiento que consistió genéricamente en evaluación inicial, realización y evaluación final.

3.1.-Participantes

En total los participantes fueron 15, de los cuales 6 fueron niñas y 9 fueron niños.

1 niña y dos niños de 6° grado

1 niña y dos niños de 5° grado

1 niño y dos niñas de 4° grado

1 niña y dos niños de 3er grado

1 niña y dos niños de 2° grado

Su edad osciló entre los 8-12 años, la mayoría tenían en promedio 1 año escolar reprobado y habían sido referidos y directamente por sus profesores como niños con problemas de aprendizaje, especialmente en español en el área de lectoescritura, en lo que se refiere a escritura siempre unen las palabras haciendo su escritura ilegible a pesar de que se les corrige, siguen cometiendo muchas faltas de ortografía, escriben muy poco, leen muy lento, afectando la adquisición de conocimiento en diversas materias.

Todos los participantes que conformaron el grupo con el que se trabajó eran repetidores mínimo de un año escolar, la mayoría de ellos, principalmente los de grados superiores, coincidieron y se conocieron en algún año escolar al menos una vez, y se reconocían como compañeros de grupo ó como compañeros ocasionales de juego, ya que algunos vivían en la misma zona y asistían a la misma escuela. Algunos participantes se identificaban por su nombre, aunque la mayoría no habían convivido ó interactuado a profundidad unos con otros, es decir ver en la interacción con el otro un

medio para aprender, hasta antes de haber formado parte de este programa. Todos los participantes eran habitantes de una zona rural apenas en inicios de urbanizarse al norte del Estado de México y habían vivido ahí por mas de seis años.

La mayoría no tenía otros libros mas que los de texto gratuito y algunos textos infantiles en su casa; en la escuela sólo había libros de texto gratuito. Aunque la mayoría de ellos tenían colores y material de escritura y dibujo, ninguno de ellos tenía un lugar ni horario específico para realizar actividades relacionadas a la lectoescritura en casa y la escolaridad de sus padres fue de 6° de primaria a 2° de secundaria, su nivel adquisitivo era bajo y la mayoría de participantes era uno de tres ó cuatro hijos. Casi la mayoría de padres reportó que cuando los niños comenzaron a adquirir formalmente la lectoescritura parecían no tener problema en este aspecto hasta que avanzaron de grado, es decir un año después de que repitieron un grado escolar.

3.2.-Materiales

Mesas, sillas, hojas blancas y de colores, papel, resistol, plumones, crayolas, colores de madera, pintura VINCI, lápices, gomas, bicolores, tijeras, cartulina, revistas, libros y cuentos infantiles de diversas editoriales, libros de lectura de la SEP de 2°, 3°, 4°, 5° Y 6° , repisas, libreros, cuadernos blancos, cuadro grande, papel américa, papel lustre, estambre, plastilina, diamantina, acuarelas, semillas, pinceles, pintura inflable, fichas de plástico, madera, letras de plástico (mayúsculas y minúsculas) de diversas formas y colores, rompecabezas de 100, 500 pzas, discos 3 ½, casetes de 60 mins.

3.3.-Instrumentos y aparatos

Computadora celeron 1.0, M.D. 758, monitor HP, memoria Ram 128, teclado Acer anatómico, Mouse BTC, Windows XP, Grabadora Sony 5670 y rotafolio

3.4.-Descripción del escenario

El escenario constó de un salón de 6 * 6 mts, parte de una escuela privada de la zona, que facilitó uno de sus salones, con iluminación y ventilación, dispuesto con 16 bancas y un escritorio acomodados en forma de círculo y un espacio para biblioteca.

Asimismo hubo un patio de juegos infantiles de 5 * 4 mts. con áreas verdes.

Estas instalaciones eran desconocidas por los participantes y la disposición del mobiliario era distinta a la que se suele tener en las escuelas, es decir con los bancos y mesas dispuestas en círculo, de modo que todos los participantes pudieran tener contacto visual, además de que las mesas estaban espaciadas unas con otras de modo que se permitía la movilidad de los participantes de un lado a otro, así como la fácil movilidad y disposición del mobiliario. Además la situación fue presentada a los participantes como un “taller de juegos”.

3.5.-Procedimiento

El programa presentado tuvo como objetivo general promover la prehistoria del lenguaje escrito en los participantes para lograr la autocorrección convencional del espaciado entre palabras, por parte de ellos mismos. Lo anterior a través de la identificación de 3 tiempos en el programa: 1.-evaluación inicial, 2.-realización, 3.-evaluación final. A lo largo de la realización se distinguieron distintos momentos caracterizados por sus objetivos, organización de la actividad y tipos de juego: a) Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas, b) Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito y c) Palabra como unidad visual lógica.

El método utilizado se denominó “activo-participativo”, en el cual el papel de la coordinadora o profesora fue fungir como alguien mas capacitado, diseñador, organizador y participante de estrategias lúdicas para fomentar el uso convencional de la escritura, así también su función fue enseñar y responder a la petición de ayudas para culminar las actividades propuestas, así como promover la interacción entre los compañeros mas capaces con los menos capaces en el dominio de dichas actividades.

Mientras que el papel del aprendiz o alumno fué formar parte activa de las actividades mediando su aprendizaje a través de las relaciones sociales establecidas con los demás, para que en algún momento dado superara al maestro ó compañero mas capaz, aprendiera a pedir ayuda, a proporcionársela el mismo y proporcionarla a los demás.

A lo largo del programa, desde la evaluación inicial hasta la final se llevó a cabo lo que se puede definir como evaluación-acción, es decir, cuando a un alumno se le presentaba una tarea, se le explicaba lo que tenía que hacer y éste no realizaba la tarea o se confundía, detenía, o estaba incierto en alguna parte de la tarea, se le enseñaba cómo pedir ayuda y posteriormente se le proporcionaba un tipo de ayuda por parte de la profesora (c-Cuestionamiento, A- Aclaración y sugerencia , esta incluyó la sugerencia del uso de lenguaje egocéntrico en voz alta- y E-explicación con ejemplo similar) ó a través del ejercicio de estos tipos de ayuda la profesora promovió la colaboración de otros miembros del grupo mas capaces en la realización de dicha tarea. Todo ello con la finalidad de que al ser presentada una tarea, los participantes fueran capaces de pedir ayuda ó hacer uso de esta – a través de la petición a la profesora ó petición a si mismos-, y finalmente por medio de esta que lograran ellos mismos identificar su error y corregirlo en el momento.

3.5.1.-Evaluación Inicial

El objetivo de la evaluación inicial fué identificar y determinar las dificultades de escritura de los niños. El objetivo específico consistió en determinar las dificultades específicas de escritura de los participantes, así como sus antecedentes y los factores contextuales relacionados con las mismas.

Lo anterior se logró por medio de una entrevista con los padres para identificar las condiciones en las que los niños desempeñaban las tareas relacionadas a la lectoescritura y promover, así como asegurar las condiciones que permitieran el desarrollo de este programa (Véase Anexo B), como por ejemplo que los padres pusieran al alcance de los niños lápices, crayolas, plastilina, cartulinas, hojas blancas, tijeras y cuentos infantiles.

Los objetivos se llevaron a cabo a través de la participación de los niños en juegos participativos, de analogía, de retroalimentación, de identificación fónico-gráfica y discursiva y de monitoreo interno y externo. A través de los cuales la profesora le pidió a los participantes que siguieran las instrucciones de las actividades que así lo requerían, asimismo si los niños pedían ayuda o se equivocaban, se les proporcionaba dicha ayuda en la modalidad de cuestionamiento(C), aclaración (A) ó explicación con un ejemplo similar (E), por ejemplo una pregunta que les hiciera inferir lo que debían hacer, mas nunca se les debía dar la respuesta en una primera ocasión. En este caso si los niños pedían la ayuda, esta debía dársele con un límite de tres ayudas de cada tipo a lo largo de todo ejercicio y una vez agotado este número de ayudas, se les proporcionaba la respuesta a su duda y solo así se proseguía a la siguiente actividad.

A modo descriptivo se realizaron las siguientes actividades:

A) Entrevista con padres. Se contactó a los padres para solicitarles que proporcionaran datos básicos de los participantes, como su nombre, edad y antecedentes de la situación contextual en la que los niños ó venían desarrollando las actividades de escritura, tales como los materiales con los que los participantes contaban para las actividades de lectoescritura como por ejemplo lápices, colores, cuentos, papel y otros (Véase Anexo B).

Los tipos de juego utilizados fueron Juegos de identificación fónico-gráfica y discursiva, participativos, de retroalimentación, de monitoreo interno-externo, a lo largo de los cuales se presentaron las siguientes actividades:

En esta fase de evaluación a cada participante se le leyó individualmente las instrucciones de cada actividad, así como se les pidió a todos que leyeran las instrucciones en los ejercicios que así lo requerían, asimismo si los participantes se equivocaban se les hacía una pregunta, aclaración ó explicación que los hicieran inferir lo que debían hacer. Nunca se les dijo la respuesta en la primera ocasión que solicitaban ayuda, ya que si los participantes pedían la ayuda, esta debía dárseles con un límite de tres ayudas a lo largo de todo ejercicio. Si requerían mas de 3 ayudas y/ó en laguna de sus modalidades por parte de la profesora y aun así no podían responder correctamente,

se pasaba a la siguiente prueba. Toda ayuda se registraba como: Cuestionamiento (C); Aclaración (A); Explicación con ejemplo similar (E)

B) Se les indicó a los niños que jugarían al “Pintor” y que con acuarelas harían un dibujo cada quien, del tema que quisieran pero con la condición de que describieran verbal y brevemente qué es lo que habían dibujado.

C) Se les anunció que jugarían a “Los mimos”, para lo que se les proporcionó una serie de 4 dibujos que representaban gestos que comúnmente se hacen con el cuerpo (guardar silencio, apuntar con el dedo a algo peligroso, alegría, tristeza) y se les dijo a los niños que cada quien debía decir lo que significaban esos dibujos y en qué momentos y/o para qué se podían utilizar.

D) Se les explicó a los niños que jugarían al “detective”, se les explicó brevemente para qué servía una lupa y se les pidió que usándola distinguieran las letras (tachando las letras que encontrarán) en la hoja que se le proporcionó.

E) Se les dijo a los niños que jugarían “Amnesia” y se les explicó que las letras habían perdido la memoria de cuál era su nombre y sonido, por lo que los niños tenían que ayudarla a recordar, diciéndole a cada uno cuál era su nombre y su sonido.

Se les informó a los niños que jugarían a “Las pulgas raptaron a las letras”, se le preguntó si habían conocido una pulga y qué hacía, después se le dijo que el juego consistía en que las pulgas que eran muy inquietas y brincadoras, además de que no se llevaban bien con las letras, por lo que siempre las querían hacer quedar mal y las cambiaban de lugar. Así pues se le pidió al niño a que ayudara a las letras a que se reordenaran.

F) Posteriormente se le dijo a los niños que jugarían a las “letras encantadas”. Este juego consistió en que se les explicó a los participantes que las letras estaban encantadas por un ogro que odiaba ver que las letras se hicieran amigas, y estuvieran juntas por lo que se le pidió a los niños que deshicieran el encanto formando y uniendo letras de plástico que se les proporcionaron para conformar 2 nombres de los familiares que más quisieran

G) Se les comentó a los niños que jugarían a “las Olimpiadas de las letras”, juego que consistió en que un día las letras estaban en una carrera de pista, pero resulta que hubo algunas letras tramposas que se adelantaron, por lo que se le presentaban escritas con letras de plástico 6 nombres de sus compañeros o de alguien conocido con una o dos letras invertidas: una letra se invirtió en los primeros tres nombres (por ejm Artruo, Jauna, Lius) y dos letras en el resto de nombres (epeP, Carenm, andYola). En seguida se les pidió que dijeran en voz alta lo que en su conjunto decían esas letras, entonces se les pidió que dijeran qué nombre debían decir esas letras si no hubieran hecho trampa, una vez que lo dijeron correctamente o se les hubo corregido, se les pidió que ordenaran y cambiaran de lugar las letras de plástico para que dijeran los nombres correctos.

H) Se les dijo a los niños que era el juego de “los amontonados” y que un día las palabras habían decidido juntarse para sacarse una foto y para ver cómo salían, pero no se dieron cuenta que una de ellas les había puesto resistol a todas y entonces así se quedaron bien pegadas, por lo que el trabajo del niño era separarlas. Así pues se les presentó a los niños un texto con palabras todas juntas (sin separación por palabra) y se le dió la instrucción de separar las palabras con una línea.

3.5.2.- Aplicación ó Realización

A lo largo de los rubros que implicó la realización (Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas, Importancia, utilidad y desarrollo del lenguaje oral-escrito y Palabra como unidad visual lógica) la profesora le proporcionaba ayudas a los participantes en las mismas modalidades de pregunta(C), aclaración (A) ó explicación con un ejemplo similar(E), además de que otros participantes habiendo demostrado y verificado ser mas capaces que el resto de los participantes, podían proporcionar dicha ayuda.

A lo largo de la realización de la parte aplicada de este programa siempre se les asignó a los participantes como tarea de casa una composición respecto a un tema libre elegido por ellos y antes de iniciar la siguiente sesión se realizaba individualmente la corrección de dicha tarea a través de los tipos de ayuda mencionados, señalándoles los

errores, enfáticamente los de espaciado, y una vez identificados y explicados estos, el niño procedía a hacer un cuento con los errores corregidos.

3.5.2.1.- Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas

El objetivo general de este momento consistió en que a través de actividades coordinadas por la profesora, los aprendices manipularan herramientas físicas y psicológicas como medio comprobado capaz de lograr la eficiencia en el trabajo invertido en una tarea ó el dominio exitoso de la misma, para que posteriormente los niños por sí mismos ejecutaran el uso de dichas herramientas (mecánicas, memoria, voz alta, repetición, aclaración, preguntas) para sí mismos, para lograr la autocorrección convencional del espaciado entre palabras escritas.

Y el objetivo específico consistió en que por medio de juegos participativos, de analogías, de conocimientos previos, juegos de retroalimentación, de monitoreo interno-externo, de identificación fonográfica-discursiva, y juegos libres, manipularan por sí mismos y para si mismos herramientas físicas y psicológicas (signos) como medio de ayuda para lograr la eficiencia en el trabajo invertido en una tarea ó el dominio exitoso de la misma. Así como que utilizaran dichas herramientas para mediar la corrección y autocorrección de su producción escrita de acuerdo a los convencionalismos sociales, como por ejemplo la petición de ayudas, el uso de la PC y repetición en voz alta del lenguaje egocéntrico.

Lo anterior se pudo lograr con el hecho de que la profesora en todo momento promovió la discusión abierta de temas referentes al conocimiento y uso de dichas herramientas, demostró su uso y lo promovió entre los participantes. Además esto se desarrolló de modo paulatino hasta que ya no requirieron la intervención de la profesora y los niños ejecutaron el uso de dichas herramientas por si mismos.

Solo a modo de ordenamiento las actividades que se realizaron, se desglosaron en módulos continuos, señalados con números romanos, que a su vez fueron divididos como se señala a continuación.

I.-Modulo de Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas

A modo descriptivo las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

A)Juego participativo

Se les preguntó en dónde vivían, cómo eran sus casas y se les pidió que las describieran e hicieran un dibujo al final del cual le debían escribir su nombre. Esto se utilizó para iniciar un friso que contenía los dibujos que realizaban. Dicho friso se cambiaba constantemente y se utilizaba para que la maestra les comunicara algo a los participantes y viceversa.

