



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**ENTORNOS DE APRENDIZAJE PARA LA
ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR:
UNA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL**

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N:

**MARIBEL GARCIA VILLANUEVA
ILEANA MARIN RODRIGUEZ**

DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JAVIER ALATORRE RICO
ASESORA: DRA. RINA MARTINEZ R.



MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE, 2011



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 Profesionales

A la UNAM por ser parte de una gran institución educativa, en especial a la facultad de Psicología que ha sido la base de nuestra formación profesional.

Al Mtro. Javier Alatorre Rico, gracias por todo el apoyo tanto personal como profesional que nos brindó para poder concluir este gran proyecto.

Gracias, a la Coordinación del Área Educativa, por dejarnos y ayudarnos concluir esta etapa profesional.

En el Centro de Desarrollo Infantil “Granada”, a las Docentes Martha, Carmen, Adriana, Mónica, Erika y a la Directora del plantel Araceli, por hacer posible la culminación de este proyecto, a través de la colaboración y el trabajo que juntas realizamos. Ello fue sin duda una experiencia inolvidable.

Al comité de la presente tesis. Dra. Rina Martínez, Mtra. Marquína, Dra. Irene Muría y a la Dra. Georgina Delgado. Por la disposición y acertados comentarios que nos proporcionaron, los cuales permitieron enriquecer y mejorar el trabajo.

Así también agradecemos a los profesores de esta máxima casa de estudios “UNAM”, entre ellos al Dr., Hugo Sánchez, Mtra. Carime Hagg, Mtro. Néstor Fernández, Mtro. Arturo Raya, Lic. José Abraham Castro quienes fueron parte de nuestra formación profesional y desarrollo personal, que con su dedicación, experiencia y entusiasmo nos inspiraron a lograr siempre nuestros objetivos asegurando que la confianza en nosotros mismas es nuestra mejor arma, y sobre todo nos han enseñado a tener las alas antes de querer volar.

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

BELL

Gracias a **DIOS** por permitirme llegar a la culminación de este maravilloso trabajo, por haberme guiado en este camino.

Agradezco a mis padres, **María H. y José D.** Por darme la vida y por apoyarme en cada uno de mis proyectos, por demostrarme que todo es posible, y sobre todo por el amor que me brindan.

A ti **Guadalupe**, que aunque te adelantaste en el camino, sé que siempre estuviste a mi lado, te quiero mucho hermanito.

Te agradezco a ti **Geovanni**, por ser mi confidente y compartir sueños y proyectos, por apoyarme, ayudarme, y sobre todo por tu gran amor y ternura. Gracias por estar a mi lado en los tiempos difíciles, **TE AMO**. También agradezco a tu familia por todo el apoyo.

Agradezco a **toda mi familia**, por la comprensión y apoyo brindada en todo momento; en especial a mis abuelitos, primos y primas por todo su cariño y amor, los quiero.

A mi hermano **José Luis** por ser uno de mis apoyos, y a **Elizabéth**, con ustedes he aprendido muchas cosas, gracias.

Agradezco a mis sobrinos **José Salvador** y **Naomí Elizabéth**, quienes son una parte especial en mi vida y darme ánimos con un abrazo, los quiero mucho.

Agradezco a todos **mis amigos y amigas**, quienes me dieron su apoyo incondicional y grandes consejos, especialmente a **Leslie, Gustavo, Paulina, Brenda, Nayeli, Laura, Ángel, Eduardo, Ada Paulina, Sofía, Antonía y Beatriz**.

Agradezco a la profesora **Guadalupe H.** y al profesor **José Alberto**, porque ustedes son mi ejemplo a seguir. Agradezco también a **Montserrat, Alberto y Alejandro** ya que juntos son para mí una gran fortaleza.

Gracias al gran equipo que formamos con este proyecto, sin ustedes no lo hubiera logrado, **Karel, Lilitiana** y en especial a **Ileana**, por su gran ayuda, comprensión, y por todo lo que vivimos en todo este tiempo, gracias.

Gracias a todos, los que me encomendaron siempre con Dios pues sé que sus oraciones fueron escuchadas.

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

ILEANA

*Le agradezco a **Díos** por permitirme llegar al término de una más de mis metas personales y profesionales.*

*Gracias, a **Mínerva R.** Mi madre, por todo el apoyo, el amor, la confianza y el impulso para que termine mis estudios. Te amo mamá.*

*Gracias **Jerry**, mi hermanito porque efectivamente has sido mi ejemplo a seguir.*

*Gracias a **Flaviano M.**, porque has confiado en mí, en lo que soy y en lo que soy capaz de hacer, por creer que ¡sí puedo!*

*Gracias a mi hermana **Sony**, por las guías, regaños, y alegrías que desde pequeña vivimos. Has sido una gran influencia en mi vida.*

*Gracias a esas personas que siempre me han brindado su apoyo, sus consejos, sus regaños, cuando lo he necesitado; aquellas que con sus actos hacen que la amistad sea verdadera. Gracias a ustedes: **Iris, Puga, Henry, Leo, Angelina, Tania B, Paulina T., Valeria.***

*Gracias a **Jorge Chávez**, por la escucha, por los consejos, por el apoyo brindado, por los regaños, pero sobre todo gracias por impulsar a que cada uno de mis pasos sean firmes, para que me lleven al logro de todos y cada uno de mis objetivos. Te amo*

*Gracias a **Karel, Lilitiana, Maribel** quienes me han enseñado importantes aspectos para mi vida tanto profesional como personal, y gracias por la linda amistad que sea forjado. Las quiero.*

*Gracias a **toda mi familia**, pues de cada uno de ustedes he aprendido a vivir, a disfrutar, a reflexionar y a mejorar mi persona.*

INDICE

RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN	17
1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ALFABETIZACIÓN EN MÉXICO	21
1.1 Evaluación de Conocimientos Curriculares Lingüísticos.....	22
1.2 Evaluación de la Aplicación de Conocimientos en Contextos Extraescolares Lingüísticos	23
1.3 Evaluación de Competencias para la Interpretación y Reflexión de la Lengua ..	24
1.4 Implicaciones de la Educación en México	26
1.5. Hacia una Educación Basada en Competencias: Implicaciones de la Reforma Integral a la Educación Básica	31
1.5.1. Concepciones de Competencia	32
1.5.2. Promoción de Competencias Comunicativas en el Programa de Educación Preescolar 2004.....	33
2. LA ACTIVIDAD Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS PREESCOLARES.....	39
2.1 La Influencia de la Actividad en el Surgimiento de las Capacidades Cognitivas Complejas	40
2.2 El Sistema Escrito: Adquisición y Dominio en el Contexto de Uso.....	60
3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DENTRO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE PARA LA ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	105
4. METODOLOGÍA.....	107
4.1. Perspectiva Metodológica.	107

4.2. Procedimiento General	109
4.3 Diseño de Investigación	109
4.3.1 Componente Cuantitativo	110
4.3.2 Componente Cualitativo.....	126
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS	133
5.1 Análisis de los Resultados del Componente Cuantitativo	133
5.2. Resultados Cuantitativos	133
5.3 Análisis de Datos del Componente Cualitativo	161
5.4. Resultados Cualitativos.....	163
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	222
7. REFERENCIAS	242
8. ANEXOS.....	253

ÍNDICE DE TABLAS		Págs.
Tabla 1	Competencias correspondientes al Campo de Lenguaje y Comunicación del PEP 2004.	37
Tabla 2	Características Generales de la población.	112
Tabla 3	Estructura familiar del centro de intervención y los centros de comparación.	113
Tabla 4	Características socio demográficas.	115
Tabla 5	Números de reactivos que evalúan cada competencia comunicativa.	118
Tabla 6	Características correspondientes al percentil 25 y 75.	130
Tabla 7	Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto con ayuda de alguien.	137
Tabla 8	Competencia: Interpreta o infiere el contenido de un texto a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.	138
Tabla 9	Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.	138
Tabla 10	Competencia: Conoce diversos portadores e identifica para que sirve.	139
Tabla 11	Porcentaje de la población que se encuentra en cada nivel de interpretación de un cuento.	144
Tabla 12	Porcentaje de la población que respondió al reactivo correspondiente a la identificación del nombre escrito.	145
Tabla 13	Porcentaje de la población que se encuentran en cada nivel de expresa sus ideas.	146

ÍNDICE DE CUADROS		Págs.
Cuadro 1	Descripción y ejemplos de los niveles de asistencia.	89
Cuadro 2	Diseño de Investigación.	110
Cuadro 3	Descripción y ejemplos de los niveles de razonamiento lingüístico.	141
Cuadro 4	Representaciones gráficas hechas por Moisés R., Valeria, May A. y Tania durante la evaluación diagnóstica y 8 meses después en la evaluación final.	156
Cuadro 5	Representaciones gráficas hechas por Nahid y Danna durante la evaluación diagnóstica y 8 meses después en la evaluación final.	158
Cuadro 6	Representaciones gráficas hechas por Eduardo y Kevin durante la evaluación diagnóstica y 8 meses después en la evaluación final.	160
Cuadro 7	Acotaciones para las transcripciones.	164
Cuadro 8	Niveles de desarrollo de la Competencia: <i>“Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien”</i> .	168
Cuadro 9	Niveles de desarrollo de la Competencia: <i>“Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura”</i> .	192
Cuadro 10	Desarrollo Específico del Proceso de Escritura: Alumna de Tercer Grado de Preescolar.	215

ÍNDICE DE GRÁFICOS		Págs.
Gráfico 1	Porcentaje de la población mexicana ubicada en los niveles insuficiente, medio y avanzado según las pruebas de evaluación educativa.[Nivel Secundaria]	28
Gráfico 2	Puntajes promedio correspondientes a la evaluación inicial y final del Centro de intervención y los Centros de comparación.	135
Gráfico 3	Promedio del razonamiento lingüístico en ambas poblaciones.	136
Gráfico 4	Porcentaje de la población de cada Centro ubicada en los niveles de razonamiento lingüístico.	142
Gráfico 5	Porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita del sustantivo "OSO". En ambas poblaciones (pretest y postest).	148
Gráfico 6	Porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita del verbo "CORRER". En ambas poblaciones (pretest y postest).	149
Gráfico 7	Porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita del verbo "JUGAR". En ambas poblaciones (pretest y postest).	151
Gráfico 8	Porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita en la oración "CARLOS TIENE UN PERRO". En ambas poblaciones (pretest y postest).	152

RESUMEN

Dada la problemática educativa que se ha visto reflejada por los resultados obtenidos en pruebas tanto nacionales como internacionales sobre los bajos niveles de desempeño en los que los estudiantes mexicanos de educación básica desde nivel preescolar hasta un nivel de secundaria se perfilan en materia de Campos Formativos como: el lenguaje, específicamente el uso y reflexión sobre la lengua. El presente estudio tiene como propósito principal desarrollar y comprender las competencias comunicativas señaladas en el PEP, 2004 dentro de ambientes complejos de aprendizaje que descansan en una perspectiva constructivista socio-cultural, donde se hace uso real del sistema escrito a través de la composición e interpretación de textos; así como describir el desarrollo de las mismas competencias que constituyen formas particulares de actuación e interpretación del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación.

Éste tiene un diseño mixto con un componente cuantitativo y uno cualitativo. En donde el primer componente consta de dos condiciones: comparación e intervención, el cual a su vez se encuentra dividido en tres fases: la evaluación inicial, programa de intervención y evaluación final para así obtener el nivel de adquisición de las competencias del lenguaje escrito. El componente cualitativo de corte observacional en donde se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: la observación etnográfica, y solución de problemas basados en grupo. Participaron un total de 108 niños/as, con edades de 2 a 7 años pertenecientes a Centros de Desarrollo Infantil públicos del Distrito Federal.

Después del análisis de datos, se encontraron diferencias significativas entre los Centros evaluados, sobre el desarrollo de competencias comunicativas en niños de preescolar, logrando la adquisición de conocimientos sobre el sistema escrito además de su uso dentro de situaciones contextualizadas como son: la composición e interpretación de textos auténticos.

Palabras clave: Entornos complejos de aprendizaje, competencias comunicativas, nivel preescolar, perspectiva socio-cultural.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, existe una gran controversia entre las autoridades educativas, docentes, investigadores y padres de familia, por los recientes resultados obtenidos por las pruebas de evaluación de la calidad educativa. Esto se debe, a que éstos revelan que la mayor parte de la población mexicana de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, no cuenta con las competencias o capacidades necesarias para el dominio eficaz sobre sus conocimientos y habilidades, permitiendo entonces dar solución a problemas cotidianos, que en el caso de dicho trabajo, refiere a las actividades alfabéticas como: la lectura y escritura.

Lo significa, que los alumnos mexicanos ubicados en niveles básicos específicamente, de educación preescolar, generalmente son capaces de **reconocer e identificar** algunas características elementales del sistema de escritura, como algunos elementos de los textos: el título, la imagen, los párrafos o la tipografía de la escritura (letras mayúsculas, minúsculas, cursivas, negritas). Asimismo, son capaces de identificar su nombre y comenzar a realizar diferentes trazos controlados tomando en cuenta una direccionalidad y sentido al escribir. Sin embargo, estos conocimientos no les son suficientes para interpretar (leer) y componer (escribir) de forma correcta un texto, y además es **limitado** el uso de la información y el conocimiento que identifican, para construir argumentos que revelen sus intenciones comunicativas con el medio.

Por esta razón, el presente trabajo de investigación pretende dar una solución desde la Psicología, a esta problemática. Esto se hará a través de la generación y el establecimiento de las condiciones educativas necesarias para el desarrollo de competencias comunicativas. Se busca ir más allá de la sola adquisición de conocimientos, para alcanzar el dominio y uso de los mismos. Es decir, se indagará sobre el desarrollo y la construcción de capacidades psicológicas complejas.

Este trabajo se distribuye de la siguiente manera: el capítulo 1, tiene como objetivo explicar la magnitud del problema educativo que enfrenta nuestro país, México; con respecto al aprendizaje y uso de la lectura y escritura, mostrando así los bajos medios y avanzados índices que se obtuvieron en diferentes pruebas nacionales e internacionales.

En el capítulo 2, se pretende explicar los principios fundamentales de la perspectiva socio-cultural (desde tres líneas principales: la actividad, la mediación semiótica y la interacción) que sustentan al proyecto.

En el capítulo 3, se expone en primera instancia la concepción que se tiene sobre la lectura y escritura como actividades humanas y culturales, en contraste con la concepción de considerarlas solamente como habilidades. Además, de manera empírica se abordan las diversas investigaciones que señalan las concepciones, los conocimientos y habilidades que los niños han desarrollado sobre la lectura y escritura, antes y después de recibir una educación formal. Así mismo se abordan diferentes trabajos que extienden el Campo de investigación sobre los diversos factores involucrados en el aprendizaje, tales como las actividades o experiencias auténticas, las interacciones entre pares, la asistencia docente y el uso de medios semióticos, como el texto y las estructuras textuales.

Así, en los primeros tres capítulos se presenta el marco de referencia que nos expone ante la problemática educativa que vive nuestro país, se plantea también la base teórica en la que descansa la investigación y se explican, los resultados de aquellas investigaciones que han indagado sobre los conocimientos del sistema escrito y los factores que favorecen su aprendizaje.

En el capítulo 4, se describen de forma detallada los aspectos que se tomaron en cuenta para el desarrollo del programa de intervención psicológica “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar”. Aquí se explica la metodología del trabajo, que al ser un diseño mixto tiene dos componentes: uno cuantitativo y uno cualitativo; y se

exponen los procedimientos llevados a cabo para la recolección y el análisis de los datos.

En el capítulo 5, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, los cuales señalan los aspectos más sustanciales para ilustrar el cambio que se logró con la intervención, y además se muestra el desarrollo concreto de cada una de las competencias comunicativas alcanzadas por los niños preescolares.

Por último en el capítulo 6, se expone la discusión y principales conclusiones a las que se llegaron, donde se presentan entre otras entidades, algunas de las implicaciones operativas y teóricas primordiales que pueden derivarse del presente trabajo de tesis.

1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ALFABETIZACIÓN EN MÉXICO

*“Un mundo alfabetizado no es simplemente donde la población sabe leer y escribir, sino es uno de los medios por excelencia que sirve para potenciar las capacidades humanas y ponerlas al servicio del progreso y bien común”
(UNESCO)*

Recientemente, nuestro país ha estado inmerso en diversas acciones dirigidas principalmente a la evaluación y mejora de la calidad de la educación con el objeto claro de que esto contribuya considerablemente a un mayor y mejor desarrollo tanto económico, político y social de México.

Transcurridos ya diez años de estar evaluando, creando y transformando lineamientos político-sociales, económicos y educativos resulta que nuestra población incluso aquella que ha recibido educación formal y sistemática presenta serios problemas en la adquisición de conocimientos básicos y formación de competencias en materia de lectura y escritura para la comunicación e interpretación de sus ideas, en el uso y razonamiento con operaciones matemáticas o en la identificación, análisis o generación de explicaciones sobre causalidades y efectos de los fenómenos naturales, sociales que ocurren a su alrededor. Además, se muestran importantes deficiencias en la aplicación de esos conocimientos para la solución de problemas en contextos reales; lo cual ha contribuido a un alza en el rezago educativo, incremento en los índices de

analfabetismo funcional, entendida como la incapacidad para comprender y producir conocimientos considerados básicos en nuestras sociedades (García, 2006).

Es así como la aplicación de pruebas tanto nacionales como internacionales que han sido puestas en marcha aquí en México, nos acerca considerablemente a la magnitud de este problema educativo. En ellas se muestran índices bajos de desempeño y aprovechamiento en el Campo de Lenguaje y Comunicación, entre otros. De tal manera, a continuación se expondrán las tres líneas de análisis que perfilan en estas evaluaciones: la evaluación de conocimientos curriculares, la aplicación de conocimientos en contextos extraescolares y la evaluación de competencias para la interpretación y reflexión sobre la lengua.

1.1 Evaluación de Conocimientos Curriculares Lingüísticos

En paralelo a las evaluaciones internacionales, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha desde hace seis años la aplicación de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) cuyo propósito principal es *evaluar el rendimiento académico de cada alumno en las asignaturas básicas conforme al currículo nacional* como es español, matemáticas, y una asignatura más de postura rotativa como historia, ciencias naturales, geografía entre otras; esto se lleva a cabo en los niveles de Primaria y Secundaria.

Así los últimos resultados obtenidos en el año 2011, muestran que los alumnos mexicanos presentan un importante índice de carencias curriculares; y específicamente en el Campo de Lenguaje y Comunicación ello significa que un **60%** de la población se encuentra en un *nivel elemental* de logro es decir, los alumnos son capaces de identificar ideas generales sobre un tema incluido en algún portador de texto; identifican elementos particulares de los textos como la intención, motivación de algún personaje; distinguen entre personajes principales y secundarios de una historia; establecen un orden temporal de dos acontecimientos, identifican palabras que riman en un poema.

(SEP, 2011). De manera general, el comportamiento que manifiestan los alumnos en esta evaluación responde a la búsqueda, identificación, reflexión de la información de manera muy superficial y concreta.

En contraste con sólo un **9%** de alumnos mexicanos quienes se encuentran en un nivel de logro alto en educación primaria, en donde su desempeño refleja que son capaces de localizar expresiones referentes a lugares, seleccionar un título o encabezado que muestre el tema central de un texto informativo, identifican el significado de sustantivos colectivos, interpretan la información de los textos, distinguen las intenciones de los personajes y las relacionan con sus acciones en una historia.

De esta manera, puede observarse que la mayor parte de la información que adquieren los alumnos son conocimientos sobre las características básicas de la asignatura de español y uso de la lengua, dejando limitadas las habilidades o procesos adquiridos para propiciar las condiciones necesarias que permitan una interpretación, reflexión y crítica sobre el contenido de textos, y el uso del sistema escrito dando pie a una comunicación efectiva con su entorno.

1.2 Evaluación de la Aplicación de Conocimientos en Contextos Extraescolares Lingüísticos

En este mismo sentido, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa diseñó e implementó la prueba EXCALE (Examen de la Calidad y Logro Educativo) que mide el logro educativo o dominio de los alumnos de educación básica en educación preescolar, primaria y secundaria evaluando distintas asignaturas y grados.

En términos de habilidades y conocimientos, los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto de primaria indican, que en términos generales, el **68.8%** de los estudiantes se encuentran en niveles básicos de comprensión lectora, ello significa que, son capaces de localizar información en un texto, de construir el significado de una

expresión, analizar el contenido y la estructura de un texto, desarrollar una interpretación y comprensión global en cambio, en la adquisición de habilidades y conocimientos relacionados con la reflexión sobre la lengua escrita los estudiantes presentan mayores complicaciones con esta reflexión sobre las convencionalidades de la lengua, la sintaxis y morfosintaxis además de la semántica.

En este mismo sentido, un **63%** se ubica en los niveles bajos de dominio en expresión escrita, lo que muestra que el uso de la convencionalidades del sistema escrito, es muy limitado, ya que sólo algunos alumnos pueden escribir textos con menos de tres faltas ortográficas, acentuar sus redacciones, segmentar las palabras correctamente y hacer el uso de correctores de textos similares pero con diferente propósito como la carta formal e informal; al redactar un texto pocos son los que utilizan el lenguaje correspondiente según el tipo de texto, los que pueden dar un argumento claro sobre un tema pero incluso se reduce el porcentaje de aquellos quienes pueden justificar sus argumentaciones, y de quienes reflexionan y toman conciencia sobre lo que escriben y para quien lo escriben (Backhoff y cols., 2006).

Como se observa, los porcentajes de la población ubicada en los niveles insuficientes o básicos responden a más de la mitad, siendo importante resaltar que estas cifras y las otorgadas por la prueba ENLACE son predictivas de un limitado o nulo desarrollo de competencias para la vida, lo cual es evidente con la siguiente prueba internacional.

1.3 Evaluación de Competencias para la Interpretación y Reflexión de la Lengua

México como miembro (desde el año 1997) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha permitido la aplicación de la prueba internacional PISA (Programa Internacional de Evaluación para Estudiantes) a jóvenes

de 15 años; con el propósito principal de identificar el nivel de competencia de los estudiante e identificar fortalezas y debilidades del sistema educativo de nuestro país en comparación con otros países. Ello lo hace al evaluar por competencias, es decir, el conjunto de habilidades y conocimientos que se utilizan para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones relacionadas con las áreas de lectura, matemáticas y ciencias siendo estos dominios clave para el aprendizaje en todos los niveles educativos.

Es así como los resultados obtenidos de la última aplicación el 29 de marzo del año 2009 muestra de manera general que la población mexicana tienen un nivel de desempeño elemental en todas las áreas evaluadas es decir, que poseen capacidades básicas para el análisis y resolución de problemas cotidianos.

Específicamente, en el área de Lectura resultó que un **74.1%** de los jóvenes ocupan los *niveles bajos de desempeño* (Por debajo de 1, 1a, 1b y 2: ver Gráfico 1), ello señala que, los estudiantes pueden realizar tareas básicas de esta área como: localizar informaciones sencillas y explícitas, realizar deducciones simples de distintos tipos a partir de la información que poseen, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo pero no para evaluarlo o criticarlo (OECD, 2010). También, son capaces de interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas. A diferencia, del sólo 5.7% de la población que se ubicó en el nivel avanzado de competencia (nivel 4).

Cabe resaltar que las cifras obtenidas en el año 2010, son similares al desempeño obtenido en la evaluación del año 2000, en donde se obtuvo que un **74.1%** de la población se situó en los niveles básicos de desempeño. De tal manera, los esfuerzos y acciones puestas en marcha por las autoridades educativas del país, a una década, nos revelan la ausencia de cambios significativos, ya que únicamente este porcentaje se redujo en un 1%.

Después de los resultados de estas evaluaciones nacionales e internacionales es notable concluir que no basta con la sola y mecánica adquisición amplia de conocimientos, suceso que ha sido expresado con orgullo por nuestras autoridades gubernamentales y de educación como efecto del “cambio y mejora” en los resultados arrojados por ENLACE. En definitiva, lo que es realmente importante es que no sabemos usarlos en y para la reflexión, el análisis, la explicación o la resolución de problemas cotidianos y comunes que vivimos día con día.

1.4 Implicaciones de la Educación en México

Específicamente, ¿Cuáles son las condiciones educativas que se presentan en el primer nivel obligatorio de la educación básica, es decir, la educación preescolar? De acuerdo con la prueba EXCALE-00 en el caso de uno de los Campos Formativos de Educación Preescolar: “Lenguaje y Comunicación” los resultados obtenidos muestran que un **45%** de la población preescolar se encuentran en el **nivel básico** de este campo, ello implica que los niños son capaces de reconocer su nombre escrito, manifestar sus preferencias sin dar explicaciones, comprender instrucciones para realizar una actividad, identificar que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, distinguir la direccionalidad y sentido de la lectura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), reconocer algunas características de las palabras y letras (sobre todo algunas letras iniciales),y algunos niños comienzan a escribir su nombre de manera convencional aunque lo hacen invirtiendo algunas letras.

Asimismo, logran identificar algunas partes que componen a los textos (como: portada, título, ilustraciones y texto); diferencian entre diversos portadores del texto a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno; seleccionan textos de acuerdo con un propósito lector o al tipo de información que proporcionan. También, comentan con otros el contenido de un cuento y dan su opinión acerca de un personaje o una situación particular derivada de la narración e incluyen un comentario

general al respecto. Hacen anticipaciones específicas incipientes que corresponden al contenido del cuento, así como anticipaciones globales, lógicas o factibles según el contexto del relato; en ambos casos incluyen únicamente *una idea* derivada de la información presentada o al referente principal del cuento. Con relación a las características y funciones de los textos literarios, los estudiantes de este nivel asignan atributos generales a los personajes de un cuento, aplicables a uno o varios personajes de ese u otros cuentos; y usan algunos recursos del texto literario en sus narraciones (Había una vez..., En un lugar..., Colorín colorado...).

Sin embargo, se obtuvo que sólo un **15%** de la población preescolar se encuentra en un *nivel de logro alto*, es decir, pocos son los alumnos y alumnas que expresan sus opiniones acerca de los personajes o situaciones particulares de un cuento, y las justifican con base en la información presentada o en sus experiencias personales. Además, logran hacer anticipaciones lógicas, pertinentes y elaboradas de tipo global y específico, en las que incluyen, al menos, dos ideas derivadas del cuento. En cuanto a la identificación de algunas características del sistema de escritura, *reconocen o leen el nombre escrito* de algunos de sus compañeros, además del propio y utilizan *el conocimiento de las grafías de su nombre para escribir otras palabras* con características convencionales o cercanas a lo convencional en relación al orden, direccionalidad, número de grafías y trazos (Backhoff y cols., 2007).

Con referencia a lo anterior, es lamentable observar que el porcentaje de estudiantes que se encuentran en niveles de logro altos va disminuyendo conforme se avanza de nivel educativo. Ello es evidente mediante los resultados obtenidos en la prueba EXCALE-03 y 06 en donde el **68.8%** de los estudiantes se encuentran en niveles básicos en comprensión lectora y un **63%** en expresión escrita; pero para los estudiantes evaluados en tercer grado de secundaria, se observa que ese porcentaje se mantiene similar con un **71%** y **56%** respectivamente, de los estudiantes evaluados quienes se ubican en los niveles más bajos de dominio lingüístico (Backhoff y col.,

2006). Dejando que sólo 6 o 5 de cada 100 alumnos (6.6% en primaria y un 5.3% en secundaria) llegue a los niveles altos en comprensión lectora y uno de cada 100 (1.3% en primaria y 0.7% en secundaria) en expresión escrita. De estos resultados podemos enfatizar que apenas un pequeño porcentaje de los alumnos que salen no sólo de preescolar sino de los siguientes niveles educativos, son capaces de alcanzar el nivel más alto de desempeño que se espera que posean, mientras que la mayor parte de los mismos tan sólo alcanzan los niveles más bajos de desempeño.

A continuación se muestra un gráfico con las puntuaciones globales, por las pruebas de evaluación educativa antes mencionadas, específicamente el nivel de secundaria.

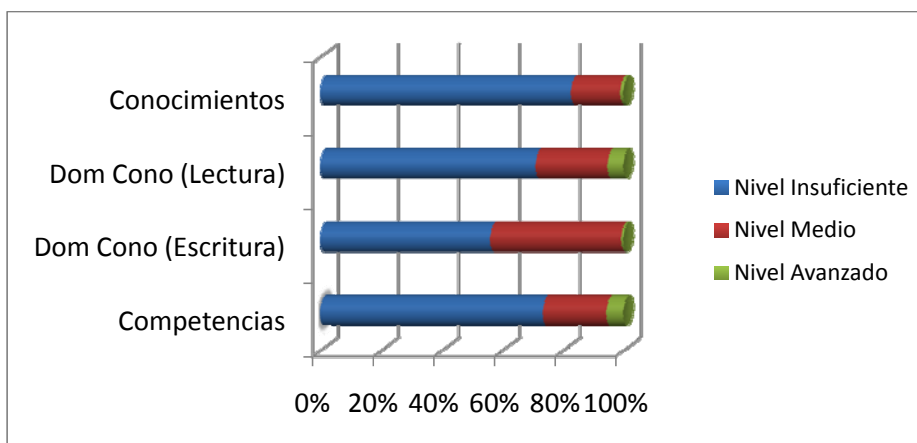


Gráfico 1. Porcentaje de la población mexicana ubicada en los niveles insuficiente, medio y avanzado según los rubros de evaluación educativa.
 [Nivel Secundaria. Dom Cono significa: Dominio de Conocimientos]

En efecto, es evidente que las puntuaciones obtenidas por estas pruebas de evaluación demuestran que la mayor parte de la población mexicana en educación básica se ubica en los niveles de dominio y logro más bajos o elementales en lo que se

refiere a la adquisición y aplicación de conocimientos, y en la evaluación de competencias comunicativas.

Entonces, podemos resaltar como los resultados obtenidos por estas pruebas apuntan a que los estudiantes mexicanos de educación básica no cumplen más allá de los objetivos mínimos de educación ya sean en la adquisición de conocimientos o en el desarrollo de competencias. En consecuencia, el logro de los estándares educativos que se han propuesto las autoridades de gobierno es nulo, y aunado a ello, los resultados que se han obtenido por PISA desde su primera evaluación en el 2000 y en contraste con los obtenidos en el año 2010 demuestran las deficiencias en nuestro sistema educativo, social y cultural al registrar el mismo nivel de desempeño, ya que en una década, no se han presentado cambios significativos que representen una posibilidad de optimizar el desarrollo educativo y/o permitan alcanzar los perfiles de egreso que se esperan para cada nivel educativo. Así mismo, se observa que no sólo aumenta la proporción de alumnos en niveles básicos conforme se avanza de nivel educativo, sino también que los estudiantes que repiten algún grado principalmente el primero, lo hacen porque no han aprendido a leer y escribir (UNESCO, 1993).

Las posibilidades de lograr individuos competentes que se logren desempeñar óptimamente en su entorno y sociedad se vuelven cada vez más reducidas, inquietantes e inalcanzables, ello es lo que nos dejan los resultados actuales de las pruebas de evaluación educativa lo cual nos permite por un lado, aclarar nuestra realidad. No obstante, nos muestra los indicadores en los que podemos mejorar y reforzar en nuestro sistema educativo, y entonces no dejar intacto el paso de los años es algo que está en nuestras manos y en las de nuestras autoridades, que deben hacer valer y cumplir nuestro derecho a la educación de calidad señalado en el artículo 3º de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Tomando así, en cuenta los resultados de González y Delgado (2009) además de otros autores que han investigado sobre la importancia de la enseñanza de la lectura y

escritura en edades tempranas, quienes afirman que el aprendizaje de las mismas puede determinar o ayudar a la mejora del rendimiento académico consideramos que en la actualidad después de las reformas educativas realizadas en la última década, es importante resaltar el fomento de la lectura y escritura desde la educación preescolar, ya que esto permite que los niños al estar en contacto real y directo con el lenguaje oral y escrito puedan reflexionar, analizar y comprender en primer momento algunas características del sistema de escritura que se utilizan en el proceso de comunicación promoviendo así el desarrollo de capacidades que puedan lograr un alto nivel académico y la reducción de deserción o fracaso escolar (bajo rendimiento).

Coadyuvando con la importancia de la enseñanza temprana de la lectura y escritura pretendemos continuar con la implementación de situaciones de aprendizaje propuestas en el proyecto de “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar” el cual se interesa en la investigación de tres Campos Formativos principales (Lenguaje y Comunicación, Razonamiento Matemático y Conocimiento del Medio) para el desarrollo de competencias. En nuestro Campo de Lenguaje y Comunicación, se pretende desarrollar las competencias para la comprensión de la lengua oral y escrita.

Para ello, en esta investigación se continuó con el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje creadas con base al Programa de Educación Preescolar 2004 en el Centro de Desarrollo Infantil Granada y a su vez, se intentó analizar cómo se lleva a cabo esta adquisición y desarrollo de capacidades a través de la observación etnográfica y un análisis microgenético de las situaciones que se llevaron a cabo dentro y fuera del aula.

1.5. Hacia una Educación Basada en Competencias: Implicaciones de la Reforma Integral a la Educación Básica

Desde luego, no sólo basta con tener conciencia de las carencias que enfrentamos en nuestro país, es indispensable planear, diseñar y aplicar acciones para contrarrestar la problemática que vivimos en nuestro sistema educativo nacional.

En respuesta a ello, las autoridades gubernamentales y de educación de nuestro país en conjunto con su participación dentro de la OCDE para lograr el cumplimiento de los objetivos de mejora en la calidad educativa y persiguiendo el logro de estándares y expectativas de educación tanto nacionales como internacionales pone en marcha una renovación curricular en la formación básica.

Esta Reforma Integral de la Educación Básica tiene varios propósitos principales: el primero, es favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos que cursan la Educación Básica para responder a las necesidades y expectativas que tiene la sociedad mexicana acerca del futuro ciudadano que se espera formar y el segundo, es la articulación de los niveles de educación desde el nivel preescolar, primaria y secundaria principalmente. Dadas las condiciones de la globalización y modernización que hacen un mundo cada vez más complejo y competitivo hoy en día, se hace indispensable el dominio de las tecnologías constantes y la comprensión masiva de toda información disponible para lograr enfrentar los desafíos colectivos que se viven como ser individual y social, lo cual se traduce en la necesidad de desarrollar **competencias**.

Se requiere entonces llegar a ser *competente* para enfrentarse y tener la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias, pensar y actuar con actitud crítica. Para la OCDE, ser *competente* es ser capaz de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones (escuchar, leer, hablar y escribir) e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales (SEP, 2008).

1.5.1. Concepciones de Competencia

¿Y entonces, a qué se refiere el nuevo concepto de Competencias?

Desde el marco conceptual de PISA (OCDE, 2003) se destaca que una competencia se demuestra cuando se aplican los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, con previa valoración. En otras palabras es la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida y su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia al plantear, interpretar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones.

Por su parte, la EURYDICE que es una red institucional creada por la Comisión Europea y los Estados Miembros, destaca la necesidad de crear personas competentes para la vida personal, social, académica y profesional, mediante una alternativa de competencias clave, las cuales son definidas como *multifuncionales* es decir, permiten la realización, desarrollo personal y el acceso a un puesto de trabajo; son *transferibles* pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos; son *transversales e interdisciplinarias* porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas; son *integradoras* porque combinan conocimientos (saber), destrezas (hacer) y actitudes (querer) y son *dinámicas* porque las competencias de las personas carecen de límites en su crecimiento y se construyen a lo largo de la vida.

En este sentido, la adquisición de competencias es un proceso que dura toda la vida y no sólo se obtienen a través de la escuela o el aprendizaje formal, sino mediante la interacción con los compañeros, los pares y la sociedad (OECD, 2010). Así mismo, como lo señala García (2005) entiéndase que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Con ello, se refleja el cambio conceptual sobre el desarrollo del individuo y la transformación necesaria de las prácticas psico-pedagógicas de instrucción que ya no toman al alumno como un receptor de la información pasivo, ni esperan la edad adecuada para poder enseñarle ciertos conocimientos. El enfoque del plan de estudios es diferente, es *socio-constructivista* y obliga a que todo cambie para lograr esas metas educativas, ya no sólo se persigue la adquisición de conocimientos y habilidades sino que se aprenda a usarlos, a comprenderlos para darle solución a cualquier circunstancia que se presente. Y por supuesto, ahora el alumno es el constructor de su propio aprendizaje a partir de las interacciones con su medio y pares; el papel del docente es la de un guía que participa, planea y promueve el desarrollo de competencias al crear situaciones de aprendizaje que pongan a prueba las capacidades y habilidades de todos los alumnos.

1.5.2. Promoción de Competencias Comunicativas en el Programa de Educación Preescolar 2004

Como parte de la Reforma Educativa y posteriormente, a la declaración de obligatoriedad de la Educación Preescolar por el poder ejecutivo en el año 2002 se iniciaron actividades de exploración, estudio y consulta para la transformación de la educación con el objetivo de modificar algunas concepciones sociales, culturales y pedagógicas que han existido alrededor de la labor o función de la misma. Fundamentalmente, aquella visión que minimiza la función de la Educación Preescolar al considerarla como un espacio de cuidado, de entretenimiento de los niños, de promoción de un desarrollo físico y social, carente de metas y contenidos educativos que contribuyan de manera sólida al inicio formal de la educación.

En consecuencia a esta necesidad y como medio de transformación educativa en el año 2004 la Secretaría de Educación Pública (SEP) decide aprobar la reforma educativa con la implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)

asimismo, decide poner en marcha un programa de actualización para el personal docente y directivo; elaborando y distribuyendo materiales educativos para alumnos y también materiales que apoyen el trabajo docente.

Esta renovación curricular tienen las siguientes finalidades principales:

En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye además a una mejor atención de la diversidad del aula.

En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica.

Con esta renovación también se busca fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo; ello implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore. Mediante este diseño de situaciones de aprendizaje que impliquen desafíos en los niños avanzarán paulatinamente en sus niveles de logro para sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Este programa se encuentra organizado a partir de competencias a diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir. Esto tiene la finalidad de propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de

aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano. Y así entonces la función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee (SEP, 2004).

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis Campos Formativos:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en los cuales se especifican las competencias a promover en los niños y las niñas. En específico, en relación al Campo de Lenguaje y Comunicación se considera que el lenguaje al fungir como una actividad comunicativa y re+flexiva, forma parte importante del primer acercamiento del niño con su mundo para integrarse a su cultura e interactuar en sociedad.

La atención y el trato a los niños y a las niñas en la familia, el tipo de participación que tiene y los roles que juegan en ella, las oportunidades para hablar con los adultos y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral. Con esto se demuestra que no sólo los procesos de adquisición del lenguaje dependen principalmente del ritmo y tiempo del desarrollo del niño sino de las oportunidades de interacción que retén las capacidades de los niños. La participación de ellos en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral como: narrar un suceso, una historia, conversar sobre una inquietud o explicar las ideas que tienen acerca de algo en particular con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite

adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan.

En la Educación Preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz (SEP, 2004).

En este mismo sentido, es conveniente mencionar lo que PISA (OCDE, 2003, OECD, 2010) pretende encontrar en los alumnos sobre este Campo, para entonces observar de qué manera puede vincularse la preparación preescolar con los otros niveles educativos para dar lugar a un buen desempeño lingüístico es así como el concepto que señala es la **competencia lectora** que es definida como la *capacidad para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad.*

A continuación, se presenta la tabla 1 donde se muestran las competencias que corresponden a este Campo, específicamente el aspecto trabajado: el Lenguaje Escrito en esta investigación.

Tabla 1. Competencia Correspondiente al Campo de Lenguaje y Comunicación.

Lenguaje Escrito
<ul style="list-style-type: none">• Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.• Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.• Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.• Identifica algunas características del sistema de escritura.• Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Con base en las competencias anteriormente señaladas se elaboraron situaciones de aprendizaje que pretendían desarrollar las capacidades en los niños y niñas para que puedan interactuar en sociedad a través del uso que le den a los diversos portadores de texto y del significado que adquieran sobre el lenguaje escrito.

Aunado a las acciones educativas que se han tomado por parte del gobierno y organismos internacionales para enfrentar el bajo nivel de desempeño en nuestros estudiantes; nosotros estamos interesados en continuar con los propósitos del Programa “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar” el cual pretende también ayudar a la formación docente para la aplicación del PEP 2004, y promover el desarrollo de competencias en los niños para que puedan mejorar y ampliar sus capacidades de aprendizaje, siendo así capaces de enfrentar y resolver las situaciones reales que se viven día con día. Esto es posible, a través de la creación y aplicación de entornos de aprendizaje, además de la investigación sobre los procesos involucrados en la construcción del conocimiento dentro del Campo de Lenguaje y Comunicación.

2. LA ACTIVIDAD Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS PREESCOLARES

*[...] De la misma forma que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y escribir.
(Vygotsky, 1978, pág. 118)*

*“Aprendemos haciendo, esto significa que aprendemos a leer, leyendo; y a escribir, escribiendo”
(John Dewey, 1902)*

Las Capacidades Cognitivas Complejas han sido objeto de múltiples análisis, y actualmente con los cambios curriculares, en el mundo se ha puesto especial interés en entender las condiciones bajo las cuales los estudiantes pueden desarrollarlas, para después lograr participar en actividades sociales de la vida cotidiana, pública, laboral y académica.

Diversas posiciones teóricas han contribuido al entendimiento y explicación de las Capacidades Cognitivas Complejas, dentro de estas posiciones se encuentra la Perspectiva Socio-cultural, la cual, considera la interacción social, el uso de sistemas semióticos y la actividad. Tal Perspectiva, que tiene sus raíces en la Teoría Vygotskiana, ofrece las herramientas para indagar y ulteriormente influir en el desarrollo de las formas de pensar y capacidades que los individuos necesitan para enfrentar los retos de la sociedad cada vez más industrializada y que requiere del uso de tecnología.