La profesora coordinó el juego “El carpintero”, llevó una piedra, una madera, un clavo pequeño, y en un primer episodio enfrente de los aprendices trató de clavar el clavo en la madera con sus dedos, en un segundo momento trató de introducir el clavo en la madera golpeándolo con la piedra. Después cambió de herramienta, es decir un martillo con el que golpeó el clavo para introducirlo en la madera. Pidió entonces la opinión de los aprendices por equipo preguntándoles de entre los objetos usados cuál era una herramienta y porqué, después se les requirió que respondieran a dicha pregunta por medio de rótulos dibujados que justificaran su respuesta. La profesora cerró la discusión enfatizando que tanto la piedra, como el martillo y las manos se podían usar como herramientas (las cuales servían para facilitar el trabajo y evitar cansancio) aunque había algunas que eran mas eficientes que otras. Posteriormente se les pidió a los aprendices que investigaran con sus familiares cuáles eran las herramientas que ellos usaban para facilitarse el trabajo y buscaran recortes de las mismas, así como también investigaran acerca de la existencia de otras herramientas y la trajeran si era posible al siguiente día. Se les solicitó que investigaran especialmente respecto a una herramienta utilizada en la actualidad: la computadora e hicieran un dibujo de ella.

Así pues, la profesora discutió y condensó con los aprendices la información respecto al uso de la computadora como una herramienta actual y junto con los aprendices pegaron los dibujos en un friso, después pidió que cada uno pasara al frente a exponer al grupo la herramienta que investigó ó trajo a clase. Consecutivamente se les pidió que se conformaran en equipos a su gusto, y a cada equipo se le dió 30 piezas de

plástico de diferentes colores y tamaños, y se les dijo que era tiempo de jugar ya sea a la tiendita, a la casita o a la carpintería. Enfatizándose qué uso le podían dar a las fichas como herramientas para simular cualquier objeto o juguete con ellas.

B) Juego de analogías

La profesora les indicó que jugarían al “Caminito” por lo que se le pidió a los niños que salieran al patio o a la calle a juntar piedritas pequeñas, las cuales pintaron de color rojo, palitos de color verde, taparoscas que se pintaron de azul y sopa de codito de color morado y además se les dieron 3.5 mts de estambre amarillo. Después se le dió a cada aprendiz una porción de material y se les dijo que con ese material que se les acababa de dar tenían que salir al patio y jardín, uno por uno a marcar un camino ó dejar rastro del camino que habían seguido la primera vez que salieron, el cual podían marcar con el material que habían pintado, inmediatamente después se debía regresar al salón y pasados 15 minutos (en lo que la profesora contaba un cuento al resto del grupo), cada aprendiz tenía que marcar con diferente color el camino que siguió sobre una hoja de papel bond pegada en la pared en donde previamente la profesora había dibujado un croquis del jardín y del patio. Finalmente los aprendices salieron al patio y al jardín a verificar si de veras recordaban exactamente el camino que recorrieron algunos minutos antes.

La profesora subrayó que aunque a algunos niños ya se les hubiera olvidado exactamente por donde habían pasado, las piedritas pequeñas pintadas de color rojo, palitos de color verde, taparoscas pintadas de azul, sopa de codito pintada de color morado y los 3.5 mts de estambre amarillo sirvieron para recordar por donde habían pasado.

Se les contó el Cuento popular “Hansel y Gretel”, y se les enfatizó el modo en el que como Hansel dejó tirados trozos de pan para recordar el camino. Finalmente se le amarró a cada niño un estambre azul en el dedo índice, para recordarles que tenían que leer y su mamá les tenía que firmar hasta donde habían leído y para que a la siguiente sesión se les preguntara acerca de lo que habían leído.

C) Juego de conocimiento previo y de retroalimentación

Se les preguntó por turnos si habían visto alguna vez alguna herramienta como la computadora y para qué creían que servía. Posterior a la respuesta ya sea dada por los aprendices, inducida ó dada por la profesora, se les preguntó si conocían alguno de sus componentes, si había alguien que los conociera, se les pedía que los mencionara y comentara brevemente el uso de cada uno; si nadie los conocía la profesora se los presentaba.

Subsiguientemente la profesora hizo una pequeña demostración de cómo se prendía la PC y entonces procedió a pedirle ayuda a los aprendices para escribir y pegar sobre los componentes de la PC rótulos que indicaba los nombres de estos con el pretexto de que “a la profesora se le olvidaron los nombres de los componentes de la PC y para dar la clase necesitaba recordarlos”.

Se les pidió a los aprendices que presionaran el botón de “encendido” de la PC. La profesora les mostró el “ratón-mouse” y les explicó usando el mouse se podían mover a través de la pantalla de la computadora. Se les dijo que jugarían al “Ratón loco”, para lo que previamente los niños habían pintado de gris una media bola de unicel, le pegaron unas orejas de papel y simularon un ratón “mouse”. De frente a los niños (simulando el frente de la pantalla) se puso un espejo de 50cm *35cm, se les pidió que usaran el mouse de unicel para repasar las líneas del dibujo de un payaso que estaba en una hoja blanca, mirando solo al espejo que tenían enfrente y en donde se debía ver su cara y cómo se movía el mouse sobre el dibujo, y cuando terminaron de repasar el dibujo, debían tocar la oreja derecha del mouse para indicar que habían terminado la actividad.

D)Juego libre

Se les dieron 15 Mins. de juego a los participantes los cuales fueron, ganados por haber realizado correctamente las actividades programadas, al principio los niños reportaron no saber a qué jugar, y la profesora les incitó a que jugaran a lo que se les ocurriera, recordaran o que inventaran el juego que quisieran, siempre y cuando respetaran reglas de respeto básicas entre compañeros, tales como evitar ofender, golpear y sujetarse a las mismas reglas del juego que ellos establecieran. Además de que

se les daba autorización de que en ese momento hicieran uso de los juguetes, utilería y papelería con la que se contaba.

II.-Modulo de Continuación del uso de herramientas de herramientas simples y complejas

A modo descriptivo las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

A) Juego de retroalimentación e identificación fono-gráfica y discursiva

La profesora recapituló las conclusiones a las que se llegaron la sesión anterior y les pidió a los niños que le ayudaran a adornar e salón, trazando, iluminando, recortando y pegando letras de diferentes tamaños y materiales del lado derecho del salón; mientras que del lado izquierdo se pegaron números elaborados con el mismo material.

Se les dijo que jugarían a los “Cieguitos”; primero se les taparon los ojos y se les pidió que tocan individualmente las letras huecas o en relieve que se le habían proporcionado previamente (primero 5 vocales A a, E e, I i, O o, U u, y después cinco consonantes en mayúsculas y minúsculas diferentes por cada niño, por ejm. B b, D, d, N n, P p, M m) y después se les pidió que adivinaran el nombre ó sonido de las 10 letras diferentes que se les presentaron.

Se les quitó la venda de los ojos a los niños y en la letra que no se sabían su nombre y/o sonido se repasó esto diciéndole al niño que jugara a los carritos y que tenía que colocar el carrito dentro de la letra hueca y recorrer el camino que en ella se señalaba (trazo señalado con flechas), explicándole que todas las letras eran un poco tramposas, porque por ejm. la letra que se conocía como “Pe” sonaba como “p”. Se le explicó que las letras eran como las personas, ya que tenían un nombre, pero de cariño nuestros seres queridos nos dicen de otro modo ó abrevian nuestros nombres, ya que por ejemplo: en el caso de que mi nombre es Isabel, de cariño me dicen Isa y cuando me han dicho así, yo entiendo que alguien está hablándome, ya sea cuando dicen mi nombre completo ó me dicen Isa, porque aunque me llamo de un modo, la gente lo hace sonar de otra manera y de todos modos yo entiendo que cuando me dicen Isa, me hablan a mí. Se le pidió entonces que proporcionaran ejemplos de cómo les dicen de cariño sus familiares o conocidos, por ejemplo se le preguntó: “¿Cómo te llamas?-Ariadna y ¿Y

cómo te dicen de cariño?- Ari”. Y se procedió a hacer la analogía con los nombres de las letras del alfabeto y sus sonidos.

B) Juegos de retroalimentación e identificación fónica-gráfica y discursiva

Se les dijo que era un juego en equipo que se llamaba “Cada quien a su lugar”, a cada niño se le proporcionó una vocal y una consonante hecha de foami, se les pidió que las leyeran, reconocieran y dijeran sus nombres y sonidos, posteriormente se le pegaron las letras en su sweater en la parte del frente, para que ulteriormente en equipo todos decidieran y discutieran qué personas podían unirse para formar una palabra e hicieran las combinaciones pertinentes cambiándose de lugar para formar una palabra conocida. Por ejemplo podían decidir que los niños que tenían las letras P y A se juntaran así como los niños que tenían las letras C y O, esto lo tenían que mostrar ante la profesora y decirle qué palabra habían formado cuando ella lo pidiera. Ella les cuestionaba entonces si estaban seguros que esa era una palabra, para confirmar que estaban seguros de lo que decían o en su caso inducía una corrección. Cabe mencionar que se podían juntar y separar los niños que quisieran, con el fin de que formaran 10 palabras en total. Si se formaban dicho número de palabras entre todos, podía tener acceso a 5 minutos de juego libre.

C) Juegos de analogías e identificación fónica-gráfica y discursiva

Se les solicitó a los niños que llevaran ropa de cuando eran pequeños ó que fuera de alguien mas pequeño, así como una muda de ropa que les ajustara bien y con la que se sintieran cómodos. Se les dijo que jugarían a “Grandes y pequeños” por lo que se les dijo que al grito de “!pequeños!” debían de ponerse la ropa pequeña con un límite de tiempo designado por la profesora, el que no se la ponía completamente perdía y jugaba hasta la siguiente ronda. La maestra les pidió que al grito de “!grandes!” y con el límite de tiempo establecido por ella se volvieran a poner la ropa normal o de su tamaño y con la que se sentían cómodos. La mecánica anterior se realizó varias veces. Posteriormente se les preguntó de nuevo cómo se sentían con la ropa de su tamaño, y porqué estaban cómodos con esa ropa y no con la ropa pequeña, la profesora dirigió y concluyó la discusión a modo de demostrar con ejemplos que las personas altas, grandes o gorditas generalmente usan ropa de su tamaño para sentirse cómodos y viceversa las personas pequeñas. La profesora formó parejas y les pidió que le ayudaran a resolver un

problema, ya que tenía que envolver unos regalos en cajas y no sabía cuál era el tipo de caja que le correspondía a cada objeto, habiendo tres regalos: 1 de tamaño grande que era una mesita centro, un regalo mediano que consistía en una lámpara en forma de cilindro y 1 regalo pequeñito que consistía en un anillo; y había 3 cajas : 1 grande, 1 mediana y 1 chica.

Se le proporcionó a cada uno de los niños una hoja en la que había enunciados numerados, los cuales tenía que recortar palabra por palabra. Consecutivamente se les proporcionó otra hoja en la que se habían dibujado espacios huecos numerados en los que debían pegar las palabras correspondientes al sentido de la oración en el espacio hueco.

D) Juegos de analogías

Se les dijo que jugarían al “Ratón sordo”, para lo que se le dió a cada uno una hoja tamaño carta en donde se narraba por escrito la historia de un ratón que era muy inteligente, pero que un día se quedó sordo de una orejita, por lo que cada que uno tenía que tocarle su oreja derecha dos veces para darle una instrucción y para que la obedeciera. Dentro de la misma hoja había 8 dibujos, con burbujas vacías para colocar diálogos del ratón viviendo los eventos que le generaron la sordera. Finalmente se les pidió a los aprendices que escribieran los diálogos de lo que el ratón sentía o pensaba en las burbujas.

E) Juegos de identificación fónica-gráfica y discursiva y juego de monitoreo externo-interno

En una hoja se le presentó a cada niño una hoja con enunciados, de los cuales algunas palabras tenían letras invertidas, se les pidió que las leyera en voz alta, se les preguntó si tenían sentido ó si se entendía lo que decían, se procedió a pedirles que jugaran al “Profesor (a)”, juego que consistió en que cada uno de los niños por turno corrigiera por escrito las palabras con letras invertidas para que entonces los enunciados que estas formaban, tuvieran sentido. Se les pidió que una vez corregidos, leyeran los enunciados en voz alta, y que dijeran si entendían de ese modo lo que quería decir el enunciado. Por ejemplo el enunciado decía:

El apáp de Juan es doctor.

Los niños debieron corregir:

El papá de Juan es doctor

Finalmente se les enfatizó a los niños que cuando tuvieran dificultades para recordar cómo se separaba ó escribía una palabra, podían ayudarse de “hablar ó leer en voz alta” para corregir su escritura. Se procuró lo anterior quitándoles la ayuda gradualmente para cuando no recordaban el sonido, trazo de una letra o escritura de una palabra o separación entre las mismas, diciéndoles “ Tu ya sabes, ya lo has hecho bien anteriormente, lee o piensa en voz alta, escribe y observa lo que escribiste para ver si es como tu quieres que diga, si te parece que algo no estuvo bien, puedes borrar y corregir”.

F) Juego libre

Se les dieron 15 minutos de juego a los participantes, los cuales fueron ganados por haber realizado correctamente las actividades programadas, la profesora les incitó a que jugaran a lo que se les ocurriera, recordaran o que inventaran el juego que quisieran, siempre y cuando respetaran reglas de respeto básicas entre compañeros como no ofender, no golpear y las mismas reglas del juego que ellos establecieran. Además de que se les dió autorización de que en ese momento hicieran uso de los juguetes, utilería y papelería con la que se contaba.

3.5.2.2.-Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito

El objetivo general de este momento fue que a través de actividades coordinadas por la profesora, los aprendices experimentaran la generación y expresión de una opinión oral y escrita, resaltándose la Importancia, Utilidad y Desarrollo de estos tipos de lenguaje.

El objetivo específico de este momento fue que a través de actividades de juegos libres, juegos participativos, de retroalimentación, de analogías, identificación fonográfica y discursiva y conocimiento previo coordinadas por la profesora para que los participantes experimentaran la generación y expresión de una opinión, resaltando la

importancia del lenguaje oral y escrito a través de la práctica de su convencionalidad, funcionalidad y uso en los contextos en los que los niños se desenvolvían para que estos identificaran, infirieran significados e hicieran uso de la relación simbólica que existe entre ambos tipos de lenguaje.

Lo anterior se realizó con la participación de la profesora quien promovió la participación original y espontánea así como voluntaria de los participantes a través de la introducción de temáticas que eran sugeridas por ella o por directo interés de los niños, quienes generaban una idea u opinión acerca del tema a tratar. Habiéndose tomado en cuenta todo el tiempo los conocimientos previos de los participantes y la realización de actividades que tenían que ver con el uso de simbólico que se le daba a gráficos que formaban parte del contexto del niño: gestos comunes, ejecución de representaciones teatrales y pictóricas del lenguaje escrito, así como la representación del lenguaje oral en escrito y viceversa, todo ello que les permitiera comunicarse utilizando al lenguaje como un medio convencional.

Solo a modo de ordenamiento las actividades que se realizaron, se desglosaron en módulos continuos, señalados con números romanos, que a su vez fueron divididos como se señala a continuación.

I.-Módulo de Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito

A modo descriptivo las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

A) Juego de retroalimentación y participativo e identificación fono-gráfica y discursiva

Se les propuso un juego llamado de “Mudos”, que constó de una tarea que tenía que ser resuelta por equipos de 3 o 4 participantes, que se pusieron de acuerdo para resolver sin el uso de la voz ni de la escritura una adivinanza propuesta por la profesora.

Asimismo la profesora les pidió a los aprendices que explicaran lo que querían decir cuando ella se ponía el dedo índice en la boca (silencio), cuando movía el dedo

índice de derecha a izquierda (no), cuando movía el dedo índice de arriba abajo (si), cuando señalaba con el brazo y el dedo índice un lugar (ahí, allí, allá), cuando se ponía las dos manos en las mejillas y la cara contraída (miedo, preocupación, peligro). Finalmente se discutió por medio de la técnica de lluvia de ideas la importancia del uso del lenguaje oral y escrito en la vida cotidiana.

B) Juego participativo y representación fonográfica y discursiva

La profesora dijo que jugarían a “Mucho gusto Don Desconocido..” por lo que ella comenzó con dicha frase, completándola con su nombre y otros datos, como sus gustos por mascotas. Entonces la profesora dirigió las participaciones de los aprendices para que cada uno proporcionara la misma información y les sugirió algunas otras preguntas a las cuales debían poner mucha atención, como las de sus nombres y sus domicilios de sus compañeros, además de que si tenían mascotas o animales en casa, cuáles les gustaría tener y si sabían los cuidados que había que tener con las mascotas mencionadas. Lo anterior con el fin de iniciar una discusión en la cual se debatiera y condensara la información. Se formaron parejas de acuerdo a los gustos por las mascotas, por lo que se tenía el grupo de perros, gatos, peces, etc. Se les pidió que prestaran atención ya que por orden designado por la profesora dirían sus datos, para que posteriormente su pareja los repitiera comenzando con la frase “mucho gusto don desconocido, el (ella) se llama...., á el (ella) le gustan.....”, siendo que el participante que se equivocara y no comenzara con esa frase perdía y se le suspendía la participación en esa ronda o pregunta.

Finalmente moldearon con plastilina su nombre y la figura del animal que mas les gustaba y lo presentaron y describieron a sus demás compañeros. Se les dijo que jugarían “Basta Gigante”, para lo que se les pidió que escribieran las palabras utilizadas en esa sesión, así como anexaran otras palabras conocidas y propuestas por ellos y las organizaran en categorías. Se les pidió que a su gusto formaran equipos y que en hojas de papel de distintos colores que se les habían dado eligieran un color para cada categoría y escribieran con letra visible en las hojas las palabras, por ejemplo los vegetales ó plantas en hojas verdes, las frutas en hojas amarillas, etc. Posteriormente se le avisó que jugarían “Basta Gigante”, para lo que se dibujó en el pizarrón una serie de columnas con las distintas categorías propuestas por los participantes. Se les dijo que un

compañero por turno elegiría una letra del abecedario y cuando se le dijera la palabra “Basta” diría en voz alta la letra elegida, y en ese preciso momento los compañeros debían discutir e identificar qué palabra de las que tenían en las tiras iniciaba con la letra elegida y entonces elegían a un compañero para que pasara a pegar las tiras correspondientes en las columnas del pizarrón.

C) Juego participativo

La profesora les pidió que se dividieran en equipos y que hicieran un listado de las palabras del juego anterior. Entonces se hizo una competencia para ver qué equipo recordaba más palabras, el equipo que tuviera más podía pasar a escribirlas en un papel bond grande y gozar de 5 mins más de juego libre. Entonces la profesora sugirió algunas nuevas palabras relacionadas al tema (por ejemplo gato, perro, pez, ratón, vaca, burro, caballo, doméstico, tortuga, cangrejo, salvaje, león, lobo, maullar, ladrar, balar), a su vez que fué exponiendo enunciados incompletos que los niños tenían que terminar e inferir el significado de las palabras desconocidas por ellos, por ejemplo ene le enunciado: El _____ es un animal doméstico al que le gusta jugar con estambre y maúlla. La profesora preguntaba si alguien podía adivinar el significado de maullar, y si no lo intuían ó expresaban el significado incorrecto, ella debía inducir más preguntas ó corregir directamente.

D) Juego de retroalimentación e identificación fonográfica y discursiva

La profesora formó a los aprendices en dos grupos, hizo un crucigrama en un papel bond con las palabras claves derivadas del ejercicio referente a las mascotas y animales (por ejemplo gato, perro, pez, ratón, vaca, burro, caballo, doméstico, tortuga, cangrejo, salvaje, león, lobo, maullar, ladrar, balar) y por medio de adivinanzas oralmente planteadas los aprendices tuvieron que adivinar la palabra a la que se refería el planteamiento del profesor y entonces tuvieron que escribirla en el crucigrama que estaba pegado en el pizarrón. Se les enfatizó el hecho de que a espacios largos les correspondían palabras grandes y viceversa con los espacios pequeños.

E) Juego de analogías y de conocimiento previo

Se les proporcionó a los aprendices una silueta de un elefante, un hipopótamo, un perro, un pollo y un gusanito, se les pedía que los recortaran y los fueran acomodando en orden conforme aparecían en el cuento que se les relató “El elefante tenía hambre”

(consistió en que un día el elefante se comió un hipopótamo, este se comió un perro, este se comió un pollo, este comió un gusanito que había en el pasto). Lo anterior es con el fin de mostrar las relaciones tipo “cascada de menús” como las que posee la computadora, ya que una ventana contiene otra, y esta a su vez otra y así sucesivamente. Después se les mostró a los aprendices como a partir de la barra de Inicio de la PC, se podía acceder al programa en el que trabajaban (Word), ó haciendo clic dos veces en el icono de acceso directo a Word señalado con una “W” azul.

A continuación se le enseñó en la barra de menú de Word cómo abrir un archivo preexistente que contenía su nombre (señalando con el mouse el icono de “Abrir” representado por una carpeta con una flecha) y después de que hubieron cambiado algo (cambiando el tipo de letra, por ejemplo) en dicho archivo, se les enseñó que si querían guardar los cambios en el mismo, se tenía que señalar con el mouse el icono de “Guardar”, representado por el dibujo de un disquete. Asimismo se les explicó que solo después de guardados los cambios podían “Cerrar ” el archivo dando un clic sobre la Cruz ubicada en la parte derecha superior de la pantalla.

F) Juego libre

Se les dieron 15 minutos de juego a los participantes, los cuales fueron ganados por haber realizado correctamente las actividades programadas, al principio los niños reportaron no saber a qué jugar, y la profesora les incitó a que jugaran a lo que se les ocurriera, recordaran o que inventaran el juego que quisieran, siempre y cuando respetaran reglas de respeto básicas entre compañeros como no ofender, no golpear y las mismas reglas del juego que ellos establecieran. Además, se les dió autorización de que en ese momento hicieran uso de los juguetes, utilería y papelería con que se contaba.

I.I-Módulo de Continuación de Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito.

A modo descriptivo las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

A) Juego participativo y conocimiento previo

Se hizo un recorrido por el parque central de la región y la tarea de los aprendices fué que buscaran símbolos ó imágenes que dieran indicaciones a la gente que transitaba por ahí como por ejemplo dibujos de “no pisar el pasto, prohibida la entrada con perros, no tirar basura ”. Una vez que se terminó el recorrido se les dirigió a la calle, en cuya esquina había un semáforo, en donde se procuró que los aprendices infirieran con la observación directa los significados de los señalamientos viales por ejemplo, se les preguntó ¿Quién conoce un semáforo?, ¿Dónde está? y ¿Alguien sabe para qué sirve?. Una vez de regreso del recorrido, mostrándoles un semáforo de cartón se les preguntó ¿Qué colores tiene este semáforo? y ¿Qué pasa cuando el semáforo está en rojo, amarillo y verde, se acuerdan?. De acuerdo a las participaciones de los aprendices y la profesora se fueron conformando los significados de lo que representaban los símbolos viales, y se propusieron otros.

Se les dijo que jugarían a “Peatones y automovilistas”, por lo que dividió al grupo en dos partes, una que representó a los peatones y la otra representó a conductores y policías., para lo cual se simuló un escenario de una calle, en la que había un semáforo y una escuela frente a la que había un policía que señalaba (alto y siga), así como símbolos de no estacionarse, sigue camino derecho, camino curvo, ceda el paso al peatón, paso de escolares, etc.

Finalmente se discutió con los aprendices porqué ellos creían que era importante tener señalamientos como aquellos con los que jugaron y se les pidió que ayudaran a dibujar y rellenar con semillas algún señalamiento que ellos desearan y que pudiera aplicarse a indicaciones en la escuela o la casa (por ejemplo no comer, no agarrar tomas de luz, veneno ó peligro, flamable, etc.)

B) Identificación fonográfica, discursiva y de monitoreo externo-interno

La profesora indicó que jugarían “Caricaturas y teatro revueltos”, proporcionó a cada alumno una serie de 5 láminas que contenían dibujos en desorden y que representaban una pequeña historia. Los aprendices tuvieron que ordenar la historia en secuencia y la contaron oralmente como si fuera la descripción de una obra de teatro. Se les dijo que tomaran un libro y seleccionaran un cuento e hicieran un dibujo de ello para en seguida pegarlo en la pared. Posteriormente cada quien tuvo que elegir un

personaje ó parte relevante de lo que había leído para representarlo con una actuación como en el teatro ante el resto de sus compañeros, quienes tenían que adivinar de qué trataba su representación.

Se les proporcionó a los aprendices una hoja que contenía 5 enunciados cuyas palabras estaban colocadas en desorden, mientras que ellos tenían que leerlos en voz alta y se les pidió que recortaran las palabras y las acomodaran en orden para que tuvieran sentido los enunciados, una vez hecho lo anterior se les pidió que releyeran los enunciados en voz alta y reacomodaran las palabras de lugar hasta que estas tuvieran sentido para ellos.

C) Juego participativo, de retroalimentación e identificación fonográfica y discursiva

Se les dijo que jugarían a “Los cocineros”, así que cada aprendiz debió pasar a escribir en un papel bond, mínimo un utensilio que se utiliza en la cocina, del cual moldearon una réplica con plastilina.

Se les pidió a los niños que se agruparan en tríos y leyeran en voz alta una receta sencilla de cocina proporcionada por la profesora. Entonces se les pidió que siguieran las instrucciones para hacer platillos simples como: Galletas de cacahuete, agua de limón, ensalada de frutas y sandwiches pintados

Después se les proporcionó una receta cuyos enunciados tenían algunas palabras juntas, arriba de cada palabra erróneamente espaciada había un dibujo que representaba pictográficamente el significado de esta como una unidad, el aprendiz tuvo que separar las palabras ayudándose de los dibujos y leyendo en voz alta la receta para identificar los espacios entre palabras.

D) Juego de conocimiento previo.

Se les indicó a los aprendices que jugarían a “Palabrerío” para lo que se les contó una historia que relató como las letras y los números no tenían casa, hasta que un día que estaban cansados de andar vagando por la calle, un amigo que tenía una casona muy grande las invitó a quedarse y aceptaron, por lo que el amigo les asignó a todos una habitación de modo arbitrario –sin importarles que las letras siempre se formaban de

cierto modo en el alfabeto porque unas eran mas amigas que otras y los números se acomodaban por cantidades de menor a mayor-. Se les dijo que el teclado mostraba la distribución de cómo había quedado la distribución final de las habitaciones, se les demostró a los participantes la distribución del teclado (letras, números y signos de puntuación) de la PC.

Una vez hecho lo anterior, se les dijo que a veces las letras se habían vuelto un poco flojas después de tener habitaciones gratis, por lo que había que hacer que estas salieran de sus casas, por lo que había que tocarles la puerta. Se les demostró que cada vez que se presionaba la tecla correspondiente a una letra, aparecía esta en la pantalla de la computadora. Entonces se le pidió a los aprendices que uno por uno pasaran a escribir su nombre y el nombre de un juego que les gustara para hacer salir a las letras del teclado de la PC, posteriormente se enfatizó que con el teclado se pueden escribir cosas, tantas como ellos quisieran.

E) Juego libre

Se les dieron 15 minutos de juego a los participantes, los cuales fueron ganados por haber realizado correctamente las actividades programadas, la profesora les incitó a que jugaran a lo que se les ocurriera, recordaran o que inventaran el juego que quisieran, siempre y cuando respetaran reglas de respeto básicas entre compañeros como no ofender, no golpear y las mismas reglas del juego que ellos establecieran. Además de que se les dió autorización de que en ese momento hicieran uso de los juguetes, utilería y papelería con la que se contaba.

III.-Modulo de Continuación de Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito.

A modo descriptivo las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

El objetivo general de esta etapa fué promover en los niños la Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito a través del juego para que estos logran la autocorrección convencional del espaciado entre palabras escritas. El Objetivo Específico consistió en que por medio de juegos libres, participativos, de

retroalimentación, identificación fono-gráfica y discursiva, de analogías y conocimiento previo, coordinados por la profesora, los niños experimentaron la generación y expresión de una opinión, resaltando la importancia del lenguaje oral y escrito a través de la práctica de su convencionalidad, funcionalidad y uso en los contextos en los que los participantes se desenvolvían para que estos identificaran, infirieran significados e hicieran uso de la relación simbólica que existe entre ambos tipos de lenguaje.

A) Juego participativo

Se les explicó que jugarían a las “grabadoras mudas”, por lo que se les pidió que escucharan con atención una grabación que contenía la narración “La zorra, la gallina y el mono” que solo llegaba hasta el clímax de la historia y no culminaba. Entonces, se les dijo a los aprendices que individualmente tenían que ayudar a la grabadora a terminar oralmente la historia en público, esto se realizó detrás de una caja que simulaba ser una grabadora con grandes bocinas. Posteriormente jugaron a “jueces y juzgados”, por lo que se les dividió en dos equipos, uno de los jueces y uno de los juzgados; los primeros determinarían quién había terminado de modo mas interesante la historia, y los segundos se dedicaban a defender su historia y el modo en el que la habían terminado. Se les pidió que realizaran por escrito una historia por equipo y el equipo que le puso fin a la historia por escrito contemplando cada uno de los personajes, los hechos expuestos así como su opinión, ganó la oportunidad de proponer un juego libre, realizarlo y también compartir las razones por las que habían leído el cuento/historia que habían leído de tarea.

Consecutivamente se les solicitó que crearan y escribieran en equipo una historia nueva y cuando la tuvieran, pensarán en sonidos relativos a ella. Entonces la profesora les pidió que oralmente grabaran la historia introduciéndole los sonidos, por ejemplo grabaron una historia verbalmente, dentro de la que se oía el sonido de viento, el ladrido de un perro, etc., hecho por ellos. Después se sortearon los equipos y en ese orden se reprodujeron las historias; mientras que el resto de sus compañeros escuchó.