En este sentido, el propósito de este apartado es *entender el origen y desarrollo de Capacidades Cognitivas Complejas*. Tomando en cuenta, el papel fundamental que la actividad tiene sobre este desarrollo durante los años escolares, puesto que ésta determina las interacciones y uso de sistemas semióticos. Desde esta perspectiva, se parte de la idea de que el origen y desarrollo de estas capacidades como el razonamiento, se propicia a partir de la incorporación del individuo en actividades socialmente constituidas, dentro de las cuales se usan sistemas y herramientas culturales con la asistencia que brinda una persona más experimentada, para alcanzar metas socialmente establecidas y compartidas por la comunidad.

La premisa básica de la Teoría Sociocultural, acerca de los procesos cognitivos complejos como resultado de la internalización de las relaciones sociales y sistemas culturales, se aborda en los siguientes apartados. En donde se parte de los elementos interdependientes que incluyen: actividad como condición determinante de las interacciones sociales y el uso de herramientas culturales.

A partir de lo anterior, se muestran en un primer momento, las premisas teóricas de las que parte este estudio, en donde se presentan las características de la actividad, su estructura y funcionalidad, el uso de los sistemas y herramientas culturales; y los procesos de interacción. Posteriormente, se expondrán algunas evidencias empíricas que sostienen estas premisas.

2.1 La Influencia de la Actividad en el Surgimiento de las Capacidades Cognitivas Complejas

El contexto en el que el ser humano se desarrolla, involucra una serie de relaciones en las que se mezclan los actos de las personas y el mundo social. Estas relaciones se hayan establecidas en los diversos escenarios de actividad social práctica en los que se organiza dicho contexto, los cuales van a tener un impacto psicológico en el desarrollo del pensamiento del individuo (Kirshner y Whitson, 1997; Daniels, 2003).

El ser humano se desenvuelve, en organizaciones complejas, en sistemas de interacción con reglas, acciones y herramientas culturales particulares que van más allá de las relaciones uno a uno (Tharp, 1988). De ahí que, el desarrollo y surgimiento de procesos estrictamente humanos ocurra dentro de un contexto estructurado en escenarios de actividad social mediada culturalmente por los sistemas y herramientas que son parte constitutiva de la misma, permitiendo la realización de un conjunto de acciones para alcanzar metas socialmente establecidas (Roth, Lee y Hsu, 2009).

Como señala Rogoff (1997) **el aprendizaje descansa en la participación del individuo en la actividad y por lo tanto, es ahí donde tiene lugar el origen de las capacidades intelectuales.** La actividad, interviene de manera importante sobre este desarrollo, influye en dos sentidos, el primero porque la actividad establece el motivo, y determina las relaciones y las formas de actuación entre sus participantes; y el segundo, porque ésta por sí misma, genera mecanismos como la interacción social y ayuda a dar sentido a las herramientas simbólicas y culturales para poder alcanzar las metas fijadas.

El desarrollo individual se vislumbra desde el vínculo con lo social y cultural de la vida del ser humano. Por lo que, es imposible pensar en una separación entre el individuo y su entorno sociocultural, pues la naturaleza de la interrelación que forman el individuo y el mundo social es algo más que el poder pensar en dichos elementos de manera independiente (Wertsch, 1988). Por lo cual, al querer entender el desarrollo individual y específicamente el surgimiento de capacidades intelectuales en el ser humano, pues resulta evidente la necesidad de plantearse una unidad que preserve la unión del individuo con lo social, y que permita mantener la esencia de los acontecimientos más que en la división de los mismos en elementos aislados que funcionan distinto a como lo hacen en su totalidad (Wertsch, 1988; 1997).

Es útil, *recurrir a la noción de actividad ante la necesidad de entender las relaciones del individuo, sociedad y cultura,* concretamente la influencia cultural y social sobre el desarrollo psicológico del ser humano, el cual surge y se establece en dichos

sistemas organizados de acciones sobre los objetos culturales (Wertsch, 1988; Daniels, 2003).

La **actividad** entonces, se ha constituido como **la unidad que permite analizar el desarrollo de la conciencia dentro de la actividad social práctica**. Es necesario considerarla, además de las condiciones sociales y sistemas que son producidos dentro y a través de ella para entender este impacto sobre el surgimiento de las Capacidades Cognitivas Complejas. (Daniels, 2008).

Es importante reconocer también, *el carácter histórico e institucional de la actividad* pues ésta, constituye el medio en donde ocurre la influencia de dichos procesos institucionales en la formación de capacidades. Los *factores institucionales sociales definen la actividad*, pues ésta tiene lugar en lo colectivo; es ahí donde se crea y tiene funcionamiento, en tanto que, constituye un contexto situacional en el cual, el sujeto se relaciona con el mundo social y los objetos del mismo. De esta manera, la actividad tiene existencia únicamente en las relaciones sociales humanas, la cual está determinada por las formas y medios de interacción social y material (Leontiev, 1978). Es la sociedad quien crea y establece dichos fines de acuerdo a un contexto situacional e histórico determinado.

Las formas rutinarias de la interacción, de la acción sobre los objetos, del uso de herramientas específicas en una actividad llegan a institucionalizarse como reglas aceptadas, por lo cual trasciende al propio funcionamiento del humano como unidad individual y descansa en la actividad. De esta manera, la estructura de los intercambios humanos posee fundamentos establecidos en las actividades a lo largo del tiempo y que han permitido generar el carácter institucional de las mismas, al establecerse interpretaciones realizadas por el ser humano (Rogoff, 1993).

La existencia humana y el nacimiento de nuevos individuos suceden en el entramado social-institucional de actividades que presentan una estructura y objetivos definidos, que requieren para su realización de instrumentos culturales específicos. Así,

la participación de los individuos tendrá sus resultados en el surgimiento y desarrollo de las Capacidades Cognitivas Complejas que caracterizan a los seres humanos.

La Estructura de la Actividad Determina la Naturaleza de las Capacidades Cognitivas Complejas

Al asumir que el origen de estas capacidades intelectuales se da dentro de las actividades socialmente construidas, se hace necesario aclarar la forma en que se expresa esta influencia sobre las formas de la mente. Se parte de la idea, de que la actividad no sólo influye en la formación, sino que podría ser la estructura de la misma, la que constituye la mente.

Es importante comprender la naturaleza de la actividad y su influencia en el desarrollo de las Capacidades Cognitivas Complejas, ya que en los rasgos de la actividad descansa la influencia de los medios simbólicos y la interacción. La forma primordial de actividad humana es aquella que es externa, es decir, una actividad práctica y que cuenta con una dimensión interna o psicológica de la actividad, está se encuentra constituida por aquellas acciones mentales, formadas mediante el proceso de internalización (Wertsch, 1988; 1997).

La propia actividad está organizada bajo ciertas características que determinan la forma que guarda, éstas permiten reconocer por un lado, su organización estructural y por otro lado, su organización funcional como comunidad de práctica cultural.

En la estructura y organización de la actividad en el plano externo, se identifican los siguientes componentes que la integran: a) *el motivo*, esto es lo que impulsa a la actividad, es hacia donde el objetivo se dirige. b) *la meta*, o la representación del resultado de una acción y c) *las condiciones, o las circunstancias* bajo las cuales, las acciones en la actividad se llevan a cabo (Daniels, 2003; Wertsch, 1997, 1988). Se

pueden distinguir desde la Teoría de la Actividad tres tipos específicos de unidades, que son: *actividad, acción y operación*. Estos tipos de unidades constituyen los niveles de la estructura de la actividad (Wertsch, 1988). *Hay que destacar que cada una de ellas, guarda una relación constante entre los componentes mencionados; de esta manera la actividad representa el motivo, las acciones a las metas u objetivos y las operaciones a las condiciones.*

Un punto importante a tomar en cuenta es que a pesar de que cada unidad puede ser descrita de manera independiente, cada una de ellas representa un sistema interconectado con el nivel anterior (Daniels, 2003, Leontiev, citado en Wertsch 1988). Es decir, no es una estructura congelada ni jerárquica, más bien existe una transformación continua entre los tres niveles. Sin embargo, es importante mencionar la relativa independencia de las acciones, esto es una acción puede variar independientemente de la actividad. Una misma acción puede contribuir materialmente a la realización de diferentes actividades. Puede ser transferida desde una actividad a otra, revelando de esta forma, su relativa independencia (Wertsch, 1988; 1997).

La actividad, el motivo hacia donde la acción se dirige. Este nivel se refiere a las actividades específicas reales, particulares, en oposición con la actividad humana general. *Las actividades socioculturalmente construidas tienen una estructura propia que permite que se encadenen una serie de acciones que tienen un sentido para llegar a un fin particular.* Dicha actividad específica del ser humano ha sido construida por él mismo y tiene una lógica interna particular, la cual siempre descansa en un sistema simbólico particular (Wertsch, 1988).

La estructura de la actividad mantiene un sistema complejo que permite definir el grupo de posibles acciones que pueden utilizarse para realizarla, los sistemas simbólicos y materiales que se necesitan para llevar a cabo las acciones. La misma estructura define también el grupo de individuos que ha de participar en ella, así como la división de responsabilidades en un grupo social para aumentar la eficacia en su realización (Daniels, 2003; 2008).

El objetivo y sentido de la acción del individuo que se establece a partir de una actividad. Una acción, la cual es mediada por sistemas simbólicos, permite establecer el grupo de metas u objetivos que han de cumplirse con el propósito de alcanzar la finalidad que demanda la actividad en general (Daniels, 2003). De esta manera, una acción brinda al individuo un objetivo particular que ha de ser logrado para llevar a cabo el motivo de la actividad.

Las acciones ayudan al individuo a encontrar todas las relaciones específicas entre los medios y fines que se hallan implícitos en la actividad. Permite descomponer de manera particular, una serie de acciones que se tienen que realizar, así como el sistema que va anclado a éstas (Wertsch, 1988). La acción aun cuando puede ser vista de manera simple nunca pierde su relación con todas las demás acciones dentro del sistema, pues el motivo de la actividad permite guardar el sentido de la realización de una acción particular; este sentido, hace que el individuo no realice de manera mecánica el acto, sino que le atribuya un significado dentro del complejo de actividad de la cual es parte.

Sin embargo, las acciones juegan un rol diferente, el cual cambia en relación a la motivación y el sentido que guarda para el individuo, éstas serán determinadas por la actividad, en la cual se lleve a cabo, pues adquirirán un sentido particular dentro de cada actividad específica.

Condiciones bajo las cuales opera la acción del individuo, en la actividad. Si se considera que la acción está relacionada con un objetivo, las operaciones son las condiciones concretas bajo las cuales se llevan a cabo dichas acciones (Daniels, 2003; 2008, Wertsch, 1988; Zichenko y Gordon, 1997). Es decir, *la operación es la materialización de una acción*, pues ésta es orientada a un contexto espacio temporal real en la actividad concreta que se está llevando a cabo.

Cada acción tiene su propio aspecto operacional, esto es como puede llevarse a cabo, el cual se define no por el objetivo en sí mismo, sino por las circunstancias

objetivas bajo las cuales se desarrolla. *Las operaciones se constituyen entonces, como los medios que permiten que una acción se lleve a cabo.* Un objetivo se puede mantener constante pero las condiciones bajo las que se da cambian. En estos casos, sólo variaría la composición operativa de la acción (Wertsch, 1988).

Una actividad socioculturalmente definida puede variar para el caso en la forma en que sus acciones pueden materializarse, es decir el cómo se lleven a cabo las operaciones, que se relacionan con las circunstancias, las condiciones bajo las cuales se lleven a cabo. En pocas palabras, se podría decir que la operación es la composición técnica de la acción, la cual puede ser externalizada y formalizada por la interpretación que vaya guardando a lo largo del tiempo (Wertsch, 1988).

En este sentido, si nos situamos en el contexto educativo se hace visible como las acciones de todos los participantes (tanto alumnos como el docente) están dirigidas hacia el logro del aprendizaje, por ejemplo en una actividad donde se tiene como fin establecer la comunicación entre dos compañeros de distintas dependencias escolares, se hace necesaria la realización de un medio escrito en este caso, una carta o un correo electrónico. Actividad para la cual se requiere que los alumnos identifiquen y sepan usar el sistema simbólico (el sistema escrito) que la define, que conozcan los diversos materiales culturales (portador de texto, estructura textual) que se requieren, y los cuales, ayudarán a establecer el tipo de acciones y condiciones que se deberán llevar a cabo para lograr dicha meta comunicativa.

Considerando entonces, que el contexto donde se desenvuelve toda persona está constituido de actividades sociales, creadas por la misma sociedad y cultura en la que se encuentra, en donde según la sociedad, se precisa el *motivo* de una actividad particular, se determinan el *sistema acciones* y el conjunto de *operaciones* bajo las cuales, éstas serán llevadas a cabo. Necesariamente, se hace indispensable que cualquier individuo tenga un entendimiento general y específico de todos y cada uno de los elementos tanto estructurales como funcionales de la misma.

La estructura de la actividad es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los individuos que participan en dicho contexto (Wertsch, 1988). Dicha interpretación es la que se construye en el individuo al momento de participar en una actividad particular, guiando la selección de sus acciones, la composición operacional de las mismas y determina el significado funcional que han de tener éstas (Daniels, 2003).

Es aquí, dentro de este marco de estructura de actividad institucional social en donde ocurren los procesos psicológicos de los seres humanos, en estos contextos socioculturalmente definidos se da lugar al funcionamiento humano, cuando *la actividad permite establecer en el individuo un motivo que lo lleve a realizar dicho sistema de acciones* (Wertsch, 1988). De acuerdo con esto:

“...Los teóricos de la actividad de este periodo sugieren que la estructura del proceso cognitivo reflejaba la estructura de la actividad externa y sus operaciones. La actividad práctica resulta el mediador de lo macro más que los medios semióticos.” (Daniels, et al, 2005).

De esta manera, cuándo el individuo comprende e internaliza este contexto complejo de actividad, es decir, que lo entiende y lo significa, identificando no sólo las herramientas culturales que se requiere usar dentro de ésta sino el motivo y acciones que la conforman; entonces, podría suponerse que la *interpretación y actuación a posteriori* que tendría el individuo sobre su realidad, se transforma y complejiza, haciendo que esté en función de esta nueva estructura de actividad que ahora, forma parte del razonamiento del individuo, la cual probablemente utilizará como la misma forma de análisis sobre otra o similar actividad.

El desarrollo del pensamiento en el aula, por ejemplo, refiere a que de acuerdo con las actividades que se lleven a cabo en el aula, será el pensamiento del alumno, esto es, mientras más complejas sean las actividades en las que el alumno se encuentre, mayor será la exigencia cognitiva que tendrá éste en su intento por incorporarse y solucionar cualquier problema que surja en la actividad. Ya que según el

motivo de la actividad, será la cantidad y tipo de herramientas culturales que se utilicen, así mientras más compleja sea la actividad, más complejo será el uso de éstas. Esto implicará que se transforme la manera de pensar y actuar del individuo, sobre la actividad en la que se desarrolla, notándose esto, en las acciones que realizará constantemente para interpretar e interactuar con su realidad. En este sentido, la calidad y complejidad del pensamiento será dado por el tipo y complejidad de actividades en las que cualquier persona se vea inmersa.

Influencia de la Actividad en el Funcionamiento de las Herramientas Culturales como Medios de la Mente

Dentro de las premisas principales de la Teoría Vigotskiana resalta el hecho de que la mente humana es de carácter simbólico, esto es, tiene lugar y funcionamiento a partir de la incorporación y dominio de los sistemas culturales (Daniels, 2005; Wertsch, 1988). Una de las ideas centrales que ha sido desarrollada desde la Perspectiva Sociocultural es la **noción de mediación**, en donde ésta representa un punto central para explicar el desarrollo psicológico, ya que el papel de la mediación mediante signos significativos ha sido cada vez más fuerte e incluso evidente en cuanto a su influencia sobre las respuestas de los individuos.

En tal sentido, resulta importante explicar cómo la apropiación de los sistemas simbólicos y herramientas culturales pueden fungir como medios de cambio cognitivo, que permitan la actuación del individuo en el mundo social. Para ello se hará explícito el carácter que guarda la *actividad* en relación con estos sistemas que pueden contribuir a la formación de la mente humana.

En un primer momento, es oportuno aclarar una distinción en la función de los medios semióticos, la cual va en dos sentidos: uno, como **herramientas culturales** y otro como **herramientas psicológicas**. De esta forma, el carácter más esencial en donde radica la diferencia es que una herramienta técnica es aquella que es

independiente del individuo, y que su uso descansa en la actividad pues sirve como herramienta para transformar los objetos físicos dentro de ésta; por otro lado, una herramienta psicológica es aquella que media e influye en el pensamiento del individuo y de los otros, con la realidad externa (Martí, 2005; Daniels, 2005; Wertsch, 1988).

Las herramientas culturales, éstas refieren a dos instancias: a los sistemas simbólicos y a los artefactos, los cuales han sido parte constitutiva del actuar en la actividad humana. De tal manera, aclaramos por un lado, que los sistemas simbólicos son el medio que sostiene las interacciones y colaboración de los participantes en la actividad y eventualmente representan el medio para la realización de las acciones cognitivas. Los sistemas simbólicos pueden ser definidos como “un conjunto de símbolos distintos, organizados y estructurados de acuerdo a ciertas reglas y principios que los relacionan con un dominio específico y en donde cada uno tiene su propia y única interpretación” (Johnson-Laird, 1990).

Algunos autores consideran que los sistemas simbólicos son resultado de las necesidades humanas dentro de las actividades sociales, que evolucionan y se transforman día a día. En donde cada sistema tiene funciones y características correspondientes a un dominio específico de conocimiento, por ejemplo, la escritura, el sistema numérico, las imágenes, que constituyen objetos ostensivos directamente observables. Estos sistemas externos de representación son más que sólo representaciones internas que nos permiten tener acceso al pensamiento o la mente de un individuo; tienen como característica decisiva su *propiedad dual* porque son objetos físicos, manipulables, pero también son objetos de conocimiento y representativos que remiten a otra realidad (Martí, 2003; Martí y Pozo, 2000).

Por otro lado, así como se han desarrollado distintos sistemas simbólicos de representación producto de las actividades culturales y sociales. También a lo largo de nuestra historia y con el objetivo de facilitar la resolución de alguna tarea se han creado

distintas herramientas. Estas son referidas por Eco (2009) como objetivaciones, o concreciones que reflejan el uso de los sistemas simbólicos, algunos ejemplos de estas son: el reloj (instrumento que sirve para medir el tiempo) que representa el uso del sistema numérico, o un periódico (medio de comunicación escrita) representa al sistema escrito.

Las objetivaciones o herramientas son los medios para realizar las actividades (Vygotskii, 1979). Algunos autores proponen la noción de *artefactos* como una categoría más comprensiva de los instrumentos o herramientas que se usan en las actividades y que refieren a “*algo*” que adquiere significado y valor mediante su existencia en un campo de actividad humana. Los artefactos entonces, son objetivaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas de contenido cognitivo y afectivo, dentro de los cuáles, se pueden distinguir tres niveles jerárquicos: los *artefactos primarios*, como agujas, mazas y cuencos son los que se emplean directamente en la fabricación de cosas; los *artefactos secundarios* son representaciones de artefactos primarios y de modo de acción que usan artefactos primarios en consecuencia son tradiciones o creencias y; los *artefactos terciarios*, son como mundos imaginarios como ejemplos de estos artefactos terciarios o mundos imaginarios están las obras de arte (Daniels, 2003, 2008).

A pesar de que la herramienta sea un medio para el trabajo y/o para el dominio de la naturaleza u objeto; y que el signo sea un instrumento de actividad psicológica y de dominio en sí mismo. Ambas son *adaptaciones artificiales* al medio, son de origen social pero también **ambas comparten un carácter mediador** (Vygotskii, 1979; Daniels, 2003) **que permite las relaciones entre el sujeto y objeto.**

El lenguaje (o habla) es uno de los sistemas simbólicos más estudiado y destacados por su función primaria como instrumento de comunicación que posibilita el

contacto social. Este es un sistema formado por un código de signos lingüísticos objetivado en palabras, y que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales ya que es una herencia puramente histórica del grupo humano y producto de un hábito socialmente mantenido durante largo tiempo. El lenguaje tiene una estructura determinada en términos gramáticos, sintácticos, semánticos y léxicos (Yule, 2007). Tomando como ejemplo esta última descripción, se puede decir que estos sistemas de representación son respectivamente objetivaciones culturales que han sido creadas y transformadas con el paso del tiempo, y a razón de las necesidades del medio en el que se desarrollan.

De esta manera, cabe mencionar que los sistemas simbólicos junto con los artefactos no tienen un valor intrínseco; su valor emana del uso que se les da para realizar determinadas acciones (Radford, 2004) Entonces, será este significado el más importante para lograr la internalización del sistema simbólico que permita al hombre formar parte de una sociedad porque facilita su comunicación, interpretación e incorporación del mundo en el que se encuentra.

Si se considera que la mente es simbólica, un elemento que resulta relevante para poner en funcionamiento el plano mental y dentro del cual éste también se origina; es la actividad humana en donde la mente adquiere este carácter, y donde los actos que se realizan tienen sentido. Es en este contexto donde lo simbólico cobrará función convirtiéndose en un mediador, pues es la actividad, la que establece las condiciones (el para qué, cómo y cuándo) ante las cuales, se han de utilizar tanto los sistemas simbólicos como las herramientas culturales. (Daniels, 2003; Wertsch, 1988).

El sistema simbólico se encuentra entrelazado en la actividad, la cual se encuentra estructurada en acciones, y en donde el sistema simbólico constituye entonces el componente simbólico de cada acción (Daniels, 2005). Es a partir de las acciones, que el sistema simbólico se hace disponible a todos los sujetos, es decir, se materializa; ya

que cuando un individuo participa en una actividad, éste tiene acceso al sistema, que bajo esta estructura se hace presente en un plano público.

Puesto que la actividad obliga a utilizar instrumentos simbólicos y materiales particulares, en interacción con otros. Estos instrumentos ayudan a transformar los objetos y las herramientas simbólicas, permiten actuar, comunicar y reflexionar sobre la actividad. Además al tomar en cuenta que, la actividad se realiza con otros, es inevitable que se plantee un uso compartido del sistema, lo cual, lleve a un entendimiento conjunto sobre sus usos, metas, y manejo de las herramientas necesarias para su actuación en la actividad (Mercer y Littleton, 2007). De esta forma, inicialmente el uso del sistema es compartido, y entonces la actividad ayudará a que el individuo vaya progresivamente teniendo una transferencia de control sobre su uso, es así que se irá teniendo una mayor comprensión del sistema, y entonces *una vez que este sistema pueda ser utilizado de manera independiente en el plano público de la actividad, servirá como herramienta para pensar.*

El análisis del proceso que implica la reconstrucción interna del sistema simbólico, se desarrolla de manera más específica en el siguiente apartado.

La Asistencia de Alguien más Experimentado Sostiene las Acciones con Instrumentos

Una vez desarrollada la idea del papel de los medios semióticos en la actividad, es importante aclarar el proceso que permite el desarrollo de las Capacidades Cognitivas Complejas. Cuando específicamente, un individuo menos experimentado, logra participar y reconstruir, en el plano interno, las actividades sociales en las que se involucra.

Tomando en cuenta, que la actividad establece el motivo, las acciones y operaciones que dan significado y sentido al uso de cualquier herramienta técnica (sistema simbólico y artefacto). Así mismo, ésta es la que organiza las interacciones y roles que se llevarán a cabo dependiendo de la meta que se establezca; facilita o posibilita la asistencia y/o colaboración para poder ir adentrando al individuo en la actividad. Y de forma muy importante, que la actividad brinda las motivaciones de los individuos, los significados de las acciones de los participantes y los objetivos que en ella se plantean (Tharp, Estrada, Stoll y Yamauchi, 2002).

La participación y/o actuación, se constituirá como un elemento central para que un sujeto con menos experiencia pueda modificar sus formas de pensar, adentrándose por primera vez en una actividad, pues es mediante este proceso que tendrá la oportunidad de conocer y entender por un lado la actividad, y por otro el sistema que le da estructura y función a ésta.

De esta manera, hay que considerar que la entrada de un nuevo sujeto a un sistema de acciones, implica la necesidad de conocer el uso de los sistemas e instrumentos particulares, así como formas de actuar en relación con otros. (Valsiner, 1984). Así, el individuo menos experimentado debe apropiarse de dichos códigos y artefactos, así como del propósito de la actividad específica de la cual está siendo participe, debe de familiarizarse con sus métodos y temas, además de adquirir la habilidad necesaria para llevarla a cabo (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997).

El simple hecho de participar en una actividad brinda al individuo la posibilidad de comenzar a relacionarse con el entorno social y cultural, en la cual lo humano del individuo se desarrolla (Rogoff, 1993). De esta forma, permite que la persona menos experimentada vaya desarrollando **formas de pensar particulares de la actividad de la que es parte.**

Sin embargo, no sólo con adentrarse en la actividad y tener una participación indiscriminada en la misma, se requiere de un apoyo por parte de una persona más

experimentada, la cual guíe y sostenga la participación del menos experimentado; es decir, debe existir una mediación que propicie una interpretación similar de la actividad de manera conjunta y paulatina. Ya que si se considera que la estructura de la meta o para la meta no se encuentra en la cabeza del experto ni en la del novato, entonces esta estructura es necesaria negociarla en la propia interacción. Así, en la medida en que los individuos generan los medios coherentes para lograr los objetivos socialmente negociados, crean para sí mismos un sistema de representación que refleja los logros que se han generado en nuestra cultura e historia social. (Sajonia y otros, citados en Tharp, 1988),

Es así como la persona más experimentada no sólo da al novato, las oportunidades de participar en actividades, sino también le ofrece intencionalmente conocimiento y guía en las formas de comportarse y llevar a cabo las acciones que la misma actividad sociocultural establece. No obstante, este apoyo no debe ser concebido como un proceso de transmisión unidireccional, pues el novato puede tener un papel activo al pedir ayuda, obteniendo información y transformando lo que le da en una nueva comprensión (Daniels, 2008). Al contrario éste, se presenta como un *sistema interactivo de desarrollo intelectual o región dinámica (Cole, 1991) donde surgen un momento de interacción, relación, intercambio y cooperación especial. Esta interacción no se presenta sin dirección, sin objetivo o sin propósito, sino todo lo contrario; y entre dos o más individuos alrededor de una tarea, donde uno es más capaz que el otro, o al menos uno de ellos no es capaz de resolver la tarea de manera autónoma, es en esta zona donde se puede observar lo que se puede hacer con ayuda y sin ayuda (Mercer, 2007; Tharp, 1988).*

En este sentido, la persona más experimentada, *negocia* con el menos experimentado, los significados de las metas que dirigen las acciones, para que éstos lleguen a ser compartidos. Además, en esta interacción se negocia el uso de los instrumentos y herramientas de la actividad particular, ayudando a interpretar el sistema que le da estructura a la misma. De tal forma, dentro de esta negociación, se hace

necesaria la presencia de un sistema de andamios o ayudas para que gradualmente el sujeto se apropie del saber del experto, con respecto a las acciones que éste maneja y al dominio que éste tiene del sistema semiótico.

En el contexto educativo por ejemplo, este sistema o asistencia, se compone de ayudas o andamios que se van retirando progresivamente del sujeto menos experimentado, de acuerdo al desempeño real y potencial que éste tenga en la actividad. Este sistema es temporal y dependiente del nivel de comprensión que se haya alcanzado, para entonces, comenzar a reducir los grados de andamio en la realización de una cierta tarea, de modo que el individuo pueda concentrarse en alguna meta que está en curso de adquisición.

Algunos ejemplos de la asistencia que se puede presentar para ayudar a la inmersión del individuo en la actividad, permitiendo a su vez, el avance y transformación en su ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) son: *el modelado* (es la imitación de modelos, además implican centrar el proceso de la conducta modelada), *la gestión de la contingencia* (refiere a los refuerzos sociales, estímulos, recompensas o castigos que se dan después de la ocurrencia de una acción), *retroalimentación* (asistencia a nivel de la experiencia para guiar a un estudiante), *la instrucción, los cuestionamientos, y la estructuración cognitiva* (estos tres son medios de asistencia lingüística importantes en la asistencia de los actos propios y en las respuestas que provocan). Importante es señalar que existe una interdependencia entre los medios de asistencia, porque estos medios no son estrictamente normativos, son infinitamente variables en su selección, esto se debe a la capacidad de respuesta a la ZDP que requiere la individualización, de acuerdo a las exigencias del momento y movimiento a través de la ZDP. El nivel de desarrollo del alumno y la complejidad de todas las actividades requieren un alojamiento cercano (Tharp y Gallimore, 1988).

En esta negociación, se realizan construcciones cognoscitivas nuevas de los novatos, que resultan de la interacción dinámica entre la elaboración de las metas para

la solución de problemas y los medios coherentes para alcanzar esas metas. Mientras que los niños identifican nuevas metas, intentan elaborar los medios cognoscitivos nuevos, incluyendo las estructuras conceptuales, vehículos simbólicos, y las estrategias de solución de problemas para alcanzar esas metas (Saxe, 1984).

Dentro de este momento de sensibilidad (ZDP), se realiza la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico, donde se puede observar la distancia entre el nivel de desarrollo real del individuo y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. Es aquí donde el individuo pueda llegar a compartir significados dentro de la actividad, entender de la misma forma lo que los demás participantes entienden, sobre las reglas, metas y usos de las herramientas simbólicas y culturales.

Coherentemente con esto, dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) pasan distintas fases o etapas donde ocurren una serie de procesos, los cuales, refieren a los niveles de intersubjetividad que darán paso a la internalización, fosilización, automatización etc., así de manera general podemos decir que la asistencia o control social, el rendimiento, el auto-control y la ejecución que realiza el novato en la ZDP va evolucionando.

Se describen cuatro etapas de intersubjetividad, a través de las cuales se puede dar la transición del funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico, para esto cabe señalar que estas etapas se dan a la par con el desarrollo y progreso de la asistencia y rendimiento (Wertsch, 1988).

En el contexto educativo por ejemplo, esto puede puntualizarse de la siguiente manera:

Primer nivel de intersubjetividad

Se caracteriza por que la definición de la situación es diferente tanto para el niño como para el docente. Aquí la comprensión del alumno acerca de los objetos y la acción es tan limitada que éste puede no entender de modo apropiado las producciones verbales del docente

Segundo nivel de intersubjetividad

En el segundo nivel, el alumno empieza a participar con éxito en la tarea, pero aún no comprende la totalidad de la tarea, la naturaleza de la acción dirigida a un objetivo, y a menudo no realiza las deducciones necesarias para interpretar las otras producciones reguladoras del docente.

Tercer nivel de intersubjetividad

Este nivel se caracteriza por que el alumno puede responder haciendo las inferencias necesarias para interpretar las producciones directivas del docente, incluso cuando éstas no son explícitas y dependen de la definición de la situación según el modelo adulto. Ya no es necesario que el docente especifique todos los pasos a seguir para interpretar una directiva puesto que el infante puede llevarlos a cabo basándose en una definición de la situación bastante completa.

Cuarto nivel de intersubjetividad

Dentro de este nivel, el alumno toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea. En este punto hay una intersubjetividad completa entre el alumno y el adulto en cuanto a la definición de la situación, lo que hace que sean innecesarias otras producciones reguladoras. Durante esta transición al funcionamiento intrapsicológico, inmediatamente después, puede producirse habla egocéntrica. (Wertsch, 1988).

Hay que considerar que el paso por estas etapas de intersubjetividad no resulta un proceso seriado donde el novato se obligue a pasar por cada una de las etapas de

ésta, sino que puede ser un proceso discontinuo en donde al final surge la internalización.

Es en este último nivel, en donde son “automatizadas” las acciones cognitivas que se llevan a cabo dentro de una actividad, donde la asistencia de la persona experta ya no es necesaria, y se presenta el proceso con que culmina la reconstrucción del plano externo en el plano interno del individuo, este proceso se denomina internalización. Este proceso es individual y constructivo, más que un reflejo automático de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia (Wertsch, 1988).

Una vez “automatizadas” las acciones cognitivas que se llevan a cabo dentro de una actividad, entonces la asistencia de la persona experta ya no es necesaria en ese momento, y así se presenta el proceso con que culmina la reconstrucción del plano externo en el plano interno del individuo, este proceso se denomina **internalización**. Sin embargo, la ocurrencia de la automatización no significa el retiro definitivo de apoyos, al contrario se repiten una y otra vez para el desarrollo de nuevas capacidades.

En relación a esto, cabe preguntarse por lo que se construye a nivel mental para permitir al individuo insertarse a su mundo cultural y social, y además para influir sobre éste y él mismo. Dado que, como se mencionó anteriormente el individuo desarrolla capacidades intelectuales en un plano social que implica actuar a través de diversos medios semióticos, los cuales, gracias a las interacciones sociales que viven en diversas actividades alfabéticas, son internalizadas y entonces facilitan y/o complejizan su forma de pensar y actuar ante éstas.

De esta manera con este proceso, *la representación mental puede considerarse como una reconstrucción interna de las acciones específicas dentro de una actividad*. Si se parte de la idea de que las Capacidades Cognitivas Complejas, no son otra cosa más que la organización y medio de la actividad social que ha sido, tomada por el individuo e internalizada (Minick, 1996). Y aunado a esto, retomando que el contexto social está

organizado en actividades entonces, tiene lugar la argumentación de que **la estructura de los procesos cognitivos es un reflejo de la estructura actividad externa y sus operaciones.**

En acuerdo sobre el desarrollo social de las Capacidades Intelectuales en este caso, las comunicativas, y la influencia que se alude a la mediación. Se considera que los procesos que podrían ser internalizados (que pasan a ese plano intrapsicológico), son acciones integradas en un mismo sistema, que refieren al reconocimiento y comprensión sobre el funcionamiento de los propios sistemas simbólicos junto al uso que éstos tienen, pero en una actividad determinada: *son acciones que implican realizar cosas con instrumentos simbólicos.*

De allí que se pueda aludir a estas Capacidades Intelectuales como **sistemas de acción mediados por instrumentos.** Que a diferencia de Coll y Mauri, (2008), cabe mencionar no sólo involucran un cúmulo de conocimientos, o la construcción de significado y atribución de sentido, sino que constituyen sistemas de pensamiento o acción cognitiva que descansan en los sistemas simbólicos y sus objetivaciones, que son de origen socio-cultural porque su formación e interpretación se rige por las reglas fijadas por cada sociedad, para su actuación sobre su realidad.

Así mismo, estos *sistemas de acción más que conocimiento, constituyen formas de pensamiento.* Ya que no es que estén separados por un lado, las formas de pensar y por el otro, el conocimiento (herramientas culturales), sino que están integradas como *acciones cognitivas.* En este sentido, si se parte de la idea de que, lo que se internaliza son sistemas de acciones anclados en los sistemas simbólicos, entonces, el pensamiento o razonamiento estará estructurado y formado según la cantidad y tipo de acciones simbólicas que involucran el uso del conocimiento.

La acción al irse entrelazando con un sistema de signos sufre transformaciones, de esta manera una vez que la mediación semiótica se ha incorporado a la acción práctica sufre una transformación cualitativa. La noción de acción mediada por instrumentos proporciona un microcosmos manejable (Wertsch, 1988), dentro del cual se puede estudiar la conciencia humana, pues es capaz de reflejar las complejas relaciones interfuncionales que caracterizan la conciencia humana. Refleja las interrelaciones que se establecen entre lo individual y lo social.

Concluyendo se puede decir que la acción mediada por instrumentos proporciona una unidad que incorpora necesariamente el criterio definidor de la noción que Vigostky proponía sobre la conciencia y su desarrollo esto su organización dinámica que se evidencia en relaciones interfuncionales de lo individual y social. Al considerar una acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos, se puede ver que distintos procesos que han sido reducidos para su estudio como la percepción, la memoria, la solución de problemas y la atención se hallan necesariamente implicados y coordinados en una unidad de verdadera vida psicológica (Wertsch, 1988). Una unidad que trasciende los procesos mencionados anteriormente, la cual muestra el origen y desarrollo del pensamiento humano, hace evidente además su complejidad el cual se ve reflejado en su participación en las actividades de las cuales forma parte su vida.

2.2 El Sistema Escrito: Adquisición y Dominio en el Contexto de Uso

En este apartado, se expondrán las concepciones principales que se han desarrollado entorno a lo que se refiere “alfabetización” considerando importante aclararlo, ya que se parte de que las prácticas educativas están netamente dependientes del concepto en el que se tenga a la alfabetización. Por mencionar algún ejemplo tenemos el caso de la perspectiva conductista donde se comprenden y significa a la lectura y escritura como actos motrices que implican la identificación del alfabeto y el

buen trazo de sus letras por ende sus prácticas en el aula pueden asemejarse a la realización de planas de cada letra del alfabeto por separado o las carretillas (ma, me, mi, mo, mu) con el objetivo de que la repetición lleve a la adquisición de ese sistema simbólico. A diferencia, de la perspectiva constructivista que en pocas palabras señala que toda adquisición constituye un proceso de construcción de conocimiento por parte del propio individuo, por ello sugieren que las actividades del aula sean significativas y lo más cercanas a la vida cotidiana donde el sujeto pueda ser testigo y participe de las funciones y uso del sistema.

Así mismo, se abordarán las investigaciones que se han generado con el propósito de indagar sobre la adquisición temprana de este sistema escrito: lo que saben los niños preescolares antes de iniciar la escuela, lo que piensan sobre él, y las acciones que estos alumnos de educación básica logran hacer una vez que se dirigen al dominio del mismo donde se hacen presente sus capacidades lingüísticas para el uso y reflexión sobre la lengua.

Consecuentemente, se hablará sobre los factores tales como: los entornos contextualizados y auténticos, la mediación social y la mediación semiótica que se indica están involucrados en el aprendizaje significativo de la lectura y escritura es decir, en la formación de competencias comunicativas, de razonamiento que posibiliten más allá de la identificación y uso mecánico del sistema escrito en cambio que se conciba como un medio semiótico que en primer lugar facilita la comunicación de ideas entre individuos, y en segundo lugar, que permite la transformación de la mente ya que con su dominio se podrá crear e interpretar de diversas formas una misma realidad.

La Escritura y Lectura como Actividades Humanas, Sociales y Culturales

Frecuentemente diversos investigadores e incluso profesores han inclinado sus concepciones sobre la alfabetización, refiriendo que la lectura y escritura son un conjunto de habilidades y/o procesos que una persona debe aprender. Tal es el caso de Whitehurst y Lonigan (1998) quienes aseguran que *la alfabetización* se refiere a un conjunto mínimo de dos habilidades que deben ser enseñadas y aprendidas.

Por el contrario, para otros autores cuya visión sobre el mundo social es compleja, total, enriquecida y auténtica; la alfabetización es considerada como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura, que no es un estado interno cognitivo o un conjunto universal de habilidades y procesos que el individuo posee o debe aprender sino que *se refiere a las formas culturales y sociales de hacer cosas a través del uso de textos* (Comber et al, 1997; Medina, 2006; Purcell-Gates, et al, 2007) de tal modo que **una persona alfabetizada es aquella que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social**, es decir, es aquella que sabe manejar los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionados con otros (Dyson, 1997; Heath, 1983; Kalman, 2003).

En este sentido, considerar que los eventos culturales que tienen lugar en el mundo social pueden variar de acuerdo a factores como el lugar, la institución, el propósito, el momento histórico en el que se desarrollan, sus circunstancias económicas, políticas y avances tecnológicos apoyará la interpretación que se tenga sobre el papel representativo del individuo en su sociedad. Ya que sustancialmente, la aportación efectiva de cualquiera dentro de un contexto específico estará influenciada por el tipo de normas, conductas y propósitos fijados socialmente, por la disponibilidad de artefactos o herramientas culturales y las oportunidades de acceso, participación y aprendizaje que se tenga con respecto a la cultura escrita.

En toda comunidad existen espacios donde el leer y el escribir son actividades comunicativas, engarzadas al entramado de prácticas sociales cotidianas; en ellos hay expectativas sobre quién lee, quién escribe, cómo y cuándo deben hacerlo; asimismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurándose como usos emergentes (Kalman, 2001).

Dado lo anterior, es oportuno señalar que la alfabetización es una actividad compleja, social y culturalmente construida en donde se refleja la totalidad y autenticidad del uso del lenguaje tanto oral como escrito, para lo cual se dispone de un sistema de representación único de cada cultura, comunidad, (alfabeto griego, chino, japonés, ruso, etc.) con sus reglas gramaticales, léxicas, sintácticas, pragmáticas que una vez apropiadas harán posible la convencionalidad del lenguaje que se utilice para interactuar con los otros, permitiendo así la comunicación y el intercambio o permanencia de información.

Sin duda alguna, la mayoría de las actividades humanas exigen el uso de uno o varios sistemas simbólicos, como la escritura o las matemáticas para poder llegar al logro de metas sociales, económicas, culturales y/o personales. Particularmente, en el caso de la escritura, se exige saber “leer” y “escribir” con fines comunicativos o comerciales, como es el caso de Ana (Kalman, 2003), una mujer mexicana casada y con dos hijos, de escasos recursos económicos, con una serie de prácticas del lenguaje escrito limitada y poco convencional para entenderse con los otros; cuyas actividades cotidianas (la firma de boletas de sus hijos, atender una tienda de abarrotes) le demandaban constantemente “alfabetizarse” lo más pronto posible para entender y participar efectivamente en su comunidad:

“A partir de su trabajo empezó a enfrentar una serie de situaciones nuevas que exigían el uso de la lectura y la escritura. Como responsable de la tienda, Ana debía realizar funciones específicas: atender a los clientes y surtirla. La primera no le causaba problemas si le pagaban en el momento porque podía realizar los cálculos mentales, sobre todo si el cliente se llevaba pocas cosas pero, si pedían la mercancía fiada, entonces hacía falta registrarla de alguna manera. Muchas veces Ana llamaba a sus hijos para que escribieran la cuenta, pero si no se encontraban debía recordar qué se había llevado el cliente hasta que uno de ellos llegara para ayudarle. Generalmente se acordaba bien, pero también hubo ocasiones en las que Ana omitía algo a la hora de dictar la lista.