Se les informó que jugarían a “Los escritores”, se les solicitó que conformados en equipos a su gusto armaran una historia de modo oral, entonces se les indicó que utilizaran hojas, cartón, aguja y estambre para formar un libro. A continuación se les

pidió a todos que en su libro recién hecho transcribieran la historia de la actividad anterior, después cada aprendiz leyó 1 párrafo de su cuento. Se escogió al azar un cuento y se le pidió a un aprendiz que lo leyera, entonces la profesora hacía interrupciones inesperadas para el aprendiz que leía así como al resto del grupo, para hacer preguntas que suponían la inferencia de hechos y comprensión de lo que se estaba leyendo. La profesora pidió a los aprendices que en ese momento no leían, le ayudaran a recordar en qué parte de la historia iban y solamente así otro aprendiz podía comenzar a leer la historia iniciada y continuar leyendo en voz alta, siguiéndose la misma mecánica de preguntas hasta que dicha historia terminara.

Lo anterior se vio reflejado por ejemplo en el caso de que un participante salió sorteado y le tocó comenzar a leer y comenzó diciendo “La zorra era un animalito muy inteligente y aunque era pequeña en comparación de los demás animales del bosque, siempre tenía ideas brillantes..... (La profesora interrumpió con un aplauso y dijo: ¿Juanito la zorra era la mas grande de los animales? y ¡La zorra era muy tonta ¿verdad?”. Finalmente el participante contestaba acorde a lo que estaba leyendo diciendo “no, la zorra es muy inteligente y pequeña”, en el caso de que no respondiera acertadamente, la profesora acudía al resto de sus compañeros para preguntarles si era cierto lo que su compañero acababa de decir, o se procuraba que otro alumno le corrigiera y entonces se le pedía a otro aprendiz que resumiera ó recapitulara toda la historia después de la participación de cada participante, se continuó esta dinámica hasta el final de la historia.

Se les pidió que escogieran un libro a su gusto y leyeron una historia de la cual seleccionaron un personaje para hacer un títere (dibujado, recortado en cartulina con estambre, bolsas de papel de estraza, pegamento y tijeras) para recrear la historia leída en público.

B)Juego de identificación fonográfica y discursiva

Se les informó que jugarían al “Cine”, primeramente se les proporcionó a cada uno de los niños una hoja en donde había cuatro recuadros, dos de los cuales tenían un dibujo y un enunciado que representaba parte de una historia en secuencia; sin embargo los dos recuadros restantes que conformaban la historia tuvieron que ser dibujados y

escritos por los aprendices. Ulteriormente se les pidió que recortaran cada uno de los recuadros y lo pegaran en una tira larga de pellón, para colocarla en una caja pequeña con lápices que servía para rotar los dibujos en secuencia como si fuera el proyector de un cine. Finalmente se le solicitó a cada aprendiz que pasara a contar su historia culminada al resto de sus compañeros.

C) Juego participativo

Se les comunicó que jugarían a los “periodistas”, por lo que se les solicitó que se conformaran equipos de 4 personas, se les proporcionó revistas y periódicos y se les indicó que las vieran y eligieran un anuncio, artículo o enunciado que les gustara. Posteriormente se les pidió que explicaran a sus compañeros porqué les gustó el pedazo de periódico o revista que eligieron, entonces la profesora dirigió la discusión derivada de lo anterior recalcando la función de los medios impresos para construir, comunicar y transformar ideas. Por ejemplo, si un grupo encontró un anuncio que tenía la imagen de una familia que consume salchichas de una marca, cuya leyenda era “solo así una familia es feliz” se les preguntará a los niños ¿Qué querrá decir este anuncio?, ¿qué producto anuncia?, ¿Para qué creen que ponen este anuncio? y ¿Creen que las familias sean felices por comprar salchichas de estas y porqué?. Asimismo la profesora hizo preguntas parecidas en el caso de los periódicos. Por ejemplo en el caso de que a algunos niños les haya llamado la atención un encabezado que decía: “Terribles inundaciones en Tabasco, se planean estrategias para evitar un desastre”, se le preguntaba a los niños ¿Qué querrá decir este artículo ó sobre qué trata?, ¿Crees que sea importante que las personas que viven en Tabasco lean este anuncio?, ¿Crees que les interese leer este artículo a las personas que tienen familia que vive en Tabasco? y ¿Cómo anunciarían uds.? Esta noticia?

Se les informó que realizarían un periódico mural cada día y escribirían en él todos los niños, quienes por sorteo tenían que redactar un hecho importante para ellos, un cuento, leyenda ó una adivinanza, además de que se le debían agregar dibujos hechos por ellos, fotos, recortes de revistas, periódicos, etc. Una vez terminado, la profesora hizo el señalamiento de errores de espaciado y ortografía, y finalmente hizo preguntas que encauzaron a que los aprendices a verter su opinión respecto a lo que estaba escrito en el periódico.

D) Juego de analogías y conocimiento previo

Se les indicó que jugarían “Lápiz virtual”, la profesora les recordó que el teclado sirve para escribir en la pantalla de la computadora como si fuera una hoja, pero la diferencia es que en la pantalla se podía borrar y cambiar las cosas sin hacer uso de objetos como una goma, ya que la computadora la tenía integrada con el botón de “borrado” y para hacer un espacio entre palabras se hacía uso de la “barra de espaciado”.

Consecuentemente se les explicó y demostró que la “barra de espaciado” era un medio muy útil que ayudó a saber cuando los espacios entre las palabras estaban situados erróneamente, ya que cuando un espacio entre palabras estaba mal, la computadora lo señalaba con un subrayado rojo que aparecía debajo de dichas palabra mal separadas y solo hasta que se corregía el espaciado, desaparecía el subrayado rojo.

E) Juego libre

Se les dieron 15 minutos de juego a los participantes, los cuales fueron ganados por haber realizado correctamente las actividades programadas, la profesora les incitó a que jugaran a lo que se les ocurriera, recordaran o que inventaran el juego que quisieran, siempre y cuando respetaran reglas de respeto básicas entre compañeros como no ofender, no golpear y las mismas reglas del juego que ellos establecieran. Además de que se les dió autorización de que en ese momento hicieran uso de los juguetes, utilería y papelería con la que se contaba.

3.5.2.3.-Palabra como unidad visual lógica

El objetivo de este momento consistió en que a través de la demostración paulatina de la profesora junto con los participantes en cuanto al uso de herramientas (computadora -procesador de texto- y libro diccionario), estos últimos las observaran como medios que le sirvieron para identificar, practicar y dominar la producción y uso de las palabras de una oración como unidades lógicas ordenadas y separadas entre otras.

El objetivo específico de este momento consistió en que a través de juegos libres, participativos, de identificación fonográfica y discursiva, monitoreo interno-externo y conocimiento previo, los participantes identificaran, practicaran y dominaran la producción y uso de las palabras de una oración como unidades lógicas ordenadas entre sí.

Lo anterior se logró por medio de la realización de actividades en las que la profesora junto con los conocimientos previos de los participantes procuró en ellos la identificación, señalamiento, uso de los componentes básicos de la PC para poder acceder al procesador de textos y sus funciones básicas para finalmente mediar el dominio de la escritura de palabra como una unidad lógica entre otras, hasta que los niños lo pudieron hacer por sí solos sin el uso de la computadora.

A modo descriptivo las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

A) Juego de identificación fonográfica y discursiva

Se le solicitó que jugaran a la “Carta Misteriosa” que consistió en que cada participante recortara palabras de revistas o periódicos y formara enunciados con ellas para después pegarlas en una hoja que serviría como carta que se envió a otro compañero para que descifrara su contenido. Por ejemplo si en una revista o periódico un niño recortó la palabra “Pablo”, en otra revista recortó “cine”, en otra revista recortó la palabra “va” y en otra recortó la palabra que decía “al”, el niño en voz alta podía ensayar el orden en que podía armar mejor las palabras para que éstas tuvieran sentido, en este ejemplo el niño armó el enunciado “Pablo va al cine”.

Posteriormente se dibujó sobre el piso (ó sobre un papel bond pegado al piso) una sopa de letras, la cual no era como todas las sopas de letras, ya que en esta había palabras que estaban unidas unas con otras y formaban 10 enunciados pequeños, por lo que primeramente se tenían que encerrar en un círculo todas las palabras que juntas formaban un enunciado ya sea de forma horizontal, vertical ó inclinada, después se les pidió que separaran con una línea inclinada las palabras que integraban la oración encontrada para que no estuvieran todas amontonadas. En esa sopa se hizo énfasis en la separación de palabras, como por ejemplo:

“Lapuertaestárota” de donde se circuló todo este enunciado y después dentro de esta misma oración se separaron las palabras así:

La / puerta / está / rota

B) Juego de monitoreo externo-interno

Se les indicó a los aprendices que jugarían “Papiroflexia”, por lo que en una hoja se les dieron las instrucciones por escrito, los niños debían seguirlas hasta formar con dobleces de papel un barco, una rana, una flor con dobleces de papel. Por ejemplo, en el caso de una flor se le dijo: “toma un cuadrado pequeño de cartón (3.5cm * 3.5 cm.) y con una tapa pequeña dibuja la silueta de un círculo, recórtala y con ese molde marca con un lápiz cuantas veces quepa el círculo sobre la hoja del color que tu quieras, después recorta los círculos. A cada círculo lo doblarás por la mitad, así tendrás que hacer con cada círculo. En una hoja blanca dibuja un jarrón y tres tallos con los respectivos centros amarillos, como los que tienen las flores. Entonces pega alrededor de cada centro amarillo las mitades que doblaste hasta que quede la forma de una flor”. En este apartado se enfatizó que por medio de esta actividad el uso del lenguaje escrito puede tener como un medio de planificación y control de la actividad humana.

C) Juego participativo

Se les pidió que subrayaran las palabras que no conocía ó no sabía exactamente su significado dentro de una lectura escogida a su gusto, se pidió mínimo subrayaran diez. Después se les requirió que leyeran los enunciados en los que se encontraban las palabras desconocidas y que trataran de inferir el significado de estas, tomando como marco de referencia el tema en el que se encontraban las palabras. Se les explicó a los aprendices que a veces se puede adivinar el significado de algunas palabras, pero cuando esta tarea se vuelve difícil, se procede a hacer uso de una herramienta: el diccionario.

Subsiguientemente se les dijo que jugarían a “Los detectives” por lo que se le dio una lupa a cada participante y se les enseñó que servía para aumentar el tamaño de las cosas y poderlas observar mejor. Se les pidió que con la lupa exploraran el diccionario y divididos en equipos dijeran si encontraban algún patrón conocido respecto al ordenamiento de las letras en el diccionario. Lo anterior se realizó con la intención de

después provocar una discusión en la que se resaltara que el ordenamiento del diccionario era como el del alfabeto.

Se les indicó que observaran y exploraran con ella las palabras subrayadas en el juego anterior para hacer un listado con ellas, entonces se les pidió que escogieran una palabra cada quien y entonces debían decir qué significado pensaban que tenía dicha palabra; mientras que los demás tenían que decir también qué pensaban quería decir dicha palabra, tenían que buscarla en el diccionario con su lupa y el que la encontrara primero sería el mejor detective y le tocaba decir la palabra que se buscaría a continuación. Entonces la profesora enfatizó el contraste de cómo a veces se puede creer que el significado de una palabra es uno y en realidad el diccionario indicia otro, por lo que había que ceñirse a lo señalado por el diccionario. Se les invitó a que en equipos de tres personas elaboraran por escrito una historia en la que se utilizaran las palabras subrayadas y buscadas en el diccionario por parte de los integrantes del equipo. Al equipo que por votación creó la historia mas original se le otorgó la oportunidad de dirigir ó proponer un juego, el que ellos quisieran, al resto del grupo por 10 minutos.

D) Juego libre

Se les dieron 15 minutos de juego a los participantes, los cuales fueron ganados por haber realizado correctamente las actividades programadas, al principio los niños reportaron no saber a qué jugar, y la profesora les incitó a que jugaran a lo que se les ocurriera, recordaran o que inventaran el juego que quisieran, siempre y cuando respetaran reglas de respeto básicas entre compañeros como no ofender, no golpear y las mismas reglas del juego que ellos establecieran. Además, se les dió autorización de que en ese momento hicieran uso de los juguetes, utilería y papelería con que se contaba.

E) Juegos de conocimiento previo, monitoreo externo-interno e identificación fonográfica y discursiva

Se les comunicó que jugarían al “Reto” el cual consistió en que se tenía que demostrar quién era mas listo: los humanos o las computadoras, la profesora coordinó las opiniones del grupo respecto al tema y pidió a los aprendices que no perdieran el punto de vista de que los humanos a fin de cuentas son quienes crearon y han

sofisticado y hasta han intentado “humanizar” las computadoras, y si bien las computadoras son una herramienta útil, se dejó al grupo la reflexión de qué es lo que pasaría si nosotros como humanos relegáramos en la computadora todas nuestras habilidades que nos distinguen como seres humanos: sentir, crear, etc.

A continuación se les informó que la computadora estaba poniendo trampas para que fallaran y el reto era sortear las trampas corrigiendo los errores que la computadora presentaba. Así pues se les demostró que dentro de la computadora había un archivo con su nombre, el archivo ya contenía las instrucciones por escrito de lo que debían hacer y solo hacía falta leerlas, puesto que las actividades eran relativas a espaciado la clave para saber que iban bien era ver que la computadora no les señalara ningún subrayado rojo por algún error de espaciado, se les pidió que una vez que corroboraran que sus respuestas eran correctas guardaran los cambios y cerraran el archivo (Véase anexo C). Se les dijo que la maestra estaría ahí para explicarles lo que necesitaran y para resolver problemas técnicos, además de que podían tardarse el tiempo que ellos quisieran e intentar una y otra vez distintas respuestas. Por ejemplo, la computadora señalaba: “A continuación se presentan unas adivinanzas, separa los espacios y después lee de nuevo para que escribas el objeto del que se trata la adivinanza como en el caso del enunciado Soy verde por fuera y roja por dentro”

Los niños debían separar la oración así

“Soy verde por fuera y roja por dentro”

Y escribir: “la sandía”

3.5.3.-Evaluación Final

El objetivo de este tiempo consistió en identificar el impacto de la participación de los niños en cuanto a su problema de espaciado de escritura. El objetivo específico consistió en la identificación de la realización autónoma y convencional por parte de los niños de actividades relacionadas al espaciado entre palabras a través de juegos participativos, de analogía, de retroalimentación, de identificación fónico-gráfica y discursiva y de monitoreo interno y externo. Así también otro objetivo fue observar el uso que los participantes hacían de los tipos de ayuda hacia sus pares y de la profesora como un medio para realizar correctamente la actividad encomendada. Cabe mencionar

que se proporcionaron también los mismos tipos de ayuda que en la evaluación inicial y con los mismos criterios, ya que en un primer momento se les incitaba a los participantes a que realizaran solos la actividad con los medios que se les habían enseñado, y si no podían, entonces se procedía a proporcionar la ayuda.

En esta fase de evaluación final se realizó una entrevista con los padres de los niños. Se les dió individualmente a los participantes las instrucciones de cada actividad, así como se les pidió que leyeran las instrucciones en los ejercicios que así lo requerían y siguieran las instrucciones, asimismo si aprendices pedían ayuda o se equivocaban, se les proporcionaba dicha ayuda en la modalidad de cuestionamiento(C), aclaración (A) ó explicación con un ejemplo similar(E), por ejemplo una pregunta que les hiciera inferir lo que debían hacer, mas nunca se les debía dar la respuesta en una primera ocasión. En este caso si los niños pedían la ayuda, esta debía dársele con un límite de tres ayudas de cada tipo a lo largo de todo ejercicio y una vez agotado este número de ayudas, se les proporcionaba la respuesta a su duda y solo así se proseguía a la siguiente actividad.

A modo descriptivo se realizaron las siguientes actividades:

A) Entrevista con padres. Se contactó a los padres para pedirles que dieran datos relacionados para cerciorarse que los participantes tuvieran material de dibujo, lectura, escritura, y juego, así como un lugar para realizar las actividades del programa presentado. Del mismo modo la entrevista sirvió para saber si los padres habían observado un cambio cualitativo en la escritura de sus hijos y en otros aspectos relacionados (Véase anexo D).

B) Se les comunicó a los niños que jugarían al “Pintor” y que con acuarelas harían un dibujo cada quien de lo que quisieran pero con la condición de que describieran verbal y brevemente qué es lo que habían dibujado.

C) Se les informó a los niños que jugarían a “Los mimos”, para lo que se les proporcionó una serie de 4 dibujos que representaban gestos que comúnmente se hacen con el cuerpo (guardar silencio, apuntar con el dedo a algo peligroso, alegría, tristeza) y se les dijo a los niños que cada quien debía decir lo que significaban esos dibujos y en qué momentos y/ó para qué se podían utilizar.

D) Se les explicó a los niños que jugarían al “detective”, se les explicó brevemente para qué servía una lupa y se les pidió que usándola distinguieran las letras (tachando las letras que encontraran) en la hoja que se le proporcionó.

E) Se les dijo a los niños que jugarían “Amnesia” y se les explicó que las letras habían perdido la memoria de cuál era su nombre y sonido, por lo que los niños tenían que ayudarla a recordar, diciéndole a cada uno cuál era su nombre y su sonido.

Se les informó a los niños que jugarían a “Las pulgas raptaron a las letras”, se le preguntó si habían conocido una pulga y qué hacía, después se le dijo que el juego consistía en que las pulgas que eran muy inquietas y brincadoras, además de que no se llevaban bien con las letras, por lo que siempre las querían hacer quedar mal y las cambiaban de lugar. Así pues se le pidió al niño a que ayudara a las letras a que se reordenaran.

F) Posteriormente se le dijo a los niños que jugarían a las “Letras encantadas”. Este juego consistió en que se les explicó a los participantes que las letras estaban encantadas por un ogro que odiaba ver que las letras se hicieran amigas, y estuvieran juntas por lo que se le pidió a los niños que deshicieran el encanto formando y uniendo letras de plástico que se les proporcionaron para conformar 2 nombres de los familiares que más quisieran

G) Se les comentó a los niños que jugarían a “las Olimpiadas de las letras”, juego que consistió en que un día las letras estaban en una carrera de pista, pero resulta que hubo algunas letras tramposas que se adelantaron, por lo que se le presentaban escritas con letras de plástico 6 nombres de sus compañeros o de alguien conocido con una o dos letras invertidas: una letra se invirtió en los primeros tres nombres (por ejm. Artruo, Jauna, Lius) y dos letras en el resto de nombres (epeP, Carenm, andYola). En seguida se les pidió que dijeran en voz alta lo que en su conjunto decían esas letras, entonces se les pidió que dijeran qué nombre debían decir esas letras si no hubieran hecho trampa, una vez que lo dijeron correctamente o se les hubo corregido, se les pidió que ordenaran y cambiaran de lugar las letras de plástico para que dijeran los nombres correctos.

H) Se les dijo a los niños que era el juego de “los amontonados” y que un día las palabras habían decidido juntarse para sacarse una foto y para ver cómo salían, pero no se dieron cuenta que una de ellas les había puesto resistol a todas y entonces así se quedaron bien pegadas, por lo que el trabajo del niño era separarlas. Así pues se les presentó a los niños un texto con palabras todas juntas (sin separación por palabra) y se le dió la instrucción de separar las palabras con una línea.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Este capítulo estuvo dedicado a reportar los resultados del programa que motivó este trabajo en función de sus objetivos y los momentos en que estos se dividieron, estos se explicaron en términos de la Evaluación inicial, la Realización ó parte aplicada, parte que abarcó los resultados de los rubros: Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas, Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito, así como la promoción de la Palabra como unidad visual lógica, y finalmente se analizan los resultados de la Evaluación Final.

4.1.-Resultados evaluación inicial

En los resultados de la Evaluación inicial, se realizó una entrevista que fue considerada la tarea a), y tuvo por objetivo saber antecedentes específicos del contexto de los participantes, tales como que la mayoría no tenía otros libros mas que los de texto gratuito ni textos infantiles en su casa ni en la escuela, además aunque tenían colores y material de dibujo, ninguno de ellos tenía un lugar ni horario específico para realizar actividades relacionadas a la lectoescritura en casa. La escolaridad de los padres de los participantes osciló entre 6° de primaria a 2° de secundaria, su nivel adquisitivo era bajo y la mayoría de niños era el menor de tres ó cuatro hermanos. Casi la mayoría de padres reportó que cuando los niños cuando comenzaron a adquirir formalmente la lectoescritura parecían no tener problema en este aspecto hasta que avanzaron de grado ó les señalaron que debían repetir un grado escolar.

Ya en las tareas específicas que los niños tenían que resolver como parte de la evaluación inicial, se tuvo que en la tarea b) la mayoría de participantes aún con ayuda de la profesora elaboraron dibujos de uno o dos colores y las historias que elaboraron por si solos no excedieron los tres reglones y se caracterizaron por enunciados con gramática errónea de adjetivos en discordancia con el sujeto y tiempos verbales, múltiples faltas de ortografía b, v, z, c, s, y, ll, h, i, q, k (sustitución) con unión entre palabras, ya sea artículos, sustantivos, verbos y preposiciones sin un patrón fijo.

Cuando en la evaluación de esta misma actividad se introdujo la ayuda de la profesora los niños pudieron elaborar composiciones de 4 a 6 renglones, con una estructura gramatical mas coherente, con menos errores de ortografía y menos errores al espaciar una palabra de otra, los tipos de ayuda que predominaron por parte de la maestra fueron: C cuestionamiento, A Aclaración y E explicación con ejemplo similar.

En la tarea c) la mayoría de niños identificaron por si solos los dibujos que indicaban guardar silencio, alegría y peligro. Cuando se introdujo la ayuda de la profesora, los niños que no identificaron el dibujo de tristeza, lograron lo anterior sin problema con ayuda de la profesora de tipo A aclaración y E explicación con ejemplo similar.

En la tarea d) y e) la mayoría de niños identificaron por si solos casi todos los números y la mayoría de letras y sonidos excepto la ll, k, c, ch, y, h en sonido y grafía. Cuando se introdujo la ayuda de la profesora, los niños que no identificaron las letras y números lograron lo anterior sin problema con ayuda de tipo A aclaración y C cuestionamiento.

En la tarea f) los participantes formaron por si solos los nombres de sus padres sin error y cuando se introdujo la ayuda de la profesora, los niños que se habían equivocado inicialmente al formar los nombres, lograron lo anterior sin problema. El tipo de ayuda que más se proporcionó fue la que constó de cuestionamiento (de tipo C) de la forma en la que se realizaba la actividad y el tipo de ayuda de explicación con un ejemplo similar (de tipo E).

En la tarea g) la mayoría de niños leyeron y ordenaron equivocadamente dichas palabras cuando realizaron esta actividad solos; sin embargo cuando se introdujo la ayuda de la profesora, pudieron ordenar las palabras correctamente. Cabe mencionarse que el tipo de ayuda que más se proporcionó fue la que constó de una explicación con un ejemplo similar ó de tipo E.

En la tarea h) los niños por sí solos separaron indistinta y erradamente palabras, verbos, preposiciones, conjunciones, etc., esto se observó mas frecuentemente (la unión entre palabras) cuando se trataba de sílabas (pertenecientes a otras palabras) que al no

ser separadas formaban palabras cortas conocidas y con sentido aislado, fuera de la temática del cuento. Cuando se introdujo la ayuda de la profesora los niños pudieron separar correctamente la mayoría de palabras, predominando en esta situación la ayuda de tipo C cuestionamiento y E ejemplo similar.

4.2.-Resultados de realización

En cuanto a los resultados de la realización se reportan los rubros que implicaron Conocimiento y dominio de herramientas rudimentarias y complejas, Importancia, Utilidad y Desarrollo del lenguaje oral-escrito y Palabra como unidad visual lógica como partes que conformaron la realización o parte aplicada de este programa.

4.2.1.-Resultados del Conocimiento y Dominio de herramientas rudimentarias y complejas

Los participantes en su mayoría formaron parte activa de las discusiones y en la elaboración de conclusiones a partir de estas, además de que identificaron el uso de herramientas simples manipularon éstas como medio para hacer eficiente y dominar una tarea. Esto se logró por medio de pocas ayudas de la profesora: de tipo C- cuestionamiento y E-explicación con ejemplo similar.

También lograron el entendimiento de las analogías presentadas y propusieron otras analogías así como ejemplos respecto al uso de herramientas simples. Esto se logró predominantemente por medio de pocas ayuda de la profesora de tipo: A- aclaración y C- cuestionamiento proporcionada por la profesora.

En este rubro los niños también pudieron ejercer su conocimiento previo respecto al uso de herramientas complejas; aunque en este sentido fue relevante que se observaron muchas ayudas por parte de la profesora, de tipo C-Cuestionamiento, predominantemente.

Las composiciones realizadas por escrito tuvieron como característica principal las faltas de ortografía y la unión entre palabras sin un patrón específico en gran parte del texto que consistía en 3-4 renglones, posterior a la ayuda proporcionada por el maestro, los niños pudieron utilizar correctamente las mismas palabras que una vez fueron erróneas en un contexto convencional, específicamente las referentes a espaciado entre palabras.

Fue característico en esta parte del programa que cuando a los niños se les dieron unos minutos de juego libre, estos desarrollaron juegos como “la casita”, “la tiendita”, “las muñecas” y “los vaqueros”, caracterizados por la utilización de los elementos mas inmediatos de su contexto y experiencias, así como la utilización de objetos que les servían para representar e instrumentar las situaciones que planteaban en dichos juegos. En un principio los niños afirmaban que esperaban que no sabían qué jugar y pedían que la profesora les dijera a qué jugar y cómo jugar, la profesora les planteó que era un juego libre por lo que podían plantear el juego que quisieran y podían utilizar el material disponible en el área de juguetes.

4.2.2. Resultados de Importancia, utilidad y desarrollo de lenguaje escrito

La mayoría de participantes generaron una opinión y experimentaron la utilidad del lenguaje oral y escrito. Identificaron los nombres y sonidos de la mayoría de vocales y consonantes (29), así como también unieron letras para formar palabras e identificaron herramientas del lenguaje escrito a través de la ayuda proporcionada por la profesora de tipo C,A,E por igual. En este rubro, los participantes por si solos no separaban correctamente entre palabras no relacionaban las palabras como unidad espacial y ordenada en subunidades, hasta que era proporcionada la ayuda de la profesora de tipo C.

En la parte correspondiente al desarrollo e importancia del lenguaje escrito, la mayoría de participantes solo requirieron algunas ayudas de la profesora de tipo A y C y algunas veces los niños eran quien se proporcionaban por si mismos alguno de los tres tipos de ayuda.

Las composiciones escritas de los participantes tuvieron como característica principal las faltas de ortografía y la unión entre palabras sin un patrón específico en gran parte del texto que consistía en 4-8 renglones, posterior a la ayuda proporcionada por la profesora (A, principalmente C y E), los niños pudieron utilizar las mismas palabras que una vez fueron erróneas en un contexto convencional correctamente, específicamente las referentes a espaciado entre palabras.

Fue característico en esta parte del programa que cuando a los niños se les daban unos minutos de juego libre, estos desarrollaron juegos como “la casita”, “la tiendita”, “las muñecas”, “la escolita”, “los encantados”, “stop”, “avioncito”, “el lobo y las ovejas”, “el bosque de las letras”, “la bruja del 57”, etc., juegos caracterizados en primera instancia por la designación de roles y participaciones de los integrantes y en segunda instancia por la utilización de situaciones mas elaboradas, creativas y diversas en comparación del rubro anterior.

4.2.3.-Resultados de Palabra como unidad visual lógica

A través de ayudas mínimas de tipo E y A por parte de la profesora los participantes pudieron usar al diccionario y procesador de textos de la PC como un medio para identificar sus errores, practicar y dominar la separación escrita entre palabras escritas.

Las composiciones por escrito hechas por los niños tuvieron como característica principal algunas faltas de ortografía y la unión entre palabras en algunas partes del texto que consistía en 9-11 renglones, posterior a la ayuda proporcionada por los mismos niños en su gran mayoría, estos pudieron utilizar las mismas palabras que una vez fueron erróneas en un contexto convencional correctamente, específicamente las referentes a espaciado entre palabras.

Fue característico en esta parte del programa que cuando a los niños se les dieron unos minutos de juego libre, estos desarrollaron juegos como “las cebollitas”, “las estatuas de marfil”, “gato”, “la escolita”, “timbiriche”, “los encantados”, “stop”, “basta”, “ensalada”, “avioncito”, “el lobo y las ovejas”, “el bosque de las letras”,

“Jeremías el gato”, “los encantados”, etc., juegos caracterizados en primera instancia por la ampliación y diversificación de situaciones en las que planteaban el juego, siendo estas cada vez mas abstractas y con reglas creadas por los propios niños, ya que se atrevían a cambiar las reglas de un juego ya conocido y a partir de esto crear otro nuevo. En segunda instancia, a estos juegos los caracterizó el hecho de que los niños utilizaron símbolos y signos, como la palabra oral y escrita, como un medio y objeto de juego.

4.3.-Resultados de evaluación final

El impacto de la participación de los niños ya que al final del programa los participantes realizaron autónoma y convencionalmente la corrección de actividades relacionadas al espaciado entre palabras.

De la entrevista realizada a los padres de los participantes, actividad a), se obtuvo que los padres habían observado un cambio cualitativo en la escritura de sus hijos y en otros aspectos relacionados como una mejora en la lectura, comprensión de esta y aumento en la producción escrita.

Ya en lo que fueron las tareas específicas se tiene que en la tarea b) los participantes elaboraron dibujos de mas de un objeto y utilizaron diversos colores (de 3 a 4), así como redactaron historias con párrafos de 8 a 10 renglones aproximadamente. Asimismo, las historias que elaboraron en torno a sus dibujos se caracterizó por algunos errores de concordancia en cuanto a tiempos verbales, algunos errores de ortografía, especialmente de sustitución de letras como la c,s,i, y, además que se observó que en la mayoría del texto las palabras estaban espaciadas unas entre otras. Finalmente se observó una poca petición de ayuda para la profesora, ya que los alumnos se la proporcionaban en su mayor parte ellos mismos y cuando dicha ayuda se prestó por la maestra, esta fué de tipo C, A.

En la tarea c) todos los niños identificaron el mensaje de los cuatro dibujos mostrados y no se les proporcionó ayuda alguna de la profesora ya que los niños resolvieron la tarea sin dificultad y cuando se les complicaba la tarea, se la proporcionaban ellos mismos.

En la tarea d) y e) los participantes identificaron por sí solos los números, letras y sonidos del alfabeto. En esta tarea los niños pidieron algunas veces ayuda de la profesora, la ayuda fue de tipo E.

En la tarea f) la mayoría de niños escribieron por sí solos los nombres de personas conocidas por ellos; la petición de ayuda fue muy escasa y cuando se dio ésta fue de tipo C y ellos mismos se la proporcionaban.