También tenían que hacerse las listas de mercancía para surtir la tienda y, cuando las compañías distribuidoras entregaban sus productos a domicilio, recibirlos y revisar la lista; en el primer caso, Ana se las dictaba a sus hijos; en el segundo, cuando se hacían las entregas, ella se auxiliaba del repartidor para revisar las mercancías. Éste le entregaba un formato de pedido que Ana leía junto con él (cuáles y cuántos productos dejaba y sus costos)” (Kalman, 2003, pág.56).

En este ejemplo, podemos observar como la participación dentro de actividades sociales y cotidianas donde la palabra impresa adquiere relevancia y sentido social permitió que su acceso a la cultura escrita fuera más preciso y oportuno para la adquisición y uso de dicho sistema simbólico en su vida.

Como ya se expuso la lectura y escritura son actividades humanas que posibilitan la inmersión del individuo en su sociedad, no obstante para el logro de ésta es necesaria la adquisición y dominio de su sistema de representación, **la escritura**. El cuál sin duda alguna, es conjunto de símbolos o signos representativos y externos que responden a propiedades espaciales como la linealidad, la proximidad, el tamaño o la inclinación; y su característica esencial es que es un sistema organizado con sus propias reglas de uso e interpretación (Martí, 2003) de acuerdo con la cultura y sociedad que lo desarrolla y utiliza. Por ejemplo: el sentido que sigue para dar lectura a un texto escrito en el idioma español o inglés, tiene una correspondencia de izquierda a derecha a diferencia de la lectura del idioma chino o japonés que utiliza aparte de un sistema de representación diferente, su correspondencia es de derecha a izquierda. Sin embargo, esta regla de

interpretación no significa que las intenciones y/o funciones del uso del sistema escrito sean diferentes a las comunicativas, informativas y de permanencia del pensamiento.

De igual manera, hablar del sistema de escritura nos sitúa ante el análisis de su composición y transformación como sistema de representación ya que a lo largo de muchos años, su uso, significado y representación ha ido cambiando considerablemente de acuerdo a las prácticas humanas. Importante es entonces, la adquisición de todos los signos y características de este sistema de representación ya que su uso permitirá la exposición explícita del pensamiento humano y su convencionalidad hará posible su comprensión y comunicación ante los demás de una o varias culturas. Y así concordamos con lo que señala Olson (1997) quien dice que la escritura incorpora un nuevo tipo de estructura al mundo y que, al pasar a utilizar esa estructura (es decir, al pasar a leer y escribir), los aprendices aprenden algo que hemos venido pasando por alto, lo que aprendieron fue un modelo para pensar sobre el habla y el lenguaje.

Es entonces como a partir de esta concepción de la alfabetización como práctica social y cultural, con fines establecidos para llevarse a cabo entre los individuos resultan pertinentes las premisas que postula la perspectiva del Lenguaje Total (whole-language) que resalta primordialmente la dinámica e interactividad de las actividades humanas en donde tienen lugar los lectores y escritores conforme las metas e intenciones de la actividad. Asimismo, se destaca que estas actividades representan **contextos oportunos para el uso funcional del lenguaje tanto oral como escrito** (Goodman y Goodman, 1993).

El Sistema Escrito: lo que Piensan, Saben y Hacen los Niños

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse a la cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y para aprender. Se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros; obtener y dar información diversa y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros (SEP, 2011).

Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre la adquisición y dominio de la lectura y escritura, han estado enfocadas a la evaluación de los conocimientos, habilidades y/o capacidades que obtienen los niños como resultado de la aplicación de algún programa de enseñanza-aprendizaje durante su ciclo escolar. No obstante, otras aunque pocas, se han interesado en investigar los juicios o valores que los propios alumnos van generando sobre las características y funciones del uso de este sistema simbólico como consecuencia de su inmersión en experiencias cotidianas y/o escolares.

Atendiendo a esto, en este apartado se exhiben los resultados de las diversas investigaciones que se han desarrollado sobre la línea de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito desde la educación inicial, hasta algunos de educación primaria y secundaria, con el objeto de mostrar lo que los alumnos saben y logran hacer en cada nivel, y lo que se espera que logren al estar inmersos en contextos educativos cotidianos (*descontextualizados*).

Las Concepciones de los Niños sobre el Sistema Escrito

La curiosidad del niño por comprender el lenguaje escrito, es lo que posibilita la generación y creación de hipótesis infantiles sobre cómo funciona este instrumento cultural (Montealegre, 2006). El niño inventa continuamente reglas y las prueba hasta que funcionan en el contexto de experiencias sociales auténticas en donde las convenciones están implícitas y con el tiempo, las invenciones llegan a conformar las convenciones sociales (Goodman y Goodman, 1993). A medida que van aprendiendo a representar sus propias necesidades y experiencias simbólicamente se toman más ansiosos por ser entendidos y por entender a los otros.

Por un lado, sobresale la idea de que los niños sienten las funciones sociales del lenguaje antes de comprender sus funciones comunicativas. Tal como se señala en los resultados obtenidos en la investigación de Scheuer (et al, 2001) los niños al ser testigos de las actividades culturales y cotidianas que realizan sus padres o hermanos, reconocen que la escritura tiene fines específicos según la actividad humana que la incluya, de tal manera los niños diferencian que los adultos escriben por diversos objetivos: **por placer** (*a mi papá le gusta escribir cartas*), **para comunicarse** (*a veces mi tía escribe cuando está peleada con mi mamá*) o **por obligatoriedad** (*tienen que firmar papeles que les dan cuando tienen que hacer contratos*), en tanto que **los más pequeños dicen escriben para apropiarse de una práctica propia del mundo adulto** (*mi hermanito está aprendiendo a escribir su nombre, capaz que mi hermano quiere aprender, como me ve a mí y a mis papás escribiendo, a los chiquitos siempre les gusta hacer lo que hacen los más grandes*). Y asimismo, otra diferencia que marcan entre la escritura adulta y la infantil es que los textos producidos por los adultos son complejos o tienen un valor legal o administrativo y en cambio los niños producen textos mínimos y autorreferenciales.

Con respecto a la lectura, las investigaciones realizadas por Purcell-Gates (1996, Purcell-Gates y Dahl, 1991) al cuestionar a los niños sobre lo que las palabras impresas

en una página pueden significar. Demostró en primer lugar, que los niños reconocen que lo impreso significa algo aunque no lo sepan escribir, es decir, que tiene lo que ella llama una “intencionalidad” por ejemplo, que las letras cuentan una historia o dan instrucciones. En segundo lugar, señaló que la comprensión de los niños sobre las funciones de lo impreso (es decir, la intencionalidad) se relaciona con los conceptos que de lo impreso tienen los niños, la comprensión del principio alfabético (correspondencia grafema-fonema), y los conceptos de escritura (es decir, el uso de letras como símbolos). En contraste, con aquellos niños que aluden a lectura como proceso de decodificación, simplemente nombrando las letras que están presentes cuándo se les pregunta por el significado de las palabras.

En general, los niños reconocen que los procesos de lectura y escritura implican el uso de caracteres gráficos convencionales (escritura alfabética) como símbolos de segundo orden para la representación de los significados y los sonidos del lenguaje (Scheuer et al 2001, Yaden y Tardibuono, 2004). Escribir para ellos, también supone la adquisición de una habilidad motora específica que permite asir el lápiz de modo controlado. De acuerdo con Thomas y Barksdale-Ladd (1997 citado en Castells, 2009) aquellos niños que se encuentra expuestos a las convencionalidades totales del lenguaje (aproximación analítica) sostienen una visión de la lectura y la escritura como **procesos comunicativos y de búsqueda de significados**.

De tal manera, y en conjunto con lo ya mencionado, esta visión que los niños tienen sobre la lectura y escritura muestra por un lado, que su conceptualización sobre dichos procesos se concretan en describirlos como actos meramente superficiales y conductuales que sin dudarlos, reconocen que requieren del conocimiento y trazo de las letras para llevarlas a cabo y que necesitan aprenderlos para poder comunicarse con otros, y/o participar en las demandas de sus actividades humanas tal como lo hacen aquellos adultos de su alrededor.

Importante es señalar, que las concepciones que de manera general adquieren sobre la lectura y escritura dependen de las experiencias a las que se vea expuestos.

Adquisición de Conocimientos y Habilidades sobre el Sistema Escrito

Numerosos estudios muestran que desde edades tempranas los niños, según los entornos socioculturales en los que estén inmersos, se aproximan a distintas prácticas, herramientas y productos notacionales. Las investigaciones en el área muestran que, hacia los 2 o 3 años, los niños comienzan a realizar trazos poco controlados sobre superficies como el papel, paredes o tierra. Pero, incluso la realización de “rayas” o dibujos” no representa para ellos una parte constitutiva de la historia del aprendizaje de la escritura por el contrario, aluden a que antes de aprender a escribir “hacían que escribían” haciendo sólo *garabatos* en lugar de utilizar *letras convencionales* para representar su nombre u objetos, reconocen que hacían letras grandes que ocupaban más de un renglón pero que paulatinamente conforme el paso del tiempo han cambiado a ser más pequeñas y definidas (Scheuer et al, 2001).

Cuando los niños comienzan a dar lugar al dibujo figurativo, comienzan también a “independizarse”, los intentos de producir escritura, reservados por lo general para la representación de nombres de personas y objetos, siendo este proceso por lo general, previo al ingreso a la educación obligatoria (Baghban, 1990; Pontecorvo, 1985 citado en Scheuer et al, 2001). Sin embargo, aún ya dentro de la escuela, algunos niños (4 años) siguen utilizando el dibujo como sistema para representar la identidad de los objetos (Scheuer et al, 2001). Y posteriormente, hacia los 4 ó 5 años los niños muestran un claro interés por la escritura e integran algunos principios organizadores cuando espontáneamente o por petición, interpretan textos escritos o los escriben a su manera (Ferreiro y Teberosky, 1979; Sulzby, 2004). Y así, cuando los niños tienen entre 6 y 7 años, muestran que su estrategia dominante para la representación de objetos o sujetos es la combinación de signos diferentes arbitrarios (numerales y escritura) y aumentan de manera espectacular las notaciones que consiguen representar con exactitud tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos (81% a los 6 años, 75% a los 7 años) (Martí y García, 2010).

En este sentido, resulta oportuno aludir a los estudios que se han realizado sobre la psicogénesis de la escritura en educación inicial (preescolar) con el propósito de identificar y describir las formas de pensar que los niños producen conforme se van apropiando del sistema escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; 1982 en Argentina; Ferreiro, 2007; Harste, Woodward, y Burke, 1984; Sulzby, Barnharty y Hieshima, 1989 citado en Both-de Vries 2008; Yaden y Tardibuono, 2004 en USA).

A partir de los datos obtenidos, se elaboró una categorización que incluye las hipótesis que los niños se van generando sobre la composición y uso del sistema tales como: la escritura pictórica es decir, los dibujos; los garabatos que tienen sentido sólo para el niño que los hace; pseudoletas, letras al azar, y patrones de letras para representar diferentes cosas; la escritura inventada y escritura convencional cuando usan las letras para representar los sonidos individuales (por ejemplo, los fonemas) en las palabras. Así, la continuidad y similitud de estas representaciones en los niños de diversos países hizo posible su clasificación en tres niveles de alfabetización, estos últimos propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979); Ferreiro, (2007); Nemirovsky (1991;1999) a partir del trabajo realizado con niños cuyas edades oscilaban entre los 3-7 años, donde las tareas de evaluación consistían en el **dictado de una serie de palabras** comunes como papá, mamá, sopa, oso y algunas otras no tanto como: sapo, mapa, pato y alguna oración como: Mi nena toma el sol.

En el **primer nivel**, tenemos que los niños comienzan a buscar criterios para distinguir entre el dibujo (cónico) y la escritura (icónico) como formas de representación, y sólo consideran a la escritura como una forma especial de representar la identidad de los objetos. En el **segundo nivel**, los niños operan sobre el signo lingüístico en sus totalidad, entonces, se hace referencia a una *hipótesis de cantidad*, es decir, se exige de una cantidad mínima de grafías (3) que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles; un ejemplo muy reconocido que ilustra esto, es la escritura de “elefante” con más letras, que la palabra “hormiguita”, que se hace con menos letras, propiedad atribuida dado el tamaño de los objetos; y la *hipótesis de variedad* hace referencia a que

la combinación de diferentes grafías produce significados diferentes; en este nivel el concepto interpretación de la escritura es el de un conjunto de partes, y no una sola letra, dando un mayor peso al tipo y forma de los caracteres. Y finalmente, en el **tercer nivel**, *el niño intenta resolver problemas de naturaleza lógica para comprender la naturaleza del objeto (escritura) socialmente construida*, se habla de tres modos evolutivos: la *hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba)*, la *hipótesis silábica-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido)* y la *hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido)*. En éstas los niños, ya consideran el orden de las letras, y la relación de lo que está escrito, con lo que ellos piensan entonces comienzan a utilizar los signos lingüísticos convencionales a partir de la asignación de valor sonoro a cada grafía “correspondencia grafema-fonema”, sus trazos van variando hasta realizar una escritura convencional (ver anexo 3). De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979); Ferreiro, (2007); Nemirovsky (1991; 1999) cuando el niño llega a esta última etapa, logra comprender que la identificación del sonido no es la identificación de la letra, lo que suele generar dificultades ortográficas, por lo cual la escritura supone un análisis genético de las palabras.

Hasta este punto, “los niños y niñas han adquirido el conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema escrito pero todavía les quedan muchos más interrogantes y respuestas por intentar resolver, entre otros, los concernientes a otros aspectos convencionales, tales como la separación entre palabras, la puntuación o las normas ortográficas propias del sistema de su lengua” (Bellés, 1999).

Importante es resaltar que en los estudios anteriores Sulzby, Barnhart y Hieshima, (1989 citado en Both-de Vries 2008) se observó que el tipo de escritura estaba asociado a la tarea que debía realizarse. Los niños utilizaban una forma de escritura más avanzada cuando tenían que escribir palabras, que cuando debían escribir textos. Y de igual manera, Yaden y Tardibono (2004) y otros apuntan a que el tipo de escritura también puede estar relacionado directamente con el tipo de experiencias educativas al que se vean inmersos los niños y no concretamente que se presente éste

como un proceso natural y general que ocurra en todos y cada uno de los sujetos sin importar las condiciones sociales a las que se vea expuesto. Ello se afirma con los resultados obtenidos por los niños de 4 años de edad de este citado trabajo, ya que estos no coincidieron con los obtenidos por Ferreiro y Teberosky (1979) con la población evaluada de la misma edad.

Esta propuesta difundida desde la perspectiva conocida como psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) principalmente en los países latinoamericanos pone énfasis en el tipo de estructuras cognitivas en este caso, concretas, que requiere el individuo como prerrequisitos para el aprendizaje de la misma, y en los sub-procesos de comprensión y composición, en desmedro de los procesos inferiores, porque no son considerados como componentes de la lectura y la escritura (Sánchez et al, 2007).

Partiendo de esta misma línea, cuyo objetivo es entender como es la producción escrita de los niños, emergen múltiples investigaciones (Castells, 2009; Cardoso-Martins, 1991; Korat, 2005) en favor de la **conciencia fonológica y conocimiento alfabético** las cuales enfatizan en la necesidad de trabajar con estas habilidades ya que parecen favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura. Tal es el caso de un estudio llevado a cabo en Francia, en un aula con una metodología *ideo-visual* que no atendía a las relaciones letra-sonido, sino que enfatizaba el reconocimiento global de palabras, donde los alumnos tuvieron dificultades para descodificar. Por el contrario, el grupo que recibía instrucción tanto en lectura global como en el establecimiento de relaciones fonema-grafema, descodificaba (Goigoux, 2000 citado en Castells, 2009).

Asimismo, Sowden y Stevenson (1994) comparando los resultados de alumnos que participaban en perspectivas metodológicas “similares” a las de Goigoux, encontraron que los dos grupos de niños empleaban procedimientos tanto de lectura global, como de establecimiento de correspondencias. La diferencia fundamental, sin embargo, fue que los niños del *Word Teaching Method*, a diferencia de los alumnos de *Mixed Whole Word and Phonological Teaching Method* **descodificaban diciendo el**

nombre o el sonido de cada letra, sin conseguir unirlos para lograr el significado de la palabra. Como conclusión, Sowden y Stevenson (1994), a semejanza de Goigoux (2000 citado en Castells, 2009) y Xue y Meisels (2004), apuestan por una aproximación instruccional que integre la atención global a las palabras, y sobre todo, la enseñanza explícita de las correspondencias. Con la intención de promover más allá que la sola descodificación de la información. Sin embargo, a pesar de que los niños lograron en mayor medida el desarrollo de una conciencia fonológica, identificando las grafías según el sonido presentado, se muestra como este conocimiento no promueve la adquisición de significado sobre lo escrito, por el contrario, ello únicamente les permitió escribir palabras aisladas como enlistadas; y llegar a una descodificación de la información impresa diciendo el nombre o el sonido de cada letra, sin conseguir unirlos para lograr el significado de la palabra.

No obstante, cabe reconocer que este conocimiento o habilidad **SI promueve la adquisición de la lectura y escritura pero no lo hace de manera autónoma** sino en conjunto con otros conceptos (por ello, su aprendizaje se considera como un proceso de nivel inferior) como: **el conocimiento del alfabeto** (nombre-grafía) reconociendo que algunos nombres guardan una cercana relación con el sonido de la misma letra, **la conciencia lingüística** (Whitehurst y Lonigan, 1998), esto es, identificar lo que las letras simbolizan según la articulación que representen, **el conocimiento sobre la estructura e intenciones de los textos** (ayudará a darle un significado y sentido a lo escrito, logrando su comprensión).

De igual forma que con la escritura, para la lectura (Dahl y Freppon, 1995) encuentran que los niños inmersos en una aproximación sintética y superficial aprenden más rápidamente y de forma más consistente el principio alfabético. Contrariamente, a los alumnos de un aula analítica que emplean más las correspondencias grafema-fonema a la hora de escribir, produciendo unos textos de mayor calidad narrativa y mostrando un interés más elevado en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como se observa, las concepciones y/o conocimientos que adquieren los niños descansan sustancialmente en el método de enseñanza al cual sean sometidos, en acuerdo con esto, las investigaciones de Artiles (1997) y Jiménez; y Guzmán (2003) al comparar algunos aspectos de la lectura y/o escritura que llevan a cabo los alumnos de aulas analíticas o bien sintéticas. Ya que en una aproximación sintética los niños desarrollan estrategias fonológicas con más rapidez mientras que Jiménez y Guzmán (2003) señalan que los alumnos que participan en una instrucción de tipo analítico son más lentos al denominar palabras, lo que les dificulta la lectura.

Por su parte, cuándo los niños tienen como tarea realizar una lectura lo hacen apoyándose en primera instancia de las imágenes que ilustran y dan sentido a la historia, para consecutivamente aludir al lenguaje escrito y completar las ideas con las imágenes. Ello es evidente, en las investigaciones realizadas por Sulzby y otros (por ejemplo, Pappas y Brown, 1988; Purcell-Gates, 2007; Sulzby, 2004) quienes han utilizado las lecturas emergentes de los libros de los niños para desarrollar una comprensión sobre la adquisición de la lengua escrita (es decir, la lengua común al texto) y el sentido de la historia.

Por ejemplo, en un estudio longitudinal Sulzby, (2004) pidió a 24 niños con 4 a 6 años de edad, que leyeran uno de sus cuentos favoritos al comienzo y al final del jardín de niños. Al principio de este, se encontró que la mayoría de los niños realizaba una lectura de la historia regidos principalmente por las imágenes, y aproximadamente la mitad de estas lecturas se hacía similar a la lengua oral (por ejemplo, el etiquetado de imágenes) en vez de la forma escrita del lenguaje. Pero, al final del jardín de niños, aunque los niños habían conservado su rango relativo de la lectura compleja, la mayoría logró avanzar a un nivel más complicado de la lectura emergente (por ejemplo, sus lecturas gobernadas por imágenes, también se completaban con la forma del lenguaje escrito). Sulzby, (2004) proporcionó datos adicionales de un estudio de corte transversal que muestra un patrón de desarrollo de la lectura emergente cada vez más sofisticados en niños de 2 a 5 años de edad.

Dominio de la Lectura y Escritura: la Formación de Competencias Comunicativas

Adicionalmente, otros autores se han dado a la tarea de analizar qué tipo de actividades alfabéticas demanda un mayor reto cognitivo y lingüístico por parte de los alumnos desde su educación preescolar o inicial como: la producción de un texto en lugar de un listado de palabras. En este sentido, Borzone (1997 citado en Sánchez et al, 2007) analizó las producciones de dos grupos de niños de 5 años que concurrían al jardín de niños (preescolar). Los grupos estaban diferenciados por el nivel socioeconómico (NSE) de procedencia. Se les solicitó a ambos grupos la escritura de una lista de palabras y de un cuento. Al comenzar el año escolar, en el grupo de NSE medio, se observó que el 47% de los niños escribía palabras en forma convencional, mientras que sólo el 10% de los niños escribía textos convencionalmente. Por su parte, los niños de NSE bajo sólo produjeron garabatos y algunas letras con quienes se implementó un programa de alfabetización temprana durante todo el año (Sánchez et al 2007). En este grupo, luego del proceso de intervención, se encontró que el porcentaje de niños que utilizaban formas de escritura convencional en la tarea de escritura de palabras aisladas era del 72%, mientras que en la escritura de textos el 64% de los niños escribía de manera convencional.

En síntesis, tanto en el grupo de NSE medio como bajo, al comenzar el año escolar, a fin de año, se observó una diferencia entre la tarea de escritura de palabras y la tarea de escritura de textos. Los niños recurrían a formas más avanzadas de escritura en la tarea de “escritura de palabras” que en la de textos.

Esta diferencia entre la escritura de palabras aisladas y de textos ha sido considerada desde la década del 90 en los modelos cognitivos de aprendizaje sobre la escritura de textos (Berninger et al., 1992). Por ejemplo, en el modelo propuesto por Berninger et al., (1992) se considera, en coincidencia con los modelos de lectura, que es necesario deslindar dos grandes procesos: uno de nivel inferior (transcripción) y uno de nivel superior (composición). En los modelos de lectura (Perfetti, 1985; Stanovich,

Cunningham y Cramer, 1984 citados en Sánchez 2007), esta distinción se establecía en términos de reconocimiento de palabras o acceso léxico (procesos de nivel inferior) y de comprensión (nivel superior).

De tal manera, cabe resaltar que la composición de textos resulta ser una tarea más compleja que la escritura de palabras aisladas siendo estas favorecidas por el aprendizaje de la conciencia fonológica. Aunado a ello, el darse cuenta que los estudiantes que tienen buenos conocimientos y que dominan los diferentes usos de la lengua, no tienen satisfactorios resultados en la composición escrita, (Rabazo et al, sin año) despierta un gran interés por averiguar el tipo de actividades de pensamiento que se llevan a cabo durante la escritura de un texto cualquiera y las dificultades que implica llevarlas a cabo.

En efecto esta tarea, es más compleja porque su producción de acuerdo con algunos modelos de producción textual escrita como el propuesto por Flower y Hayes (1981;1984) requiere de tres subprocesos que se ponen en funcionamiento durante el acto de la composición, de manera que el escritor experto adulto realiza distintos tipos de operaciones mentales y aplica distintos tipos de estrategias, haciendo a su vez que estos ocurran de manera *recursiva*: **la planeación o planificación**, que se centra en la generación, organización, obtención de ideas y en la fijación de objetivos para la redacción de un texto; **la traducción**, consiste en representar en forma escrita (lingüística) las ideas que quieren transmitirse. Las ideas creadas en la planeación son usadas y/o reconstruidas durante esta etapa; y **la revisión**: se presenta cuando los escritores editan, reescriben o revisan su trabajo escrito, ya sea de forma sintáctica u ortográfica que confirme las intenciones del escritor en la transmisión de la información. No obstante, Berninger et al. (1992) reformulan el modelo de Flower y Hayes (1981) e incluyen procesos de niveles inferiores que constituyen habilidades básicas para el aprendizaje, las cuales están relacionadas con la motricidad o la codificación ortográfica (conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias grafema-fonema) ya que este modelo no los contemplaba.

Es entonces, cómo los intereses de otros investigadores se centran recientemente sobre el análisis de las producciones textuales (planeación, transcripción y revisión) que los alumnos de educación básica realizan, y de igual manera algunos autores deciden compararlas con las producciones orales capturando indudablemente el dominio y dificultades que estos tienen sobre la lectura y escritura. En primer lugar, la investigación de Sánchez et al (2007) nos da evidencia ante el desempeño de los niños en la escritura de textos, frente a dos aspectos relevantes por un lado, la relación que ésta tiene con el discurso oral y por otro, con el desempeño de palabras aisladas. Con el objeto de investigar una posible relación bidireccional entre los procesos de composición y transcripción, se utilizó una muestra de 23 niños de primer grado, a quienes se les pidieron dos tareas: la primera consistió en el dictado de una serie de palabras y la segunda, se refirió a la re-escritura de un cuento leído por la investigadora. Al comparar el grado de completamiento de las palabras escritas por los niños en cada tarea, los resultados mostraron que el desempeño fue inferior en la escritura de textos: con un 41% de omisión de letras versus un 28% en las palabras aisladas.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Borzone (1997 citado en Sánchez, 2007) quien observó que es mayor el número de niños que escriben palabras aisladas que textos en forma convencional, aunque el desfase entre tareas se evaluó en dicho trabajo considerando las formas de escritura y no el porcentaje de omisiones de letras.

Aunado a ello, si se relaciona el desempeño en escritura de palabras con los valores alcanzados por los niños en las pruebas de conciencia fonológica, se observa que los niños han alcanzado cierto dominio de dichas habilidades que les permiten desarrollar estrategias analíticas en la escritura de palabras aisladas. No obstante, cabe resaltar que **las habilidades de conciencia fonológica no parecen ser suficientes para enfrentar la complejidad del proceso de composición de un texto**. De hecho, de acuerdo con Sánchez et al (2007) cuando la tarea de escritura de palabras no se produce como parte del proceso de formulación de textos, los niños omiten menos letras

porque la capacidad del bucle fonológico está sólo destinada al análisis fonológico y a la activación de grafías. De allí que, para que el subproceso de composición escrita no se vea afectado por la ocurrencia de otro como la transcripción, éste último necesita automatizarse, esto es, el desarrollo de aquellos procesos inferiores relativos a conocimientos necesitan tenerse integrados para entonces poder utilizarlos.

En cuanto a la relación que existe entre la composición escrita y la composición oral, la recuperación de la información re-narrada oralmente y re-escrita permitió observar un desempeño diferente entre ambas tareas. Señalando que en efecto, los niños produjeron oralmente relatos más complejos y coherentes que en la instancia de re-escritura de un cuento. Como pudo observarse en sus resultados el porcentaje promedio de recuperación es del 60.48% en el relato oral y del 37.94 % en el texto escrito. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($t = 3.22$, $p < 0.01$). Los niños recuperaron un porcentaje mayor de información en todas las categorías consideradas cuando re-narraron oralmente el cuento. Lo cual según Sánchez et al. (2007) constituye un indicador fuerte de la incidencia que tiene en la escritura de textos el subproceso de transcripción.

En esta misma línea, pero enfocándose a la producción meramente escrita, el abordaje que Arroyo y Mata (2005) desarrollan con el propósito de conocer los procesos cognitivos en la “*planificación*” de la composición escrita en 14 sujetos, de los cuales seis son niños y ocho son niñas, cuya edad oscila entre los 10-12 años, todos ellos escolarizados en un colegio público de Granada y con un nivel socioeconómico medio. A través de *estudio de casos* utilizando la técnica «hacer pensar en voz alta» a los alumnos de primaria, mientras escribían o después de escribir (inmediatamente después o tras un lapso de tiempo) durante una entrevista cognitiva en donde se les preguntaba por las estrategias que utilizaban mientras componían un texto. Los análisis cualitativos de las entrevistas revelaron, en primer lugar, que los alumnos, en general, son conscientes de la necesidad de planificar la escritura sin embargo, también, algunos

alumnos, siendo igualmente conscientes de su importancia, reconocen no realizar todas, algunas o ninguna tarea de planificación. Son capaces de expresar los motivos tanto de tipo heterónomo como autónomo que les mueven a escribir un texto. Por tanto, dependiendo de su motivación inicial, las finalidades de sus textos son muy variadas. Algunos alumnos se pueden plantear, objetivos para ejecutar operaciones de planificación, de revisión y de transcripción de la escritura, e incluso, objetivos de tipo autorregulativo. También, admiten que las ideas del texto deben guardar relación y orden y reflejan la capacidad de imprimir un orden a las ideas, según la estructura del texto (narrativo o descriptivo, entre otros).

En segundo lugar, se muestran las dificultades que comúnmente mencionan tener los alumnos cuando se exponen a la tarea de componer un texto como: 1) No emplear tiempo en generar ideas o bien tener dificultades a la hora de generar las ideas necesarias para escribir un texto. 2) Tener dificultades para adecuar la forma y el contenido de sus escritos al tipo de audiencia. 3) No tener conciencia de la posible relación entre sus textos y las intenciones que los motivaron. 4) No seleccionar las ideas sino transcribir aquéllas que surgen en el momento de escribir. 5) No seguir en sus escritos más que el orden con que las ideas se presentan en su mente o simplemente no seguir ningún orden. 6) Desconocer las posibles fuentes para generar ideas, así como carecer de estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto. 7) Confiar en su memoria para recordar las ideas. Después, del análisis de contenido se pudo constatar que los alumnos de primaria son capaces de realizar las siguientes operaciones de planificación: generar, buscar fuentes de ideas (buscando en libros o preguntando a otros), registrar, seleccionar y ordenar ideas (buscar las palabras adecuadas, con sentido, importantes y que combinen); tener en cuenta el auditorio y plantearse las finalidades de la composición. Lo que ha permitido detectar, igualmente, las dificultades que encuentran algunos niños a la hora de realizar estas operaciones. (Arroyo y Mata, 2005).

Darse cuenta de lo que son capaces de hacer los alumnos además de las dificultades que tienen otros para llevar a la práctica estos procesos de lectura y escritura, nos permite esclarecer los cambios necesarios que se deben realizar en las aulas para mejorar la enseñanza y aprendizaje. Y así lograr el desarrollo de **competencias comunicativas** entendiendo a la lectura y escritura más allá de la codificación o descodificación mecánica de un texto sino como la capacidad que se tiene para el uso funcional del sistema escrito, a partir del cual se dará forma y articulación a las ideas que se deseen comunicar permitiendo entonces una participación exitosa del individuo en sociedad.

De esta manera, apoyar lo que menciona Vygotski, (1995): “El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño”.

Factores que Favorecen el Desarrollo de Competencias Comunicativas en Educación Preescolar

Reflexionando sobre el cambio que se requiere hacer sobre las prácticas educativas, resulta importante centrar la atención sobre la identificación e interrelación de aquellos factores que de acuerdo a la literatura y a diversas investigaciones empíricas promueven la adquisición y dominio de algún sistema simbólico como: la escritura, y en su defecto el desarrollo de competencias o capacidades, en este caso *comunicativas* para que el individuo se desempeñe efectivamente ante cualquier problema socio-cultural ya sea personal o académico que le demande leer y/o escribir con el propósito de transmitir o preservar algún tipo de información.

De tal manera, en este apartado se pretende abordar aquellos factores como: *el contexto funcional y auténtico, la mediación social* (el tipo de interacción experto-novato vista como la interacción en el aula con el profesor, o entre pares) y *la mediación*

semiótica es decir, el uso de aquellas objetivaciones culturales que descansan en los sistemas simbólicos y que permean entre el aprendizaje, la enseñanza, la creación y transformación de la mente. Adicionalmente, se indagará cómo la articulación de estos factores forman un entorno de aprendizaje que potencia no sólo la adquisición y uso de cualquier sistema simbólico, sino la formación de un razonamiento lingüístico en cualquier individuo sin importar en gran medida sus condiciones socio-económicas (nivel alto, medio o bajo) (Clark y Kragler, 2005; Borzone, 1997 citado en Sánchez, 2007; Purcell-Gates et al, 2007).

Experiencias Contextualizadas y Auténticas

Estudios que se han realizado sobre las demandas sociales que requieren del uso del sistema escrito en comunidades de práctica, o en las actividades que los individuos realizan día a día han demostrado que la adquisición del mismo se favorece en gran medida cuando su presencia es completa o total, cuando su uso tiene una intencionalidad y está dirigida al cumplimiento de objetivos reales, personales y/o sociales (Ellen, 1990; Kalman, 2003).

En el mismo sentido, algunas investigaciones señalan que los niños que crecen en sociedades alfabetizadas donde están rodeados de lo impreso. Empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito y a jugar a usarlo mucho antes de llegar a la escuela. Y entonces, la escuela continúa y amplía esta inmersión en la alfabetización (Goodman y Goodman, 1993). De tal manera, es importante el grado y los modos en que las prácticas de escritura están presentes en el entorno próximo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Olson, 1999; Vygotskii, 1979; entre otros).

Con respecto a esto, cabe retomar las premisas señaladas con respecto a la perspectiva histórico-cultural y el enfoque del lenguaje total “Whole-language” y el aprendizaje situado que marca “Literacy knowledge in practice” los cuales, concretamente resaltan la idea de que: **“se aprende cuando se usa”** (Goodman y Goodman, 1993; Neuman y Roskos, 1997; Purcell-Gates et al, 2007). Así, Goodman y

Goodman, 1979) señalan que cuando el lenguaje es total, relevante y funcional, los educandos tienen propósitos reales para usar el lenguaje y a través de su uso desarrollan control sobre los procesos del propio lenguaje. Se sostiene además, que se aprende a leer y a escribir como se adquiere el lenguaje oral, esto supone que el individuo participe en interacciones con un medio letrado, con un entorno de materiales impresos, a través del cual el niño desarrollará su aprendizaje de forma activa.

Coherentemente con esto, John Dewey (1902 citado en Moll, 1993) demuestra que “**aprendemos haciendo**” ello significa que aprendemos a leer leyendo y a escribir escribiendo, ya que los niños utilizan la alfabetización para objetivos que les son importantes. Por lo tanto, es importante que los estudiantes se involucren en actividades funcionales auténticas en la escuela; ya que los niños pueden aprender mucho más fácilmente cuando el conocimiento resulta útil inmediatamente y no posteriori como tradicionalmente se cree. Así, cuando los niños están inmersos en verdadera lectura y escritura, pueden leer y escribir para objetivos propios y entonces tener el poder sobre su propio aprendizaje (Vygotsky, citado en Goodman y Goodman, 1993).

Un ejemplo claro de lo que serían situaciones reales es expuesto por la investigación de Neuman y Roskos (1997), quienes al estar interesados en indagar sobre la influencia de contextos auténticos en el despliegue de conocimientos alfabéticos para la solución de problemas y a su vez, analizar el tipo de conocimiento que despliegan niños preescolares en la práctica. Crean tres escenarios auténticos que representan actividades cotidianas en la vida de 30 alumnos preescolares (con edades entre 3-4 años), siendo estos: *una oficina postal, un restaurante y un consultorio médico*. Los resultados indicaron que en estos contextos los niños participan en una amplia gama de prácticas alfabéticas usando el conocimiento de su mundo social y cultural en situaciones que evocan una actividad familiar; siendo los niños capaces de crear reglas apropiadas y rutinas derivadas de sus experiencias diarias. Además, de presentar dos tipos de conocimiento en la práctica de “juego libre”: el declarativo y el procedimental.

De la misma manera, Medina (2006) con el objeto de que los niños vivan el lenguaje escrito en situaciones auténticas propone que se lleve a cabo una dinámica de proyectos como: cultivar un huerto, criar caracoles o escribir un libro sobre los oficios de los padres, éstas señala son instancias que plantean a los niños desafíos reales tanto referidos al lenguaje oral, como respecto a la lectura y a la producción de textos. Dentro de los mismos proyectos, la implementación de una poderosa herramienta para familiarizar a los niños en los cursos iniciales con las características del lenguaje escrito es "el dictado al adulto" (Cliartier, Clesse y Elebrard, 1998: David, 1991 citados en Medina, 2006) o la "escritura compartida" (Fundación Educacional Arauco [FUNDAR],2003 citado en Medina, 2006) durante la cual los niños van observando de qué manera el lenguaje escrito permite expresar determinados significados. Así este autor, propone que *los niños dicten a la educadora una carta para María* que está enferma, de tal manera los niños durante la actividad observan que ella empieza con la fecha, que la carta tiene un saludo inicial (*Querida María, Hola María...*) que María se empieza con mayúscula porque es un nombre de persona, que en los párrafos siguientes le preguntaran como está y habrá signos de interrogación, le contarán diversas novedades y finalmente se despedirán firmando colectivamente (tus compañeros, tu curso).

En esta perspectiva, las preguntas sistemáticas de la profesora para indagar sobre qué bases el niño reconoce o propone un texto o algún elemento del lenguaje escrito constituyen poderosas estrategias para que el niño tome conciencia de sus propios procesos. Además, cabe resaltar que durante la composición del texto los niños ponen en juego tanto sus conocimientos previos, sus esquemas, procesos y no sólo realizan una codificación simple de palabras sino que se organizan una serie de ideas y aprenden a plasmarlas siguiendo un objetivo real y próximo.

Ahondando con más detalle sobre las características que conformarían una actividad auténtica, y tomando en cuenta la gran influencia que las experiencias vividas tanto en la escuela como fuera de ella tienen sobre el aprendizaje del lenguaje escrito.

Es preciso enfatizar en la disponibilidad de material impreso, funcional y real que algunos autores señalan que han de existir dentro de los ambientes educativos como portadores de texto tales como: cartas personales, menús, lista de compras, calendario, carteles, el alfabeto, la lista de nombres, libros de literatura o de ciencia, etc. ya que ha demostrado como la alfabetización inicial se ve favorecida en gran medida cuando se está bajo estas experiencias alfabetizadoras. (Clark y Kragler, 2005; Guo et al, 2010; Yaden y Tardibuono, 2004). Por ejemplo, en un estudio realizado con 34 niños preescolares con edades entre los 4-5 años, se realizó la comparación de la lista de materiales impresos de 3 aulas diferentes, ello referente al tipo y variedad de materiales que tenían los profesores al inicio y final del estudio. Los resultados indicaron que los profesores que incorporan más materiales de alfabetización, incluyendo material de escritura en las aulas de los niños muestran más avances en el desarrollo de la alfabetización (Clark y Kragler, 2005).

No obstante, es importante mencionar que no basta con la sola disponibilidad del material impreso sino también es indispensable promover aquellas situaciones y oportunidades para que se tenga acceso y dominio sobre este material, siendo así que la capacidad de los maestros debe estar enfocada para no cambiar sólo el ambiente del aula, sino también sus propias prácticas (Clark y Kragler, 2005; Kalman, 2003).

Tal como una forma legítima de alfabetización temprana, la participación en prácticas de lectura y escritura, representa una importante fase de aprendizaje alfabético, permitiendo que los niños en la práctica no sólo conozcan qué es, sino cómo funciona el lenguaje escrito y además, permite a los niños conectarse con la vida social y cultural de su entorno. En este sentido, cabe aludir a la actividad alfabética contextualizada y auténtica que diseñaron un grupo de psicólogas y profesoras de una escuela preescolar en la ciudad de Querétaro, México, con el propósito de que los niños reflexionen y adquieran dominio sobre las convencionalidades del sistema escrito durante la escritura de textos. Se diseñó una experiencia didáctica que en la que un grupo de niños de preescolar, (de 5 años) de manera colaborativa, reescribe las

canciones que conoce y canta para elaborar un cancionero. Los resultados corroboran la capacidad de los niños para plantearse el funcionamiento del sistema y las restricciones gráficas que impone la convencionalidad de la escritura (segmentación entre palabras y longitud de línea en la escritura de canciones).

Con ello, vale argumentar, que estos contextos parecen producir un soporte físico y social para activar el conocimiento y estrategias de los niños. Los ambientes familiares, los objetos auténticos y otras personas con accesibles materiales y representaciones soportan las interacciones con lo escrito.

En específico, hay autores quienes sugieren que las experiencias auténticas deben reflejar lo que los niños ven en contextos diarios e incluir objetos y herramientas familiares y relevantes relacionadas con sus experiencias. De acuerdo con Jonassen, 1999 citado en Castejón, 2009; Jonassen, 2000; Lave; 1988 citado en Neuman y Roskos 1997) estos ambientes deberían de dar auténticos dilemas que ofrezcan a los niños oportunidades para usar la alfabetización, crear situaciones-problema e improvisar soluciones de tal manera, como señala (Edelsky, 1986 citado en Moll, 1993) estas situaciones deben ser personalmente significativas para el usuario del lenguaje.

Las Interacciones Sociales en el Aula

Además de las características que puede conformar el ambiente de aprendizaje, para posibilitar el acceso a la cultura escrita y su significado. Las interacciones que dentro de las aulas ocurren y la instrucción positiva (acertada) parecen ser un factor determinante para que los sujetos desarrollen en primer momento el lenguaje, y paulatinamente desplieguen la comprensión sobre el uso de diversos sistemas simbólicos culturales como la escritura.

Retomando entonces, la concepción del sistema de escritura como objeto social, elaborado y sujeto a las influencias del contexto socioeconómico histórico y cultural donde se produce. Se hace necesario que para su aprendizaje se forje un proceso de intercambios y ayudas de los miembros expertos de una cultura hacia los que no lo son.

Siendo expertos aquellos sujetos que tienen mayor conocimiento y/o habilidad sobre algún evento o situación-problema pudiendo ser estos: compañeros de la misma o similar edad, el docente o el padre/tutor quienes se encargarán de mediar la relación del sujeto con su realidad.

En este sentido, recientes investigaciones sugieren que el *lenguaje escrito* se adquiere dentro de los contextos sociales (por ejemplo, Nystrand, 1986,1989; Raftery y Rubin, 1988 citados en Jones, 1998). Y concretamente, en su mayoría se han centrado en abordar cómo se desarrolla este lenguaje en las interacciones sociales que ocurren dentro de las escuelas esto es *hablando con los maestros* (Greene y Smith, 1999; Sperling, 1990 citados en Vanderburg, 2006) y *hablando con sus compañeros* (Dyson, 1990; Freedman, 1992; Gere, 1990, Greene y Smith, 1999; Preus, 1999 citados en Vanderburg, 2006).

Con respecto a esto, se expondrá a continuación como resultado de diversas investigaciones realizadas hasta el momento; cómo es la interacción del docente con los alumnos dentro de las aulas, y cuál es el efecto que tienen estos intercambios sociales sobre el desarrollo de un razonamiento lingüístico que posibilite la resolución de aquellas actividades complejas y comunes dentro del entorno socio-cultural en el que están inmersos los individuos tales como: la composición e interpretación de textos. Y posteriormente, con los mismos propósitos se presentarán y describirán los tipos de interacciones que se dan entre los compañeros del aula.

La Asistencia en el Aula para el Aprendizaje del Sistema Escrito

El tipo de interacción que comprende tanto al docente como a los alumnos, es sin duda un elemento central dentro de los contextos educativos. Ya que fundamentalmente el docente es la única y más cercana figura experta que interviene entre las relaciones del mundo físico, social y personal que tengan los alumnos. En este sentido, el docente se convierte en una persona que puede mediar la relación de los alumnos con su realidad (medio), para hacer que paulatinamente cada individuo logre adentrarse a su

sociedad; manejando y dominando los diversos tipos de interacciones inter-personales, además de aquellos saberes simbólicos, culturales que forjan el mundo que lo rodea.

Investigaciones recientes, sobre el efecto que tienen las ayudas que el docente proporciona en el aula, revelan que el uso de esta **asistencia promueve el aprendizaje efectivo** de la lengua en niños, incluso niños preescolares.

De acuerdo con Pentimonti y Justice, (2010) existen niveles de asistencia que puede proporcionar el docente durante la realización de una tarea, los cuales están determinados por la cantidad y complejidad de apoyo. Estos, se clasifican en *apoyo de nivel alto* y *apoyo de nivel bajo*, donde el primero, se refiere al uso y constancia de ayudas estructuradas y precisas para aquel alumno que apenas comienza a mostrar una habilidad, por ejemplo: provocación, reducción de opciones y co-participación; y el último nivel, corresponde a la asistencia mínima por parte del docente, es decir, a la reducción de las ayudas y/o al cambio de complejidad de la misma, ejemplo de estas serían: el razonamiento, generalización y predicción.

Con base en esto, cabe señalar la investigación realizada por este mismo autor, cuyo propósito era identificar el nivel y tipo de asistencia (nivel alto o el nivel bajo) (ver cuadro 1) que los docentes proporcionaban a niños preescolares durante su lectura en voz alta, para provocar un incremento en su conocimiento sobre el lenguaje escrito. Para esto, se videograbaron y posteriormente se codificaron las interacciones docente-alumno de cinco salones de preescolar donde se practicaba este tipo de lectura. Y los resultados obtenidos, mostraron por un lado, que el nivel de ayuda más usado por ellos fue el nivel de ayuda bajo (45% generalización, 43% razonamiento, and 12% predicción) lo cual limitó la comprensión de tarea de aquellos niños que necesitaban de otros apoyos. Y adicionalmente, que la percepción de los docentes sobre su uso de ayudas difirió sustancialmente de lo observado. (80% docentes creían utilizar ambos tipos) (Pentimonti y Justice, 2010).

De allí que, resulte mencionar varios datos relevantes, por un lado, no hay duda del efecto positivo que provoca esta asistencia sobre el aprendizaje de los niños, pero si notar, que la complejidad en la selección de ayudas según lo requiera cada alumno, es para los docentes una tarea confusa de conseguir. Por ejemplo, en la investigación mencionada los maestros no pudieron distinguir el tipo de ayuda que requieren todos y cada uno de sus alumnos, pues sólo utilizaron ayudas de nivel bajo, “complejas y amplías”. Por ende, para llevar a cabo tal selección es necesario que los docentes reconozcan la heterogeneidad de su aula, ya que todos los niños son considerablemente diversos con respecto a su conocimiento de la lengua escrita, y herramientas alfabéticas o competencias (Cabell et al. 2009; Justice and Ezell 2001 citados en Pentimonti y Justice, 2010).

De manera similar, Perry et al. (2002 citado en Vanderburg, 2006) realizó un estudio donde examinó los efectos de las interacciones del profesor con los estudiantes. Específicamente, querían observar si los profesores podían ayudar a los niños de tercer grado del jardín de niños a desarrollar habilidades metacognitivas, motivación intrínseca para la escritura, y comportamiento estratégico con la escritura. A través de entrevistas y observaciones, se encontró que los estudiantes realizan procesos como la *planificación, resolución de problemas, y las tareas de revisión*. En general, con ello se reveló que tanto los estudiantes más jóvenes y con dificultades, como los estudiantes mayores y más avanzados, son capaces de desarrollar sus habilidades de escritura cuando son guiados con alto nivel de andamio.

El uso de ayudas que llevan a cabo los maestros se refiere a un proceso que temporalmente brinda apoyo al aprendiz y que gradualmente se retira para que éste llegue a ser capaz de realizar una tarea de manera autónoma (Wood, et al. 1976). De tal manera, se potencia la transición efectiva de cada uno de los alumnos sobre su ZDP.

Siguiendo con esta línea, hay otro tipo de ayudas como el **modelamiento y cuestionamiento** que influyen en la adquisición y desarrollo de la escritura a diferencia de aquellas “ayudas” concretas que responden como un “sí” o “no”.

Cuadro 1. Descripción y ejemplos de los niveles de asistencia.

	Descripción	Ejemplo
Ayudas de nivel bajo		
Generalización	Hacer que los niños extiendan el contenido de su lección hacia una lección en él mismo—hacia experiencias pasadas o futuras.	Dime acerca de un momento, en el cuál te hayas sentido realmente nervioso. ¿Dónde estabas y qué estaba pasando?
Razonamiento	Hacer que los niños expliquen por qué algo sucedió, o sucederá, o que expliquen por qué algo es en la forma en la que es.	Algunos animales tienen grandes mandíbulas y otros animales las tienen pequeñas. Ángel, ¿podrías decirme por qué?
Predicción	Promover que los niños describan que podría pasar o que haga una hipótesis sobre el resultado o término de un evento/actividad.	¿Qué crees, que ellos descubrirán?
Ayudas de nivel alto		
Co-participación	Promover que los niños produzcan una respuesta correcta sobre una tarea que ya ha finalizado con otra persona, ya sea el maestro o un compañero.	José, “bat and cat” riman. Dílos juntos: “bat, cat”.
Reducción de opciones	Promover que los niños completen la tarea, por la reducción del número de opciones correctas.	¿Cómo se llama ésta parte del animal? ¿Es el diente o la mandíbula?
Provocación	Promover que los niños produzcan respuesta correcta a una tarea, a través de un modelo exacto de respuesta ideal.	¿Qué dice esta palabra? Esta palabra dice: Danger. Rasheun, di “Danger”.

En virtud de esto, diversos investigadores como Greene y Smith (1999); Martínez, (2009); Sperling (1990 citado en Vanderburg, 2006) proporcionan evidencia de que los *cuestionamientos y modelamientos* de conducta o tareas entre el maestro y los alumnos promueven el éxito en la adquisición y desarrollo de la escritura. Sperling (1990 citado en Vanderburg, 2006) por ejemplo, al realizar una recolección de grabaciones de audio y video sobre las interacciones en el aula entre maestros y estudiantes, además de entrevistas con los mismos, y recolección de muestras de escritura. Descubrió que los maestros que asumen roles autoritarios y directivos fomentan más bajos índices de retención en los alumnos, y de hecho, los estudiantes están menos motivados para iniciar futuras interacciones con el profesor, siendo esto, el componente más importante que provee el éxito entre los estudiantes y la interacción con el profesor. Asimismo, los resultados mostraron que los estudiantes fueron más aptos para relacionarse con los profesores *quienes les hacían cuestionamientos y modelaban tareas en lugar de aquellos maestros quienes les decían lo que era correcto o incorrecto*.

Otro trabajo que muestra lo anterior, fue abordado por Zucker et al (2010) cuyo objetivo era evaluar el efecto que tienen *las preguntas literales* (referidas a los aspectos del lenguaje con fines de nombramiento, descripción de objetos, personajes, etc.) o *inferenciales* (involucrando el uso del lenguaje para efecto de inferencia, análisis, hipótesis o reflexión de ideas) *hechas por los docentes durante la lectura compartida de un cuento, sobre el desarrollo del vocabulario en niños preescolares*. Analizando para ello, a 25 maestros y 159 niños de cuatro años de edad; resultó que ambos tipos de preguntas influían en el desarrollo de los niños tanto bajos como altos, sin embargo las preguntas inferenciales lograron un mayor resultado sobre los niños con alto desempeño. De tal manera, se concluyó que los maestros pueden utilizar aquellas preguntas inferenciales, para alentar a los niños a participar en tareas más complejas que los lleven a hacer un uso más abstracto sobre sus conocimientos de la lengua escrita, pero tendrán que reconocer que el mismo tipo de ayuda de manera autónoma puede no funcionar para los niños de niveles inferiores.

Con relación a esto, Goodman y Goodman, (1993) siguiendo su postura base sobre la enseñanza del lenguaje total, mencionan algunas de las características que deben conformar a cualquier *mediador del aprendizaje*, para que éste sea capaz de seleccionar las ayudas oportunas que se ajusten al desempeño de cada sujeto. Estas características son las siguientes: debe ser un **iniciador**, en la creación de entornos contextualizados y auténticos en sus aulas y en participar con sus alumnos estimulándolos para que resuelvan problemas e identifiquen y enfrenten sus propias necesidades (Clark y Kragler, 2005; Flippo, 2001; Pressley *et al.* (1996), Reyes y otros citados en Yaden y Tardibuono, 2004; Taylor, Pearson, Clark y Walpole (2000) citados en Clemente et al, 2010).

Debe ser un **observador**, que sepa distinguir en qué etapa del desarrollo evolutivo se encuentran sus alumnos y ver las zonas de desarrollo próximo que se dan naturalmente, que sepa detectar la evidencia de lo que los educandos están preparados para hacer con ayuda. Además, en general se resalta que los docentes pueden utilizar las mismas técnicas de andamiaje entre sus alumnos tan pronto como determinen el nivel de desarrollo de cada estudiante. De tal manera, la reunión de ayudas oportunas de acuerdo al nivel de desarrollo de cada alumno, determinará en mayor medida el desarrollo de cualquier capacidad cognitiva.

Otra característica, es que debe ser un **mediador**, dado que el educando necesita resolver problemas o comprender experiencias, el maestro está presente mientras tiene lugar la transacción de aprendizaje pero no forzándola de manera directa para que ocurra, ni controlando el aprendizaje.

Así mismo, cabe señalar que el maestro dentro de esta perspectiva total y auténtica del lenguaje, tiene **autoridad** en virtud de su mayor experiencia, su conocimiento y su respeto por los alumnos, pero no es **autoritario** (Goodman y Goodman, 1993). En acuerdo con Martínez (2009) un maestro debe ser aquel que conoce a sus alumnos, monitorea su aprendizaje, los motiva a investigar y estructurar la

información, proporciona apoyo y recursos cuando hacen falta para que ellos generen sus propias formulaciones e interpretaciones. Absteniéndose en su totalidad de imponer cualquier instrucción, o de sólo proporcionar alguna información al grupo.

Por lo tanto, es posible destacar que el tipo de interacciones que se logren desarrollar dentro de las aulas, determinará en gran medida la calidad y alcance del desarrollo cognitivo de los alumnos, siendo entonces notable el progreso en la Zona Proximal de cada uno. En este sentido, el uso de preguntas o cuestionamientos corresponde a un tipo de ayuda que, además de ser de los más concurridos, también puede favorecer la comprensión, y a su vez, la inmersión satisfactoria de cualquier individuo en la actividad alfabética, ya que hace posible la reflexión y uso sobre la lengua escrita. Este tipo de ayuda como los *cuestionamientos* sin duda alguna, no sólo favorecen la relación entre maestros y alumnos, haciendo el ambiente motivador e interesante para los educandos sino que la elección oportuna de cada sistema de ayudas en función del desempeño individual, permea que la capacidad de estos resulte más allá de procesos inferiores como: el reconocimiento, identificación y/o repetición de conocimientos, creando entonces procesos que van desde la comprensión, análisis, reflexión, hasta la evaluación de la información.

De tal manera, puede resaltarse entonces que la **ayuda asistida** (Tharp, 1988) no refiere al contacto permanente y constante del docente con el alumno mientras realiza alguna actividad, por el contrario trata de la asistencia oportuna, flexible y dependiente del nivel de desarrollo cognitivo que refleje tener el alumno. Asimismo, se trata de compartir responsabilidades sobre algún trabajo de manera paulatina, esto es, conforme el alumno se vuelva más ágil, el docente irá retirando su ayuda para que este se desenvuelva poco a poco de manera cada vez más autónoma.

La Composición de Textos en la Interacción entre Pares

La interacción entre pares, es otro tipo de interacciones que se dan dentro de las aulas y que parecen favorecer el aprendizaje es decir, la comprensión y uso de sistemas simbólicos y artefactos de la cultura. Según Vygotsky (1978 citado en Vanderburg, 2006) “Los niños pueden desarrollarse como resultado de la interacción social con sus compañeros”. Los estudiantes utilizan el discurso creado de las interacciones entre pares para internalizar el lenguaje, las experiencias y el aprendizaje. Estas interacciones sociales son vitales para el desarrollo de un niño, desde la perspectiva vygotskiana, es importante comprender cómo se dan, que es lo que ocurre en las interacciones de enseñanza; centrándose en la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, en contraposición al conocimiento que ya tienen.

Aunque el trabajo entre pares y de grupo está comúnmente situado en las aulas de lenguaje, pocos son los estudios que han investigado sobre la naturaleza de estas interacciones sobre todo cuando los estudiantes producen textos escritos. Tal es el caso del estudio de Storch (2005) quien se propuso investigar la naturaleza y efecto de la escritura colaborativa en el aula, en la cual participaron 23 estudiantes de ESL para adultos, a quienes se les dio la opción de escribir en parejas o individualmente. Aunque la mayoría optó por trabajar en parejas, algunos optaron por trabajar de forma individual. Todo el trabajo de pareja fue grabada en audio y recogidos todos los textos completos. Todas las parejas fueron entrevistadas después de clase. El estudio comparó los textos producidos por los pares con los producidos por los alumnos individuales y se encontró que los textos realizados en parejas fueron más cortos, pero mejores en términos de cumplimiento de tareas, precisión gramatical y complejidad. De tal manera, se concluye que la colaboración ofrece a los estudiantes la oportunidad de poner en común ideas y facilitar la retroalimentación mutua.

En el mismo sentido, Vass, et al. (2008), interesados en describir las formas en que la colaboración entre pares puede estimular y mejorar las actividades de

composición de textos en el aula. Analizan el desempeño en parejas, de 24 niños con edades entre 7-9 años, haciendo la filmación de todas las sesiones del aula. Posteriormente, se transcriben y analizan detalladamente, obteniendo por un lado que hay una gran influencia de factores emocionales en la participación que los niños tienen entre sí y en la articulación de ideas que se tomen en cuenta para componer los textos. Y por otro lado, resultó que el tipo de discurso que se produce durante las actividades depende del género o tipo de texto que se desee escribir. En consecuencia, los autores sugieren aumentar la práctica de investigaciones que profundicen sobre el impacto que el género específico del texto tiene en los procesos de escritura, además de la interacción entre pares.

Similarmente, otros autores como Cho y McArthur (2010) investigan sobre el efecto que tiene la “retroalimentación” producida entre pares a diferencia de la producida con expertos. En dicha intervención participan 28 graduados organizados en tres grupos diferentes, el primero recibía retroalimentación de un experto, el segundo de un sólo par y el tercer grupo la recibía por parte de múltiples pares. De tal manera, concluyen que en efecto, un tipo de ayudas que media de manera considerable la cognición de los alumnos, es la **retroalimentación par** es decir, aquella que es producida entre varios pares a diferencia de un experto.

Por otro lado, las interacciones entre pares que resultan ser más eficaces señalan recientes investigaciones son aquellas que guardan alguna cercanía entre las relaciones de los niños con sus compañeros, es decir, las amistades ya que parecen ser particularmente importantes para promover el desarrollo de la alfabetización. Por ejemplo, el estudio de Jones (1998) cuyo objetivo fue determinar el efecto que tiene la relación entre compañeros en el uso de la lectura y escritura para la composición y revisión de textos, y adicionalmente identificar si esta relación se ve afectada por que la interacción sea entre amigos o no amigos. Evaluó a 20 niños de una escuela pública en EU, con edad promedio de 7 años y 4 meses filmándolos durante la realización de actividades de composición de textos con un software bajo la consigna de “realizar una

nueva historia a partir de una serie de imágenes que supuestamente conformaban a un libro que su historia había desaparecido”. Después del análisis determinó que los niños que más se beneficiaron con la condición fueron los “amigos”, concluyendo que la participación de un amigo cercano durante las actividades de escritura provoca el uso de estructuras metacognitivas y metalingüísticas del lenguaje de los niños, donde esta interacción facilita la capacidad lexical del significado. Por lo cual, se afirma que la calidad de las relaciones entre iguales influye en la capacidad del alumno para distanciarse del contexto inmediato y redactar un texto para un lector distanciado tanto temporal como espacialmente.

Otros resaltan que las actividades hechas en conjunto incluso cuando los alumnos tienen diferentes niveles de desempeño o desarrollo (es decir, aquellos que son novatos y expertos), resultan ser más eficaces para la composición y revisión de textos. Ya que el conocimiento que posee cada uno, permite compartir e integrar las diversas ideas que se tengan sobre un tema específico, puesto que los estudiantes se les permite discutir ideas y desarrollar argumentos con los demás, ellos también son capaces de ayudarse mutuamente a través de su zona de desarrollo próximo cuando escriben. Los estudiantes tienen la capacidad de promover ideas, crear formas de organización de los documentos, y diseñar algún arreglo sintáctico interactuando con sus compañeros que son los escritores más avanzados (Dyson, 1990; Freedman, 1992; Preus, 1999 citados en Vanderburg, 2006).

En este sentido, cabe mencionar la investigación realizada por Yarrow y Topping (2001) cuyo propósito fue evaluar el efecto que tiene el componente interactivo es decir, la interacción entre pares para la mejora de la escritura de textos, así también la incidencia de un componente metacognitivo. Para ello, se distribuyeron al azar 28 niños/as con edades de 10 a 11 años en dos condiciones (un grupo control: escritura individual y un grupo experimental: escritura en parejas). En la condición experimental de interacción fueron asignados los escritores más capaces convirtiéndose así en “tutores” para los menos capaces. La intervención se llevó a cabo durante seis semanas,

donde se realizaban sesiones para que los niños realizaran las *seis etapas para que pudieran escribir sobre un tema previamente asignado: generación de ideas, redacción, lectura, edición, producción de una mejor copia y evaluación*. En algunas ocasiones se ayudaban también de un *diagrama de flujo al escribir su texto* (el cual sería evaluado al finalizar la intervención con un instrumento con escala tipo Likert). En consecuencia, los resultados obtenidos resaltan que el escrito hecho en parejas, está mejor redactado en comparación con los escritos obtenidos de manera individual.

De tal manera, se concluye que la interacción entre pares al ser una intervención claramente estructurada, puede favorecer en mayor medida el aprendizaje sobre los usos del lenguaje escrito, ya que facilita que simultáneamente lo niños compartan significados para el logro de la meta de la actividad. Específicamente, por ejemplo, en este tipo de interacciones como lo señala Preus (1999 citado en Vanderburg, 2006) se observa que los estudiantes dan una ayuda verbal directamente para ayudar a otros mediante el proceso de escritura. Así mismo, Dyson (citado en Vanderburg, 2006) también señala que los estudiantes utilizan sus discusiones como herramientas analíticas para apoyar a otros a través de sus dilemas de escritura y esto permite que juntos compartan y aprendan a comunicar sus ideas gráficamente reconociendo el papel de comunicación y permanencia del uso de este sistema simbólico. Cabe señalar que los beneficios del trabajo colectivo no provienen de aquellos niños con mejores posibilidades de escritura, sino del esfuerzo de comunicación de sus ideas. Así, aunque el nivel puede ser menor o equivalente entre los interlocutores, la tarea de intercambio les permite a los participantes situarse con mayor objetividad sobre un punto particular de análisis de su tarea. En efecto, resulta especialmente relevante el nivel de esfuerzo que los niños son capaces de realizar al trabajar de manera colectiva (Alvarado et al., 2006).

Ciertamente, las investigaciones antes mencionadas muestran que las actividades hechas en conjunto y de manera colaborativa, cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y roles dentro de la actividad y pese a la ayuda que esté

brindando el docente tiene una considerable influencia en la calidad de las tareas como la composición e interpretación de textos.

Uso de Medios Semióticos en el Aula

Como se mencionó en capítulos anteriores, los individuos se encuentran inmersos dentro de una cultura y sociedad que de manera constante les demanda un actuar autónomo y/o colaborativo, para el logro de las metas en actividades alfabéticas en pro de la comunicación de la información y desarrollo entre los unos y los otros. Por esta razón, sería indudable pensar que los individuos no tienen un acceso tanto directo como indirecto a las herramientas materiales y simbólicas que forman parte de su propia cultura, siendo éstas a su vez las encargadas de mediar su comportamiento (Wertsch, 1991 citado en Gauvain, 2001).

Considerando esta última idea sobre la influencia o efecto que tienen las herramientas culturales o también conocidas como *medios semióticos* (término que usaremos en posteriores líneas) sobre las acciones que cualquier individuo establece cuando se relaciona con su mundo. Recientes y aún pocas investigaciones han centrado sus intereses sobre esta línea en el campo práctico y de investigación de la psicología y educación, principalmente sobre el estudio del impacto que estos medios tienen sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

Hay diferentes tipos de medios semióticos que van desde los sistemas simbólicos o de representación como: el lenguaje, la escritura, los números, los gráficos (dibujos/arte) hasta aquellos artefactos que responden a la objetivación de cada uno de estos sistemas como: los textos, las computadoras, el discurso, los esquemas, las estructuras textuales, las señales de tráfico, teclas del teléfono, etiquetas de precio, relojes, etiquetas de los productos, recetas, y patrones para la confección de ropa, planos y otros, los cuales se pueden encontrar de diferentes maneras como en: imágenes, dibujos, plano de instrucción para armar un juguete, etc.

En este sentido, a continuación se presenta evidencia sobre el efecto que tienen el **texto** (tipo: narrativo, informativo, expositivo) y las **estructuras textuales** sobre el aprendizaje, (es decir, la construcción de significados), la composición de textos, interpretación y comprensión de la lectura; y en el desarrollo de un razonamiento lingüístico en relación con el logro de actividades complejas.

El Texto y su uso escolar

Dado que ninguna palabra o letra tiene significado de manera aislada al texto. Éste puede ser considerado como el medio semiótico más sensible y cercano a las convencionalidades del lenguaje escrito. Hay diversos tipos de textos, clasificados de acuerdo a la organización e intencionalidad de la información que manejan como son: los textos expositivos, narrativos, descriptivos argumentativos y procedimentales o de instrucción (Kaufman y Rodríguez, 2001; Martínez y Rodríguez, 1989).

Hasta el momento el tipo de texto, ampliamente utilizado en el contexto de la educación inicial para la enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura es *el narrativo*, el cual presenta por lo regular un contenido con una secuencia textual lineal o no lineal, es decir con una narración cronológica de los hechos o no, y mantiene una estructura textual con un planteamiento, nudo y desenlace.

En este caso, *el cuento* resulta ser un claro ejemplo de este tipo de texto, el cual es escolarmente utilizado porque parece ser como un entorno familiar con atractivos connotaciones emotivas a las que el niño no es ajeno y que Donaldson (1978 citado en Hernández, 1999) defiende como puntales básicos en la actividad escolar en las primeras edades. Él mismo menciona que el uso del **cuento** como recurso para la introducción de nuevas lenguas en las aulas de educación infantil obedece a la necesidad de contextualizar para que los niños entiendan las convencionalidades del uso de los signos lingüísticos ya que contiene una historia que ofrece un elemento motivador (narrativa) y, a la vez, un marco donde las relaciones (acción, personajes)

entre los elementos (palabras) y la conexión de éstos con otros elementos externos (lazo de relación simbólica), permiten descifrar el significado de cualquiera de ellos. Así es como, por ejemplo, aprenden sueco los niños catalanes de tres y cuatro años.

En este sentido, varios investigadores (Englert y Thomas, 1987; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979 citados en Martens, 2007), han demostrado que la utilización de la estructura del cuento ayuda a guiar la comprensión en la lectura y la recuperación o re-narración del texto. Por ejemplo, Martens et al, (2007) evaluaron el uso de estrategias de lectura y la comprensión de textos en 9 niños (edad), distribuidos en dos grupos de estudio, los cuales eran diferentes entre sí por el tipo de texto que utilizarían: en un grupo, 5 niños leyeron un texto tradicional (narrativo y lineal con personajes, escenario, trama, solución) y en el otro grupo, 4 niños leyeron un texto posmoderno (narrativo-no lineal con múltiples narradores, perspectivas, ironía y contradicciones). Donde concluyen que si los niños están familiarizados con las estructuras de un texto, ello les ayudará con el significado durante y después de la lectura.

Goldman y Rakestraw (2000 citado en Broer, 2002), también aluden a que la organización u ordenación de las palabras, frases u oraciones del texto, no es lo único con lo que se puede ayudar para poder leer un texto, sino también los recursos retóricos y gráficos. Donde los primeros se utilizan para relacionar las oraciones, párrafos y niveles textuales, así como, las conclusiones, los resúmenes, los títulos, los encabezados, y los sub-títulos. Los recursos gráficos, como los títulos de gráficas, subrayado, negrita, etc. También ayudan a la construcción de la representación de los textos. McVicker (2007) en acuerdo con esta idea expone que los niños aprenden a leer a menudo con libros de imágenes en lugar de texto e imagen y sugiere que **el cómic** es una estructura de texto que proporciona el vehículo para enseñar a los niños la lectura, y completar las estrategias que se utilizan durante la alfabetización. Ya que las imágenes amplían el significado del texto al lector, haciendo una interpretación o una síntesis logrando la comprensión de los factores desconocidos en el idioma del texto.

El texto expositivo resulta ser el texto escolar por excelencia, tanto en el discurso del profesor cuando “explica”, como en el de los alumnos, ya sea para transmitir las informaciones recibidas (transmisión, que, en demasiadas ocasiones se sigue considerando como una mera repetición) o para elaborar nuevas informaciones requeridas por el trabajo escolar, Sin embargo, paradójicamente, apenas se le dedica atención en la escuela y concretamente, en el clase de lengua. En ella se suele dar preferencia a los textos narrativos y descriptivos, mientras que los alumnos se ven diariamente enfrentados (en la búsqueda de información, lectura de manuales o libros de texto a veces de gran complejidad, preparación de trabajos de clase...) a textos expositivos, sin conocer sus claves estructurales ni lingüísticas.

Las Estructuras Textuales para la Comprensión y Producción de textos

Por su parte, otra característica que posee cualquier tipo de texto y que puede considerarse como otro medio semiótico es la *estructura textual*, o mejor conocida como *Superestructura* (Kintsch, 1996; Kintsch, y van Dijk, 1978) la cual se define como la forma esquemática que organiza el significado global de un texto. Considerarse cómo medio semiótico resulta válido porque autores como Castelló y Monereo (1996); Martens et al, (2007); Masoumeh, (2011); Meyer et al, (1980) señalan que aquellos niños que están familiarizados con la forma de organización de los textos, es decir con sus estructuras textuales tendrán más éxito en la lectura, escritura y comprensión de un texto ya que éstas permiten construir un significado global sobre el mismo, y organizar las ideas. Consideremos por ejemplo que un lector experto es aquel que emplea su conocimiento de la estructura del texto para controlar la comprensión, facilitando la construcción de una representación organizada de las ideas, el poder detectarlas, deducirlas, ayudando a la comprensión del texto coherente lo que le permite darle sentido al texto, aunque no hayan tenido experiencias previas sobre el tema.

En este sentido, Broer et al (2002), investiga los efectos que tiene instruir una estrategia sistemática de reconocer y resumir el texto, así como el reconocer la estructura y su representación gráfica para comprenderlo. Con 354 niños de sexto grado de primaria, los cuales los asignó a una condición experimental, donde la primera se les enseñaba el reconocimiento de dos estructuras y el que realizaran esquemas que englobaran las ideas principales, mientras que en la condición control, se les realizaban únicamente preguntas. En ambas condiciones se utilizaron los mismos materiales y fueron evaluados cuatro veces. La evaluación se centró en el reconocimiento de la estructura del texto, haciendo esquemas, la deducción de la idea principal y la comprensión de lectura. Obteniendo después de la intervención que los sujetos de la condición experimental lograron resultados significativamente mejores que los de la condición control, ya que lograron identificar la estructura, las ideas principales. Y con respecto a la comprensión del texto los autores concluyeron que la esquematización tiene un efecto sobre la comprensión de la lectura general de los niños.

De manera similar, otra de las investigaciones que menciona que la estructura textual desempeña un papel importante para la comprensión del texto es la de Fisher et al, (2008), donde los profesores realizaban una lectura compartida en voz alta con sus alumnos y un modelo del pensamiento en voz alta, haciendo evidente cuatro componentes: comprensión (inferencias, resumir, predecir), vocabulario (que utilicen el contexto para saber las palabras desconocidas), las estructuras del texto (la organización del texto), y las características del texto (títulos, subtítulos, ilustraciones, las palabras en negrita, gráficos, esquemas, glosarios, etc.) para que los niños pudieran reconocer y organizar la información Concluyendo que estos componentes guían el texto, favoreciendo a la comprensión.

Por otro lado, Saada-Robert (1995), resalta la importancia de la estructura textual al momento de escribir un texto logrando hacer que los niños razonen con el texto. Ella llevó a cabo una secuencia didáctica compuesta por diferentes etapas: escribir el guión de un texto narrativo, elaborar un borrador y escribir el texto final, evaluación de la

primera versión del texto y posibles transformaciones del texto final. Ello lo llevó a cabo con niños de 12 años y de sexto de primaria donde la tarea consistía en producir una historia para los niños de segundo grado, siguiendo la estructura de 10 dibujos ordenados secuencialmente y dirigidas por un observador- investigador. Siendo este último, quién llevaba a cabo una interacción (entrevista) la cual consistía en tratar los siguientes componentes de la producción narrativa: los procedimientos de escritura, la macroestructura y la microestructura: incluyendo a los personajes, el formato de escritura, la puntuación, los organización del texto, los tiempos verbales, las anáforas, la ortografía, los aspectos léxicos y sintácticos para entonces ir construyendo un texto más coherente, con la ayuda del maestro que generaba preguntas precisas sobre un componente, que llevaban al niño a desarrollarlo; o preguntas generales, que hacían que el niño volviera a formularse su escrito.

A partir de lo anterior, se puede concluir que el conocimiento y comprensión de estructuras textuales puede fungir como medio semiótico y favorecer no sólo el uso total y auténtico del sistema escrito ante la resolución de cualquier problema alfabético que se presente sino que promoverá la generación, organización, codificación y revisión de numerosas ideas pensando en las intenciones que un mensaje deba contener. Además cómo lo señala Dymock y Nicholson (1999 citados en Dymock, 2005) este conocimiento (su uso) apoyará la reducción de problemas de comprensión lectora y composición de textos facilitando una representación de la información y una mejor lectura.

Atendiendo a los argumentos señalados por las diversas investigaciones en donde se analizó la influencia que tienen diversos factores (por ejemplo, las experiencias auténticas, las interacciones sociales entre docente y alumno, y entre pares; además del uso de medios semióticos como los textos completos y las estructuras textuales) para el fomento del aprendizaje de la lectura y escritura, en las cuales además se comprobó el efecto positivo de cada uno sobre esto.

Para este trabajo se considera la integración de cada uno de estos factores influyentes para la construcción de lo que se establece como ambiente o *entorno de*

aprendizaje, el cual en acuerdo con Jonassen, (1999 citado en Castejón 2009; Jonassen, 2000). Es aquel que sitúa los procesos de adquisición tanto como sea posible en contextos auténticos (cerca de las actividades cotidianas) que tengan un significado personal para los estudiantes, que sea rico en recursos y materiales de aprendizaje y ofrezca oportunidades para la colaboración. Es decir, que estas actividades los lleven a resolver problemas cercanos a su realidad alfabética, como la lectura o escritura de uno o varios portadores de texto, para tener acceso a un espacio cultural, social con fines comunicativos y reflexivos.

3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DENTRO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE PARA LA ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Considerando entonces la problemática educativa que se ha visto reflejada por los resultados obtenidos en pruebas tanto nacionales como internacionales sobre los bajos niveles de desempeño, en los que los estudiantes mexicanos de educación básica desde nivel preescolar hasta un nivel de secundaria se perfilan en materia del Campos Formativo como: el Lenguaje y Comunicación, específicamente el uso y reflexión sobre la lengua.

Y partiendo de las premisas teóricas de la Teoría Sociocultural, la cual ofrece las herramientas para indagar y ulteriormente influir en el desarrollo de las formas de pensar y capacidades que los individuos necesitan para enfrentar los retos de la sociedad cada vez más industrializada y que requiere del uso de tecnología. Tomando en cuenta, el papel fundamental que la actividad tiene sobre este desarrollo durante los años escolares, puesto que ésta determina las interacciones y uso de sistemas semióticos.

Además, de considerar la evidencia empírica que demuestra la influencia que diversos factores tienen sobre el desarrollo de capacidades comunicativas, como el ambiente contextualizado donde haya disponibilidad y acceso a materiales impresos cotidianos, la calidad en la asistencia del docente, el trabajo mediante la interacción entre pares, y el uso de herramientas técnicas como medios semióticos.

El **objetivo principal** de este trabajo de investigación, es desarrollar y comprender las competencias comunicativas dentro de entornos complejos de aprendizaje, los cuales, descansan en una perspectiva constructivista sociocultural. Específicamente, se pretende lograr este propósito a través de los siguientes objetivos:

METODOLOGÍA

- Ψ Evaluar el nivel de las competencias que los niños poseen en torno al lenguaje escrito.
- Ψ Diseñar e implementar situaciones de aprendizaje contextualizadas que propicien los procesos de interpretación y composición de textos.
- Ψ Asesorar a los docentes en la implementación de situaciones de aprendizaje para la alfabetización en la Educación Preescolar.
- Ψ Indagar sobre los procesos involucrados en la construcción del conocimiento lingüístico del alumno.

4. METODOLOGÍA

4.1. Perspectiva Metodológica.

Partiendo del objetivo que se persiguen con esta investigación, se ha optado por una serie de opciones metodológicas para la observación, delimitación, captura y análisis de datos; éstas son mencionadas concreta y brevemente a continuación:

- Tomando como marco de referencia el Método experimental-evolutivo planteado por Vigotsky (1978 citado en Wertsch, 1988) con el fin de observar la evolución de los procesos genéticos de desarrollo intelectual. Se decidió crear ambientes de aprendizaje que tuvieran las condiciones necesarias para reproducir el origen y desarrollo de capacidades intelectuales, en este caso la formación y desarrollo de competencias comunicativas, matemáticas y científicas en alumnos de educación preescolar. Con la finalidad de recrear un proceso evolutivo determinado que permitiera la reconstrucción de cada uno de los estadios de dicho proceso.
- Asimismo, y considerando la influencia de la Actividad en este desarrollo, se diseñaron Situaciones de Aprendizaje Contextualizadas con característica sociofuncional ya que están ligadas a contextos específicos de una actividad, en donde se utilizan sistemas de acción como sistemas de pensamiento. Éstas son consideradas como la unidad básica de análisis en la presente investigación y son entendidas como una unidad de trabajo articulada de duración variable, que organiza y presenta un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la realización de una meta; en donde se precisa los objetivos y contenidos, la dinámica de enseñanza, de evaluación, además del material, la organización del espacio y el tiempo.

- De igual manera, y con el propósito de explicar el origen y transformación a lo largo del tiempo de estas capacidades intelectuales se filmaron y observaron todas las situaciones de aprendizaje implementadas durante el ciclo escolar.
- Posteriormente, se hizo un muestreo intencional de situaciones que contemplaran tres condiciones principales: la condición temporal de aplicación (al inicio, en medio y final de la intervención); la intención comunicativa y el uso de portadores de texto. Con este mismo, se pretendió observar la influencia de los factores relevantes del ambiente de aprendizaje en el comportamiento de los niños bajo distintas actividades culturales.
- Se optó por un **diseño mixto** en donde se tuviera la evaluación inicial y final de este desarrollo además, de la observación a nivel grupal, de grupos pequeños al interior del aula; y el mismo grupo pequeño fuera del aula. Y específicamente, se eligió la técnica de *observación etnográfica grupal*, ya que nos permite observar la influencia de diversos factores como los medios semióticos, la interacción docente-alumno y entre pares en los procesos de construcción de conocimiento, los cuales tienen que ver con la dinámica de la maestra, la incorporación de los niños a la actividad y la participación de niños con necesidades educativas especiales; la *observación de grupos pequeños* al interior del aula, se eligió porque nos permite detectar la influencia que todas las acciones del entorno aplican hacia este desarrollo y finalmente; la técnica de *observación externa* (solución de problemas basado en grupo) nos permitió capturar la interacción cercana y específica entre cada niño, con el docente, el objeto y las herramientas de la actividad para potenciar el desarrollo de estas capacidades. Todos estos lineamientos y observaciones valieron para poder reconstruir la línea evolutiva del desarrollo de estas capacidades intelectuales.

4.2. Procedimiento General

Las acciones que se siguieron para llevar a cabo esta investigación, fueron las siguientes:

1. Se eligieron las situaciones de aprendizaje adecuadas, que pudieran favorecer el desarrollo de capacidades intelectuales. Las situaciones fueron organizadas sistemáticamente dentro de un cronograma con duración de 8 meses; y antes de su presentación ante el grupo fueron previamente analizadas, discutidas y corregidas. De esta manera, éstas fueron modificadas constantemente según los planteamientos metodológicos y didácticos de las docentes y las necesidades de los alumnos para lograr un buen funcionamiento de estos ambientes artificiales de aprendizaje.
2. Se realizó una evaluación inicial y final que permitiera evaluar las capacidades intelectuales que poseían los alumnos según el Campo Formativo en este caso: Lenguaje y Comunicación.
3. Una vez implementadas las situaciones, se filmaron durante un periodo de 5 meses. Después, se analizaron detalladamente para lograr delimitar la evolución de las competencias comunicativas, matemáticas o científicas.

4.3 Diseño de Investigación

El presente estudio se llevó a cabo en la Ciudad de México, con la participación de tres Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) ubicados en la Delegación Miguel Hidalgo (Centro de intervención) y Gustavo A. Madero (Centros de comparación). Éste tiene un diseño mixto con un componente cuantitativo y uno cualitativo (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Diseño de Investigación

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN : MIXTO	
COMPONENTE CUANTITATIVO	COMPONENTE CUALITATIVO
<p>Objetivo Evaluar el impacto de la intervención en el desarrollo de competencias.</p> <p>Población: Intervención: 47 niño(a)s Comparación: 62 niño(a)s</p> <p>Procedimiento: Evaluación Inicial Intervención <ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de situaciones de aprendizaje • Formación Docente Evaluación Final</p>	<p>Objetivo Indagar en los procesos de construcción de las competencias comunicativas.</p> <p>Población: 12 niños y niñas (3 grados) del Centro de Intervención</p> <p>Técnicas de recolección de datos: Observación Etnográfica <ul style="list-style-type: none"> • Grupal • Equipo dentro del aula Solución de problemas basado en grupo <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de 4 niño(a)s de cada grado </p>

La fase de intervención correspondiente a ambos componentes, tuvo una duración de 8 meses (noviembre-junio) y la fase de investigación tuvo una duración de 5 meses correspondientes al ciclo escolar 2009-2010 en donde se aplicaron situaciones de aprendizaje contextualizadas y se realizó una evaluación inicial y una final para ubicar el nivel del desarrollo de competencias comunicativas, estas últimas con el propósito de evaluar el impacto del programa de intervención.

4.3.1 Componente Cuantitativo

Este componente tiene un diseño cuasi-experimental con dos condiciones: comparación e intervención; en donde tuvimos un Centro de intervención (Cendi “Granada”) y dos Centros de comparación (Cendi 4 y 5). Éste se encuentra dividido en tres fases: la evaluación inicial, programa de intervención y evaluación final para así obtener el nivel de adquisición de las competencias del lenguaje escrito.

Población Participante

Colaboraron un total de **108** niños y niñas, con una edad aproximada de entre 2 a 7 años al inicio del curso escolar; de los Centros antes mencionados.

El Centro de intervención contaba con 62 niños y niñas en total, de los cuales 47 alumnos fueron seleccionados para este componente, distribuyéndose de la siguiente manera: 10 alumnos en un grupo de primero y 8 en otro; 15 niños en segundo y 14 alumnos en tercero, en donde también se encontraban niños integrados (con síndrome de Down, y algunos con problema motor y de lenguaje). Y 61 alumnos, concernientes a los Centros de comparación, donde 22 alumnos estaban en tercer grado; 27 en segundo grado y 12 en primer grado (Ver tabla 2).