En la tarea g) la mayoría de participantes leyeron y ordenaron correctamente las palabras presentadas con letras invertidas y aunque se proporcionó ayuda de la profesora por petición de los niños, esta fue muy escasa y cuando se dio, fue de tipo C o ellos mismos se la proporcionaban.

En la tarea h) los niños separaron correctamente casi en su totalidad las palabras de una historia presentada por escrito, generalmente pidieron poca ayuda ya que ellos mismos se la proporcionaron y cuando la profesora les dio ayuda, ésta fue de tipo C.

En síntesis, la evaluación en sus diversos momentos es presentada como producto del dominio y autorregulación de una actividad que forma parte de un proceso conformado por: evaluación inicial-aplicación-evaluación final, que a su vez fueron integrados por rubros que implicaron que los niños dominaran el uso de herramientas rudimentarias y complejas como los signos, así como el uso del lenguaje oral y escrito para darle utilidad, o sea que dominaran el uso de signos escritos de acuerdo a la convencionalidad social y finalmente identificaran la palabra como una unidad lógica con sentido entre otras palabras. Siendo estas últimas dos etapas las que les fueron un poco más lentas de dominar por sí mismos, ya que en términos de ayuda, conforme se trabajaba con ellos, requirieron cada vez menos la ayuda de la profesora/par más capaz y se la proporcionaban ellos mismos. Finalmente lograron el dominio autónomo y paulatino de las tareas relacionadas al uso, importancia, utilidad y desarrollo del lenguaje escrito aunque requirieron cuestionamientos de la profesora/par más capaz.

En términos del objetivo general del programa y los objetivos específicos, se puede afirmar que éstos quedaron cubiertos completamente ya que se logró la

realización de un programa por medio del que los mismos participantes corrigieran sus desórdenes de expresión escrita de espaciado entre palabras. Además de que esto se realizó por medio de la recreación del proceso de adquisición de la escritura en un ámbito de uso y práctica de la misma a través del juego, dibujo y ayudas enseñadas.

Es importante señalar que el cumplimiento del objetivo general de este trabajo superó la expectativas de su impacto en otras áreas de la expresión escrita y oral que no estuvieron contemplados como objetivo primordial del programa, tales como mejora en ortografía, lectura, mayor cantidad y calidad de producción escrita, nuevas relaciones sociales y con el entorno en general.

Lo anterior se corroboró con la existencia de nuevas formas de relación social entre los alumnos mismos y respecto a la profesora, ya que la actividad fué organizada y llevada a cabo a modo de juego como un medio para dominar y autorregular el uso del lenguaje escrito en cuanto a espaciado, siendo la profesora un par mas capaz respecto a los niños pero que participaba en igual modo en la enseñanza de las estrategias de corrección de espaciado, y cuyo rol podía ser superado por ellos, no como tradicionalmente y hasta ahora se estila: un profesor autoritario poseedor y transmisor arbitrario de un conocimiento difícil de acceder. Asimismo conforme se iba avanzando se observó que los niños, al principio apáticos respecto a sus compañeros, a la profesora y a la participación en los juegos; sin embargo conforme fueron participando e integrándose como un grupo, creando vínculos afectivos a través de las actividades y paulatinamente fueron aprendiendo a pedir ayuda, identificar cuando podían realizar una actividad por si solos, asi como identificar a otro compañero o par mas capaz, y a proporcionarse la ayuda ellos mismos cuando ya dominaban una actividad. Esto nunca interrumpió el nacimiento de nuevas formas de relacionarse con sus compañeros ni con la profesora, si no que permitió que en un ambiente de ayuda mutua los niños generaran una identidad asi como opinión propia e importante como la de los demás y en cuyo grupo podían demostrar sus logros y fijarse otras metas, lo cual les permitió desarrollar la capacidad y seguridad de aprender e interactuar con otros, y de reconocerse como alguien capaz.

Así también se puede afirmar que los vínculos afectivos de los niños con la maestra, asi como de los niños con sus padres, se vieron beneficiados ya que por un

lado la profesora tuvo siempre contacto con los participantes para proporcionarles las ayudas necesarias, por lo que la maestra era vista por los participantes como mediadora de su aprendizaje. Además los padres al facilitarles y procurarles un espacio y materiales para desarrollar las tareas relacionadas a la lectoescritura, afianzaron su posición como procuradores del bienestar de los niños ya que ayudaron a mejorar su entorno. Se observó que independientemente de los cambios y arreglos en las condiciones físicas de los niños, aquellos que tenían hermanos mayores que cursaban un grado escolar superior o se rodeaban seguido de adultos con escolaridad mayor a la de ellos, tuvieron un desempeño notable en comparación con los niños que no pertenecían a este caso, mas no avasallador.

Una mención importante a lo largo del programa fue el hecho de que conforme a los niños se les fueron presentado elementos conocidos o se les daban a conocer otros, y se incorporaban como herramienta útil dentro de su contexto, pedían poca ayuda para elaborar ideas alrededor de dichos elementos y podían dominar mas fácilmente una actividad mas compleja o solucionar problemas relacionaos a los mismos. En este mismo sentido se observó que los mismos fonemas con lo que cometían faltas de ortografía eran en su mayoría aquellos que no identificaban por sonido y que eran palabras cuyos significados eran desconocidos para ellos.

Un logro adicional de este programa fue la diversificación y creación de juegos (Véase Anexo E), ya que cuando se les daba la oportunidad de desplegar juego libre, los niños al final del programa desarrollaron, modificaron y crearon juegos muy diversos y originales en los que su objeto y medio de juego era la palabra oral y escrita. Lo anterior se observó cuando los niños integraron a sus juegos los nuevas significados de las palabras que aprendían así como su uso, lo que provocó que extendieran el aprendizaje del lenguaje oral y escrito a sus casas y lugares en los que se desenvolvían de modo natural: a través del juego.

Asimismo, otro logro fue que al final del programa la mayoría de niños leían por interés propio acerca de algún tema que de acuerdo a ellos les había parecido interesante en la clase y generaban una opinión acerca de dicho tema. Lo anterior se vió complementado con el hecho de que la lectura que elaboraban los niños ya no era mecánica ni silábica como en un inicio, si no que poseía entonación, era fluida, y lo que

es mas importante era realizada voluntariamente con el fin de buscarle un uso y sentido, por lo que pasó a ser una lectura entendible, comprensible y funcional para el emisor y receptor de dicha lectura, logrando el niño jugar ambos roles para poder tratar de entender a los demás, además de contemplar al lenguaje escrito como un medio para entenderse a sí mismo, regular su pensamiento y actividad.

Otro logro importante que se pudo apreciar a lo largo del programa fué que la producción oral-pictórica de los niños fue mas espontánea, variada en cuanto a vocabulario y colorido, adaptable a diversos contextos e inclusive ideográfica. Por ejemplo en el caso del Anexo F se observó como el participante J al inicio del programa realizó un dibujo en donde se distinguieron el uso de solo tres colores, cuya variación cromática no fué muy diversa y además usó elementos contextuales de modo precario. De los objetos que dibujó, solo realizó un árbol y una mariposa, además de que oralmente expreso la existencia de una relación simple: “cuando las mariposas se cansan se detienen en los árboles” (Fig.4). Conforme J fue inmiscuyéndose cooperativamente en el programa se observó un pequeño cambio en la variación cromática de sus dibujos e incluyó mas elementos de su contexto como una laguna, nubes, sol y una vaca, e inclusive resaltó aislada y por escrito la palabra “laguna”. Además, J expreso relaciones complejas entre dichos elementos, ya que cuando verbalmente se le cuestionó acerca de la relación que los elementos de su dibujo poseían, contestó “ahh, pues es que la vaca fue a tomar agua....mmmh porque..... llovió y entonces la laguna estaba llena porque había llovido mucho en la montaña y pues.....mmmh este..... el agua de la lluvia cayó como río a la laguna” (Fig. 5). Hacia el final de la realización del programa J caracterizó sus dibujos por utilizar una variación cromática mas amplia, así como un mayor numero de elementos de su contexto entre los que estableció relaciones específicas y complejas, tales como pájaros volando, una milpa de maíz, sol, árboles con frutos, un campesino con sus herramientas, una laguna, una vaca y un burro alimentándose de la cosecha. Cabe mencionar que a estas alturas el participante ya no solo hizo anotaciones aisladas de los elementos de su dibujo, ni tan solo expresiones orales de las relaciones que entretejían sus dibujos, si no que también plasmó por escrito una valoración expresiva que hace el campesino respecto de su cosecha: “Hay buena temporada de cosecha” así como una anotación importante de la descripción de su dibujo por escrito: “Los pájaros vuelan por que no hay mucho viento”, lo cual denotó un mayor conocimiento de la relación de los elementos

de su contexto, así como la tendencia a escribir juntas algunas palabras de los enunciados. Cuando se le cuestionó verbalmente acerca de la relación de los elementos de su dibujo, proporcionó una explicación amplia y variada (Fig.6). Finalmente J realizó dibujos de modo espontánea al final del programa, los caracterizó porque una variedad cromática con contrastes, así como detalles importantes respecto a los elementos del dibujo como escuela, bandera, barra de equilibrio, columpios, un niño yendo a la escuela –cuando se le preguntó qué escuela afirmó que: “este era el participante que iba a la escuela donde estaban en el curso de verano”; sin embargo también se apreció que el participante realizó por escrito una explicación amplia de las razones con las que soportaba la tesis de porqué a él le gustaba la escuela. Cuando se le cuestionó acerca de sus afirmaciones por escrito, fácilmente apeló a situaciones en las que recordaba haber pasado un buen momento en la escuela. Así también se observa que esta producción escrita se caracterizó por poseer algunas faltas de ortografía y algunos problemas de espaciado (Fig.7).

Además, otro logro de este programa que se observó gradualmente hacia la evaluación final fue que los niños por sí solos produjeron composiciones escritas cada vez más espontáneas, largas, más estructuradas en cuanto a ideas lógicas, gramática y ortografía correctas en cuanto al espaciado entre palabras (Véase Anexo G y H). Por ejemplo en el Anexo G se observa como al inicio del programa el participante A no realizaba composiciones escritas de modo voluntario y espontáneo. Aunque a lo largo del programa con las lecturas realizadas se logró identificar su tema de interés: las ranas, sus composiciones respecto a este tema se caracterizaron en un inicio por múltiples y azarosas uniones entre palabras así como constantes errores ortográficos como se observa en esta figura (Fig. 8). Al final del programa se le pidió al participante A que corrigiera su primer composición escrita, en la cual se pudo apreciar que respetó el espaciado entre palabras y cometió menos errores de ortografía. Así también se pudo observar que A realizó voluntaria y espontáneamente una composición acerca de una rana, en la cual se aprecia la elaboración de ideas bastante estructuradas (Fig. 9). De modo parecido, la participante L al inicio del programa realizaba composiciones que si bien eran amplias, estas se caracterizaron por tener que ser propuestas a L de entre diversos temas derivados de las lecturas grupales, porque ella reportaba “no saber de qué escribir”. Además de que en sus escritos era evidente que tenía dificultad para

espaciado entre palabras y cometía faltas de ortografía (Fig. 10). Hacia el final del programa, L elaboró composiciones muy pequeñas respecto a las iniciales, y las realizaba de modo voluntario y espontáneo, sin faltas de ortografía y con espacios entre palabras, aunque se ayudaba de puntos para realizar correctamente. En este sentido se pudo observar que la participante ya exhibió una breve pero muy importante opinión respecto al tema del que escribió (Fig. 11).

En este mismo aspecto en el Anexo H se observa como al inicio del programa las composiciones escritas de la participante K se caracterizaron por no respetar el espaciado entre palabras y múltiples faltas de ortografía, además de una estructuración de ideas, las cuales no siempre obedecieron a una estructuración de ideas continua. Aunque en un principio sus escritos le eran sugeridos, estos fueron originales y expresaron una función comunicativa en la que ella siempre expresó su opinión (Fig. 12). Conforme K se fue involucrando cada vez más en las actividades de juego, la participante siguió realizando escritos originales donde expresó al igual que en un principio su opinión, su producción escrita fue más espontánea, más estructurada y lógica, con algunas faltas de ortografía todavía, pero con menos dificultad para espaciado entre palabras, respecto a sus primeras producciones (Fig.13). Al final del programa la participante K elaboró escritos originales en los que expresó su opinión, además de que estos se caracterizaron por tener una estructura lógica más clara y con menos errores de ortografía, así como también menos dificultad para espaciado entre palabras (Fig. 14).

DISCUSIÓN

Hay diversos ejes de discusión, esencialmente aquellos que no fueron considerados como objetivo primordial pero que se vieron beneficiados con este programa: el primero de ellos es el hecho de que al final del programa los niños cambiaron radicalmente la forma en que dibujaban, es decir, mas espontánea, en cuanto a elementos sencillos a complejos, por ejemplo mas color, mas detalles, mas personajes, etc. Esto se puede explicar si se recuerda que bajo la luz de la teoría histórico-cultural se afirma que en un primer momento el dibujo es un precedente de la escritura, y además en este marco el dibujo representa un relato gráfico sobre algo, o sea es un lenguaje en sí mas que una representación. Inicialmente el niño dibuja de memoria, y representa no lo que ve directamente del objeto si no lo que sabe y conoce del objeto, generalmente lo hace de modo oral, por lo que el niño pinta los rasgos esenciales que recuerda y verbaliza de un objeto, es decir el niño hace uso de la riqueza de su memoria y pinta del mismo modo que habla para indicar algo –gesto indicativo. Se dice entonces que el lenguaje oral ejerce mucha influencia sobre el dibujo infantil y posteriormente sobre el desarrollo de la escritura, ya que gracias a ello el niño puede acceder al siguiente paso que es ir de simples garabatos como gesto indicativo para después utilizarlos como herramientas-huellas en calidad de signos que representan algo, es decir una escritura pictográfica. Asimismo la inclusión de color y forma en un dibujo ayuda a que el niño haga uso de la escritura pictográfica y junto con el lenguaje oral descubra que no solo se pueden dibujar cosas sino también el lenguaje por si mismo.

Lo anterior supone que en este caso los niños conocían pocas características y elementos de los objetos que dibujaban, aunque estos dibujos fueran elementos de su contexto eran en un inicio simples y cuando se les pedía que explicasen los dibujos procedían a dar explicaciones verbales y escritas muy simples, asimismo los niños desconocían la función que tiene el dibujo, es decir como medio para relatar algo y posteriormente representar algo, por lo que se procedió a sugerir, enfatizar, darles a conocer y hacer uso de las características y rasgos esenciales de los elementos del contexto al que pertenecían y poco a poco con la ayuda de la profesora se les fueron dando a conocer mas elementos por lo que finalmente pudieron enriquecer sus dibujos, producción verbal y escritura (Véase Anexo F). Además el hecho de que los niños

realizaran sus dibujos mas por iniciativa que por incitación externa, con cualidades mas distintas y complejas, denotaba cómo entendían su mundo, qué entendían de él, y qué podían hacer en / con él, también permitió ver de modo práctico que tipo de representaciones hacían los niños en el dibujo, por lo que las actividades del dibujo tuvieron que enfatizarse para llegar al objetivo del programa. Entonces se puede afirmar que el dibujo no es solo una actividad recreativa que el niño realiza sin mayor impacto o una actividad complementaria como la pudieran considerar algunos profesores, si no que es una actividad de suma importancia en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectoescritura.