En esta tabla se puede observar que la proporción de niñas en comparación con los niños es mayor en ambos Centros. Con respecto a las edades, se observa que en el Centro de intervención la mayor parte de los alumnos tenían de 3 a 5 años y en los Centros de comparación la mayoría tenía 4 y 5 años. En ambos Centros, una minoría de la población presenta 7 años de edad, además un 6.9% de los niños del Centro de intervención tenía 2 años al inicio del ciclo escolar mientras que el Centro de comparación no tenía niños de 2 y 6 años.

Por otro lado, si nos referimos a la distribución de la población según el grado escolar podemos identificar que en el Centro de intervención, el porcentaje de niños en primer grado es mayor (31%) que en los Centros de comparación (20%). De manera similar, se observa que en los centros de comparación hay mayor cantidad (40.3%) de niños en segundo grado que en el Centro de intervención (31%). Y en tercer grado se muestra que la proporción de niños en los Centros es muy similar.

También es importante resaltar que la mayoría de la población en los Centros asistió a guardería por sólo un año, por otro lado, se muestra que un 25.9% de la población de los Centros ha cursado 2 años en guardería en contraste con un 33.3% del Centro de intervención quienes sí estuvieron 3 años.

Tabla. 2 Características Generales de la Población

		Intervención (%)	Comparación (%)	Total (%)
Sexo				
	Niños	44.8	41.7	43.1
	Niñas	55.2	58.3	56.9
Edades				
	2	6.9	-	3.1
	3	29.3	22.2	25.4
	4	31.0	37.5	34.6
	5	27.6	38.9	33.8
	6	3.4	-	1.5
	7	1.7	1.4	1.5
Grado				
	1	34.5	20.8	26.9
	2	31	40.3	36.2
	3	34.5	38.9	36.9
Guardería				
	Si	10.7	39.7	26.6
	No	89.3	60.3	73.4
Años en Guardería				
	1	50	70.4	66.7
	2	16.7	25.9	24.2
	3	33.3	3.7	9.1

En la siguiente tabla 3, se presenta la estructura familiar que define a la población intervenida y de comparación.

Tabla 3. Estructura Familiar del Centro de Intervención y los Centros de Comparación.

	Intervención	Comparación	Total
	(%)	(%)	(%)
Tipo de familia			
Monoparental	5.3	1.4	3.1
Tres Generaciones	14	6.9	10.1
Extensa	26.3	41.7	34.9
Nuclear	49.1	48.6	48.8
Otros	5.3	1.4	3.1
Lugar que ocupa			
1	50	44.4	46.9
2	31	29.2	30
3	13.8	19.4	16.9
4	5.2	5.6	5.4
5	-	1.4	0.8
Cuidador			
Mamá	54.4	73.2	64.8
Papá	1.8	1.4	1.6
Ambos	3.5	4.2	3.9
Hermanos	1.8	-	0.8
Abuelos	24.6	8.5	15.6
Tíos	3.5	2.8	3.1
Cuidadores múltiples	10.5	8.5	9.4
Personas no parientes		1.4	0.8

Como se observa en esta tabla, la mitad de la población total (48.8%) de los Centros vive en familias nucleares es decir, con mamá y papá; mientras que un 26.3% del Centro de intervención vive en familias extensas, es decir, con ambos padres, además de tíos, abuelos, sobrinos y otros en contraste con el 41.7% de los Centros de comparación.

Por otro lado, es importante señalar que en el Centro de intervención hay un mayor porcentaje (5.3%) de niños que vive en familias monoparentales, y/o con otros parientes en contraste con el 1.4% de los Centros de comparación y finalmente, se

observa que el 14% del Centro de intervención vive con la madre o padre, abuelos e hijos a diferencia de un 6.9% del Centro de comparación.

También podemos observar, que la mayor parte de los niños en ambos Centros ocupan el primer lugar de los hijos dentro de su familia; mientras que una tercera parte ocupa el segundo lugar, una minoría ocupa el tercero y cuarto lugar; y el 1.4% de los Centros de comparación ocupa un quinto lugar en contraste con el 0% del Centro de intervención.

En lo que se refiere al cuidado de los niños podemos observar que la mayoría del tiempo la cuidadora es la madre, en los Centros; de igual manera el padre, los tíos y hermanos son quienes menos se ocupan de su cuidado; así también es importante destacar que una cuarta parte del Centro de intervención recibe cuidado por parte de los abuelos a diferencia de un 8.5% de los Centros de comparación.

De manera general, vemos que en los tres centros la madre es quién pasa mayor cantidad de tiempo cuidando de los hijos sin embargo, es importante resaltar que un 9.4% de la población no está con ninguno de los padres, que el 1.4% de la población de los Centros de comparación está al cuidado de personas que no son parientes y que un porcentaje reducido de ambas poblaciones (3.9%) está con ambos padres. Asimismo, hay aspectos que nos parecen de suma importancia mencionar sobre nuestra población como: la situación socioeconómica, ocupación y escolaridad (Ver tabla 4).

Para calcular el nivel socioeconómico de las familias se hizo un análisis que combinó la información sobre la escolaridad de los padres, el nivel de hacinamiento en que vive el niño y si la vivienda era propia, rentada o prestada.

Tabla 4. Características Socio demográficas

	Intervención (%)	Comparación (%)	Total (%)
Nivel Socioeconómico			
Alto	23.2	20.3	21.6
Medio	67.9	72.5	70.4
Bajo	8.9	7.2	8.0
Trabajo remunerado			
Mamá	14.3	7.6	10.7
Papá	16.1	48.5	33.6
Ambos	69.6	43.9	55.7
Ocupación Mamá			
Hogar	11.1	45.2	29.3
Oficio	1.9	1.6	1.7
Comerciante	16.7	19.4	18.1
Empleado	50	21	34.5
Profesionista empleado	9.3	6.5	7.8
Profesionista independiente	5.6	4.8	5.2
Otro	5.6	1.6	3.4
Ocupación Papá			
Oficio	14.6	6.3	9.8
Comerciante	12.5	14.1	13.4
Empleado	45.8	39.1	42.0
Profesionista empleado	16.7	9.4	12.6
Profesionista independiente	6.3	7.8	7.1
Chofer de transporte público	4.2	18.8	12.5
Otro	0	4.7	2.7
Escolaridad Madre			
Primaria	15.8	20.0	18.1
Secundaria	40.4	48.6	44.9
Preparatoria	40.4	20.0	29.1
Licenciatura o más	3.5	11.4	7.9
Escolaridad Padre			
Primaria	13.5	15.9	14.9
Secundaria	48.1	50.7	49.6
Preparatoria	26.9	20.3	23.1
Licenciatura o más	11.5	13.0	12.4

Así, en esta tabla se observa que la mayor parte de la población total (70.4%) de los Centros posee un nivel socioeconómico medio; mientras que un 21.6% corresponde a un nivel alto y sólo un 8% en los tres Centros tiene un nivel socioeconómico bajo.

Entonces, resulta oportuno mencionar que en el Centro de intervención el 69.6% muestra que ambos padres son los que contribuyen económicamente a su hogar, a

diferencia de los Centros de comparación en donde únicamente el padre tiene un trabajo remunerado; esto es evidente cuando observamos que el centro de intervención son empleados en alguna institución o empresa en un 45-50%, en contraste al 39.1% de padres y al 45.2% de madres que se dedican al hogar en los Centros de comparación.

También puede observarse que la ocupación de las madres en los Centros de comparación es muy variada además de ser amas de casa, otras son comerciantes o empleadas, mientras que algunos padres también son choferes. Así mismo, se muestra que las ocupaciones que predominan en los papás dentro del Centro de intervención: son los oficios, profesionistas empleados y comerciantes.

Finalmente, puede observarse que la escolaridad máxima predominante en los Centros es secundaria para ambos padres, sin embargo se observa que en el Centro de intervención también la escolaridad máxima de las madres (40.4%) es preparatoria a diferencia de un 20% de las madres en los Centros de comparación aunque un 11.4% de ellas tiene licenciatura o más en contraste con un 3.4% del Centro de intervención.

En el caso de los padres, se muestra que el porcentaje del Centro de intervención correspondiente a preparatoria es de 26.9% contra un 20.3% en los Centros de comparación, mientras que la distribución de los padres en las demás escolaridades es similar entre los Centros. De modo que la escolaridad máxima de los padres en los tres Centros es la misma, sin embargo la escolaridad máxima de las madres de los Centros de comparación es secundaria mientras que en el Centro de intervención es preparatoria o secundaria.

Escenario

El centro de intervención (Cendi "Granada") está ubicado en la delegación Miguel Hidalgo, dentro de las instalaciones del Mercado de la zona llamado "Granada" cuenta con todos los servicios básicos como: agua, luz, drenaje, gas, además de contar con una computadora, servicio de internet, videocasetera, televisión, teléfono, radio estéreo.

Es un centro que brinda servicio desde maternal hasta tercer grado de preescolar. Cuenta con 5 aulas, dos que corresponden a 1er. grado, una a 2do. grado, una a 3er. grado, y una a maternal; cada grupo está a cargo de 1 maestra. Además, es parte del Cendi una pequeña biblioteca ubicada cerca de la puerta principal, área de comedor, una cocina, una bodega donde almacenan principalmente material escolar, un consultorio médico, un patio de tamaño medio con zona de juego, dos áreas de sanitarios infantiles una al interior y una en el patio, un sanitario para maestras, y una dirección que está dividida en dos oficinas: una para la directora y otra para la psicóloga.

En lo que se refiere al personal de este centro hay una directora, una psicóloga, 5 maestras con edades que van desde los 22 a 50; también contaban con 2 cocineras y ocasionalmente se presenta una doctora, una enfermera (que asistía cada tercer día), un maestro de música (asistía cada lunes) y una señora de intendencia a la cual se cambiaba aproximadamente cada dos meses.

Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos empleados durante la intervención: una prueba para medir el nivel de competencias comunicativas de los niños preescolares y un cuestionario socio-demográfico.

Prueba de Evaluación de Competencias Comunicativas. La prueba utilizada para evaluar a los niños forma parte del proyecto citado anteriormente “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar”, ésta consta de 69 reactivos que evalúan las competencias comunicativas contempladas en el PEP 2004 y que corresponden al lenguaje escrito. Su aplicación tiene una duración aproximada de 20 a 40 minutos según el desempeño de cada niño.

Con esta prueba se pretende evaluar de manera dinámica e individual la interpretación y composición de textos, palabras u oraciones, a partir del uso e

identificación de los elementos de portadores de texto y el reconocimiento de grafías. Por ejemplo: en una parte de ésta se les lee el párrafo correspondiente a un artículo de revista y el alumno debe colocarlo en el portador que mejor se ajuste al mensaje a comunicar; en otro momento, también se presenta un cuento, letreros, marcas comerciales y algunas oraciones que los niños deberán interpretar con ello se busca evaluar el tipo de lectura que realizan, si es logográfica (es decir, basada en la imagen comercial) o alfabética.

La calificación de los reactivos se hizo de acuerdo con el área evaluada ya sea lectura o escritura en donde se establecieron categorías que determinan el nivel de competencia específico que requirió la solución de la tarea, estas calificaciones van de 0 a 5 y de 0 a 1, estas últimas si son preguntas cerradas que se refieren por ejemplo: a la identificación o no de un portador de texto. Así el puntaje máximo que se puede obtener es de 190 puntos y un mínimo de 0 puntos.

A continuación se muestra la distribución de los 69 reactivos de la prueba de acuerdo con las competencias que evalúan y que corresponden al lenguaje escrito (Ver tabla 5).

Tabla 5. Número de reactivos que evalúan a cada competencia comunicativa.

Competencia de Lenguaje Escrito	Núm. de Reactivos
• Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	18
• Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.	36
• Identificación de algunas características del sistema de escritura.	5
• Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.	10

En cuanto a la sección de escritura, se realiza un dictado de 4 palabras: pelota, oso, correr, jugar y 2 oraciones que ilustran el uso de signos lingüísticos por ejemplo: la oración ¿Tienes hambre? En otro momento, también se les pide que identifiquen su nombre escrito entre otros posibles, y después que lo escriban. Con ello se pretende

evaluar el nivel de representación gráfica en el que se encuentran los niños, y para ello se consideran las siguientes puntuaciones: 0 significa “se negó a escribir”; 0.5 significa que realizó dibujos; 1 significa que hizo grafías deformadas o pseudolettras; 2 significa que realizó letras convencionales sin correspondencia a la palabra; 3 significa que escribió letras convencionales con correspondencia a la palabra pero con omisión o inversión de dos letras y 5 significa que escribió correctamente el sustantivo, verbo u oración solicitada.

Finalmente, la aplicación de esta prueba tuvo dos propósitos: por un lado conocer el nivel de competencias que los niños tenían al inicio del curso escolar para poder tomar decisiones sobre las situaciones de aprendizaje que se realizarían y/o modificarían y un segundo propósito fue conocer el impacto que tuvieron dichas situaciones con respecto a la adquisición de competencias del lenguaje escrito al finalizar el ciclo escolar.

Cuestionario Socio-demográfico. Se realizó también la aplicación de un cuestionario socio-demográfico con el fin de identificar las condiciones bajo las cuales se desarrollaba nuestra población, ya que consideramos que estas variables forman parte importante en el desempeño y calidad educativa de los niños. Algunos ejemplos de las preguntas hacían referencia a la edad, género, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, estructura familiar, entre otros.

Por tanto, se le proporcionó a la psicóloga del plantel todos los cuestionarios socio-demográficos para que ella se ocupara de aplicarlos a los padres de familia a la salida o entrada de los niños a la escuela. Posteriormente, recibimos los cuestionarios, revisamos que ningún reactivo haya quedado sin contestar y en algunos casos los regresamos para que fueran completados.

Procedimiento

Evaluación Inicial. Para este estudio, se tomaron en cuenta los datos de las últimas evaluaciones llevadas a cabo en el ciclo escolar anterior correspondientes a los niños que cursan actualmente el 3er. grado y la mitad de 2do. grado. Además, también se tomaron las evaluaciones de los Centros de comparación, las cuales habían sido realizadas con anterioridad. Esta fase de intervención tuvo una duración de 12 días, donde se evaluó a todos los niños de nuevo ingreso del Centro de Intervención (esto fue, todo el grupo de primer grado, a la mitad de segundo grado y, a 2 niños de tercero).

La aplicación se realizó en un espacio tranquilo sin distracciones, tratando que los niños estuvieran cómodos y sin ninguna necesidad que pudiera interferir en su evaluación. Para ello, acondicionamos los espacios del aula para evitar que los niños se distrajeran y posteriormente fuimos por cada niño a su salón basándonos en las listas por apellidos, que anticipadamente nos había proporcionado la Directora del plantel.

Intervención. Tomando como base el objetivo del Programa “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar” que pretende contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas que se proponen en el Programa de Educación Preescolar 2004, a través del diseño e implementación de situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos de preescolar usar y comprender el lenguaje por medio de su participación en actividades reales socialmente significativas (Alatorre, 2009).

Considerando, los resultados que ha obtenido este programa, los cuales, han mostrado cambios significativos en el desarrollo de competencias, en los Campos de Lenguaje y Comunicación (Chacón, 2009; Martínez y Zaleta, 2010), Conocimiento del Medio (Flores y Reséndiz, 2010; Esquivel, Murillo y Pérez, 2010) y Pensamiento Matemático (Arriaga, y Casillas, 2010; García, 2010; García y García, 2010), en el presente trabajo se pretende desarrollar y comprender las competencias comunicativas señaladas en el PEP, 2004 dentro de entornos complejos de aprendizaje los cuales, descansan en una perspectiva constructivista socio-cultural, donde se hace uso real del

sistema escrito a través de la composición e interpretación de textos; así como describir el desarrollo de las mismas competencias que constituyen formas particulares de actuación e interpretación del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación.

Diseño, Modificación e Implementación de Situaciones de Aprendizaje

Tomando en cuenta, la importancia que tiene el uso de textos completos, con propósitos comunicativos reales y significativos, además de los elementos del contexto que favorecen el desarrollo de capacidades comunicativas; y con base en las competencias mencionadas en el PEP 2004, dentro del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación se diseñaron, modificaron e implementaron durante 8 meses correspondientes al ciclo escolar 2009/2010 (Ver anexo 1), un total de 31 situaciones de aprendizaje, contextualizadas cuyo propósito fue ubicar a los niños dentro de contextos reales, en donde de manera intencional, tuvieran la oportunidad de estar en actividades alfabéticas y comunicativas que les permitieran conocer el uso de portadores de texto, tal y como se presentan en la vida cotidiana. Asimismo, se trató de promover contactos auténticos con la lectura y escritura a través de la interpretación, la instrucción y composición de palabras y frases hasta obtener un texto. De esta manera, se planteaba como meta de la actividad comunicativa, la realización de algún portador de texto para la comunicación de ideas como: una enciclopedia, un cuento, un diccionario, una revista, un periódico, etc.

Las características de la estructura de la situación básicamente, consisten en la descripción breve sobre la actividad a realizar, la exposición de las competencias que se iban a trabajar, así como un ejemplo en donde la maestra puede percibir cuando los niños están expresando la(s) competencia(s), más adelante en la situación, se especifican los materiales didácticos y recursos culturales necesarios para llevar a cabo la situación. Luego, se aborda la organización que el aula podría tener para promover un

aprendizaje colaborativo entre pares y docente; después, se muestra una clara descripción de los pasos de la situación, donde se incluyen las diversas tareas a seguir, los “motores cognitivos” (aquellas interrogaciones, guías, modelamientos que impulsan y/o provocan el razonamiento de los niños para lograr el desarrollo de competencias) (Botha, Maree y Witt, 2005). Éstos motores eran seleccionados de manera intencional, tomando en cuenta las capacidades y habilidades de los niños en cada grado escolar, para entonces poder asignar aquéllas que fueran útiles para ayudar al logro de cierta tarea. Y finalmente, se proporcionan algunos indicadores útiles para la evaluación y/o seguimiento del desarrollo de las competencias.

Para ilustrar de mejor manera la estructura de la actividad se plantea un ejemplo: En una situación donde el objetivo principal es la composición de una carta, se describen los usos y características primordiales que el portador de texto tienen en la vida cotidiana, se plantean las competencias comunicativas que se busca promover en los alumnos, por ejemplo: “que el niño utilice los elementos paratextuales que organizan a la carta para poder planear, codificar y revisar su mensaje de texto”; se sugiere como material didáctico y recurso cultural, que se presente la estructura textual y el portador de texto real. Posteriormente, se describen a detalle los pasos a seguir en la actividad, para poder planear y codificar el mensaje junto con la docente, se proporcionan aquellos cuestionamientos, modelamientos, demostraciones que la docente puede llevar a cabo para la realización de la tarea, por ejemplo: ¿A quién se le va a escribir la carta?, ¿Qué necesitamos saber primero, la fecha? ¿Cómo se escribe la palabra “x”? Y finalmente, se brindan algunos indicadores para evaluar el desarrollo, como: el niño logra identificar las funciones y elementos del portador de texto, el niño identifica algunas letras en la composición de palabras, el niño planea las ideas que desea comunicar y las escribe haciendo uso del sistema escrito.

Dependiendo de cada grado escolar, la actividad se lleva a cabo de diferentes maneras es decir, los de tercer año, escriben o componen todo el texto, los de segundo, pegan y transcriben algunas palabras y los de primero pegan palabras. Conforme

transcurría el ciclo escolar, se iban haciendo modificaciones en las actividades, en las que se varía el grado de dificultad de las tareas a realizar.

Se trabajaron diferentes tipos de situaciones, con una duración que variaba para cada una y con una presentación periódica o diaria dependiendo del tipo de situación al que correspondían. A continuación se describen las modalidades de situaciones que existen en nuestro trabajo:

- Situaciones de Rutina

Estas se llevan a cabo un día específico de cada semana y tienen el objetivo de promover un contacto cotidiano con las producciones sociales del lenguaje escrito y oral, por medio del reconocimiento de las frases y palabras de un texto, de las funciones de un portador de texto y de las intenciones del mensaje. Por ejemplo: Elaboración de un recado.

- Taller de Lectura

Comprende un tipo de actividades que mantiene una estructura común en donde únicamente cambian los contenidos y se llevan a cabo una vez por semana. Ya que en un taller se realizan actividades sistematizadas dirigidas, con una progresión de dificultades ascendente, para conseguir que el niño adquiera recursos y conozca técnicas que luego utilizará de forma personal y creativa en las diferentes actividades que lleve a cabo. El taller desarrolla y fortalece principalmente las competencias, los Campos de Formativos de Expresión y Apreciación Artística, Lenguaje y Comunicación, Desarrollo Físico y Salud (Malagón, 2005).

- Situaciones de Proyecto

Son aquellas situaciones que tienen el objetivo de realizar un producto, en este caso, un portador de texto como: una revista, un periódico o un cancionero. Estas se llevaron a cabo durante todo el ciclo escolar dándoles a conocer los componentes y funciones de diferentes portadores de texto, por ejemplo: Elaborar una receta o

instructivo. Después, del diseño y modificación, se aplicaron las situaciones en el aula, y junto con ello, se proporcionó asesoría docente.

Asesoría Docente

De acuerdo con González-Delgado (2009), quienes utilizaron como parte de su metodología; seminarios y talleres para la instrucción y adiestramiento del personal docente, con el fin de analizar sus experiencias, resolver dificultades en los contenidos de las actividades de lectura con libros, comentar y valorar los logros obtenidos. Todo ello con el objeto de promover una relación efectiva entre maestros y alumnos la cual permita el desarrollo propositivo de competencias comunicativas, a partir de la realización lo más fiel posible como fueron diseñadas.

De igual manera, se llevaron a cabo asesorías directamente con el personal docente para ayudar a su formación en la aplicación de las situaciones de aprendizaje de esta nueva propuesta educativa. Se tenían reuniones 2 veces por semana, los días martes y jueves en donde a su vez se tenían dos asesorías: una antes del inicio de clases con una intervención aproximada de 20 minutos por grado en donde principalmente se trató de aclarar dudas sobre la aplicación de las situaciones y/o se les cuestionó sobre el equipo de niños que le tocaría observar ese día, considerando así los indicadores de las competencias correspondientes a la actividad. Y la otra reunión fue al término del día con una duración de 1 hora aproximadamente pero esta vez con las maestras de todos los grados; en donde ellas pudieron exponer sus dudas y/o sugerencias sobre las situaciones de aprendizaje que habían realizado ese día.

Por otro lado, de manera específica también recibieron retroalimentación sobre la realización de las situaciones, se les explicaron y trató de aclarar las dudas que tenían sobre la variación del grado de dificultad que existe en las mismas según el grado escolar al que pertenecían los niños.

Asimismo, se llevaron a cabo observaciones dentro del aula, sobre la aplicación de las situaciones para así poder corregir y evaluar la participación de las maestras y alumnos a través de la interacción de todos en el contexto real de las situaciones, el uso de materiales, recursos culturales, y el diálogo que existía en el aula durante la actividad considerando todo aquello que pudiese ser parte importante en el aprendizaje de los niños.

Estas revisiones fueron indispensables para hacer más propositivo el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos, lo que lleva a un mejoramiento dentro de las aulas por el esfuerzo que realiza el docente al leer y planear anticipadamente cada situación para que pueda sentirse más seguro y así poder impulsar las participaciones dentro del aula para que los alumnos puedan comprender y desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión e interpretación de textos.

Evaluación Final. Se realizó la evaluación final con una duración aproximada de 4 semanas, durante todos los días. De la misma manera, que para la evaluación inicial se acondicionó un espacio sin ruidos, para evitar que el niño se distrajera con otro compañero o prueba. Se tomó en cuenta las listas de asistencia para poder organizar las evaluaciones de cada niño y grado.

Evalutando así, a un total de 58 niños del Centro de intervención Granada, de los cuales únicamente tomamos en cuenta para este análisis a 47 ya que algunos casos fueron invalidados debido al número de faltas que tuvieron durante la intervención, además del caso de un niño con necesidades educativas especiales (con síndrome de Down) para el cual aún no se tienen parámetros estadísticos y de evaluación que nos ayuden a determinar sus posibles avances; y otros se invalidaron porque no tenían ambas evaluaciones principalmente la inicial, ya que faltaron o se enfermaron en ese período.

4.3.2 Componente Cualitativo.

A partir de un estudio microgenético como lo propone Saada-Robert (1995), se pretende describir de manera fina los procesos de construcción del conocimiento que se desarrollan durante la adquisición de la lectura y escritura. Asimismo y tomando como base la metodología de la *Grounded Theory* propuesta por Strauss y Corbin (citado en Vasilachis comps, 2006), la cual nos permite recoger, codificar y analizar datos de manera simultánea con el propósito de descubrir categorías, sus propiedades, y para sugerir las posibles interrelaciones que generen una teoría.

Este componente es de corte observacional, el cual se encuentra regido por la estrategia de *triangulación de datos* para la investigación cualitativa (Flick, 2004; Pérez, 1998) con la cual se pretende dar mayor validez y confiabilidad al análisis de la información recabada mediante el uso de diferentes técnicas en este caso, las dos técnicas de recolección de datos que son: a) Observación etnográfica grupal y de equipo dentro del aula y b) La solución de problemas basado en grupo fuera del aula, a fin de realizar comparaciones múltiples sobre el desarrollo y adquisición de competencias comunicativas en diferentes momentos.

Para recabar la información se realizó una observación naturalista de manera general de la aplicación de las situaciones de aprendizaje dentro del aula. Esta observación tuvo una duración de 5 meses y fue registrada a través de filmaciones.

Técnicas de Recolección de Datos

Observación Etnográfica. Considerando que este tipo de técnica permite la inserción directa y profunda en el campo de estudio. La utilización de ésta fue con el propósito de obtener una imagen real y fiel del grupo a estudiar, llegando así a comprender y explicar el desempeño de los niños, las interacciones entre pares y la docente para identificar su efecto en la adquisición de competencias comunicativas en el

contexto natural donde ocurre el fenómeno educativo (Martínez, 1999; Siegel, 2005; Vasilachis y comps, 2006). Asimismo, tal como Arana (2006) considera que el observar dentro de la dinámica real la participación de todos los participantes es un elemento clave para la obtención de los resultados sobre el desarrollo de mecanismos de construcción presentes en esta adquisición del sistema escrito.

Población Participante

Participaron un total de 58 niños en la aplicación de situaciones de aprendizaje, con edades entre los 2 a 7 años; donde las edades predominantes fueron 3 a 5 años. Y un niño con (NEE) síndrome de Down, con una edad de 7 años.

Procedimiento

Dados los propósitos de la utilización de esta técnica, para su implementación se siguió el siguiente procedimiento: se filmaron un total de 31 situaciones de aprendizaje tanto de proyecto como de rutina en cada grado (ver anexo 2). Tratando de capturar todos los momentos específicos de la misma como: el tipo de interacción entre profesor-alumno, interacción entre pares; además del uso de medios semióticos como los materiales didácticos (estructuras textuales) o materiales culturales como los portadores de texto reales. Todo ello, para analizar el impacto que tienen los elementos y la inmersión en actividades contextualizadas sobre la construcción de un razonamiento lingüístico en los niños.

Se entró a cada grado a filmar el desarrollo de las situaciones de aprendizaje de las cuales, se seleccionaron 9 situaciones tomando en cuenta las sesiones completas de cada presentación, además cuidando que fueran las propuestas que mejor ilustraran esa adquisición de la lectura y escritura en los niños preescolares.

Las situaciones que se analizaron fueron:

- *Recado*: es una situación de rutina que dura una sesión de una hora aproximadamente en donde ellos construyen un mensaje.

- *Escribiendo una canción:* es una situación de proyecto que dura dos sesiones de 50 min cada una aproximadamente, en donde la primera sesión es para conocer el portador, identificar y planear el mensaje a comunicar y otra para escribirlo (en este caso, es una canción).
- *Haciendo una noticia:* es una situación de proyecto que dura dos sesiones de 50 min. cada una aproximadamente, en donde la primera sesión es para conocer el portador, leer una noticia real, identificar y planear el nuevo mensaje a comunicar y otra sesión para escribir la noticia redactada el día anterior.
- *Correspondencia:* es una situación de proyecto que dura dos sesiones de 50 min. cada una aproximadamente, una sesión es para leer la carta que les llegó, conocer el portador e identificar sus elementos y la otra para escribir la respuesta a la carta recibida, ponerla en el sobre y colocarla al buzón.
- *Periódico:* es una situación de proyecto que dura dos sesiones de 50 min cada una aproximadamente, una sesión es para conocer el portador e identificar sus elementos, seleccionar y planear una noticia sobre un evento real que paso en su Cendi y la otra sesión para escribir y leer la noticia redactada.
- *Carta a mi maestra:* es una situación de proyecto que dura dos sesiones de 50 min. cada una aproximadamente, una sesión es conocer el portador e identificar sus elementos y planear el mensaje hacia un remitente específico (maestra) y la otra sesión para escribir la carta, ponerla en el sobre y colocarla al buzón.
- *Acróstico:* es una situación de proyecto que dura una sesión de 50 minutos aproximadamente en donde conocer el portador e identificar sus elementos lee el mensaje a comunicar y lo completan escribiendo.
- *Creando una Historia:* es una situación de proyecto que dura dos sesiones de 50 min. cada una aproximadamente, una sesión es para conocer el portador e

identificar sus elementos, redactar una historia a partir de la organización de unas imágenes. y otra sesión para escribir la historia que ellos crearon.

- *Triptico*: es una situación de proyecto que dura dos sesiones de 50 min. cada una aproximadamente, una sesión es para conocer el portador e identificar sus elementos, distinguir y construir el texto, y la otra sesión para escribirlo.

Estas situaciones son contextualizadas en donde los niños pueden identificar las características y funciones de cada portador de texto, conceptualizándolos como medio de representación para el lenguaje escrito a través del cual se expresa un mensaje con una intención y dirigida a un remitente específico, asimismo esto permite que los alumnos identifiquen, planifiquen, codifiquen y revisen sus ideas para componer un texto de manera coherente y significativa.

Por otro lado, como parte de dicha técnica también se observó y filmó específicamente a un equipo dentro del aula, conformado por 12 alumnos del Centro de intervención con edades entre 3 y 6 años, los cuales fueron previamente seleccionados de acuerdo a los puntajes obtenidos en la evaluación inicial y con el desempeño que presentaban en sus aulas, siendo éste reportado por las docentes. De esta manera, por cada grado escolar quedaron 4 participantes; en donde 2 se encontraban con un puntaje por debajo del percentil 25 y 2 por arriba del percentil 75. Lo cual se relaciona con las pocas o muchas habilidades y conocimientos e incluso competencias que tuvieron durante la prueba. En la tabla 6, se describen las características escolares que determinaron su selección.

Esta observación específica se diseñó con el propósito de capturar a detalle el cambio que se daba en las formas de razonamiento de cada niño mientras interactuaban entre ellos es decir, indagar sobre la interacción experto-novato, en donde se plantean ayudas y retos entre ellos mismos para la resolución de una tarea (Fair, Vandermaas-Peeler, Beaudry, y Dew, 2005); las relaciones con la maestra y con el uso de los artefactos y sistemas simbólicos disponibles a su alrededor.

Tabla 6. Características correspondientes al percentil 25 y 75.

Grado	Percentil 25	Percentil 75
Primero	Reconocen 1-2 portadores de texto. Al escribir hacen dibujos y garabatos. Su expresión no presenta un orden y coherencia.	Reconocen 3-4 portadores de texto. Su escritura representa letras deformadas. Identifica la función de 1 portador de textos
	Identifican 3-5 portadores de texto. Su escritura representa letras deformadas.	Identifican 5 portadores de texto, y reconocen sus elementos. Identifican su nombre y el de otros compañeros. Al escribir usan letras pero sin correspondencia.
Segundo	Identifican 5 portadores de texto, y reconocen sus elementos. Identifica su nombre y el de otros compañeros. Al escribir usan letras pero sin correspondencia.	Reconoce su nombre y lo escribe correctamente. Reconoce varios portadores además de su función. Utiliza adverbios de tiempo para describir un evento.

Solución de Problemas Basado en Grupo en Situaciones Reales. Para esta parte de la investigación, así como es mencionado por Saada-Robert (1995) se requiere el uso de este análisis para observar la construcción interactiva y contextualizada del conocimiento.

Ello se hizo dentro de una actividad socialmente construida que sostiene las actividades de enseñanza-aprendizaje a través del análisis de tres aspectos principales en el desempeño de un grupo de 4 niños para la adquisición de la lengua oral y escrita, quienes estuvieron inmersos bajo una situación de aprendizaje específica: la *actividad o situación* en sí misma desde su estructura hasta sus componentes; *el discurso*, que se da entre profesor-alumno y *la acción* del niño o maestro durante la tarea.

Éste examina el cambio que se produce, tratando de identificar y explicar los mecanismos subyacentes, es decir, se obtiene información específica sobre los mecanismos de cambio involucrados en la transición de procesos. Esto fue posible a través de la observación de situaciones donde se observó si un cambio de comportamiento fue gradual o instantáneo, o si éste fue precedido de una conducta en particular o si se presentó en compañía de una persona que hace algo en específico. Este medio proporcionó una ilustración de la progresión de un individuo durante todo un período de cambio.

Procedimiento

Para esta técnica, se seleccionaron los mismos 12 niños y niñas, pero con ellos se filmó el desarrollo de 5 situaciones de aprendizaje externas para lograr observar de manera más clara y específica como es la interpretación y composición de textos a través del uso de medios semióticos, la promoción y/o presentación de una interacción entre pares para la realización de la tarea, el uso motores cognitivos que permita una aproximación constructivista a la conclusión de la meta.

Las situaciones analizadas fueron (situaciones descritas anteriormente):

Haciendo una noticia

Recado

Carta a mi maestra

Escribiendo una canción

Para esta técnica se ocuparon las situaciones anteriormente mencionadas con la diferencia de que aquí se observó y filmó el desempeño del equipo determinado de niños fuera del su salón de clases y sin su maestra, ya que se llevó a cabo en otro espacio del Cendi y la actividad fue dirigida por una psicóloga.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se describe a detalle el análisis y resultados obtenidos para ambos componentes, así en primer lugar se aborda el análisis de los datos cuantitativos y posteriormente el análisis de los datos cualitativos.

5.1 Análisis de los Resultados del Componente Cuantitativo

El análisis de datos de este componente, se realizó con el programa estadístico SPSS versión 18, en donde se hizo un análisis de varianza por medidas repetidas y de un sólo factor para los primeros dos apartados, descartando este último análisis en el cuarto apartado, utilizando el primer análisis con el propósito de identificar el crecimiento interno del Centro de intervención en contraste con el crecimiento interno de los Centros de comparación. Y el segundo de un sólo factor, para identificar de manera más clara el cambio global que mostraron ambas poblaciones.

Para determinar tanto el nivel de razonamiento lingüístico como el nivel de representación gráfica (escritura), se hicieron Crosstabs (tablas de contingencia) para obtener el porcentaje de la población preescolar de los Centros tanto de intervención como de comparación, quienes se encuentran en cada nivel.

5.2. Resultados Cuantitativos

Los resultados del presente componente se presentan en cuatro apartados: en el primero se tiene una gráfica de polígono donde se contrastan las puntuaciones obtenidas al inicio y final del ciclo escolar de ambas poblaciones, reflejando así el impacto que tuvo el programa de intervención (ver gráfico 2). De igual manera, se presenta una gráfica de tipo boxplot donde se puede observar claramente la distribución

de la población referente al cambio obtenido entre los Centros de comparación y el Centro de intervención (ver gráfico 2).

Posteriormente, en el segundo apartado se muestran los puntajes promedio correspondientes a la adquisición por competencia lingüística, dentro cada Centro, es decir, los cambios que se dieron entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la expresión de ideas gráficamente (ver tabla 7), la interpretación de textos (ver tabla 8), la identificación de características del sistema de escritura (ver tabla 9), y el conocimiento de los elementos y funciones de portadores de texto (ver tabla 10). En este mismo orden, en el siguiente apartado se describen los niveles de razonamiento lingüístico que los niños preescolares presentaron antes y después de la intervención.

Finalmente, el último apartado de este análisis cuantitativo muestra tres aspectos relevantes obtenidos en esta intervención en primer lugar, se muestran los niveles de alfabetización a partir de la resolución de algunos reactivos de la evaluación en segundo lugar, se muestran los niveles de representación escrita alcanzados por los Centros de comparación y el Centro de intervención en las evaluaciones inicial, final y en tercer lugar, con el propósito de presentar clara y detalladamente como fue el cambio en los niveles de representación alcanzados por los niños del Centro de intervención se explora las la escritura mostrada al inicio y final de la intervención. Para el análisis de estas representaciones se tomaron en cuenta los niveles propuestos por Emilia Ferreiro y Teberosky (1979).

Impacto de la intervención en el desarrollo de Competencias Comunicativas

A continuación se presenta el puntaje promedio de las evaluaciones inicial y final, que obtuvieron tanto el Centro de intervención como los Centros de comparación, mostrando así el impacto que tuvo nuestra intervención en el desarrollo de competencias comunicativas.

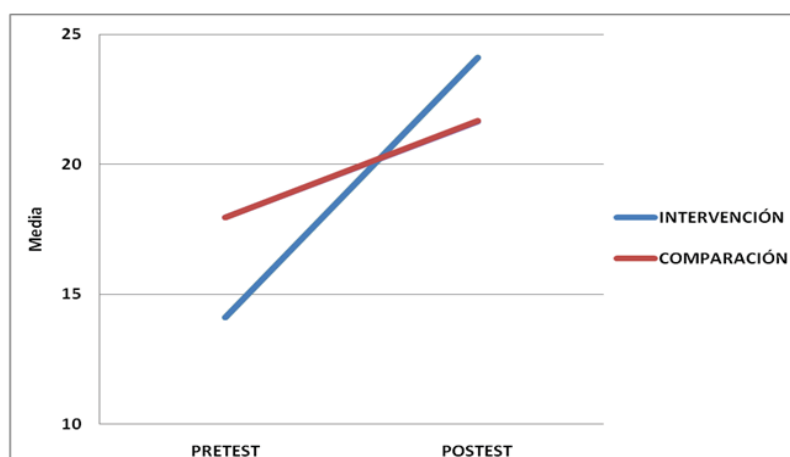


Gráfico 2. Puntajes promedio correspondientes a la evaluación inicial y final del Centro de intervención y los Centros de comparación.

En el gráfico anterior, se muestra que la pendiente del Centro de intervención se encuentra por debajo de la pendiente de los Centros de comparación es decir, el desarrollo de las competencias comunicativas en los Centros de comparación fue mayor (17.95) al inicio del ciclo escolar, en contraste con el Centro de intervención (14.10) siendo ésta una diferencia significativa ($F= 4.91$ $p>.029$).

Así mismo, para ilustrar de manera más clara el cambio que se dio en el Centro de intervención y en los Centros de comparación se presenta el gráfico 3, en donde se

puede observar que la población de intervención está por encima de la media de la población de comparación, siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($F=34.38$; $P>.000$).

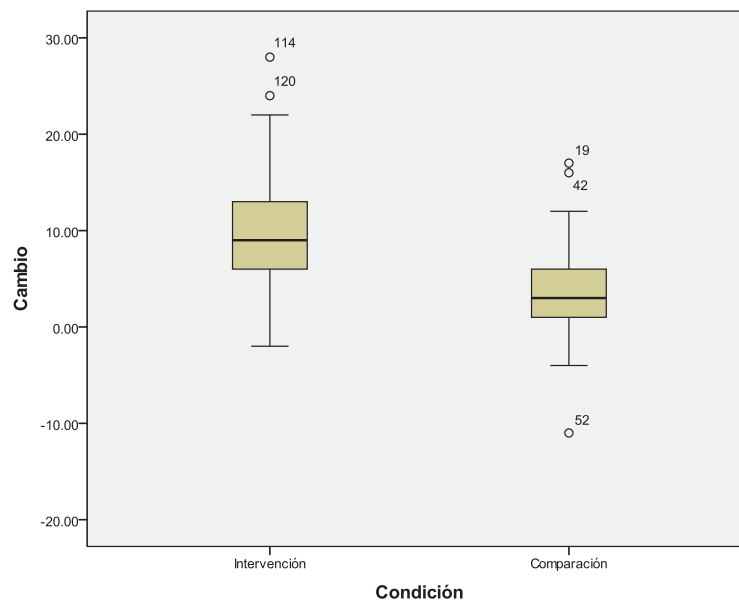


Gráfico 3. Promedio del razonamiento lingüístico en ambas poblaciones

Específicamente, se muestra también que la distribución de la población con referencia al cambio del Centro de intervención fue uniforme es decir, la intervención realizada afectó en gran medida a todos los niños y niñas preescolares a diferencia de los Centros de comparación.

De manera general, se observa que ambas poblaciones incrementaron el desarrollo de competencias comunicativas sin embargo, al final del ciclo escolar el Centro de intervención logró un aumento mayor (24.09) en toda su población a pesar de

haber iniciado el ciclo escolar con un puntaje menor que en los Centros de comparación (21.65).

Análisis por Competencias

Siguiendo la misma línea de análisis, ahora se muestran los resultados obtenidos por medio de ANOVA, sobre el desarrollo de cada competencia lingüística señalada en el PEP 2004 reflejando así, el efecto específico del programa de intervención.

Tabla 7. Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

	<i>PRETEST</i>		<i>POSTEST</i>		<i>CAMBIO*</i>	
	\bar{x}	<i>DS</i>	\bar{x}	<i>DS</i>	\bar{x}	<i>DS</i>
INTERVENCIÓN	1.89	(2.46)	5.14	(3.51)	3.25	(3.19)
COMPARACIÓN	3.18	(3.20)	4.21	(2.95)	1.03	(2.11)

* F=18.81; p>.000

En la tabla 7, se puede observar que durante la evaluación diagnóstica esta competencia tenía mayor desarrollo en los Centros de comparación que el Centro de intervención (F=5.20; p>0.025) sin embargo, los puntajes promedio obtenidos al final del ciclo escolar muestran que los niños del Centro de intervención superaron en mayor proporción la adquisición de esta competencia (F=18.81; p>.000), lo que implica que los niños además de identificar portadores de texto, sus estructuras textuales y características logran organizar las ideas que quieren comunicar para después expresarlas con ayuda o solos de manera gráfica.

Tabla 8. Interpreta o infiere el contenido de un texto a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

	PRETEST		POSTEST		CAMBIO*	
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS
INTERVENCIÓN	5.89	(3.05)	8.93	(4.15)	3.04	(3.40)
COMPARACIÓN	8.01	(4.88)	9.65	(5.89)	1.63	(3.51)

* F= 4.349; p>.039

En esta tabla 8, se muestra que el desempeño de los niños del Centro de intervención en la evaluación diagnóstica fue menor en contraste con los Centros de comparación; siendo esta diferencia estadísticamente significativa (F= 6.812; p>.010). A pesar de ello, los puntajes promedio de la evaluación final muestran que los niños del Centro de intervención alcanzaron un mayor desarrollo de esta competencia y superaron a los Centros de comparación (F= 4.349; p>.039) lo que significa que los niños pueden identificar la grafía de su nombre y el de sus compañeros, además pueden interpretar un texto a partir del conocimiento que tienen sobre la función y elementos de algunos portadores, reconocen e infieren el contenido de algunas palabras a partir de la identificación de la letra inicial, otros alumnos comienzan su lectura deletreando las palabras que no conocen, y en varios casos leen de manera convencional.

Tabla 9. Identifica algunas características del sistema de escritura.

	PRETEST		POSTEST		CAMBIO*	
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS
INTERVENCIÓN	1.55	(1.61)	3.31	(1.85)	1.76	(0.22)
COMPARACIÓN	2.04	(1.72)	2.42	(1.73)	0.37	(0.19)

* F= 21.308 P> .000

Por otro lado, en la tabla 9 se observa que el Centro de intervención inicia el ciclo escolar con un puntaje similar al de los Centros de comparación ($F=2.319$ $p>.131$) pero en la evaluación final resulta que el Centro de intervención logra superar el desempeño de los niños y niñas preescolares de los Centros de comparación ($F= 21.308$ $P> .000$), lo que implica que los niños identifican la direccionalidad de la lectura y sentido de la escritura para poder interpretar un texto, pueden distinguir las letras que componen palabras u oraciones además de algunos signos de puntuación como el punto final o acentos.

Tabla 10. Conoce diversos portadores texto e identifica para que sirven.

	<i>PRETEST</i>		<i>POSTEST</i>		<i>CAMBIO*</i>	
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS
INTERVENCIÓN	4.76	(2.68)	6.69	(2.09)	1.92	(2.51)
COMPARACIÓN	4.70	(1.87)	5.36	(2.00)	.655	(1.80)

* $F=9.32$ $P>.003$

Finalmente, se observa en la tabla 10 que tanto los Centros de comparación como el Centro de intervención iniciaron el ciclo escolar sin alguna diferencia estadísticamente significativa ($F=0.019$ $P>.890$). Sin embargo, los puntajes promedio finales muestran que los niños del Centro de intervención lograron adquirir en mayor proporción esta competencia ($F=9.32$ $P>.003$), lo que implica que los niños pueden distinguir los elementos que componen a cada portador, el tipo de mensaje que contienen, la organización de su información referente a su estructura textual; logrando finalmente diferenciar entre diversos portadores de texto a partir de la función de cada uno de ellos.

En breve, con este análisis específico de las competencias adquiridas puede observarse el efecto positivo sobre el Centro de intervención, en donde los niños preescolares identifican los portadores de texto valiéndose de las características y funciones de cada uno, logrando también interpretar textos considerando los elementos

paratextuales del mismo, como los dibujos para inferir el contenido, realizan una lectura sobre las grafías utilizando una direccionalidad de la lectura y sentido de la escritura mientras interpretan. Algunos reconocen e infieren el contenido de algunas palabras a partir de la identificación de la letra inicial, comienzan deletreando hasta llegar a una lectura alfabética.

Análisis por Niveles de Razonamiento Lingüístico

En este apartado, se presentan los niveles de razonamiento lingüístico en donde se ubicaron los niños preescolares al inicio y final del ciclo escolar, ello permite mostrar como los niños fueron modificando su forma de pensar sobre el lenguaje escrito partiendo de lo más simple a lo más complejo con respecto a la interpretación y composición de textos. Para la construcción de estos niveles, se siguió el siguiente procedimiento: se utilizó el total de respuestas correctas obtenidas en la evaluación inicial y final, se sacaron frecuencias para obtener los percentiles que permitieran establecer los rangos correspondientes para cada uno, logrando así tener una determinada cantidad de respuestas correctas que delimiten cada nivel de razonamiento (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Descripción y ejemplos de los niveles de Razonamiento Lingüístico.

NIVELES	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
1	Se ubican aquellos niños que pueden contestar los reactivos de menor complejidad es decir, aquéllos referidos a sólo conocimientos elementales: identifica algún portador de texto, letrero, o signo de puntuación.	Señálame con tu dedo, ¿En dónde está un periódico? ¿En dónde debo empezar a leer esta hoja? Señaló la parte superior izquierda
2	Se ubican los niños que pueden responder la mayoría de los reactivos de menor complejidad pero pocos reactivos, en donde se requiere el uso e identificación de las características del sistema de escritura para poder interpretar un texto.	Identifica ¿En dónde dice tu nombre? Señaló su nombre ¿Cómo se llama esto? (Refiriéndose a un portador de texto) Dice que es un periódico
3	Se ubican los niños que pueden contestar todos los reactivos de menor complejidad y algunos reactivos donde distinguen las funciones e intenciones de las producciones culturales (periódico, carta entre otros) además de reconocer algunas características del sistema	Después de la lectura de un fragmento textual de la carta [...] ¿En dónde colocarías este texto, en la carta o en el periódico? Lo colocó en la carta.
4	Se ubican los niños que, además de contestar todos los reactivos de menor complejidad, los niños logran contestar la mayor parte de reactivos de mayor dificultad asumiendo las características, funciones e intenciones de los portadores de texto y del mismo lenguaje escrito para la composición e interpretación de textos, oraciones, y palabras.	Escribe: Pelota,... Carlos tiene un perro, etc. ¿Qué dice este cuento? (Lectura compartida) Lee algunas partes del cuento.

De esta manera, en el siguiente gráfico se observa la distribución de los niños que se ubican dentro de los cuatro niveles de razonamiento.

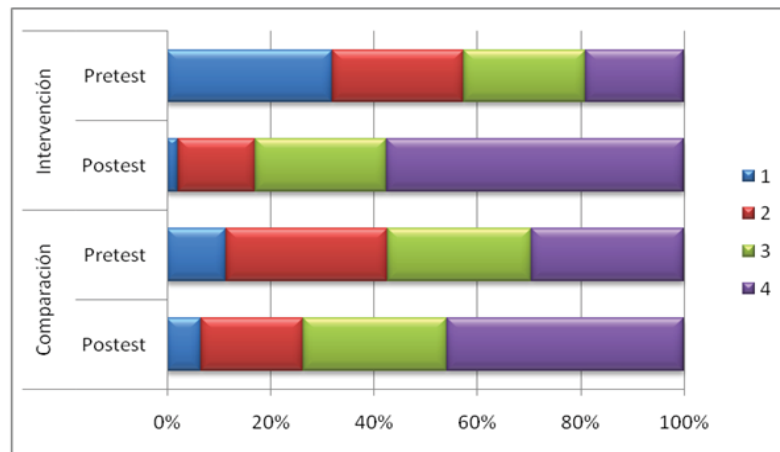


Gráfico 4. Porcentaje de la población de cada Centro ubicada en los niveles de Razonamiento Lingüístico.

En este gráfico 4, se observan los niveles de razonamiento lingüístico que los niños y niñas preescolares del Centro de intervención y de los Centros de comparación presentaron en las evaluaciones inicial y final.

En primer lugar, es importante resaltar que al inicio del ciclo escolar un 31.9% de la población del Centro de intervención se ubicó en el nivel 1 de razonamiento mientras que la población de los Centros de comparación se distribuyó de manera uniforme y constante dentro de los niveles 2, 3 y 4; y en el nivel 1 se encontró un 11.5% de su población.

Por otro parte, se observa que más de la mitad de los niños preescolares (57.4%) del Centro de intervención alcanzaron el nivel 4 de razonamiento en la evaluación final logrando así una disminución de la población en el nivel 1 a un 2.1%, en el nivel 2 a un

14.9% y un aumento en el nivel 3 (25.5%) a diferencia de los Centros de comparación en donde el 45.9% de su población se ubicó en el nivel 4 y un 27.9% en nivel 3, y de igual manera se logró reducir los niveles 1 y 2.

En general, podemos concluir que si se logró un cambio en el razonamiento lingüístico sobre la construcción e interpretación de textos en los niños del Centro de intervención ya que más de la mitad se encuentra ahora en el nivel 4, y una minoría en el nivel 1. Concretando entonces que los niños que se encuentran en niveles altos no sólo consiguen responder más reactivos sino contestan aquéllos que son más complejos implicando así que a partir de la identificación de los elementos textuales y paratextuales de diversos portadores de texto, así como del sistema de escritura, los niños logran componer e interpretar el contenido de textos haciendo inferencias paratextuales, lectura alfabética de algunas unidades lingüísticas. A diferencia de aquellos niños que están dentro del nivel 1 en donde únicamente reconocen su nombre, poseen el conocimiento sobre una producción cultural pero aún no identifican para qué sirve y cómo usarlo dentro de alguna actividad.

Análisis de los Niveles de Alfabetización

Para mostrar de manera más clara el avance obtenido por los niños en cada condición, a continuación se muestran los resultados de los niños durante la lectura del cuento y escritura de algunas palabras como sustantivos, verbos y oraciones correspondientes a la evaluación inicial y final. Los resultados referentes a la escritura se obtuvieron tomando en cuenta los niveles de representación propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979) y a partir de un análisis de crosstabs con ambas variables (pretest y postest) donde se obtuvo la puntuación típica de la población que se encontraba en cada nivel de representación (Ver tablas 11-13). Primero se muestran los niveles sobre el desarrollo de la lectura y en seguida, los niveles de representación que presentaron ambas poblaciones.

Niveles sobre el Desarrollo de la Lectura

Tabla 11. Porcentaje de la población que se encuentra en cada nivel de interpretación de un cuento.

<i>R25</i>	<i>Intervención</i>		<i>Comparación</i>	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
No lee	14.9	0	18	19.7
Interpreta los dibujos	83	95.7	80.3	78.7
Deletrea todo o algunas partes	2.1	2.1	0	0
Lee algunas partes o todo el cuento	0	2.1	1.6	1.6

Como se observa en la tabla 11, los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que la mayoría de la población en los Centros interpretó el cuento basándose en los dibujos del mismo, mientras que un 14.9% y un 18% respectivamente en los Centros no pudieron leerlo.

Sin embargo, la evaluación final demuestra por un lado que la población que en un inicio no leyó (nivel 0) en el Centro de intervención disminuyó, y asimismo se incrementó la distribución de la población en la forma de interpretar el texto, es decir un 95.7% interpretó basándose en los dibujos y organización (estructura textual) del portador, y un 2.1% lograron deletrear todo o algunas partes del texto y otros (2.1%) sí lograron leerlo. En contraste, con los Centros de comparación en donde hay un 19.7% de niños que “no leyeron”, también un 78.7% logró interpretar los dibujos y sólo el 1.6% logró leer todo o algunas partes del texto.

Niveles sobre el Desarrollo de la Escritura

Tabla 12. Porcentaje de la población que respondió al reactivo correspondiente a la identificación del nombre escrito.

<i>R1</i>	<i>Intervención</i>		<i>Comparación</i>	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
No lo reconocen	57.4	14.9	29.5	24.6
Si lo reconocen	42.6	85.1	70.5	75.4

En esta tabla 12, podemos observar como en la evaluación diagnóstica un 57.4% de los niños del Centro de intervención no identificaban su nombre escrito en contraste con los Centros de comparación en donde un 70.5% si lo hacían, pero al término del programa, el Centro de intervención se logró que el doble de su población reconociera su nombre (85.1%) mientras que en los Centros de comparación el aumento fue únicamente del 5%.

En las siguientes tablas se muestra el porcentaje de la distribución de la población que se encuentra en cada nivel en ambas condiciones.

Tabla 13. Porcentaje de la población que se encuentra en cada nivel de expresión de sus ideas.

<i>R24</i>	<i>Intervención</i>		<i>Comparación</i>	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
No hay secuencia en el procedimiento	59.6	23.4	54.1	41.9
Hay secuencia pero sin adverbios de tiempo	21.3	21.3	18	24.2
Descripción de menos de 4 pasos con 1 o 2 adverbios de tiempo	14.9	25.5	26.2	33.9
Descripción de 4 pasos con 3 adverbios de tiempo	4.3	25.5	0	0
Descripción de 4 pasos con 4 adverbios de tiempo correctamente.	0	4.3	1.6	0

En esta tabla 13, se muestran las puntuaciones obtenidas en el reactivo que evalúa la competencia referente a la expresión de ideas gráficas con ayuda de alguien a partir de la comprensión del procedimiento para hacer chocolate. De esta manera, se observa que antes de la intervención la mayoría de los niños en ambos centros se ubicaron en el nivel 0, en donde sólo mencionaron algunos pasos del procedimiento sin coherencia alguna, mientras que un 21.3% y un 18% (intervención, comparación respectivamente) lograron comunicar coherentemente sus ideas pero sin relación clara y uso de adverbios de tiempo para especificar una secuencia temporal.

Así mismo podemos observar que al final de la intervención el 4.3 % del Centro de intervención logró relacionar sus ideas para poder describir cómo se lleva a cabo el procedimiento del chocolate, se logra hacer uso de adverbios de tiempo. Considerablemente, se muestra que la distribución de la población del Centro de

intervención es la misma para aquellos niños que utilizan de uno a tres adverbios de tiempo y que un 4.3% logra expresarse coherente y claramente utilizando además cuatro adverbios a diferencia de la población de los Centros de comparación (33.9%) quienes únicamente logran comunicar sus ideas utilizando un sólo adverbio de tiempo.

Niveles de Representación Gráfica

En esta sección, se presentan los niveles de representación gráfica obtenidas por los niños de los Centros. En primera instancia, se muestran los resultados globales correspondientes al Centro de intervención en comparación con los Centros de comparación y posteriormente, se presentan algunos casos del Centro de intervención en donde especificamos la evolución que tuvo su escritura al inicio y final de la intervención.

De esta manera, en los siguientes gráficos se observa la distribución de los niños que se ubican dentro de los cinco niveles de representación de escritura en donde los niños que forman parte del *nivel 1* (icónico) son quienes se negaron a escribir, o quienes representaron un objeto con dibujos o haciendo garabatos; el *nivel 2*, se ubican los niños que hacen pseudoletras, o grafías primitivas. Por otro lado, en el *nivel 3*, se encuentran aquellos niños que comienzan a hacer uso de letras convencionales pero estas letras, en su mayoría no tienen correspondencia con la palabra correcta, en el *nivel 4*, se ubican los niños que escriben algunas letras convencionales con correspondencia a la palabra que están escribiendo, pero con la omisión, sustitución o inversión de grafías y por último en el *nivel 5*, se encuentran los niños que escriben correctamente el sustantivo, verbo u oración mencionada.

En el siguiente gráfico 5, se observan los niveles de escritura en donde se encuentran los niños al inicio y final de la evaluación en el Centro de intervención y en los Centros de comparación, al momento de escribir el sustantivo “oso”.

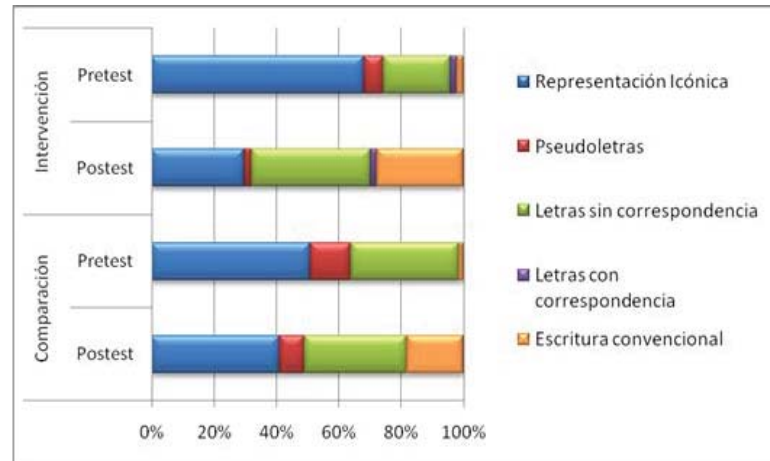


Gráfico 5. El porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita del sustantivo "OSO". En ambas poblaciones (pretest y postest).

Podemos ver como al inicio del ciclo escolar un 74.5% de la población del Centro de intervención se ubicó en los primeros niveles en donde sólo dibujaban o hacían garabatos al escribir, mientras que en los Centros de comparación un 63.9% de los niños se encuentran en los mismos niveles, también puede observarse que en el Centro de intervención un 21.3% de la población se ubicó en el nivel 3 y un 4.2% de la población se ubicó en los últimos niveles escribiendo letras con correspondencia a la palabra y otros llegaron a escribir de manera convencional. Esto significa que en la evaluación inicial muy pocos niños podían escribir de manera convencional a diferencia de los Centros de comparación en donde un 34.4% de su población se ubicó en el nivel 3 y sólo el 1.6% en el nivel 5.

Por otra parte, se observa que al final del ciclo escolar sólo un **29.8%** de la población se mantienen en los primeros niveles, ello implica que se logró disminuir más de la mitad de la población que sólo hacía representaciones icónicas. Y se logró aumentar en los siguientes niveles; en el nivel 3 se logró que un 38.3 % de los niños utilicen letras convencionales al escribir una palabra; en el nivel 4, un 12.7 % escribió

letras con correspondencia y en el nivel 5, se ubicó un **17%** quienes escribieron de manera convencional el sustantivo mencionado. A diferencia de los Centros de comparación en donde se mantuvo un **41%** de la población en los primeros niveles aun dibujando. Y logran incluir un 40% de la población en los demás niveles, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: en el nivel 3, un 32.8% lograron representar letras sin correspondencia, en el nivel 4, se ubicó un 3.3% y por otra parte en el nivel 5, un **14.8%** logró escribir de manera convencional.

En el gráfico 6, se observan los niveles de escritura en donde se encuentran los niños al momento de escribir el verbo “**Correr**” al inicio y final de la evaluación en el Centro de intervención y en los Centros de comparación.

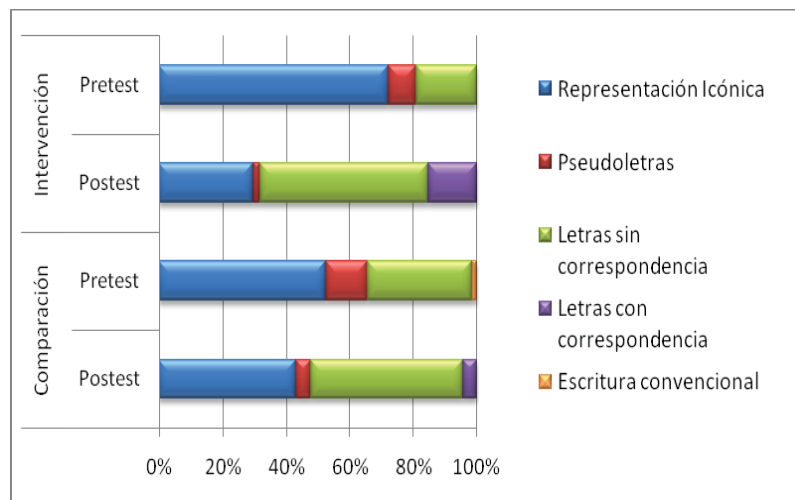


Gráfico 6. El porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita del verbo “CORRER”. En ambas poblaciones (pretest y postest).

Podemos ver como al inicio del ciclo escolar un 80.6% de la población del Centro de intervención se ubicó en los niveles 1 y 2 haciendo dibujos o pseudoletras mientras

que el resto de la población se encontraba en el nivel 3 con un 19.1% donde lo más que alcanzaron fue la representación de letras convencionales pero sin correspondencia a dicha palabra. A diferencia de los otros Centros en donde un 65.6% de los niños se encontraron en los primeros niveles, ubicando al resto de la población en los niveles posteriores: en el nivel 3, un 32.8% construyendo una palabra pero con letras sin correspondencia. Por otro lado, se observó que ningún niño del Centro de intervención se colocó en el nivel 4 y en el nivel 5, a diferencia de los Centros de comparación el 1.6% de los niños logró escribir de manera convencional pero también se observó que ningún niño se encontró en el nivel 4.

A pesar de ello, al final del ciclo escolar se observó como en el Centro de intervención se redujo la población (**31.9%**) que sólo dibujaba o hacía grafías, pseudoletas logrando también aumentar en los demás niveles, con un 53.2% en el nivel 3, en donde escribían letras convencionales aún sin correspondencia con la palabra. A diferencia del Centro de comparación en donde siguen conservando a la mayoría (**47.6%**) de su población en los primeros niveles, y a un 47.5%, en el nivel 3 donde representan la palabra con algunas letras del alfabeto pero aún sin correspondencia a la palabra dada. Asimismo se muestra que un 15.5% del Centro de intervención se ubicó en el nivel 4, en contraste con el 4.3% de los Centros de comparación quienes alcanzaron este mismo nivel, donde los niños se acercan a la escritura correcta realizando letras con correspondencia al verbo aunque con omisiones o inversiones en sus trazos.

En el gráfico 7, se representa la distribución de los niños al inicio y final de la evaluación en el Centro de intervención y en los Centros de comparación en los cinco niveles de escritura al momento de escribir el verbo “**jugar**”.

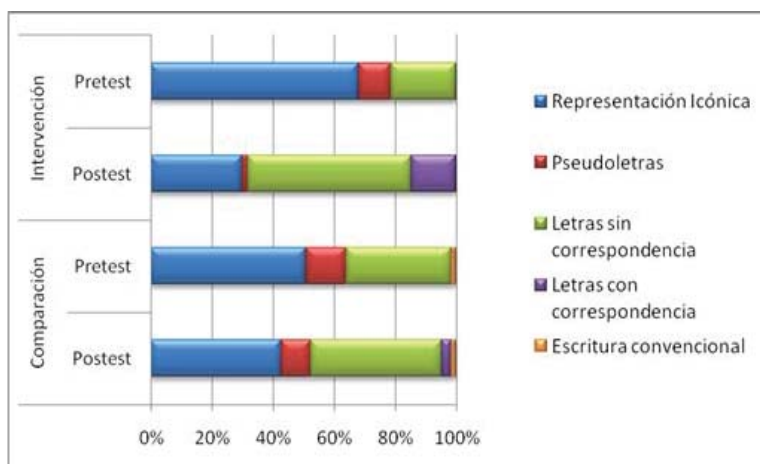


Gráfico 7. El porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita del verbo "JUGAR". En ambas poblaciones (pretest y postest).

En este gráfico, se muestra como al inicio del ciclo escolar un **78.7%** de la población del Centro de intervención se ubicaba en los primeros niveles (1 y 2) en donde los niños sólo dibujaban o hacían pseudoletras al escribir; un 21.3% de los niños se ubica en el nivel 3 donde hacen letras convencionales sin que tenga correspondencia con la palabra, es decir, la mayoría de los niños no eran capaces de escribir el verbo "jugar" en la primera evaluación. A diferencia de los Centros de comparación en donde un **63.9%** de los niños se encontraban en los primeros niveles, un 34.4% se situaba en el nivel 3 y el 1.6% de los niños se ubicaban en el nivel 5, logrando escribir de manera convencional y correcta el verbo.

Sin embargo, al final del ciclo escolar, se observa como el Centro de intervención nuevamente se reduce la población que hacía dibujos al escribir, manteniendo sólo un 29,8% en los primeros niveles, distribuyéndose los demás en los siguientes niveles: con un 53.2% de la población en el nivel 3, en donde realizaban letras convencionales sin correspondencia, en el nivel 4 un 14.9% de niños logran realizar letras convencionales con correspondencia al verbo, y también aumentó a un 4.3% los niños del nivel 5, en

donde escribían correctamente su palabra. A diferencia de los Centros de comparación que después de la evaluación final continuaban teniendo un 52.4% en los primeros niveles, un 42.6% de la población en el nivel 3, donde representan la palabra con algunas letras del alfabeto aún sin correspondencia; en el nivel 4 con un 3.2% de los niños escriben letras con correspondencia al verbo y sólo un 1.6% de los niños corresponden al nivel 5, donde lograban escribir el verbo “jugar”.

En el gráfico 8, se observa cómo se distribuyen los niños en los diferentes niveles de escritura al momento de escribir la oración. Al inicio y final de la evaluación en el Centro de intervención y en los Centros de comparación.

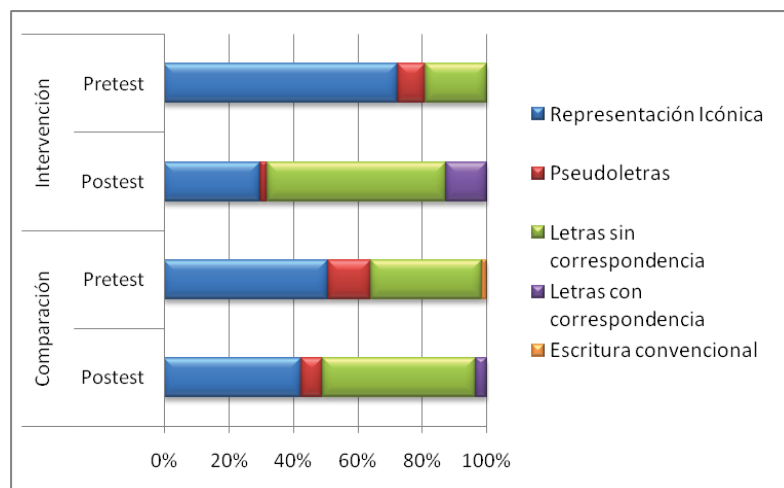


Gráfico 8. El porcentaje de niños que ocupan los diferentes niveles de representación escrita en la oración “CARLOS TIENE UN PERRO”. En ambas poblaciones (pretest y posttest).

En este gráfico se observa como al inicio del ciclo escolar un 80.9% de la población del Centro de intervención se ubicaba en los niveles 1 y 2 en donde los niños sólo dibujaban o hacían pseudoletras al escribir y un 19.1% de los niños lograba

representar las palabras haciendo letras convencionales sin correspondencia con las palabras, siendo que la mayoría de los niños no lograban escribir la oración **Carlos tiene un perro** en la primera evaluación. A diferencia de los Centros de comparación en donde un 63.9% de los niños se encontraban en los primeros niveles haciendo dibujos o pseudoletras al escribir la oración; en el nivel 3 se ubica un 34.4% en donde los niños construían las palabras con letras del alfabeto sin correspondencia a dicha oración y el 1.6% de los niños lograron escribir de manera convencional la oración (nivel 5).

En cambio, al final del ciclo escolar se observa como el Centro de intervención redujo más de la mitad de la población que pertenecían a esos niveles que dibujaba o hacían pseudoletras y sólo se mantuvo un 31.9% en estos niveles, logrando trascender en los demás niveles con un 55.3% en el nivel 3 en donde realizan letras convencionales sin correspondencia, igualmente aumentaron los niños en el nivel 4 con un 12.7% de su población que se acercaba a escribir adecuadamente la oración puesto que utilizaba letras convencionales con correspondencia a las palabras de la misma y en el nivel 5 se ubicó un 2.1% de los niños quienes escribieron correctamente su oración. A diferencia del Centro de comparación en donde siguen conservando a un 49.2% en los primeros niveles; un 47.5% de la población en el nivel 3, donde representan la palabra con algunas letras del alfabeto y un 3.3% de los niños en el nivel 5 donde se logra escribir la oración correcta **Carlos tiene un perro** de manera convencional pero en algunos casos el espacio entre palabras aún es difícil de encontrar en sus representaciones.

De manera general, puede decirse que ambas poblaciones tanto del Centro de intervención como de los Centros de comparación iniciaron el ciclo escolar con la mayoría de su población en los primeros niveles de representación, ello significa la utilización del dibujo y/o grafías primitivas para referirse a un objeto, utilizar letras deformadas y algunas convencionales para representar alguna palabra, sin embargo su escritura guarda similitudes al referirse a distintas palabras aunado a ello los niños también se encuentran en un periodo de transición con intentos de diferenciar entre la escritura de una y otra palabra surgiendo entonces la necesidad de usar y variar la

cantidad de signos. Siendo evidente entonces que ninguno o pocos alumnos de ambas poblaciones llegaron a la representación convencional o incluso a la aproximación de los sustantivos, verbos u oraciones correspondientes.

No obstante, los resultados de la evaluación final muestran que si bien disminuyó en ambos Centros la población de los primeros niveles, este cambio fue mayor en el Centro de intervención reduciendo estos por más de la mitad. Y en efecto, aumentó en el mismo Centro, la población ubicada en los últimos niveles en donde algunos llegaron a escribir de manera convencional y las producciones de otros se aproximaban considerablemente ya que escribían letras con correspondencia a la oración o palabra. A diferencia, de los Centros de comparación en donde una mínima parte de su población logró trascender a estos últimos niveles. Exceptuando el sustantivo “OSO” en donde un 18.1% logró escribirla de manera convencional mientras que en el Centro de intervención fue un 29.7%. Pero quedándose la mitad de su población aún dibujando o haciendo grafías primitivas, lo que quiere decir que muy poca de su población progresó en cuanto a su forma de escribir y quizá ese pequeño porcentaje de cambio en estos Centros resulte de las experiencias externas al entorno escolar con las que los niños tengan mayor contacto.

Niveles de Representación Gráfica: Análisis de Alumnos Específicos

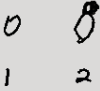
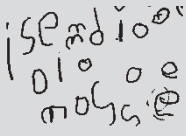


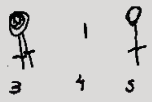
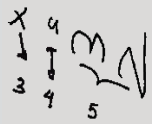
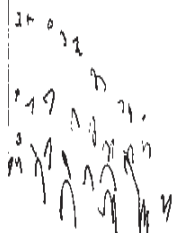
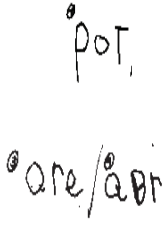
Con el propósito de mostrar evidencia que clarifique los niveles de representación gráfica alcanzados por nuestra población de intervención, los cuales se han presentado anteriormente. A continuación, se muestra el caso de 8 niños de los tres grados escolares, con las representaciones obtenidas durante la evaluación diagnóstica y la evaluación final. Los niveles se obtuvieron a partir de la aplicación de seis reactivos de la prueba de evaluación donde se les pidió que escribieran dos sustantivos, dos verbos y dos oraciones.

Tomando en cuenta una tabla elaborada con ejemplos de los niveles de representación propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979; Ferreiro en Yaden y Tardibono, 2004; Ferreiro, E. (Comp), 1991; Nemiroxky, 1991;1999) en los cuales se baso para este análisis (ver anexo 3). Se muestran los ejemplos de 8 alumnos(as) con las representaciones que hicieron durante las dos evaluaciones.

En el Cuadro 4, se muestra que el nivel de representación gráfica registrado por ambos niños durante la evaluación diagnóstica es el *primer nivel*, donde la representación de los objetos responde a las características físicas de los mismos; sus representaciones son distintas al uso del sistema escrito pues corresponden a representaciones icónicas (dibujos). No obstante, se observa un cambio al final de la intervención, en donde los niños comienzan a utilizar el sistema escrito (letras) para representar los mismos objetos pero la representación alcanzada por cada uno de ellos es diferente.

En relación a Moisés y a Valeria (ambos de primer grado), se puede observar que sus grafías son iguales entre sí pero constantes, es decir utilizan los mismos caracteres para representar objetos diferentes (estos coinciden con las letras de su nombre). Ello implica que los niños tienen conciencia sobre el uso del sistema escrito para representar ideas y ya no con el uso de dibujos, pero aún les es indiferente la necesidad de variabilidad de los mismos para referir a diferentes objetos. Sin embargo, a pesar de la similitud que guardan las representaciones de ambos niños, la escritura de Valeria hace alusión a la conciencia que ella tiene sobre la representación de diferentes objetos a través de “palabras”.

Cuadro 4. Representaciones gráficas hechas por Moisés R., Valeria, May A. y Tania durante la evaluación diagnóstica y 8 meses después en la evaluación final.

Nombres	Evaluación Diagnóstica*	Especificaciones	Evaluación Final*	Especificaciones
Moisés (3 años)		<p>Nivel 1 Representaciones como garabatos o icónicas (Dibujos)</p>		<p>Nivel 1 Uso de caracteres <i>iguales</i> para representar objetos diferentes (estos tienen correspondencia con su nombre) Comienzan a representarse diferentes objetos a través de "palabras".</p>
Valeria (3 años)				
May (4 años)				<p>Nivel 2 Uso de caracteres <i>variables</i> para representar objetos diferentes (hipótesis de variabilidad)</p>
Tania (4 años)				<p>Nivel 3 Representación de cada sílaba con una letra, aunque algunas de éstas no tengan correspondencia con la palabra. (Hipótesis silábica)</p>

* 1=Pelota; 2=Oso; 3=Correr; 4=Jugar


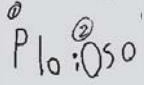
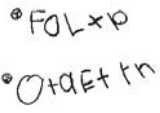
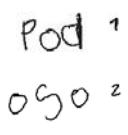
Por su parte, May utiliza caracteres diferentes para escribir cada verbo y oración, usa el sistema escrito tomando conciencia de que debe existir variabilidad en sus representaciones porque son objetos diferentes. Sin embargo, es posible observar que la *hipótesis de cantidad* no es asumida en este caso. En el caso de Tania, se muestra que la escritura de algunas palabras comienza a corresponder a la *hipótesis silábica* donde una letra es la que representa cada sílaba, y en otros casos se observa el uso de letras sin correspondencia a la palabra correcta (ver palabra 4).

De manera general, se observa que Moisés y Valeria permanecen aún en el **primer nivel**, sin embargo su interpretación sobre el uso del sistema escrito hace referencia a la representación de sus ideas de manera gráfica versus figuras o dibujos correspondientes a un aspecto físico; ahora comprenden la diferencia entre el escribir y el dibujar. Por otro lado en cuanto a May, se observa que su representación alcanzó el **segundo nivel** en donde el uso e interpretación sobre el sistema escrito corresponde al uso de caracteres variables entre cada palabra. Tania alcanzó el **tercer nivel** (*hipótesis silábica*) donde se da inicio a una escritura que intenta dar un valor sonoro a cada una de las letras correspondientes a una palabra.

En el Cuadro 5, se muestra el nivel de representación gráfica registrado por ambas niñas (una perteneciente a primer grado y otra a tercer grado de preescolar) durante la evaluación diagnóstica, en donde la primera niña se colocó en el **segundo nivel** con representaciones gráficas cercanamente relacionadas con el uso convencional del sistema escrito, pues comienza a trazar letras para representan el objeto. Sin embargo, puede ser que en algún momento sea confusa su escritura y siga haciendo dibujos. La segunda niña se encuentra en el **segundo nivel**, en donde la representación de la palabra está compuesta de letras convencionales sin correspondencia con la misma, pero ya hay conciencia de la función de la escritura, es decir, usa el sistema escrito tomando en cuenta la variabilidad y cantidad de signos que debe existir en su representación de diferentes palabras. De esta manera, es posible observar que la hipótesis de cantidad y variedad es asumida en este caso.

En contraste, con los resultados obtenidos en la evaluación final, se observa un cambio, en donde ambas niñas usan el sistema escrito, empleando una letra para representar cada sílaba de la palabra (realizan sus trazos basándose en una *hipótesis silábica, siendo correctas las letras que representan*). Sin embargo, se puede observar en ambos casos que la escritura del segundo sustantivo, es de manera convencional y correcta.

Cuadro 5. Representaciones gráficas hechas por Nahid y Danna durante la evaluación diagnóstica y 8 meses después en la evaluación final.

Nombres	Evaluación Diagnóstica	Especificaciones	Evaluación Final	Especificaciones
Nahid (3 años)		Nivel 2 Uso de letras convencionales sin correspondencia con la palabra. (Hipótesis de variedad y cantidad)		Nivel 3 Representación de cada sílaba con la letra, que corresponde a la palabra (Hipótesis silábica, y silábica-alfabética) Escritura convencional de una palabra
Danna (5 años)				

* 1=Pelota; 2=Oso.

De manera general, se observa que Nahid y Danna evolucionan al **tercer nivel**, en donde su interpretación sobre el uso del sistema escrito hace referencia a la representación de sus ideas de manera gráfica, así como también su comprensión del sistema escrito responde al uso de caracteres variables entre cada palabra, así se observa el inicio de una escritura convencional en donde el uso de letras son correspondientes a las palabras.

En el siguiente Cuadro 6, se muestra el nivel de representación gráfica registrado por dos niños de tercer grado de preescolar durante la evaluación diagnóstica. En donde el primer niño se ubica en el **segundo nivel**, pues la representación de los objetos o acciones responde al uso de caracteres variables entre sí, y con más de tres grafías. Y el segundo niño, se ubica en el **primer nivel**, ya que su representación responde al uso de un vocabulario limitado, pues escribe con una combinación de las mismas letras correspondientes a su nombre propio.

Por el contrario, en la evaluación final, se observa un cambio en donde los niños usan el sistema escrito para representar una palabra u oración de manera convencional usando letras con *correspondencia entre grafema-fonema* pero aún con la omisión de letras. Se observa que la representación de las palabras o de la oración es alcanzada por ellos de manera similar.

En el caso de Eduardo, sus grafías representan las palabras tomando en cuenta la *hipótesis silábico-alfabética*, ya que además de escribir una letra por cada sílaba, ahora integra más letras, que corresponde al valor sonoro de la palabra, así comienza a escribir de manera casi convencional pero con la omisión de algunas letras tanto el sustantivo como el verbo; colocándose en un **tercer nivel**.

En el caso de Kevin, se muestra que la escritura de la oración corresponde a la hipótesis *silábica-alfabética*, ya que identifica y escribe aquellas letras que corresponden al valor sonoro de cada una, se acerca a una escritura convencional, sin embargo el niño, aún no deja espacios entre cada palabra; y sustituye/omite algunas letras. Así mismo, en la escritura de la palabra “Oso” se observa que al final de la intervención, logra representarla convencionalmente sin la omisión ni sustitución de letras, llegando a un **tercer nivel (Nivel alfabético)**.

Cuadro 6. Representaciones gráficas hechas por Eduardo y Kevin durante la evaluación diagnóstica y 8 meses después en la evaluación final.

Nombres	Evaluación Diagnóstica	Especificaciones	Evaluación Final	Especificaciones
Eduardo (5 años)	°Po	Nivel 3 Representación de cada sílaba con la letra que corresponde al valor sonoro de la palabra (Hipótesis silábica)	1 Po1A	Nivel 3 Representación de cada sílaba con la letra que corresponde al valor sonoro de la palabra. Hay omisión de letras.
	°P°LO	Nivel 2 Uso de letras convencionales sin correspondencia con la palabra. (Hipótesis de variedad y cantidad)	3 ORER	(Hipótesis silábica-alfabética)
Kevin (5 años)	OVKI	Nivel 1 Uso de caracteres iguales para representar objetos diferentes (estos tienen correspondencia con su nombre)	OS°	Nivel 3 Escritura convencional
	VHKO		carlostienevnter	Uso de letras convencionales con correspondencia con la palabra (Omisión o sustitución de letras)

* 1=Pelota; 2=Oso; 3=Correr, 5=Carlos tiene un perro

De manera general, se observa que Eduardo y Kevin evolucionan el nivel de representación gráfica según la palabra presentada. En estos casos, su evolución va de un **segundo nivel hasta un tercer nivel**, en donde la interpretación que tienen sobre el

uso del sistema escrito hace referencia a la representación de sus ideas de manera gráfica, así también este uso del sistema escrito responde a la variabilidad de los caracteres entre sí para la composición de una palabra u oración, los cuales como señala Ferreiro y Teberosky, (1979) son consecuencia de la correspondencia grafema-fonema más controlada, logrando la identificación de la grafía según su valor sonoro.

En conclusión, es importante resaltar el avance que tuvieron los niños como producto de la intervención de un período de 8 meses. Observando así en primer lugar, que los cambios en las representaciones gráficas variaron considerablemente en cada niño (a), y en este mismo sentido, con este análisis se observó que la transición de una “etapa” a otra puede ser variable entre cada uno es decir, no necesariamente la evolución de la escritura debe ser considerada como rígida en la presentación de etapas. Con ello, se hace posible el planteamiento de una hipótesis que señala que la adquisición del sistema escrito está influenciada por el tipo de experiencias alfabéticas y/o técnicas didácticas con las que se promueva su aprendizaje.

5.3 Análisis de Datos del Componente Cualitativo

Después de realizar las filmaciones correspondientes a la segunda parte del ciclo escolar en el Centro de intervención, se seleccionaron aquellas situaciones de aprendizaje del aula que cubrieran los criterios de observación grupal, observación de equipo; ambas o por lo menos una de ellas, además de la observación en cada grado. Considerando así 5 situaciones externas y 14 situaciones del aula en sus diferentes modalidades de rutina y proyecto, con las sesiones correspondientes a cada una.