El segundo evento que no era un objetivo directamente perseguido por este programa, pero que se vió beneficiado por él y amerita mencionarse es el hecho de que la lectura de los niños era en un inicio mecánica y silábica y al final del programa ésta poseía entonación, fluidez y lo que es mas importante era realizada voluntariamente con el fin de buscarle un uso y sentido. La perspectiva histórico cultural define a la lectura como una actividad cultural compleja que implica el desarrollo de la reacción mediada a símbolos visuales, es decir, implica el manejo del propio signo, referirlo al significado, desplazamiento de la atención y desglose de los diversos puntos que pasan a ocupar el centro de nuestra atención, lo cual se engloba en la comprensión de lo leído, es decir, establecer relaciones, saber destacar lo importante y pasar de elementos aislados al sentido del todo. Si bien en esta postura se considera que la escritura y la lectura son actividades distintas pero interrelacionadas, ya que ambas tienen como elementos comunes el hecho de que el lenguaje escrito se puede entender a través de la lectura; aunque no sean equivalentes, ambos hacen uso de los signos por excelencia, ambos marcan un punto definitivo en el desarrollo psíquico del niño y la enseñanza de ambos debe organizarse de modo que deban ser provocadas por necesidad natural como una tarea vital e imprescindible de algún modo para el niño, deben tener sentido y deben incluirse como elemento indispensable de los juegos de los niños.

En este caso, se utilizó a la lectura como un medio para propiciar el acercamiento e interés por la escritura, para denotar la función comunicativa y constructiva de ésta y para promover el desarrollo de lenguaje oral a partir de una temática leída, todo ello siempre a través del juego. Asimismo esto se aprovechó para que al mismo tiempo se promoviera a través de la lectura el uso y corrección de algunos errores de dicción,

ortografía y entonación, cuya retroalimentación ayudó para que al momento de escribir los niños escribiesen, recordasen y advirtiesen dichos errores señalados al leer.

El tercer punto que ha de mencionarse, es el hecho de que los niños al final del programa produjeron escritos originales y lecturas largas sin necesidad de una petición, mas estructuradas en cuanto a ideas lógicas y correctas en cuanto al espaciado entre palabras, lo que era la finalidad primordial de este programa (Véase Anexo G y H). Lo anterior responde a la forma en la que se les planteó la lectura y la escritura, es decir siempre evidenciando la utilidad de estas y a través del juego, ya que si se apela a la postura psicológica que subyace a este trabajo, histórico cultural, se tiene como premisa esencial que tanto la lectura como la escritura deben enseñarse al niño de modo natural y acorde a sus necesidades (por medio de juego), de acuerdo a su propia iniciativa y utilizando como base su entorno cultural como se hizo en este programa, ya que los diversos métodos de enseñanza de la lectura y escritura le presentan al niño estas actividades como ajenas a él, mecánicas, sin sentido y que surgen en un momento específico de desarrollo, es decir el momento en el que el niño inicia la vida escolar, por lo que solamente se enseña el trazo de letras y a formar con ellas sonidos y palabras, mas no la utilización racional y lógica de estas. Lo anterior explica porqué los alumnos al finalizar este programa desplegaron juegos libres, cuando en un inicio reportaron no saber a qué jugar ó pidieron que se les dijera a qué jugar y cuando lo realizaban era desplegando juegos que solo se relacionaban con los referentes mas inmediatos del contexto en el que se desenvolvían hasta ese entonces. Se puede decir que conforme sintieron la confianza de dominar actividades relacionadas al lenguaje oral y escrito, esto mismo les dio elementos que les permitieron recrear, modificar otros juegos y a la vez crear juegos originales y muy diversos y complejos en los que estos tipos de lenguaje eran el objeto y medio de juego, es decir se el lenguaje oral y escrito se les presentó como algo tan normal dentro del contexto en el que estaban inmersos que eso mismo generó la necesidad de dominarlo (Véase Anexo E).

Justamente cuando se trata el tipo de métodos de enseñanza de lectoescritura, se tiene que en México se utilizan diversos métodos, como los llamados fonéticos sintéticos y analíticos, los primeros enfatizan el trazo y unión de unidades como letras, sonidos para llegar a palabras y oraciones, los segundos parten de las reglas y estructuras gramaticales para llegar a palabras y letras, asi como otras aproximaciones

que intentan resolver las problemáticas relacionadas a la lectoescritura, cuando todas se olvidan de ese “algo” esencial que es la enseñanza de la lectura y escritura de modo natural, dentro de la lógica y necesidades del niño, por medio del Juego. En este punto es importante mencionar que todos los niños con los que se trabajó fueron enseñados con una mezcla del método Minjares y el onomatopéyico, ya que cuando se revisaron sus cuadernos correspondientes al inicio formal de la enseñanza de lectoescritura se observó una mezcla de diversos métodos (Véase Fig. 1 y 2 de Anexo A). Lo anterior se torna aún mas preocupante cuando no se puede tomar de alguno de los dos un punto de referencia en el cual se pueda encontrar un indicio específico del inicio y desarrollo del problema de lectoescritura. Aún mas, quizá una de las razones por la que los problemas de lectoescritura no sean atendidos, detectados y mucho menos considerados como un problema de prioridad (a pesar de que persisten y son mucho mas frecuentes de lo que se cree) es que desde la conceptualización y definición que se tiene de la lectoescritura, no se le considera como un evento cultural, crucial e integral en el desarrollo social del niño.

Lo anterior fue claro cuando se evidencía con el hecho de que los profesores por un lado enfatizan la unión de letras con sonidos y/o un método cuyo énfasis se basa en las estructuras gramaticales, sin embargo al final no lograron ni siquiera enseñar a los niños a unir correctamente sonidos con palabras y tampoco a obedecer correctamente las reglas básicas gramaticales de nuestro idioma, ya que se les enseñó de modo incompleto y lo que es mas preocupante fue que lo hicieron sin fundamentar dicha enseñanza en una visión funcional y fuera del contexto social del lenguaje, por lo que no es raro que estos niños, a parte de sus diferencias y necesidades individuales, mostraran lo que los profesores llaman “problemas de escritura” (Véase Fig. 3 y 4 de Anexo A).

El cuarto punto que se vió beneficiado grandemente fue el desarrollo y conexión social que establecieron los niños, así como lazos afectivos con sus compañeros y la profesora, ya que el ambiente en el que se desarrolló este programa fue de cooperación. Conforme se iba avanzando se observó que los niños, al principio apáticos respecto a sus compañeros, a la profesora y a los juegos, en los que fueron participando e integrándose, creando vínculos afectivos a través de las actividades como un grupo y paulatinamente fueron aprendiendo a pedir ayuda, identificando cuando podían realizar una actividad por si solos, así como identificar a otro compañero o par mas capaz, y a

proporcionarse la ayuda ellos mismos cuando ya dominaban una actividad. Lo anterior nunca interrumpió el nacimiento de nuevas formas de relacionarse con sus compañeros ni con la profesora, si no que permitió que en un ambiente de ayuda mutua los niños generaran una identidad así como opinión propia tan importante como la de los demás y en cuyo grupo podían demostrar sus logros y fijarse otras metas, esto les permitió desarrollar la capacidad y seguridad de aprender e interactuar con otros, y de reconocerse como alguien capaz.

En este momento es justo mencionar un quinto y último punto: el relacionado a los padres, el contexto familiar y la influencia de este en la lectoescritura, ya que como bien se sabe en la entrevista inicial se observó que la mayoría de niños no tenían las condiciones necesarias para desarrollar actividades precursoras formales de lectoescritura (lápiz, papel, iluminación, tiempo y lugar específico) y sus padres cooperaron y ayudaron a mejorar dichas condiciones, lo cual por supuesto no solucionó el problema inmediatamente, pero si permitió que los padres afianzaran su posición como procuradores del bienestar del niño, dándole cabida a sus intereses y gustos, motivándole a realizar actividades relacionadas a la lectoescritura. Sin embargo, se observó que independientemente de los cambios y arreglos en las condiciones materiales del niño, los niños que tenían hermanos mayores que cursaban un grado escolar superior o se rodeaban seguido de adultos con escolaridad mayor a la de ellos, tuvieron un desempeño más notable en comparación con los niños que no pertenecían a este caso, mas no fue una diferencia avasalladora. Esto implica que aunque el contexto (familiar, rural, urbano, pobre, rico) en el que se desenvuelven los niños es de gran influencia a lo largo del desarrollo del proceso de lectoescritura, este no es completamente responsable de que los niños presenten dificultades, ya que es muy seguro que si la lectoescritura es presentada como algo ajeno y mecánico a niños de distintas características, estos presentarían problemas para leer y escribir. Lo anterior indica que quizá a veces lo que es evaluado por los maestros y en lo que algunos niños presentan dificultad es la forma en la que dicho proceso es visto, evaluado y presentado. Esto hace recordar la idea que circunda a la postura histórico –cultural cuando se afirma que la lectoescritura es un proceso histórico, una de cuyas partes es la formalización (en la escuela) de dicho proceso, parte en la que desgraciadamente la mayoría de profesores centran su atención y la ven como un producto.

CONCLUSIONES

Los objetivos de este programa se lograron, los cuales fueron aplicar un programa correctivo de desórdenes de expresión escrita en cuanto a espaciado y conocer los efectos del mismo en niños en edad escolar. El efecto que tuvo este programa fue profundo en cuanto a los desórdenes de espaciado y afectó benéficamente otros aspectos tales como lectura, ortografía y redacción.

Lo anterior implica que los aspectos teórico-metodológicos de la propuesta histórico cultural son fundamentales para la corrección de desórdenes de espaciado, ya sea desde la concepción misma del lenguaje hasta aspectos metodológicos como la organización de las actividades para mediar el aprendizaje de los aprendices por medio de ayudas de sus compañeros y la profesora, la creación de situaciones en las que los niños sintieran la necesidad de utilizar al lenguaje escrito de modo convencional, la recreación del proceso de adquisición de lectoescritura y el juego y el dibujo como medios naturales para aprenderla.

Se puede afirmar entonces que el juego es un elemento fundamental que permitió corregir los errores en el espaciado de palabras escritas por medio de una serie de actividades que comprendieron el contexto del niño y que solo así, tuvieron sentido e importancia para él. Además de que el juego resultó ser un medio natural de aprendizaje para el niño, cuya base fué la interrelación social con el maestro y los compañeros quienes finalmente utilizaron esta para identificar y aprender a corregir sus “errores” de acuerdo a una convencionalidad social, como la escritura. En esta medida hay que explotar todas las posibilidades tan diversas y creativas que ofrece el juego para el aprendizaje y sería importante que para futuros trabajos relativos a la corrección de desórdenes de escritura que se considerase la búsqueda, categorización e integración de otros tipos de juego, a parte de los considerados en este trabajo, así como enfatizar aquellos en situación de grupo.

Un elemento relevante que se relaciona al juego es el tipo de ayuda prestada, en este programa se definieron diversos tipos de ayuda de acuerdo a las características esperadas de las relaciones de los participantes para mediar su aprendizaje; sin embargo

podieran definirse en programas subsecuentes otros tipos de ayuda y un análisis mas exhaustivo respecto al tipo de relaciones, roles y experiencias que se establecen entre compañeros y con el maestro y los factores que le intervienen, quizá por medio de registros perdurables, tales como videgrabaciones. Lo anterior puede arrojar elementos muy importantes en la resolución de desórdenes de escritura, por lo que se sugiere crear diversas categorías de juego y ayuda como una herramienta importante en la resolución y prevención de desórdenes de escritura.

En este aspecto el dibujo es otro factor importante que debiera resaltarse, ya que a lo largo de la recreación y ejercicio del proceso de lectoescritura, este le permitió al niño ejercitar la representación de signos, base fundamental del proceso de lectoescritura, asi como permitió promover la creatividad y el juego al momento de leer y escribir, tal como cuando se les pedía a los niños que imaginaran y dibujaran un hecho, secuencia u opinión. En este aspecto pudiera sugerirse que para trabajos posteriores se considere al dibujo como un elemento de evaluación primordial que si se analiza cuidadosamente puede dar pie a la detección de la advertencia que posee un niño respecto a los signos. El dibujo es importante en actividades que requieran la representación de signos, tal como el lenguaje matemático, que si bien no es un equivalente de lenguaje oral y escrito, tiene como elemento común el uso de signos.

Puede decirse que la elaboración de este programa deja abierta la posibilidad de experimentar una serie de alternativas prácticas y metodológicas para poder intervenir los desórdenes de la expresión escrita, ya que en diversos momentos puede utilizarse como medio para prevenir y corregir problemas de lectoescritura a través del dibujo, juego y ayudas. Para futuros trabajos debe considerarse agregar a la lectura como elemento que también permite beneficiar a los desórdenes de escritura, ya que permite no solo sirve para comunicar una idea a otros, sino para establecer contacto con las ideas de otro para pensarlas, compartirlas, rebatirlas y a partir de ello crear otras, además si se les plantea a los niños como juego, estos son capaces de interesarse de modo tan profundo e inesperado que sorprendería el interés y dedicación que pueden tener en una actividad.

En este sentido ha de sugerirse la promoción de estudios relativos a desórdenes de lectoescritura bajo este enfoque y otros, asi como la reconceptualización de

lectoescritura, problemas ó desórdenes de lectoescritura, la modificación y unificación de los métodos de enseñanza de lectoescritura en función de las exigencias hacia los escolares, ya que los desórdenes que los niños presentan en lectoescritura denotan que los métodos con los que se les enseña a leer y escribir a los niños son insuficientes para potencializar en ellos la capacidad de utilizar al lenguaje para ser analítico y transformador de su realidad a través del lenguaje escrito. De hecho los mismos estudiosos de este tema confirman que es un campo en el cual falta investigación y actualización, por lo que la categorización actual de estos desórdenes permite difícilmente la integración de otros nuevos desórdenes así como su intervención (Rogoff,1993, Vygostky, 1979, Goodman,1991, Kohl de Olivierira, 1996), lo cual es de suma preocupación ya que el impacto de los desórdenes de escritura es muy fuerte a lo largo del desarrollo psicológico del individuo y puede mermar en gran parte el desarrollo cultural de un individuo. Es decir esta categoría habría de repensarse en un marco inclusivo, pensado desde las necesidades de los niños que tienen problemas para leer y escribir, así como crearse en este marco la categoría de “Problemas de espaciado”. Y lo que es mas importante, debiera fomentarse la capacitación y corrección de desórdenes de lectoescritura en las personas responsables de enseñarla y promoverla.