Para lograr los fines de esta investigación y obtener datos exhaustivos además de dar validez y confiabilidad a la recolección de datos se utilizaron dos técnicas principales (Arroyo, 2006; Gillham, 2000; Pérez, 1998): a) Observación etnográfica grupal y de equipo al interior del aula y b) la solución de problema basado en grupo realizando

observaciones y análisis múltiples sobre todos los factores externos que influyen en el desarrollo y adquisición de competencias comunicativas en diferentes momentos.

De esta manera, el análisis de datos obtenidos se realizó en forma manual y mediante el programa para el análisis de información cualitativa ATLAS ti (versión 5.0, 2003-2010). Y haciendo uso de los criterios mencionados por la Grounded Theory de Strauss y Corbin (1967 citado en Sarlé, 2005) se establecieron los siguientes parámetros:

- Ψ Se centró en la **situación de aprendizaje como unidad fundamental de análisis** dado que ésta es estructurada, culturalmente construida y dirigida hacia una meta específica; organiza y forma las acciones necesarias que van dirigidas al logro de una meta.
- Ψ De esta unidad fundamental se seleccionaron “**segmentos de acción conjunta**” los cuales serían nuestra unidad básica de análisis y son entendidos como el *conjunto de acciones que tienen una organización temporal* y que están en función de la meta. En este caso, estos segmentos son definidos como la **expresión mínima de acciones que ilustran el grado de adquisición de una competencia**.

Posteriormente, el procedimiento para seleccionar los segmentos de acción conjunta se inició con base en categorías preestablecidas de acuerdo con las competencias del Campo de Lenguaje Escrito enmarcadas en el PEP2004, (Ver tabla 1).

Así, en primer lugar se realizó la codificación o categorización de aquellos segmentos de acción referidos a dichas categorías, simultáneamente se describían y después, se realizaron esquemas gráficos (networks) donde se establecían posibles relaciones causa-efecto, o de dependencia con las categorías ya establecidas. Y finalmente, se elaboraron notas (memos) sobre los datos empíricos y su relación con la teoría.

Todo ello, con el objeto de obtener:

- Indicadores que clarifiquen la evolución y presencia de cada competencia lingüística en el aula.
- Brindar una explicación conceptual sobre el desarrollo de las mismas, a partir del método evolutivo-experimental de Vigotsky y origen de las funciones psicológicas superiores.

5.4. Resultados Cualitativos

A continuación, se muestran los resultados cualitativos obtenidos del análisis de filmaciones a partir de los cuales se delimitaron los siguientes niveles de desarrollo para cada competencia lingüística en los niños preescolares. En primer lugar, se presenta la competencia: “Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien” en donde se obtuvieron cinco niveles de adquisición (ver cuadro 8) y posteriormente, la competencia: “Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que se tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura” en donde se obtuvieron siete niveles (ver cuadro 9). Cabe mencionar, que para cada uno de los niveles hay una transcripción que lo ilustra, dentro de las cuales se encuentran **resaltadas** aquellas partes del texto que ejemplifican con mayor claridad la expresión de la competencia en cuestión, así como diferentes características que aclaran la transcripción (ver cuadro 7) .

Cuadro 7. Acotaciones para las transcripciones

Acotaciones	
“...”	Corresponde al texto literal que se compone o lee.
[]	Aclaración sobre los momentos de interacción ajenos a la estructura de la situación establecida.
()	Aclaración sobre las acciones cognitivas que realiza cada sujeto.
[...]	Indica la continuación de otro momento de la situación.
...	Indica la espera de tiempo entre una indicación y su respuesta

Antes de continuar, es importante aclarar los conceptos que se manejan para la descripción del desarrollo de las competencias comunicativas.

Estrategia Nombre-Grafía. Es aquella estrategia que se apoya de la identificación de los signos lingüísticos (letras del alfabeto) a partir del nombre o sonido que tiene cada uno, para la composición de unidades lingüísticas.

Estrategia Pre-lectura. Es aquella estrategia en la cual, el niño asume la representación de ideas a través de unidades lingüísticas “palabras”, que se encuentran definidas por los espacios en blanco que hay entre cada una de ellas. Ésta hace posible, el reconocimiento de palabras.

Estrategia de Generalización. Es aquella estrategia en la cual, se identifica un segmento similar entre varias palabras (la raíz), y se codifica una palabra diferente a partir de esta característica (por ejemplo: **cuéntame-cuento**).

Por otro lado, considerando que las **inferencias**, son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso (texto), puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica, un sentido lógico que nos permite seguir el hilo argumental o, dicho en otras palabras, la progresión temática del discurso (León, 2009). Entonces definimos que:

Inferencia Paratextual. Es cuando la interpretación del texto descansa en el reconocimiento de elementos paratextuales como las imágenes o números, en el reconocimiento espacial y funcional de los elementos que componen al texto según el portador al que se refiera, y en su relación con los conocimientos previos del individuo. Esta interpretación permite predecir o anticipar la temática general que se abordará en todo el texto o en algunas partes (unidades lingüísticas).

Inferencia Referencial. Se producen conexiones referenciales entre los elementos de un texto y las conecta en términos causales, ésta se realiza a partir de la información superficial del texto. En este caso, la interpretación del texto se encuentra sostenida por la información que precede a determinada unidad lingüística, permitiendo completar o inferir una palabra a partir de la comprensión sobre la información que se transmite en el texto.

Proceso Inferencial Simple. La interpretación del texto está basada en inferencias paratextuales. Considerando la direccionalidad y sentido de las grafías.

Proceso Inferencial Mixto. La interpretación del texto descansa en el reconocimiento paratextual de la composición del portador (**inferencia paratextual**), en la presentación de una **estrategia de pre-lectura** que les permite identificar y relacionar

la información verbal con la escrita en términos de unidades lingüísticas (palabras).Y se hace posible la interpretación de algunas palabras basándose en la información que las precede.

Proceso Lector Alfabético. La interpretación del texto está basada en varios factores en primer lugar, en el reconocimiento funcional y de comunicación del portador de texto (**IP**), ello permite anticiparse al mensaje del texto; en segundo lugar, si hay información que no se logra decodificar entonces se infiere a partir de la información que la antecede (**IR**) y finalmente, la interpretación total recae en la decodificación de cada unidad lingüística promoviendo la captura específica de las ideas que se desean comunicar. De esta manera, se comienza a realizar una lectura integral que implica la comprensión de la misma información por el conocimiento que se tiene sobre las funciones del portador que contiene dicho mensaje.

Evolución de las Competencias Comunicativas.

Niveles de evolución de la competencia: Expresión Gráfica, específicamente “la composición de textos”.

Competencia: *“Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien” (SEP, 2004).*

En términos de la concepción en esta investigación y del modelo expuesto por Flower y Hayes (1980), Marín (1999) Fons (citado en Chacón, 2009) sobre el proceso de escritura conformado por tres subprocesos: la planeación, la codificación y la revisión; se obtuvieron 5 niveles que representan el desarrollo de esta competencia. A continuación se muestra la síntesis de los aspectos globales que los niños de intervención mostraron sobre la evolución de dicha competencia (ver cuadro 8). Y en seguida se proporciona detalladamente los aspectos, características y ejemplos (transcripciones) con el propósito de aclarar el desarrollo de cada nivel de la competencia.

Cuadro 8. Niveles de Desarrollo de la Competencia: “Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien”.

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL	CUARTO NIVEL	QUINTO NIVEL
<p>Planeación: Reconocimiento superficial. Expresión de ideas limitada, y sin coherencia.</p> <p>Codificación: El sistema escrito es indiferente como medio de comunicación gráfica. Composición mecánica</p> <p>Revisión: Lectura icónica y basada en la repetición.</p>	<p>Planeación: Identificación del portador y algunos elementos. Repetición de información.</p> <p>Codificación: Reconocimiento perceptual de palabras, de algunas letras. Composición del texto considerando la direccionalidad.</p> <p>Revisión: La lectura (repetición de la información) utilizando a la direccionalidad y sentido.</p>	<p>Planeación: Expresión de ideas coherente con apoyo de algunos adverbios de tiempo y la organización de sus elementos.</p> <p>Codificación: Comprensión del uso y significado de unidades comunicativas como medio de comunicación. Se desarrolla una estrategia de pre-lectura, Transcribe información (con direccionalidad, sentido y regulación de grafías.</p> <p>Revisión: Lectura textual a partir de una inferencia paratextual</p>	<p>Planeación: Se determina el mensaje a partir de la identificación del portador, sus elementos y funciones. Expresión de ideas coherentes y claras por medio de adverbios de tiempo.</p> <p>Codificación: Comprensión del mensaje, reconocimiento alfabético y uso de una estrategia de <i>pre-lectura</i>. Escritura de algunas palabras.</p> <p>Revisión: Proceso Inferencial Mixto y pre-alfabético.</p>	<p>Planeación: Consideran el destinatario, tipo de mensaje, la organización y estructura del portador. expresa ideas coherente haciendo uso de adverbios de tiempo</p> <p>Codificación: Es alfabética a partir de una estrategia (<i>nombre-grafía</i>), y otra de <i>generalización</i>.</p> <p>Revisión: Proceso Inferencial Mixto, y el inicio de un Proceso Lector Alfabético.</p>
Composición limitada		Composición sencilla	Composición convencional	

A continuación se presenta el desarrollo de cada nivel de la competencia antes mencionada:

Primer Nivel

- El niño **identifica un medio de comunicación gráfica** (portador de texto) **por su apariencia física, tamaño o color** siéndole indiferente la función comunicativa y organización del mismo.
- **La comunicación de ideas** está basada en información explícita y general sobre un evento que se escucha, se describe principalmente tomando en cuenta las experiencias previas relacionadas con el mismo, sin embargo, esta expresión **es muy limitada y dispersa, sin orden alguno donde no se distingue una temporalidad de ocurrencia en sus descripciones**. En concreto, el niño tiende a aceptar y a repetir la información que algún experto menciona.
- En este mismo sentido, al **niño le es complicado comprender** que el texto a través de unidades lingüísticas (**oraciones o palabras**) puede comunicar un mensaje específico, que puede ser interpretado y entendido por más de una persona. Por ello, el reconocimiento de palabras de igual manera, la **correspondencia entre significado y significante gráfico es nula** es decir, le es indiferente que el uso de las grafías pueda representar información que se comunica verbalmente o que incluso este sistema gráfico sea un medio de comunicación.

- Por tal razón, la revisión del texto compuesto recae principalmente en la repetición de la información que se escucha, **la lectura de un portador de texto se hace sobre los dibujos (es icónica) en lugar de palabras (no icónico).**

Veamos un ejemplo: Situación “*Haciendo una Noticia*” Para esta situación, tienen como meta escribir una noticia, para ello se les pidió a los niños que trajeran noticias de un periódico real, las cuales previamente comentarían en su casa, de esta manera, las comentan en clase y eligen una sobre la cual trabajar. Así lo que se observa en este segmento, es la **planeación** de la nueva noticia que reporta: “Las nevadas que han cubierto el coloso nevado de Toluca” después, de la lectura específica que la maestra realiza sobre la versión original (Ver anexo 5), entre todos comienzan a componer el texto de la siguiente manera:

-
1. Maestra: *¿A ver, escogemos la noticia de Esaú? Que nos habla de la nieve que cayó en...*
 2. Niños: “Toluca”
 3. Maestra: *Ahora, ustedes me la van a dictar ¿Se acuerdan en nuestra noticia, qué es lo que va primero? ¿Qué teníamos que escribir primero, en nuestra noticia?*
 4. Moi: *Tienes que escribir...otra noticia*
 5. Maestra: *No, pero vamos a escribir ésta (señala la noticia de Esaú) A ver, pero lo que va hasta arriba ¿Qué es?*
 6. Niños: “Nieve”
 7. Maestra: *Tenemos que escribir primero, el... (Señala el título de la noticia) ¿Cómo se llama nuestra noticia? Si, se acuerdan ¿Cómo se llama nuestra noticia?*
 8. Esaú: “Nieve cayó en Toluca”
 9. Maestra: *Si, esa es nuestra noticia, pero primero tenemos que poner el título de nuestra noticia. ¿Cómo se llama?*
 10. Niños: *El título (repiten)*
 11. Maestra: *Dice “Gigante Helado”*
 12. Niños: “Gigante Helado” (repiten)
 13. Maestra: *¿Ése es el?*
 14. Moi: *El Título*
 15. Maestra: *El título. (Escribe el título en el pizarrón y lo repite mientras escribe) [...]*
 16. Maestra: *Este es el título de nuestra noticia (lo señala y escribe “Título”)... A*
-

ver luego, ¿Qué sigue? ya pusimos el título, ¿Qué sigue?, ¿En nuestra sección qué sigue?

17. Esaú: La noticia

18. Maestra: La noticia, esta es la noticia. ¿Y qué fue lo que pasó? ¿Qué dice en nuestra noticia? Ustedes me tienen que dictar qué pasó en nuestra noticia Entonces ya pusimos el título (lo señala) ¿Qué sigue?

19. Moi: La noticia

20. Maestra: ¿Y qué pasó en nuestra noticia?

21. Niños: “Cayó nieve”

22. Maestra: ¿En dónde?

23. Niños: “En Toluca”

24. Maestra: Entonces, aquí tenemos que poner nuestra noticia (hace un recuadro en el pizarrón y comienza a escribir la noticia) ¿Qué dice que...?

25. Niños: “En Toluca”

26. Maestra: En Toluca ¿Qué...?

27. Niños: “Cayó nieve”

28. Moi: Oye, Maestra ¿No sabes, en dónde está la pista de hielo y la bola de nieve?

29. Maestra: No, Moi ¿Y qué más dice nuestra noticia? [hay silencio] Cayó nieve en Toluca ¿Y qué más?

30. Moi: “Cayó hojas”

31. Maestra: ¿Y qué más pasó en nuestra noticia?

32. Niños: “Cayó nieve”

33. Maestra: ¿Y qué más? ¿Qué decía del “Sol”?

34. Milton: “El sol estrella”

35. Maestra: A ver ¿Qué más les leí? A ver dice... (lee nuevamente la noticia específicamente el fragmento del “sol”) A ver ¿Qué más pasó? A parte de que nevó en Toluca ¿Qué más pasó? A ver dice... “se encuentra iluminado por los rayos del...”

36. Niños: “Sol”

37. Maestra: Entonces, díctenme ¿Qué pasó?

38. Niños: “Cayó rayos del Sol”

39. Maestra: “Quedó totalmente...”

40. Moi: “Quedó totalmente” (repite)

41. Maestra: “Iluminado...”

42. Moi: “Del sol”

43. Maestra: “Por los rayos...”

44. Niños: “Por los rayos (repiten) del sol”

45. Maestra: ¡Muy bien! Esta es nuestra noticia (señala la estructura completa)

Situación de Grupo “Haciendo una Noticia” Primer grado

Filmada en febrero 2010

Nota: Las líneas que se encuentran resaltadas son aquéllas que ejemplifican con mayor claridad la expresión del nivel.

Como se observó en las líneas de la 1 a 15 del extracto anterior, los niños aún reconocen ni identifican los elementos que componen al portador de texto (en este caso, la noticia de un periódico); asimismo se muestra que los niños durante la reflexión y planeación de un mensaje, mencionan poca información sobre el evento que escucharon, por ejemplo: en donde están construyendo el título de la noticia, sólo logran repetir alguna información que escuchan.

De la misma forma en las líneas 20 a 28 se puede observar como los niños durante la composición del el cuerpo de la noticia, mencionan muy poca información, sólo refieren aquélla que recuerdan de la noticia original, donde incluso mezclan datos que pertenecen a sus experiencias previas, por ejemplo: *“Las pistas de hielo con la nevada en Toluca”, “El Sol Estrella”* para poder componer su texto. Y finalmente, en las líneas 35 a 45 se puede observar como prácticamente toda la composición de la noticia recae en la repetición de los datos que dice un tercero (docente).

Segundo Nivel

- En este nivel, el niño identifica el **portador de texto y algunos de sus elementos**, (1 a 2) lo cual permite que comiencen a expresarse coherente y ordenadamente, pero sin considerar el uso de algún adverbio de tiempo para su expresión. A pesar de ello, la comunicación de sus ideas sigue basándose en información explícita sobre un suceso que escucha, y **continúa repitiendo alguna información**.
- De igual forma, la composición del texto es compleja en este nivel, ya que aún es difícil que se identifique al sistema escrito como un medio de representación gráfica y/o de comunicación por lo tanto, **el reconocimiento de palabras se basa en la percepción visual** de las mismas por sus características generales como en su longitud y constitución por diversas letras, logran reconocer la presencia de

algunas letras del alfabeto; llevando esto a una composición guiada y mecánica porque el significado que adquiere el significante depende de su tipografía y no del contenido del texto. Y es entonces, cuando la revisión del texto, durante su composición se dirige a la direccionalidad de las palabras u oraciones.

- Adicionalmente, **la revisión final del texto descansa aún en la repetición de la información**, pero ahora se realiza la lectura no icónica (sobre palabras y letras) utilizando también la direccionalidad y sentido para su interpretación.

Veamos el siguiente ejemplo: Situación “El periódico del Cendi”. En esta situación se le asigna a cada grado una sección del periódico, en donde la meta es hacer una noticia que ellos mismos han vivido dentro del Centro. Después, de asignar todas las palabras y materiales correspondientes, la maestra y los niños comienzan a “codificar” su noticia (ver anexo 5) de la siguiente manera:

-
46. Maestra: “En el Cendi Granada se prepararon unas ricas que... mini...” (lee el cuerpo de la noticia)
47. Niños: “Pizzas”
48. Maestra: (Mueve la cabeza asentando que sí) “Mini pizzas”, ¿A ver quién sigue?
49. Sarahí: Yo
50. Maestra: ¿Dónde va “pizzas”? (le da el pegamento para que la pegue) Fíjate bien, ¿Cómo vamos? “Granada, mini pizzas...”
51. Sarahí: “Mini” (repite)
52. Maestra: “Pizzas” (mueve la cabeza asentando que sí) ¡Milton, pon atención!
53. Sarahí: “Pizzas”
54. Maestra: Va aquí (señala la oración y el lugar correcto donde se completa la oración) “mini que...pizzas” ¡Ya pégala!, a ver ¿De qué fueron sus pizzas?, se acuerdan ¿De qué la hicieron?
55. Niños: de “jamón con queso”
56. Maestra: De “jamón y queso”. A ver Alison (señala la palabra “jamón”) ¿Y dónde dice queso?, fíjate tienes dos (señala las palabras) “jamón y queso” ¿Dónde dice “jamón”?
57. Alison: (alza la palabra “jamón”)
58. Maestra: ¿Y ésa dónde va?
59. Alison: (señala y coloca en el espacio correcto)
60. Maestra: ¡Muy bien!, ¡Pégala ahí!
-

-
61. Alison: (pega la palabra)
 62. Maestra: ¡Bien! Ahora ¿Qué dice ésta? (le señala la palabra restante)
 63. Alison: “queso”
 64. Maestra: ¿Dónde va “queso”? (lee toda la oración “con jamón y queso”), ¿Dónde va “queso”?... Mira aquí está la “y” ¿Y dónde está la rayita para que la pegues?
 65. Sarahí: (señala) aquí
 66. Maestra: No, ahí ya dice “jamón”, aquí está la “y” ¿Y dónde debe ir la otra?
 67. Niños: En la rayita
 68. Maestra: Y (señala la raya) ¿Dónde la vas a pegar?
 69. Alison: (señala también la línea)
 70. Maestra: ¡Eso!
 71. Alison: Ya Maestra (le pasa la hoja y el pegamento a Aranza)
 72. Maestra: Bien, ahora dice, ¿Qué dice tu palabra? (señala la palabra de Aranza)
 73. Aranza: (la señala y coloca al revés)
 74. Maestra: Pero fíjate bien, ¿Así va bien la palabra “queso”?
 75. Alison: (despega la palabra y la voltea correctamente)
 76. Maestra: ¡A muy bien!, deben de fijarse bien como van las palabras, ¿Te acuerdas qué dice?
 77. Alison: “queso”
 78. Maestra: Bien, ahora dice... “disfrutaron los niños”... fíjate (señala en la hoja “los niños”) tienes que pegar “disfrutaron” ¿Dónde la vas a pegar? (pego la palabra al revés) ¿Aranza así va bien tu palabra?
 79. Aranza: (pego la palabra al revés)
 80. Maestra: Aquí dice... “aprendieron” (lee la palabra que le tocó), no Aranza ¿Así está bien? ¿Dónde la ibas a pegar?
 81. Aranza: (mueve su cabeza diciendo no) aquí (señala la línea)
 82. Maestra: ¿Y te acuerdas qué dice aquí? ¿Qué dice tu palabra? ¿Qué dice ahí Aranza?
 83. Aranza: “Disfrutemos”
 84. Maestra: ¡Muy bien! [...]
-

Situación de Grupo “El Periódico del Cendi” Primer grado.
 Filmada en marzo 2010

Nota: Las líneas que se encuentran resaltadas son aquéllas que ejemplifican con mayor claridad la expresión del nivel.

Es posible observar que los niños durante la composición del texto, en este caso el cuerpo de la noticia lo hacen de manera mecánica, (ver líneas 46 a 65) ya que aún no entienden que las palabras son unidades lingüísticas que tienen significado. Por ello, les cuesta trabajo entender cómo y en dónde colocar las palabras para completar su texto, (por ejemplo: en la foto 1, se muestra el momento en donde una niña está construyendo parte del cuerpo de la noticia, colocando así la palabra “pizza”).

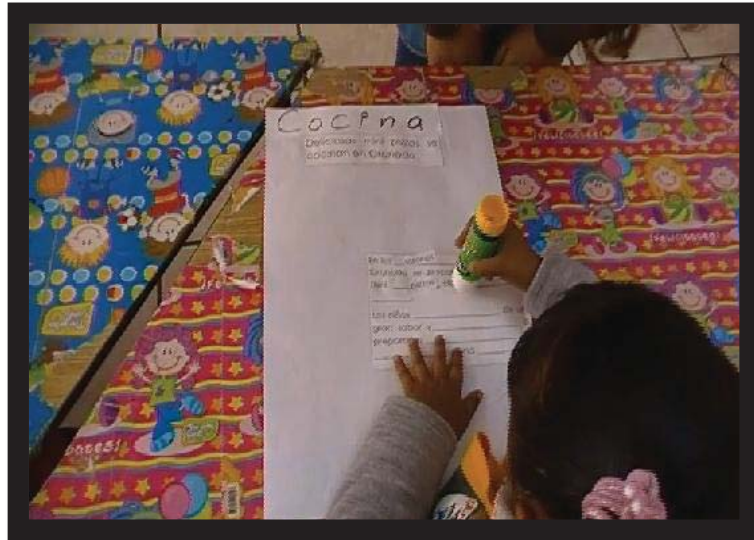


Foto 1. Se ilustra la codificación en la composición de textos limitada.

También se puede observar, en las líneas 79 a 84, que los niños se les dificulta comprender el mensaje escrito por tal motivo, la composición se hace de manera mecánica y dirigida sin comprensión del mensaje que se codifica, asimismo en las líneas 72 a 79 se observa como la revisión del texto se realiza únicamente sobre la direccionalidad de las palabras, puesto que “la niña” se da cuenta que la palabra está pegada de “cabeza”.

Tercer Nivel

- Aquí el alumno, **identifica el portador de texto**, además de **algunos de sus elementos**, es en este momento cuando éste comunica sus ideas, **utilizando algunos adverbios de tiempo** (generalmente ocupa primero, finalmente) para indicar una secuencia en la ocurrencia de eventos, se apoya en sus experiencias

previas y también en el conocimiento que tiene sobre la organización del portador, considerando sus elementos para expresar su mensaje coherentemente.

- En el mismo sentido, el niño en este nivel, **comprende que las palabras y oraciones son representaciones gráficas que tienen un significado y correspondencia con la expresión verbal y que también funciona como otro medio de comunicación**, razón por la cual el reconocimiento de palabras y la composición comienza a ser autónoma y rápida. **La composición del texto se hace a través de la relación que establecen entre el contenido del mensaje y su correspondencia con los elementos del portador, logrando así inferir verbalmente la unidad lingüística faltante.** Igualmente, se comienza a desarrollar y a **utilizar una estrategia de pre-lectura** (que asume la representación de ideas, a través de palabras delimitadas por espacios en blanco entre cada una de ellas) para la identificación de palabras y entonces, iniciar su codificación a partir de una transcripción (copia), en donde inicia **su escritura** tratando de **mantener la direccionalidad y sentido** de la escritura, asimismo regula el trazo de sus grafías.
- Con respecto a la revisión del texto, el niño realiza una **inferencia paratextual** es decir, comienza a utilizar el conocimiento que tienen sobre la organización del portador, como sus elementos para poder inferir el contenido, según el lugar que ocupa la redacción, a este proceso se le denomina *Proceso Inferencial Simple*.

Veamos un ejemplo en la Situación “Escribiendo una canción”: Para esta situación se tiene como meta re-escribir una canción, para lo cual, primero se les enseña una canción infantil (ver anexo 5) en días anteriores, para que en los días que se trabaje con ésta la conozcan, la dicten y posteriormente ellos la reescriban. Con respecto a esto lo que se observa en este segmento, es la composición de la canción, después de asignar todas las palabras y materiales correspondientes, la maestra y los niños comienzan a “codificar” su canción de la siguiente manera:

85. Felipe: Ya terminé

86. Maestra: Ya terminaste ok. Ahora ven tú, me vas a ayudar. Tú, ya terminaste. ¡Excelente! [Se dirige a Sofía]. Ahora mira, [Se dirige a Felipe] entonces, tú me vas a ayudar con el lápiz y vamos a enseñarles nuestro siguiente párrafo. (Señala el segundo párrafo de la canción escrita en el pizarrón) Mira, vente para acá (lo dirige a la canción escrita en el pizarrón) ¡Fíjense! Sofía y Maya, fíjense en la palabra que les va a enseñar Felipe. Vamos a leer primero toda nuestra oración.

87. Naomi: (Toma la canción de Felipe, y la observa unos segundos)

88. Maestra: (lee junto con Felipe palabra por palabra) Dice: “Don Melitón como era tan chato, le llamaban narices de gato” Entonces díles, que palabra tienen que hacer primero, de estas palabras (señala lo que leyeron). ¿Cuál tienen que hacer primero?

89. Felipe: (busca la palabra y señala “chato”)

90. Maestra: Esta es la palabra...

91. Felipe: “narices”

92. Maestra: No, aquí dice “chato”. Entonces, hay que escribir la palabra “chato”. A ver Felipe, ayúdale a tu compañera Naomi.

93. Felipe: (Se acerca, observa) ¿En cuál vas?

94. Maestra: Está buscando la palabra “plato”

95. Felipe: (toma la canción de Naomi)

96. Maestra: No, no pero no se lo hagas tú, ayúdale aquí (señala la canción escrita en el pizarrón) le vas a indicar que palabra es la que tiene que escribir. Ahora enséñale, en donde está la palabra “plato”.

97. Felipe: (Se levanta y empieza a “leer” la canción, siguiendo palabra por palabra “Don Melitón tenía tres gatos y a los tres los hacía bailar en un plato”) “plato” “plato” (señala la palabra “las” correspondiente al siguiente renglón de la canción) [El niño está tratando de localizar la palabra “plato” a través de la lectura o canto de la canción, tratando de que coincida lo que dice con cada palabra escrita de la canción del pizarrón, Utiliza una estrategia de pre-lectura].

98. Maestra: Mira fijate aquí, está la palabra “plato” (señala “plato”)

99. Felipe: “Plato” “Plato”, mira Naomi “plato” empieza con ésta luego con ésta. (señala la “p”, “l”) [Felipe sigue apoyando a Naomi en la escritura de “plato”]

100. Maestra: ¿Listo, Sofía? Ahora, sigue con lo demás. “Y le llamaban narices de

-
- gato” (señala la canción escrita en el pizarrón)**
- 101. Sofía: (comienza a escribir la palabra “narices” observando el texto señalado)**
- 102. Maestra: A ver, Felipe búscame por favor en estas palabras, la palabra “narices” [se refiere a las palabras modelo]**
- 103. Sofía: Yo, ya sé dónde maestra (se levanta y señala la palabra “narices”)**
- 104. Maya: ¿Y así, maestra?**
- 105. Maestra: Y aquí (señala la canción escrita en el pizarrón) ¿Dónde está nuestra palabra “narices”?**
- 106. Felipe: (la busca y dice ahí....)**
- 107. Maestra: A ver fíjate bien en la palabra “narices” (le señala la palabra modelo)**
- 108. Felipe: (La busca, palabra por palabra en la canción escrita en el pizarrón) [Utiliza la estrategia de pre-lectura]**
109. Maestra: A ver usted, señorita escriba la palabra “plato”. Naomi (le da la palabra modelo) Mira esa palabra va aquí (señala el espacio en blanco).
110. Naomi: (comienza a transcribirla)
111. Maestra: Ok, “chato” [se dirige a Maya] fíjate bien ¿Cómo está escrita esta palabra?, ve que nos hace falta aquí abajo.
112. Sofía: (Toma la goma)
113. Maestra: No, mira esta palabra ya la escribiste. Entonces mira nada más vamos a hacer algo, aquí nos falta una letra (señala la palabra modelo “chato” y la letra que falta) escribe la que te falta.
114. Maya: (La escribe) Ya maestra ¿Así?
115. Sofía: Ya terminé la palabra “plato”
- 116. Maestra: Aquí dice “noches” (le señala la palabra en su canción) ¿Sofía, le puedes ayudar a esta Naomi? [Se dirige a Naomi] Te va ayudar esta Sofía a hacer la palabra “plato”. Sólo te va ayudar, pero no se lo escribas tú, sólo dile cómo hacerlo. ¡Fíjate! Ésta hazla aquí.**
- 117. Sofía: Es una “p”**
- 118. Naomi: La escribe**
- 119. Sofía: Y ahora un palito “ l “**
- 120. Maestra: Entonces ahora, lo que vamos a hacer [...] Mira Felipe, ahora escribe tu nombre en la parte de aquí abajo.**
- 121. Felipe: (lo escribe de manera convencional pero con la inversión de unas letras)**
-

Situación Externa “Escribiendo una Canción” Segundo grado
Filmada en marzo 2010

Nota: Las líneas que se encuentran resaltadas son aquéllas que ejemplifican con mayor claridad la expresión del nivel.

Como se observó en el extracto anterior, y específicamente en las líneas 88 a 92, 97 a 99, 105 a 108, cuando Felipe, por ejemplo la palabra gráfica “chato”, pero menciona que dice “narices”, esto puede indicar que él, está reconociendo que las palabras representan o comunican cierta información, aunque aún su identificación no sea

acertada, la palabra “narices” pudo inferirla a partir de la comprensión general que tiene sobre el contenido del mensaje.

En el mismo sentido, en las líneas 88 a 92, y 105 a 108, puede observarse que el mismo alumno, comienza a utilizar una estrategia de pre-lectura la cual, le permite a éste, establecer una correspondencia entre la información que se dice y las palabras escritas ello es oportuno, para reconocer y señalar una palabra. De igual manera, en las líneas 116 a 119, se muestra que la codificación de palabras se completa con el reconocimiento de algunas letras que las componen, y en las líneas 120 a 121, se puede observar que la escritura del nombre propio se comienza a hacer de manera autónoma y casi convencional pues se invierten u omiten algunas letras.

Cuarto Nivel

- El alumno **identifica el portador de texto**, además de sus elementos y funciones, lo cual le permite considerarlos para planear la redacción de un texto. De esta manera, cuando el alumno comunica un mensaje puede usar algunos adverbios de tiempo (Primero, después, luego y finalmente) y toma en cuenta las experiencias que ha vivido en relación a un evento al que se hace referencia, para utilizarlas tratando de relacionar lo que sabe con lo ocurrido para dar más detalle o deducir cierta información no explícita.
- La **composición del texto** se hace de la misma manera que en el nivel anterior es decir, **a través de la comprensión entre el contenido del mensaje y su correspondencia con los elementos del portador y el uso de la estrategia de pre-lectura** se logra inferir verbalmente la unidad lingüística faltante en el texto. Pero ahora la **identificación de palabras**, es más específica ya que gira **en**

torno al reconocimiento de las letras del alfabeto que las componen. Y una vez, localizadas comienzan a **escribirlas de manera autónoma**, esto en el caso de palabras que ya conoce o todavía realizan la copia de otras palabras sin perder la **direccionalidad y sentido** de la escritura, y la **regulación en el tamaño de sus grafías**.

- La revisión de su texto es a través de una **inferencia paratextual** basada en los elementos que identifican del portador, y utilizando una **inferencia referencial** producto de la información que precede a algunas palabras, llamándose este conjunto de inferencias como *Proceso Inferencial Mixto*. Asimismo, se muestra que en algunas ocasiones se intenta **leer de manera alfabética reconociendo las letras iniciales de las palabras**.

Veamos el siguiente ejemplo: Situación “Acróstico para mamá” Con motivo del 10 de mayo, los niños tiene como meta realizar un acróstico para su mamá por lo que puede observarse en esta situación la composición del acróstico (poema) para mamá (ver anexo 5). Después, de asignar todas las palabras y materiales correspondientes, la maestra y los niños comienzan a construirlo de la siguiente manera:

-
122. Maestra: Este, es nuestro acróstico el que le vamos a entregar a mamá [le muestra en el pizarrón el acróstico que completarán] Vamos a... ¿Cómo dice el paso número 2? (retoma el instructivo que leyeron), “Vamos a escribir nuestro acróstico” dice. ¡Pongan atención! porque va a pasar cada uno a escribir la palabra donde hace falta, mejor dicho la va a pegar donde hace falta. Dice “Un acróstico para” ¿Para quién? (toma el instructivo y señala el título)
123. Niños: Para mamá
124. Maestra: ¿En dónde creen que dice “mamá”, en estas palabras? (le muestra una lista de palabras que completan el acróstico) Diego pasa al frente
125. Felipe: Yo sé
126. Maestra: Espérate, que pase Diego, ahorita pasas tu Felipe ¿Dónde dice mamá? (se dirige a Diego)
127. Diego: Aquí (señala la palabra “soy”)
128. Maestra: ¿Aquí dice mamá?
-

-
129. Niños: No
130. Maestra: ¿Dónde dice mamá?, ¿Aquí dice mamá, niños? (Señala la palabra “mamá” para que los demás alumnos la vean)
131. Niños: No
132. Maestra: A ver vamos a leer, ¡Pongan atención! ¿Dónde dice “mamá”? A ver Axel, pasa.
133. Felipe: Yo sí sé
134. Maestra: A ver ¿Dónde dice?
135. Fernando: (señala la palabra “mujer”) [se guía por la letra inicial]
136. Maestra: ¿Aquí dice “mamá” niños?
137. Niños: Si
138. Maestra: Aquí dice “mujer”, ¿Dónde dice “mamá”, Felipe?
139. Felipe: Acá (señala la palabra “mamá”)
140. Maestra: Aja, pon la palabra en su lugar
141. Fernando: [La pone en su lugar]
142. Maestra: Aquí dice “mamá”
143. Niños: Mamá
144. Maestra: “Un acróstico para mamá” [luego, les empieza a leer el acróstico] “...mujer de gran corazón”
145. Niños: ¡Yo! (lo dicen porque quieren pasar al frente a completar el acróstico)
146. Maestra: Pongan atención ¿Dónde creen que dice “corazón”?
147. Diego: Aquí (señala “soy”)
148. Maestra: Aquí dice “soy”. Corazón (repite la palabra para que la identifiquen)
149. Diego: Esta (señala la palabra “corazón”)
150. Maestra: “Corazón”
151. Diego: (la coloca en su lugar)
152. Maestra: “Mujer de gran “¿De qué? Gran ...
153. Edith: “Corazón”
154. Maestra: ¡Muy bien! Edith “Aquella que me lleno de amor”, va Axel, ¿Dónde dice “amor”? Fíjate muy bien, ¿Dónde dice “amor”?
155. Axel: Aquí (señala “soy”)
156. Maestra: Ahí dice “soy”
157. Axel: (señala la palabra “amor”)
158. Maestra: Seguro
159. Axel: Si
160. Maestra: “Aquella que me lleno de...”
161. Niños: “Amor”
162. Maestra: Pega la palabra
163. Axel: (la coloca en el lugar correcto)
164. Maestra: ¡Muy bien! ok, hay un espacio...aquí va la palabra (señala el espacio en el pizarrón) “A tí mi admiración”. A ver pasa Fani ¿Dónde dice “mujer”?
165. Fani: (señala la palabra “mujer”)
166. Maestra: “Mujer”
167. Fani: (toma la palabra “mujer” y la colocó en el lugar correcto)
168. Maestra: A ver ¿Qué dice aquí? (La ultima oración del verso)
169. Fernando: “Mujer”
170. Maestra: Acá (le señala la palabra que dice “mujer”)
-

171. Fernando: “De buen corazón”

172. Maestra y Fernando: [le señala lo que está diciendo y continúan leyendo]
“Aquella que me llenó de amor, mujer a tí mi admiración, a tí brindo todo lo que soy” [la leen para rectificar lo que estaba diciendo Fernando]

173. Fernando: *(agarra la palabra soy y la coloca en el lugar correcto)*

174. Maestra: *¿Y qué nos falta?*

175. Sofía: *El autor*

176. Maestra: *¡Muy bien! el autor, ¿Saben, quién es el autor?*

177. Niños: *Si*

178. Maestra: *¿Después del autor qué sigue? la dedicatoria, van a escribir nuestro nombre*

179. Niños: *Nuestro nombre*

Situación de Grupo “Un acróstico para Mamá” Segundo grado.
Filmada en mayo 2010.

Nota: Las líneas que se encuentran resaltadas son aquéllas que ejemplifican con mayor claridad la expresión del nivel.

En este fragmento se logra observar principalmente en las líneas 160 a 170, que la composición del texto descansa en la comprensión que se tiene sobre el mensaje que se comunica, y en el reconocimiento del significado de las palabras. Ya que el niño, para poder identificar la palabra que completa su texto, recurre a la estrategia de pre-lectura donde trata de hacer coincidir lo que dice con cada unidad gráfica expresada.



Foto 2. Se ilustra la selección de palabras durante el proceso de codificación en la composición de textos simples.

También, se logra observar en las líneas 124 a 144, el reconocimiento de las palabras, que los niños realizan, apoyándose de las letras iniciales de las mismas, por ejemplo cuando el niño localiza la palabra “Mujer o Mamá”, donde al principio el niño señala la palabra “mujer”, fijándose en la letra inicial de la palabra, para decir que esa correspondía a la palabra, “mamá”, pero luego corrige; esto se puede apreciar en la foto 2, dónde además se observa que el niño completa su texto, colocando la palabra con el sentido correcto y comprendiendo que las palabras son representaciones gráficas que tienen un significado y correspondencia al texto.

Quinto Nivel

- En este último nivel, el alumno se vale del **conocimiento que tiene sobre la función del portador de texto y sus elementos, para planear** y organizar sus ideas, puede **usar adverbios de tiempo** para clarificar la ocurrencia de un evento y **toma en cuenta las experiencias vividas** en relación al mismo, para inferir cierta información no explícita y dar causas o consecuencias que describan y detallen el suceso mencionado.
- De manera similar, la composición del texto descansa en la comprensión del contenido del mensaje y su correspondencia con los elementos del portador. **El niño entiende el uso de portadores de texto y del sistema escrito para comunicar un mensaje específico, asume que la codificación de ideas se hace a través de palabras** las cuales están compuestas por signos lingüísticos (letras del alfabeto). En consecuencia, el reconocimiento de palabras se basa en la estrategia de pre-lectura, en la identificación de las letras iniciales que las componen. Para que posteriormente las codifique, por medio de una **estrategia (nombre-grafía)** en donde la pronunciación de la palabra ayuda a distinguir las letras que la forman; asimismo, escriben aquellas palabras que ya conocen; y escriben otras palabras tomando en cuenta y repitiendo la representación similar que comparten, lo cual hace que empiecen a escribir, generalizando las grafías por ejemplo: **cuéntame-cuento**.
- Finalmente, **la revisión** de su texto se hace a partir de un **proceso inferencial mixto**, y se da inicio aún *proceso lector alfabético* en donde algunas palabras se decodifican deletreando y algunas otras se leen de manera convencional logrando

así la interpretación de cada unidad lingüística de acuerdo al mensaje que se comunica en el portador de texto que lo contenga.