A modo de conclusión y a partir del análisis de resultados de este programa, se puede decir que la organización de la actividad, el juego, el dibujo y las ayudas prestadas son elementos fundamentales que deben tomarse en cuenta para la corrección de desórdenes de escritura de espaciado, y esto da pie a una invitación para la redefinición de la categoría actual de estos desórdenes desde la perspectiva histórico cultural y un análisis de los métodos de enseñanza de lectoescritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Goodman K. (1991). Lectoescritura en niños preescolares. En Ferreiro, E. y Gómez, P.M. (Ed:), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectoescritura*. (75-87). México,D.F.: S XXI
- Hauser ,M., Newport, L.& Aslin, R. "Segmentation of the speech stream in a non-human primate:statistical learning in cotton-top tamarins". Cognition 78 (2001). (Electronic Magazine Elsevier Science).12 pages.
- Kohl de Olivierira, M. (1996).*Pensar en la educación*. México,D.F.: Paidós-Educador.
- Kozulin, A. (1995). *La psicología de Vygotski*. España, Barcelona: Alianza.
- Luria,A.,R. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos*, España, Madrid: Fontanella.
- Marti, E. y García M. (1996). Piaget y Vygotsly: La construcción mediada de los aprendizajes escolares, Revista Latinoamericana de Psicología, 28, (3).
- Montealegre,R. (1990). Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad preescolar, Revista Latinoamericana de Psicología, 22, (2).
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España, Barcelona: Paidós.
- Vygostky, L.S. (1979). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. España, Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (Ed.). (1982). *Obras escogidas*. España, Barcelona: Aique. V.3
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México,D.F.: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica y Grijalbo.
- Candela, A. (2001). “Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6 (12).
- Coll, C. (1990). *Desarrollo y educación II. Psicología de la Educación*. España, Madrid: Alianza.
- Huguet, C.A., Pifarre, T.M. y Vendrell, S.C. (1998). Las funciones del lenguaje egocéntrico: Una revisión de la dialéctica Piaget/Vygotsky. Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología, 18 (3).
- Moll L. (1993). *Vygotsky y la Educación*. Argentina, Buenos Aires: Aique.
- Pérez, R.A. (2004). Enseñar y aprender Lengua y Literatura con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. México: III Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía de Querétaro
- Sancho, J.M.G. (2004). Formación docente y campo laboral en la era de la información, Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación. México: III Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía de Querétaro
- Sanmartín, G.M. (2003). Cómplices para aprender: La construcción del proceso lectoescritor en la educación infantil. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 4 (1).

ANEXOS

ANEXO B
ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA DE EVALUACIÓN INICIAL

Instrucciones: Por favor contesta las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible ya sea tachando cuando se te presenten opciones ó escribiendo la respuesta que se pide. De antemano gracias por su atención.

I.-Participante:

1.- _____
Nombre Apellido paterno apellido materno sexo edad

2.-Grado escolar actual: _____

3.-Repetición de año escolar: a) si b) no
 ¿Cuál? _____ ¿Cuántas veces? _____ Motivo: _____

II.-Padres o tutores:

4.-Nombre completo del padre o tutor: _____

5.-Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

Nombre completo de la madre o tutora: _____

6.-Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

III.-Contexto actual del niño

7.-Número de habitaciones de la casa donde habita el niño: _____

8.-¿El niño cuenta con lapices de colores, crayolas, frascos de pintura, marcadores de colores, hojas de papel, cuaderno, cartulina, pizarrón, lápiz, lapicero, etc.?

a) si b) no ¿Cuál(es)? _____

9.-¿El niño tiene un lugar/horario específico para realizar actividades de escritura ó lectura? (mesa, silla) a) si b) no ¿Cuál(es)? _____

10.-¿Hay libros en casa? a) si b) no ¿Cuáles (cuentos infantiles, técnicos, etc)? _____

11.-¿ Los libros están al alcance del niño? a) si b) no ¿Cuáles? _____

12.-¿ Usted o alguien le lee al niño? a) si b) no ¿Que le lee al niño? _____

13.-¿El niño tiene un espacio destinado para jugar?

a) si b) no ¿Cuál(es)? _____

14.-¿El niño mostró tener alguna dificultad al momento de comenzar a aprender a leer y escribir? a) si b) no ¿Cuál(es)? _____

15.-¿En qué momento de la vida escolar del niño se percató que presentaba alguna dificultad al escribir?_____

16.-¿Posee evidencias de cómo es que el niño aprendió a leer y escribir (cuadernos, libros utilizados, etc)? a) si b)no ¿Cuál(es)?_____

ANEXO C

TRANSCRIPCIÓN EN FORMATO WORD XP

Instrucciones: Este juego se llama “El reto” y es para saber quién tiene mayor capacidad de realizar las cosas correctamente: los humanos o las computadoras. Una vez que hayas terminado por completo el juego, haz “click” en el icono del disco de 3 1/2 en la parte superior izquierda del menú principal de la hoja de texto para guardar los cambios. Finalmente cierra el archivo haciendo “click” en el icono para cerrar el programa en la parte superior derecha. ;;;;Suerte;!!!!

I.-A continuación se presentan unas adivinanzas, separa los espacios hasta que desaparezcan el marcador rojo, después lee de nuevo los enunciados para que escribas la respuesta de la adivinanza:

Soyvedeporfuera yrojapordentro: (La sandía)

Tengocuatropatasynosoyperro,soyunobjetodelacasaquenopuedefaltar:

(La silla-mesa)

Parecequevueloenelaire,perono, estoyenlasalturasysoytricolor: (la bandera)

Todomundomepisoteasinreconocerquesoyútil,soydepielóvinil: (el zapato)

Tengoteclasynosoycalculadora,tengopantallaynosoytelevisión (la computadora)

II.-Rescribe los enunciados de modo que ordenes las palabras y tengan sentido, además no se te olvide dejar un espacio entre las palabras.

moñoeldeJuliabonitoes.

lanosdiódulcesmaestra.

útilscomputadorassonlasmuy.

aguatecladonodebealnolecaer.

somosjugamoscompañerosyoymisinteligentes.

III.-En el siguiente párrafo hacen falta algunas palabras, así que lee bien y después elige y escribe las palabras faltantes que se encuentran en la parte de debajo de la hoja:

____ amiga María ____ yo somos aplicadas en la clase ____ Matemáticas. ____ otro día fuimos de excursión ____ campo, fue muy divertido porque vimos ____ animales muy extraños. Además la maestra nos llevó hasta ____ cima de la montaña. Ya cuando regresábamos __ ____ escuela donde nuestros padres nos esperaban, se descompuso el autobús. ____ maestra nos bajó del autobús y nos pidió que nos pusieramos debajo de ____ arbol porque llovía, cuando __ pronto encontramos a ____ pajarito al que se le había roto su ____ derecha y no podía volar.

La	y	Mi	Ala	
de	hacia-la		unos	la
un	al		el	de

IV.-A continuación numera del 1 al 5 las actividades que haces primero y las que haces después, y posteriormente separa los espacios entre las palabras.

- Cenar pan con leche _____
- Hacer la tarea _____
- Desayunar cereal con fruta _____
- Cepillarse los dientes e irse a dormir _____
- Ir a la escuela _____
- Comer sopa y ensalada de lechuga _____

V.-A continuación lee los enunciados y fíjate que les falta escribir una o varias palabras, ya sea A ó A LA ó ALA (→ como ala de un avión o de un pájaro)

El _____ del avión es muy larga.
→

Cuando voy ___ ___ casa de mi abuelita me pongo contenta.

Ellos van camino ___ casa.

Todas las aves tienen dos _____.
→

___ Luis le gusta cocinar los Domingos.

El señor que conducía el coche se desvió ___ ___ derecha.

Yo no quiero ir ___ ___ fiesta.

Mi canario se fracturó su _____ izquierda.
→

VI.-Escribe una historia basada en un tema que tu elijas

ANEXO D
ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA DE EVALUACIÓN FINAL

Instrucciones: Por favor contesta las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible ya sea tachando cuando se te presenten opciones ó escribiendo la respuesta que se pide. De antemano gracias por su atención.

I.-Participante:

1.- _____
Nombre Apellido paterno apellido materno sexo edad

2.-Grado escolar actual: _____

3.-Repetición de año escolar: a) si b) no
 ¿Cuál? _____ ¿Cuántas veces? _____ Motivo: _____

II.-Padres o tutores:

4.-Nombre completo del padre o tutor: _____

5.-Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

Nombre completo de la madre o tutora: _____

6.-Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

III.-Contexto actual del niño

7.-Número de habitaciones de la casa donde habita el niño: _____

8.-¿El niño cuenta con lapices de colores, crayolas, frascos de pintura, marcadores de colores, hojas de papel, cuaderno, cartulina, pizarrón, lápiz, lapicero, etc.?

a) si b) no ¿Cuál(es)? _____

9.-¿El niño tiene un lugar/horario específico para realizar actividades de escritura ó lectura? (mesa, silla) a) si b) no ¿Cuál(es)? _____

10.-¿Hay libros en casa? a) si b) no ¿Cuáles (cuentos infantiles, técnicos, etc)? _____

11.-¿ Los libros están al alcance del niño? a) si b) no ¿Cuáles? _____

12.-¿ Usted o alguien le lee al niño? a) si b) no ¿Que le lee al niño? _____

13.-¿El niño tiene un espacio destinado para jugar?

a) si b) no ¿Cuál(es)? _____

14.-¿El niño muestra tener actualmente dificultad al momento de leer? a) si b) no
 ¿Cuál(es)? _____

15.-¿El niño muestra tener actualmente dificultad al momento de espaciar entre palabras? a) si b)no ¿Cuál(es)?_____

ANEXO E

DOMINIO DE VOCABULARIO Y DIVERSIFICACIÓN DE JUEGOS

Nombre	Color	Fruta	Animal	kg
Cesar 50		0	0	1kg
Bellinda 100	Bianco 0	0	0	
Lalo				

Fig. 5.-En esta figura se observa cómo el participante N al iniciar el programa poseía muy poco repertorio del significado de palabras como para utilizarlas en un juego.

Nombre	Color	Fruta	Animal	kg
Carlos 100	carne 100	ciruela 100	canguro 100	400
Janet 0	blanco 50	bacalao 0	Burro 100	150
Laura	Lila		lambres	
	ADL 10			

Fig. 6.- Se puede apreciar cómo conforme el participante N se involucró en el programa, utilizó cada vez más palabras nuevas en su contexto y las fue integrando a sus juegos.

Nombre	Color	Fruta	Animal	kg
Carmen 100	Carmesí 100	Coco 100	Caimán 100	400
Benito 100	Beige 100	Banana 100	Bisonte 100	400
Lulú	Lila	Lima	Libelula	

Fig. 7.-En este gráfico se puede apreciar cómo el participante N al final del programa evidenció en sus juegos el dominio de nuevas palabras y nuevos significados a través de su uso.

ANEXO F PRODUCCIÓN ORAL Y PICTÓRICA ESPONTÁNEA



Fig. 8.-Este participante llamado J realizó al inicio del programa este dibujo, en donde se distinguen el uso de prácticamente tres colores, usó elementos contextuales de modo precario y oralmente expreso relaciones simples entre ellos.



Fig. 9.-Conforme J fue inmiscuyéndose en el programa se observó un cambio en la variación cromática de sus dibujos e incluyó mas elementos de su contexto y expresó verbalmente relaciones complejas entre ellos.



Fig. 10.-Hacia el final de la realización del programa J caracterizó sus dibujos por utilizar una variación cromática amplia, así como mayor numero de elementos de su contexto y fue mas específico en cuanto a las relaciones complejas que estableció entre ellos por escrito.



Fig. 11.-Se puede apreciar que en esta producción espontánea de J al final del programa se caracterizó porque la variedad cromática de su dibujo poseyó detalles importantes respecto a los elementos del dibujo, evidenció el establecimiento de relaciones complejas entre ellos, además realizó una redacción amplia por escrito.

ANEXO G PRODUCCIÓN ESCRITA CONVENCIONAL

La rana

La rana es un animal muy simpático y puede ser de varios colores. Generalmente vive en los pantanos y se va a parir a los rios y lagunas. Los machos hacen un ruido que se llama croar. Los machos también tienen un sonido que se llama croar.

Fig.12.-Al inicio del programa el participante A no realizaba composiciones escritas de modo voluntario y espontáneo. Y las que hacía evidenciaron problemas de espaciado.

La rana

La rana es un animal muy simpático y puede ser de varios colores. Generalmente vive en los pantanos y se va a parir a los rios y lagunas. Los machos hacen un ruido que se llama croar. Los machos también tienen un sonido que se llama croar.

Este padre rana en la noche en un charco esperando a sus amigos y amigas. Él no tiene un perro o un gato. Él quiere a su familia muy mucho. Él quiere que su familia sea feliz y que él sea feliz.

• La rana que siempre era muy simpática se puso a llorar muy fuerte. Él quería que sus amigos y amigas le ayudaran y fueran al doctor y él pagara una alta culpa.

FIN y buena noche para todos.

Fig.13.-Al final del programa A realizó espontáneamente esta composición escrita, en la cual se pudo apreciar que respetó el espaciado entre palabras y estructuró ideas complejas aunque cometió algunos errores de ortografía.

Cuento

El cuento se llama "El cuento de la rana".

Una rana se va a parir a los rios y lagunas. Los machos hacen un ruido que se llama croar. Los machos también tienen un sonido que se llama croar.

El cuento se llama "El cuento de la rana".

Una rana se va a parir a los rios y lagunas. Los machos hacen un ruido que se llama croar. Los machos también tienen un sonido que se llama croar.

Fig. 14.-En esta figura se puede apreciar como la participante L al inicio del programa realizaba composiciones que tuvieron que ser propuestas. Fué evidente que tenía dificultad para espaciar entre palabras y cometía faltas de ortografía.

Lunes 5 de Julio del 2004.

Cuando la rana le cae al fuego a la bruja. Cuando los niños llegaron a su casa vieron a su padre llorando muy umilde que su padre se alegra mucho que le dio un abrazo y un beso.



Fig. 15.-Hacia el final del programa L elaboró composiciones de modo voluntario y espontáneo, sin faltas de ortografía, con espacios entre palabras.

ANEXO H DESÓRDENES DE EXPRESIÓN ESCRITA DE ESPACIADO ENTRE PALABRAS



Fig. 16.- Al inicio del programa las composiciones escritas de la participante K eran sugeridas y se caracterizaron por no respetar el espaciado entre palabras y múltiples faltas de ortografía, además de una estructuración discontinua de ideas.

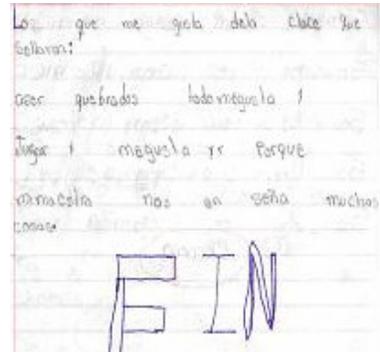


Fig.17.- Conforme K se fue inmiscuyendo en las actividades de juego, realizó escritos originales donde expresó su opinión de modo espontáneo, lógico, con algunas faltas de ortografía, pero con menos de dificultad para espaciar entre palabras.

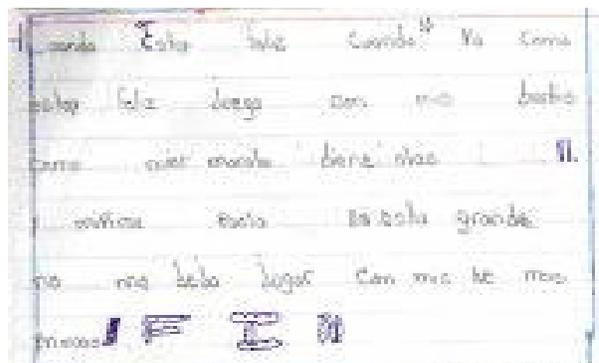


Fig. 18.- Al final del programa la participante K elaboró escritos originales en los que expresó su opinión, con una estructura lógica clara, pocos errores de ortografía y menos dificultad para espaciar entre palabras.