Veamos un ejemplo en la Situación “Haciendo una Noticia”. Para esta situación, tienen como meta escribir una noticia, para ello se les pidió a los niños que trajeran noticias de un periódico real, y las cuales previamente comentarían en su casa, de esta manera, las comentan en clase y eligen una sobre la cual trabajar. Así lo que se observa en este segmento, es la **revisión** de la nueva noticia que reporta: “Las estadísticas que la gente mexicana piensa sobre los resultados de cuartos de final del equipo mexicano de fútbol en África” (Ver anexo 5) ésta se realiza de la siguiente manera:

-
180. Maestra: Y por último, va a pasar Carlos a leer la noticia ¿De acuerdo?, pasa Carlos... Pónganle atención a Carlos porque lo va leer fuerte.
181. Carlos: (señala el texto) “Va...mos con todo” [Utiliza la direccionalidad del texto para interpretarlo y hace una Inferencia paratextual]
182. Maestra: ¿Seguro? ahí dice (señala el título)
183. Eduardo: “Vamos México”
184. Carlos: “Vamos México” (repite)
185. Maestra: ¡Muy bien!
186. Carlos: (señala lo que lee) “México va...va creciendo” [Lee la entradilla, y al leerla realiza una inferencia paratextual] (continúa con el cuerpo de la noticia y lo señala) “Se realizó una encuesta para ver si podían pasar a oc...tavos de final...les al fin...
187. Maestra: ¡Muy bien! “ya que” (le ayuda a leer la primera palabra del siguiente párrafo del cuerpo de la noticia)
188. Carlos: “Ya que se...” (se detiene)
189. Maestra: ¿Qué dice ahí? ¿Qué letra es? (señala la palabra “e”)
190. Carlos: “E”
191. Maestra: “Ei”
192. Carlos: “Ei”
193. Maestra: “Mun...”
194. Carlos: “Mundial de fútbol” (señala lo que va leyendo) se realizará en Mé...
195. Maestra: “...Su...”
196. Carlos: “Sudáfrica” (corrige)
197. Niños: “Sudáfrica”
198. Maestra: ¿Y qué dice el pie de foto? (lo señala)
199. Carlos: “Vamos con todo México” (señala lo que lee) [Realiza una inferencia paratextual]
200. Maestra: ¡Muy bien! a ver sólo otro chico va a pasar. A ver Kevin ayúdale a Pato a
-

-
- leer [Pato, es un niño con NEE]
201. Kevin: “Vamos México” (lee y señala)
202. Pato: “Vamos México”
203. Kevin: “México va creciendo se realizó ana...” (señala)
204. Maestra: Una [ayuda a la lectura de Kevin]
205. Kevin: “...En...cu...esta en México para saber...” (señala lo que va leyendo) [va leyendo alfabéticamente el texto]
206. Pato: Saber
207. Kevin: (señala lo que va leyendo) “...si podría pa...sar...”
208. Pato: “Sar” (repite)
209. Kevin: A oc...tu...vos
210. Maestra: ¡Muy bien!
211. Pato: (señala otro párrafo)
212. Kevin: (corrige a pato) aquí Pato, “... que el mundial...”
213. Pato: Mundial (repite)
214. Kevin: “...de fútbol será en Sudáfrica”
215. Pato: “Sudáfrica” (repite)
216. Maestra: ¿Y el pie de imagen?
217. Kevin: (lo señala) “Vamos con...”
218. Pato : “Con” (repite)
219. Kevin: “...todo México”
220. Pato: México (repite) [Pato (NNEE) repitió toda la información que leyó Kevin]

Situación de Grupo “Haciendo una Noticia” Tercer grado.
Filmada en junio 2010.

Nota: Las líneas que se encuentran resaltadas son aquellas que ejemplifican con mayor claridad la expresión del nivel.

En este fragmento se puede observar la revisión del texto producido en el aula (en este caso, una noticia), ésta comienza a interpretarse a partir de inferencias paratextuales (líneas 180 a 200), basadas en la identificación que tienen los niños sobre la organización del portador y la información correspondiente a cada uno de sus elementos. Simultáneamente, en ocasiones se observa que esta revisión se ve apoyada por la señalización de las primeras letras o sílabas de las palabras, para que entonces el niño pueda seguir la lectura. En las líneas 189 a 197, se observa que el niño puede retomar la lectura del texto, a través del *proceso lector alfabético* en donde algunas palabras las decodifica deletreando, y algunas otras las lee de manera convencional.

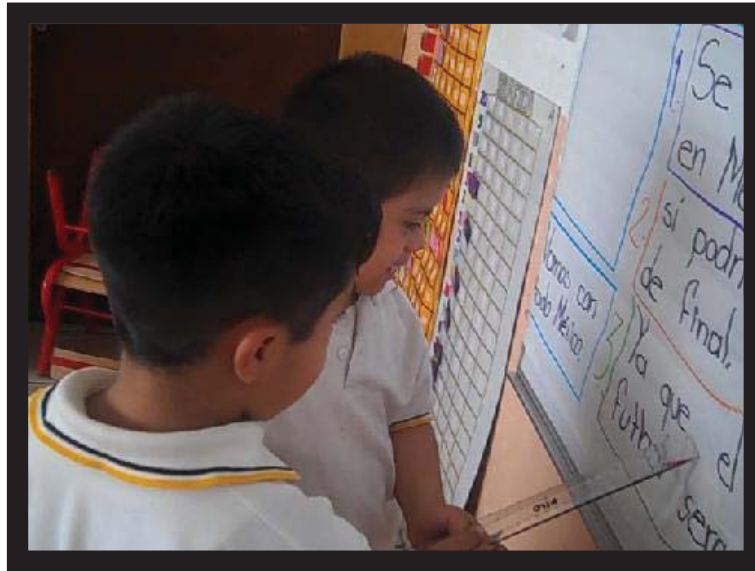


Foto 3. Se ilustra un subproceso de la escritura, la revisión de un texto que ha sido redactado con ayuda.

De igual manera, se puede observar, en las líneas 201 a 220, que la lectura del mismo texto no sólo recae en inferencias paratextuales o referenciales sino que se integra con la lectura alfabética, que ya implica una decodificación que permite clarificar las ideas redactadas en el texto, pero esta lectura no implica la ausencia de significado o comprensión del mismo. Y finalmente, como se puede observar en la foto 3, la interpretación de cada unidad lingüística se realiza de acuerdo con la intencionalidad del mensaje que comunica el portador de texto, en este caso, noticia, y donde también se logra observar como el niño le ayuda a su compañero con NEE a realizar la lectura, aunque éste último sólo logre repetir y señalar la información que le menciona su compañero.

Veamos otro ejemplo en la Situación “Carta a mi Maestra”: Para esta situación los niños tienen como meta escribir una carta dirigida a su maestra (ver anexo 5), de tal manera, lo que se observará en este segmento, es la composición de la carta, la cual se realiza de la siguiente manera:

-
221. Maestra: (escribe y dice en voz alta) 2010, ok ¿Después de nuestra fecha? ¿Qué sigue en nuestra carta?
 222. Ángel: El título
 223. Maestra: ¿Lleva título?
 224. Danna E: Fecha
 225. Maestra: La fecha ya la escribimos
 226. Ángel: ¿A quién le escribes?
 227. Maestra: ¿Qué nos falta?
 228. Danna E: Hola
 229. Maestra: El saludo ¿Y a quién le vamos a hacer la carta?
 230. Danna E: Para la maestra Carmen
 231. Maestra: Está la fecha y como dijo esta Danna E. sigue el saludo (escribe y dice en voz alta) “hola maestra Carmen”, y ¿Cómo se escribe Carmen?
 232. Danna E: Con la “eme”
 233. Maestra: Antes de la “eme” ¿Cómo se escribe Carmen?
 234. Naomi: (repite la palabra en voz baja) la “ce” de casa
 235. Maestra: Hola, maestra Carmen (señala y escribe la letra que le dice Naomi)
 236. Naomi: (repite la palabra en voz baja) sigue la “a”
 237. Maestra: (escribe la “a”) ¿Después?
 238. Naomi: La “eme”
 239. Maestra: Antes de la “eme”... Car (alarga la pronunciación de la palabra)
 240. Ángel: La “erre”
 241. Maestra: (la escribe) Carmen (alarga la pronunciación de la palabra)
 242. Danna E: La “eme”
 243. Maestra: (escribe la “eme” y alarga la pronunciación de la palabra “Carmen”)
 244. Danna E: La “de”
 245. Maestra: (menciona la palabra incluyendo la letra “d”....“Carmd”) [Esto lo hace la maestra con el propósito de los niños se den cuenta de la escritura correcta de las palabras]
 246. Naomi: La “e”
 247. Maestra: ¡Muy bien! (la escribe) ¿Y al final?
 248. Niños: (repiten la palabra “Carmen”)
 249. Naomi: La “erre”
 250. Maestra: (menciona la palabra incluyendo la letra “r”.... “Carmer”) Carmer, a ver si le ponemos la “p” ¿Cómo sonaría? “Carmep” y si le ponemos la “ese” “Carmes”
 251. Ángel: La “u”
 252. Maestra: Si le ponemos la “u” dice: “Carmeu”, y si le ponemos la “ene” ¿Qué dirá?
-

253. Niños: “Carmen”

254. Maestra: ¿Entonces cuál nos falta?

255. Niños: La “ene”

256. Maestra: (escribe la “n” y termina la palabra Carmen)

Situación Externa “Carta a mi Maestra” Tercer grado.

Filmada en junio 2010

Nota: Las líneas que se encuentran en letras resaltadas son aquéllas que ejemplifican con mayor claridad la expresión del nivel.

En este fragmento se puede observar en las líneas 221 a 232 como a los niños se les facilita la planeación y composición del texto, (en este caso, la carta para su maestra) al identificar y ubicar los elementos que componen al portador, logrando algunos niños discriminar los elementos que no pertenecen a dicho portador. De igual manera, una vez que se tiene identificado el componente y la información que contiene se procede a su composición alfabética, (líneas 233 a 256) a partir del uso de una *estrategia nombre-grafía* que apoya la identificación de los signos correctos de las unidades lingüísticas, en donde reconocen las letras por el nombre o sonido que tiene, por ejemplo: para componer el nombre de su maestra. Y finalmente, se puede señalar que los niños entienden que el sistema escrito, es un sistema que sirve para representar sus ideas, y que es un medio de comunicación que tiene una intencionalidad específica según los portadores de texto y que además, su representación responde a un conjunto de reglas de contenido, como el uso de acentos, mayúsculas o minúsculas, el sentido y direccionalidad de las grafías, etc.

EN RESUMEN

Los resultados antes mencionados muestran que la adquisición de este proceso de escritura, no sólo implica el conocimiento y uso mecánico del sistema escrito sin propósito alguno o incluso más allá del acto motriz de escribir. Por el contrario, se reconoce la funcionalidad del mismo, se comprende su uso para la comunicación de ideas y su representación en medios de comunicación impresa como los portadores de texto. Asimismo, se identifica las características del portador, como el tipo de mensaje que comunica además, de los elementos que corresponden a la organización de la información. Posteriormente, se comienza a identificar las unidades lingüísticas inmersas en los textos y ello poco a poco permite que se realice una codificación y lectura alfabética logrando así la comprensión y uso del sistema escrito como medio de representación gráfica que posibilite su función comunicativa entre los individuos.

Del mismo modo, estos resultados sobre la evolución de la escritura demuestran el aspecto de recursividad es decir, la flexibilidad en la presentación de los subprocesos señalados por Flower y Hayes (1980), Fons (citado en Chancón, 2009), Marín (1999); quienes plantean que la ocurrencia de estos no necesariamente debe ser una después de otra.

Es importante resaltar, que esta evolución anteriormente expuesta puede variar según la presentación de un nuevo portador; sobre todo en los subprocesos de *planeación y revisión*, en dónde se requiere de un conocimiento específico en cuanto a la función, y características principales del mismo que apoye la organización coherente del mensaje que se desea comunicar y facilite así la revisión y comprensión del texto.

Finalmente, durante el desarrollo de este proceso de escritura y específicamente en el subproceso de *codificación* se observa una relación entre lectura y escritura, esto es, mientras se compone un texto surge la necesidad de reconocer aquellas palabras que completan una determinada proposición. Así mismo, durante el subproceso de *revisión*, la lectura es indispensable para comprender el mensaje escrito y capturar si la redacción es coherente con las intenciones previas del escritor. En este sentido, se podría decir que la lectura y escritura son procesos que parecen estar interrelacionados en el momento de su adquisición o cuando se compone por vez primera un texto, ya que requiere de un léxico específico con el quizá no se cuente y requiera entonces de esta primera fase de lectura, el **reconocimiento de palabras**. Posterior a esta adquisición, y según los propósitos de cada individuo puede darse de manera separada llevando así a la reflexión de la lengua por diversos medios.

Niveles de Evolución de la Competencia: Interpretación de textos

Competencia: *“Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura” (SEP, 2004).*

En el desarrollo de esta competencia, se lograron identificar 7 niveles. A continuación se presenta de manera breve los 7 niveles mostrados por los niños de intervención, los cuales representan la evolución de la competencia (ver cuadro 9). Y posteriormente, se muestra los aspectos, características y transcripciones que ejemplifican los diferentes niveles de la competencia.

Cuadro 9. Niveles de desarrollo de la competencia: *“Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura”*

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL	CUARTO NIVEL	QUINTO NIVEL	SEXTO NIVEL	SÉPTIMO NIVEL
*Reconocimiento numérico	*Identificación de portadores	*Lectura en grafías	*Identificación de portadores	*Identificación de portadores	*Identificación de portadores	* Identificación de portadores
*Interpretación icónica sin relación	*Reconocimiento numérico	*Lectura con direccionalidad y sentido	*Lectura en grafías	*Lectura en grafías	*Lectura en grafías	*Lectura sobre grafías
*Repetición de la información	*Interpretación icónica sin relación	*Identificación paratextual y funcional	*Lectura direccionalidad y sentido	*Lectura direccionalidad y sentido	*Lectura direccionalidad y sentido	*Lectura con direccionalidad y sentido
	*Repetición de la información	*Identificación de portadores	*Identificación paratextual y funcional	*Identificación paratextual y funcional	*Identificación paratextual y funcional	*Identificación paratextual y funcional
		*Reconocimiento numérico	*Proceso Inferencial Simple	*Proceso Inferencial Mixto	*Usa una estrategia de pre-lectura	*Proceso Inferencial mixto
		*Interpretación icónica sin relación			*Reconocimiento de palabras alfabético	*Estrategia de pre-lectura
		*Repetición de la información				*Reconocimiento de palabras alfabético
						*Proceso Lector Alfabético
REPETICIÓN			LECTURA INFERENCIAL		LECTURA ALFABÉTICA	

□

A continuación se presenta el desarrollo de cada nivel de la competencia antes mencionada:

Primer Nivel

En este nivel, el alumno **reconoce algunos números e imágenes que conforman al texto pero no establece ninguna correspondencia entre estos y la información** escrita. Es decir, no saben que lo escrito tiene una intencionalidad. Así mismo, el proceso de lectura se lleva a cabo sin considerar el sentido y direccionalidad correcta (esto es, cuando se lee el texto de arriba hacia abajo, y de izquierda a derecha) haciendo que la interpretación se haga sobre los dibujos en lugar de las palabras (grafías).

Veamos un ejemplo en la Situación "Haciendo un recado": En este segmento, se presenta una situación donde los niños tienen como meta realizar un recado para sus padres, para ello primero, necesitan conocer los pasos a seguir de la actividad, para lo cual la maestra les reparte los instructivos (ver anexo 6) y comienzan a leerlos de la siguiente manera:

257. Maestra: (Reparte los instructivos) Miren les voy a entregar sus instructivos ok, entonces vamos a ver qué nos dice nuestro instructivo... ¿En el número 1, qué nos dice? ¿Cuál es el número 1? ¡Señálenlo con su dedito!

258. Niños: ¿Éste? (lo señalan)

259. Maestra: Eso es, ¡Muy bien! eso es. Primero ¿Qué?, (se espera unos segundos y se los lee) "Vamos a recordar que es un recado", ¡Sale!, y entonces ¿Para qué nos sirve un recado?

260. Moisés: Para escribir el nombre

261. Maestra: Aja, ¿Y qué más escribimos en un recado? ... Ok, entonces vamos a nuestro segundo paso, en el número dos. A ver todos pongan su dedito en el número 2.

262. Niños: (Lo señalan) aquí...aquí.

263. Maestra: Eso es, ¡Muy bien! Nahid, gracias. Ahora con su dedito sigan la lectura, dice... (Se los lee) "Después, vamos a pegar las palabras de nuestro recado"

264. Niños: (sólo ven lo que hace la maestra)

265. Maestra: ¿Y el número 3 Jair, qué dice? ¿Dónde está el número 3?

266. Niños: (Lo señalan)

267. Maestra: ¡Eso es!, ¡Muy bien!, [Les retira el instructivo porque estaban muy distraídos y así sólo les muestra uno para que lo vean todos] en el número 3 dice: "Luego, lo leeremos junto con la maestra" entonces ya que hicimos

*nuestro recado, vamos a leerlo todos juntos, ¿Y en el número 4, dice?
“Finalmente”... ¿Qué vamos a hacer? (Les muestra el paso 4) ¿Qué vamos a
hacer con el recado?,...lo vamos ¿A qué? (Mueve su mano simulando que
guarda algo) ¿Lo vamos a qué?*

268. Jair: Quiero agua

*269. Maestra: “Lo vamos a guardar”, nuestro recado y no lo vamos a llevar con
nuestros papás sale.*

Situación Externa “Haciendo un Recado”. Primer grado.
Filmada en marzo 2010

En el extracto anterior pudimos observar como la lectura de un portador de texto (instructivo), en primera instancia resulta una tarea muy compleja para los niños, ya que aún no identifican el uso del sistema escrito, como un sistema que les sirva para representar sus ideas, no reconocen la intencionalidad y ni direccionalidad con la que puede leerse el texto. Únicamente reconocen y señalan algunos elementos del contenido como dibujos o números, que se encuentran en el texto, (esto se puede observar en las líneas 258, 262, 266) pero no representan para ellos elementos que se relacionen con el mensaje codificado.

Así mismo, puede observarse en la línea 264, que los niños son los expectores de cómo es que se lleva a cabo la lectura que hace el experto, sin que ellos digan nada más.

Segundo Nivel

En este nivel, el niño **empieza a distinguir la función del portador de texto, identifica algunos números** como el 1, 2, 3 y 4 que forman parte del contenido del mismo texto, también comienza a reconocer que la interpretación de un texto requiere de una direccionalidad establecida y es capaz de seguirla con su dedo. A pesar de ello, el niño solamente llega a **repetir la información que escucha** y de igual manera, interpreta las oraciones sin establecer una correspondencia con los elementos paratextuales.

Veamos un ejemplo en la Situación “Haciendo una Noticia”. Para esta situación, tienen como meta escribir una noticia, para ello se les pidió a los niños que trajeran noticias de un periódico real, las cuales previamente comentarían en su casa, de esta manera, las comentan en clase y eligen una noticia sobre la cual trabajar. Así lo que se observa en este segmento, es la **lectura** de los instructivos de la actividad, que explican los pasos a seguir para hacer la noticia (Ver anexo 6):

-
270. Maestra: *(Les reparte los instructivos) ¿Qué es lo que les di?*
271. Diego: *Los pasos a seguir*
272. Maestra: *Es un instructivo y vamos a leer. El título es...hasta arriba donde están las palabras más negritas dice: “Situación Haciendo una Noticia” es lo que vamos a hacer. A ver pongan su dedo en el número 1.*
273. Niños: *(Sólo siguen a la maestra poniendo su dedo en el número 1)*
274. Maestra: *¿Cuál es el número 1?...“Primero, vamos a elegir una noticia”*
275. Niños: *Aquí, éste (señalan el número 1)*
276. Maestra: *¿Y qué dice?... (se espera unos segundos) “Primero, vamos a elegir una noticia”*
277. Niños: *(repiten) “Primero, vamos a elegir una noticia”*
278. Maestra: *Luego, pongan su dedo en el número 2.*
279. Niños: *(lo señalan y siguen con su dedo lo que la maestra dice)*
280. Maestra: *“Luego, la maestra nos leerá la noticia y platicaremos sobre ella”. En el número 3... ¿Dónde está el número 3?*
281. Niños: *(lo señalan)*
282. Maestra: *(se los lee) “Después, le dictaremos a la maestra nuestra nueva noticia”*
283. Niños: *Maestra (sólo repiten eso)*
284. Maestra: *Ahora, en el número 4, “Finalmente, buscaremos las palabras que falten y completaremos la nueva noticia”*
285. Niños: *(siguen la lectura de la maestra con su dedo y repiten algunas palabras en voz baja) palabras...noticia.*
286. Maestra: *¡Bien eso es!, ahora ¿Quién nos va a decir qué dice su noticia?*
[...]
-

Situación Grupal “Haciendo una Noticia” Segundo grado.
Filmada en abril 2010

En este fragmento, se refleja el reconocimiento del portador de texto, en este caso, de un instructivo, en las líneas 270 y 271, a partir de la función que tiene.

Así mismo se observa que los niños para poder interpretar el contenido son capaces de reconocer por un lado, el número correspondiente a cada paso (se puede observar en las líneas 274 y 281), y por otro, lo comienzan a relacionar con el mensaje codificado, lo señalan y siguen la lectura del mismo considerando la direccionalidad y sentido. Sin embargo, su interpretación del portador, (en la líneas 276, 283 y 285) sigue recayendo en la repetición de la información que escuchan.

Tercer Nivel

En este nivel, el niño **reconoce el sentido de la lectura**, es decir, el uso de la direccionalidad del texto para interpretarlo, además **identifica que la lectura se lleva a cabo en grafías y no en dibujos**. De igual manera, en este nivel **identifica el portador** de texto, y reconoce que **éste tiene una intencionalidad**. Además, **reconoce algunos de los elementos** que lo componen y ahora **usa este conocimiento para inferir** parte del contenido por ejemplo: empieza a establecer relación entre las imágenes o los números de cada paso con el texto **aunque sigue repitiendo la mayor parte de la información**.

Veamos un ejemplo en la Situación “Haciendo una Noticia” Para esta situación, tienen como meta escribir una noticia, para ello se les pidió a los niños que trajeran noticias de un periódico real, las cuales previamente comentarían en su casa, de esta manera, las comentan en clase y eligen una noticia sobre la cual trabajar. Así lo que se observa en este segmento, es la **lectura** de los instructivos de la actividad, que explican los pasos a seguir para hacer la noticia (Ver anexo 6).

287. Maestra: ¿Qué necesitamos para qué podamos ver los pasos que vamos a seguir?

288. Moisés: El ti...el instructivo

289. Maestra: ¡Muy bien! Moisés, el instructivo. Entonces, les voy a repartir su instructivo para que lo leamos y sepamos que vamos a hacer.

-
290. Maestra: **Bueno entonces, ¿Cuál es el número 1? vamos todos al número 1.**
291. Niños: **(Señalan el número 1)**
292. Maestra: **¡Eso es, excelente!, fíjense primero, el título de nuestro instructivo dice... "Haciendo una noticia". ¿Y en el número 1?... voy a ayudar a Jair a leerlo. Pongan atención dice: "Primero..."**
293. Jair: **"Primero" (Sigue con su dedo la lectura de la maestra y repite)**
294. Maestra: **"...vamos..."**
295. Jair: **"Vamos" (Repite)**
296. Maestra: **"...a elegir..."**
297. Jair: **"...a elegir..." (Repite)**
298. Maestra: **"...una..." (Le muestra la imagen)**
299. Jair: **"Una...canción"**
300. Maestra: **¿Qué es esto? (le señala la imagen del instructivo y después le muestra una noticia real)**
301. Moisés: **Noticia**
302. Maestra: **Una noticia, exactamente. "Vamos a elegir una noticia" ok, nuestro segundo paso... ¿Nahid, qué dice? vamos todos con el segundo paso para ver ¿Qué dice...?**
303. Nahid: **"Luego..."**
304. Maestra: **"...luego... ¡Muy bien!**
305. Maestra y Nahid: **"...la maestra nos leerá la noticia y platicaremos sobre ella" (siguen con su dedo la lectura y repite)**
306. Maestra: **Ahora tú, Renata ¿Qué dice el paso 3? vamos todos al número 3. ¿Qué dice aquí? (señala el número 3)**
307. Maestra y Renata: **"Después, le dictaremos a la maestra la nueva noticia" (siguen con su dedo la lectura y repiten)**
308. Maestra: **¿Y el último paso qué dice Moisés? (le señala el paso número 4) el último.**
309. Moisés: **"Finalmente..."**
310. Maestra y Moisés: **"...Buscaremos las palabras" (Repite)**
311. Moisés: **Que hacen falta (siguen con su dedo la lectura)**
312. Maestra: **Si, buscaremos las palabras que hacen falta para completar nuestra noticia ¡Muy bien!**
-

Situación Externa "Haciendo una Noticia" Primer grado.
Filmada en junio 2010

En dicho fragmento, es posible observar que los niños identifican un portador de texto (el instructivo) a partir su función, y reconoce otro portador: la noticia, (se observa en la líneas 287 y 288) en donde saben que el instructivo nos sirve para poder realizar algo.

De igual forma que en el nivel anterior, (en las líneas de 290 a 302) los niños siguen la lectura del texto partiendo de izquierda a derecha y de arriba hacia

abajo; reconocen el número correspondiente a cada paso y comienzan a usarlo para poder interpretar la oración, indicando su relación con adverbios de tiempo que permitan establecer un orden en las indicaciones. En la líneas 302 a 312 se observa que el niño comienza utilizar la imagen (elemento paratextual) para poder aproximarse al contenido del texto.

Cuarto Nivel

En este nivel, el niño **identifica un portador de texto** y algunos de los elementos correspondientes a la organización del mismo. Por otro lado, además de **interpretar un texto considerando el sentido de la lectura**, ahora recurre a **la distribución de los elementos** del portador, a sus conocimientos previos sobre la función comunicativa y a la descripción de las imágenes o números para poder inferir el contenido del texto realizando entonces lo que llamamos, *Proceso Inferencial Simple*, ya que por ejemplo: relacionan los números de cada paso con la secuencia de la actividad y ello lo expresan **usando adverbios de tiempo**.

Veamos un ejemplo en la Situación “Haciendo una Noticia”. Para esta situación, tienen como meta escribir una noticia, para ello se les pidió a los niños que trajeran noticias de un periódico real, las cuales previamente comentarían en su casa, de esta manera, las comentan en clase y eligen una noticia sobre la cual trabajar. Así lo que se observa en este segmento, es la **lectura** de un portador de texto real “la noticia” (Ver anexo 6).

313. Maestra: ¿Qué es esto? (les muestra la noticia)

314. Sofía: Es una noticia [reconocen que es una noticia a diferencia de todo el periódico]

315. Maestra: Es una noticia, ¿Qué es Maya?

316. Maya: Una noticia

317. Maestra: (les reparte una noticia a cada uno)... ¿Qué es esto que les di?

318. Naomi: Yo la voy a leer

319. Maestra: Tú la vas a leer, ok.

320. Naomi: (observa la imagen) un señor está metiendo la mano

321. Maestra: Un señor está metiendo la mano, ok. A ver chicos, díganme ¿De qué trata su noticia? A ver Sofía, dínos de qué trata tu noticia... ¿Qué nos puedes decir de esta noticia?

322. Sofía: (observa la imagen y el título de su noticia) "...que una perrita se perdió..."

323. Maestra: Aja, "una perrita se perdió" ¿Y qué pasó?...¿Entonces, qué hicieron? (le muestra la imagen)

324. Felipe: En el 2009

325. Sofía: "...Que la perrita tenía un chaleco de color café con amarillo..."

326. Maestra: Ok ¡Muy bien!

Situación Externa "Haciendo una Noticia" Segundo grado.
Filmada en junio 2010

En este ejemplo, se muestra la identificación del portador de texto (noticia). La interpretación del mensaje (líneas 313-326) recae en el reconocimiento y uso de algunos elementos paratextuales como la imagen o el título de la noticia, ya que la niña "lee" describiendo lo que observa; en efecto usa un *Proceso Inferencial Simple*, para aproximarse a la lectura del portador, reconociendo que se lee en las grafías y que tienen una direccionalidad. La niña lee la noticia con ayuda paratextual (realiza una inferencia paratextual, ver foto 4).



Foto 4. Se ilustra la revisión de un texto real (noticia).

Veamos un segundo ejemplo en la Situación “Escribiendo una canción”:

Para esta situación se tiene como meta re-escribir una canción, para lo cual, primero se les enseña una canción infantil (ver anexo 5) en días anteriores, para que en los días que se trabaje con ésta la conozcan, la dicten y posteriormente ellos la reescriban. Con respecto a esto lo que se observa en este segmento, es la lectura del instructivo que les expondrá los pasos que tienen que seguir para completar su meta.

-
- 327. Maestra:** Bueno, chicos vamos a hacer el día de hoy una canción, miren les voy a dar estos instructivos (le reparte uno a cada uno) para que sepamos qué vamos a hacer, ok. A ver entonces (les reparte un lápiz para que con ése vayan señalando). Vamos a empezar a leer nuestro instructivo ¿Qué dice el número 1?
- 328. Felipe:** (Se fija en las imágenes) cantar una canción (Señala la oración que define el paso)
- 329. Niños:** Canción (Repiten)
- 330. Maestra:** Entonces primero, el número uno, “Primero, vamos a conocer” ¿Qué es una canción?” y ¿Qué es una canción?
- 331. Felipe:** Yo sí sé
- 332. Maestra:** A ver ¿Qué es?, primero Naomi, ¿Qué crees qué es una canción?
- 333. Naomi:** con papel y se escribe
- 334. Maestra:** Aaa, se hace con papel y se escribe [Lo dice porque la niña lo dijo en voz baja] ok, y tu Felipe ¿Qué crees que sea una canción?
- 335. Felipe:** un disco
- 336. Maestra:** Un disco, en un disco hay canciones
- 337. Felipe:** Hay muchas [...]
- 338. Maestra:** ¡Muy bien! a ver Sofía ¿Qué dice nuestro paso número 2?
- 339. Sofía:** “Pasar al grupo a cantarla”
- 340. Maestra:** Pasar al grupo a cantarla, ¿Qué más puede decir el paso 2, Felipe?
- 341. Felipe:** “que salgan los amigos y nos vemos cantando”
- 342. Maestra:** “Que salgan los amigos y nos vemos cantando”, ok. Tu paso número 2 ¿Qué dice? (se dirige a Maya y le señala el paso)
- 343. Maya:** “Que nos vean cantar”
- 344. Maestra:** El paso número 2, dice “Después, vamos a dictarle a la maestra la canción”, ¿Entonces, qué van a hacer?
- 345. Felipe:** “Dictarle la canción a la maestra”
- 346. Maestra:** Nuestro paso número 3 ¿Qué dice?
- 347. Felipe:** “y luego vamos a dársela a la maestra”
- 348. Maestra:** “Luego...”
- 349. Sofía:** “Luego, vamos a pegarla” (se fija en la imagen que acompaña el paso y señala lo que dice)
-

-
350. Maestra: “Luego vamos a pegarla...” y ¿Qué vamos a pegar Felipe? (le muestra el paso) ¿Qué vamos a pegar?
351. Sofía: “la canción”
352. Maestra: ¡Muy bien! y el número 4 ¿Qué dice? Felipe
353. Felipe: “Hasta el final cerraremos nuestro cuento” [está infiriendo el contenido a partir de la imagen que acompaña al paso]
354. Maestra: Hasta el final ¿Qué?
355. Felipe: “Cerraremos nuestro cuento”
356. Maestra: ¿Qué dice nuestro paso número 4? (se dirige a Maya)
357. Felipe: Yo ya sé, “...finalmente...leeremos”
358. Maestra: Finalmente leeremos, ¿Entonces qué dice nuestro paso número 4, Maya? (le señala el paso)
359. Maya: “Finalmente”
360. Sofía: “Finalmente, vamos a leer la canción” (infiere correctamente lo que dice el paso)
361. Maestra: “Finalmente, vamos a leer la canción”, ¡Excelente, muy bien!
-

Situación Externa “Escribiendo una Canción” Segundo grado.
Filmada en marzo 2010

En el fragmento anterior, es posible observar que la interpretación del texto comienza a basarse en los elementos paratextuales que se reconocen del portador como las imágenes y los números, (ver en las líneas 327 y 329) además toman en cuenta la organización y meta de la actividad para inferir el contenido. Se observa claramente cómo los niños usan las imágenes que acompañan al texto para predecir la información, logrando usar adverbios de tiempo en la descripción y aproximándose considerablemente al texto original.

De igual manera, aquí los niños realizan un *Proceso Inferencial Simple* (como en las líneas del 346 a 351) pues logran inferir el paso del instructivo relacionando el número con un adverbio de tiempo y en las líneas 356 a 361 se observa que la niña puede inferir el último paso tomando en cuenta todo el instructivo, el sentido y direccionalidad de la lectura, y la distribución de los elementos del texto.

Quinto Nivel

En este nivel, el niño **identifica la función, los elementos del portador** de texto y **logra inferir el mensaje escrito tomando en cuenta la distribución de los elementos** del portador. **Puede utilizar adverbios de tiempo** en su interpretación (de acuerdo con los números de cada paso del portador). Además, la interpretación del texto es acompañada por **una inferencia paratextual** basada en los elementos del portador es decir, **las imágenes, los números que acompañan al texto**, y también comienza a apoyarse de una **inferencia referencial** que le permite completar su texto, a partir de la comprensión sobre la información que se transmite en el mismo.

Veamos un ejemplo en la Situación “Haciendo un Recado”. Para poder realizar un recado, primero, los niños necesitan conocer los pasos a seguir de la actividad, para ello la maestra les reparte unos instructivos (ver anexo 6) y comienzan a leer de la siguiente manera:

-
362. Maestra: *(reparte los instructivos) Bueno, entonces hoy vamos a hacer un recado, les voy a dar su instructivo, ¿Para qué? ¿Para qué nos sirve un instructivo, Felipe? ¿Para qué nos sirve un instructivo?*
 363. Sofía: *Para seguir los pasos*
 364. Maestra: *Para seguir los pasos, verdad Felipe, ok chicos. Entonces con su dedo índice...*
 365. Niños: *(levantan su mano y su dedo índice)*
 366. Maestra: *Vamos a ir leyendo nuestros instructivos, ok. Entonces dice, en el número 1 ¿Qué dice?*
 367. Felipe: *“Primero” (sigue con su dedo lo que dice)*
 368. Niños: *“Primero” (repiten)*
 369. Sofía y Felipe: *“Vamos a escribir” (siguen con su dedo lo que dice)*
 370. Niños: *“Vamos a escribir “*
 371. Felipe: *“Primero”*
 372. Maestra: *“Primero, vamos a recordar qué es un recado” ok. En el número 2 Maya ¿Qué dice?*
 373. Sofía: *“Escribir”*
 374. Maestra: *“Después”*
 375. Sofía: *“Después, vamos a escribir”*
 376. Maestra: *¿Y?*
 377. Felipe: *Y luego, pegar con prit (observa la imagen y señala la oración)*
 378. Maestra: *Ok, “Vamos a escribir y pegar las palabras de nuestro recado”, en*
-

el número 3 dice... "luego"

379. Sofía: "Luego, vamos"

380. Maestra: "A leer"

381. Sofía: "Leer" (repite)

382. Maestra: "Junto con la maestra", eso es. Y en el número 4, dice...

383. Sofía: Después,

384. Maestra: "Finalmente"

385. Sofía: "Finalmente"

386. Maestra: "Lo guardaremos para nuestros papás."

Situación Externa "Haciendo un Recado" Segundo grado.
Filmada en marzo 2010

En el extracto anterior, puede observarse en las líneas 362 a 364 como la niña identifica claramente la función del portador de texto, en este caso de un instructivo y que la interpretación del mismo descansa en el reconocimiento y uso de sus elementos paratextuales como las imágenes y los números, además de que los niños los identifiquen les que permite asociar los números con un adverbio de tiempo que indique orden en las instrucciones, ya que saben que estos se relacionan con el texto. Así mismo se observa que esta lectura se completa con inferencias referenciales promovidas por la comprensión del texto, a este procedimiento se le denomina *Proceso Inferencial Mixto*. Como lo podemos ver en la líneas 362 a 386, los niños empiezan a entender que es lo que van hacer durante su clase, así la maestra empieza a promover una estrategia donde ella lee la primera palabra y ellos puedan inferir el resto del texto, para que los niños se fijen más en el texto que en los elementos paratextuales.

Sexto Nivel

En este momento, el niño identifica **los elementos de la estructura textual del portador y la función** del mismo, reconoce la direccionalidad del texto y los números de cada paso, **utilizando adverbios de tiempo** para su interpretación. Posteriormente, una vez que **reconoce algunas letras del alfabeto y elementos paratextuales** como imágenes o números además de recordar la dinámica y organización de la actividad, la interpretación del texto comienza a ser una lectura

alfabética, en donde también se desarrolla y **utiliza una estrategia de pre-lectura** para lograr identificar las palabras u oraciones que conforman un texto. En este mismo sentido, se logra inferir el contenido de las proposiciones cuando logra comprender la información previamente mencionada.

Veamos un ejemplo de la Situación “Correspondencia entre Cendis”. Para lograr la meta de esta actividad, la cual es redactar una carta, los niños necesitan conocer los pasos a seguir en la actividad para ello la maestra les reparte unos instructivos (ver anexo 6) y comienzan a leerlos de la siguiente manera:

-
387. **Maestra:** *Vamos a ver que dicen nuestros instructivos, ¿Estamos listos? (reparte un instructivo por pareja)*
388. **Diana:** *(observa el instructivo, las imágenes) vamos a hacer una carta*
389. **Maestra:** *A ver Daniela, dinos el paso número 1 ¿Qué dice arriba? ...“Correspondencia entre Cendis”*
390. **Naomi:** *(Sigue la lectura con su dedo en el instructivo)*
391. **Maestra:** *A ver Dani, dinos el paso número 1 por favor, (le dice las primeras palabras) “Primero, vamos...”*
392. **Daniela:** *“Primero...vamos...a leer”...(sigue leyendo sin que la maestra continúe)*
393. **Niños:** *Una carta*
394. **Maestra:** *¡Muy bien!, a ver Shandell, el paso número 2, por favor.*
395. **Shandell:** *“Después...” (observa el paso)*
396. **Niños:** *A leer una carta*
397. **Maestra:** *¿Después, vamos a qué...?*
398. **Niños:** *A leer una carta*
399. **Maestra:** *¿Cómo dice el paso 2? “Después, vamos” ¿a qué...? (Les muestra el paso anterior y el paso que están leyendo) ya la leímos.*
400. **Eduardo:** *vamos a ponerla en el sobre*
401. **Maestra:** *¿Es ése? es el paso de abajo, vamos a qué (mueve la mano simulando que escribe)*
402. **Niños:** *“Vamos a escribir una carta”*
403. **Maestra:** *Jessica, pasó 3, por favor.*
404. **Jessica:** *Después...*
405. **Maestra:** *“Luego” (lo señala) “la guardaremos”*
406. **Jessica y niños:** *“la guardaremos en el sobre”*
407. **Maestra:** *¡Muy bien! , paso número 4, Naomi.*
408. **Naomi:** *(lo observa) “Finalmente,”*
409. **Maestra:** *¡Muy bien!*
410. **Naomi:** *“Vamos”*
411. **Maestra:** *“A depositar”*
412. **Naomi:** *“La carta en el buzón”*
-

413. Maestra: ¡Muy bien!

414. Naomi: Porque es la “efe” y la “i”, por eso es finalmente. (lo dice en voz baja)

Situación de Grupo “Correspondencia entre Cendis”
Tercer grado. Filmada en junio 2010.

En este fragmento se puede observar que la lectura del texto, se lleva a cabo tomando en cuenta elementos paratextuales como el número e imagen que acompaña a cada paso, como en las líneas 394-395 y de 407 a 409, donde se observa que los niños mencionan adverbios de tiempo en su expresión, los cuales tienen relación con el orden que señalan los números, así se lleva a cabo un *Proceso Inferencial Simple*. Y de igual forma, se comienza la interpretación alfabética en donde se leen algunas oraciones y se distinguen algunas letras que las componen.



Foto 5. Se ilustra la lectura entre pares de un texto real (instructivo).

En las líneas de 387 a 412, se puede ver cómo es que los niños ya entienden el sentido de la lectura, su direccionalidad, organización del texto y van infiriendo los pasos tomando en cuenta algunas estrategias: como los elementos

paratextuales. Como se puede ver en la foto 5, los niños realizan la lectura del instructivo. Y en la líneas 405 a 412, donde la niña se da cuenta que la lectura implica el uso de caracteres y que estos significan algo.

Séptimo Nivel

En este momento, el niño **identifica los elementos y las funciones de portadores** como la noticia y el instructivo. Utiliza **los elementos paratextuales** como referencia para la lectura, **interpreta los signos lingüísticos** que se utilizan para **señalar la temporalidad y orden de los eventos** que se comunican es decir, se relacionan los números con la descripción de cada paso.

A partir de la identificación de las letras del alfabeto, **comienza a deletrear** algunas partes de las oraciones del texto y algunas las leen de manera continua y correcta es decir se aplica un *Proceso Lector Alfabético*.

Veamos un ejemplo en la Situación “Haciendo una Noticia” Para esta situación, tienen como meta escribir una noticia, para ello se les pidió a los niños que trajeran noticias de un periódico real, las cuales previamente comentarían en su casa, de esta manera, las comentan en clase y eligen una noticia sobre la cual trabajar. Así lo que se observa en este segmento, es la **lectura** de los instructivos de la actividad, que explican los pasos a seguir para hacer la noticia (Ver anexo 6).

415. Maestra:(reparte el instructivo) a ver Kevin, dínos ¿Cuál es el título? Por favor

416. Kevin: (localiza el título) “Si...tu...situación, haci...endo...haciendo, un...una, noti... noticia.”

417. Maestra: ¡Muy bien! “Haciendo una noticia”. Carlos ¿Qué dice el paso 1?

418. Carlos: “Primero”

419. Maestra: Aja

420. Carlos: “va...vamos, a...a esco...ger, una, noti...noticia.”

421. Maestra: ¡Muy bien! “Primero, vamos a elegir una noticia”. ¿Y el paso 2, qué dice?

422. Eduardo: “Luego, la leeremos” (se fija en la imagen que acompaña al paso)

423. Maestra: “Luego, la maestra nos...”

424. Niños: Leerá

425. Maestra y niños: “...La noticia y platicaremos sobre ella” [se dirige a otro

equipo]

426. Daniela: “Des-pués...después”

427. Maestra: ¡Muy bien!

428. Maestra y Dani: “...dictaremos la noticia”

429. Maestra: Paso 4

430. Kevin: “Finalmente, bus...buscaremos las , pa-la-bras palabras, que, fal-tan , y com-ple-ta-re-mos, la completaremos , nues-tra , no-ti-cia”

431. Maestra: ¡Muy bien! “Finalmente buscaremos las palabras que hacen falta para completar nuestra noticia”

Situación de Grupo “Haciendo una Noticia” Tercer grado.
Filmada en junio, 2010

En este fragmento se observa (en las líneas 415 a 422) que el conocimiento que se tiene sobre la organización y función de los portadores de texto, favorece la interpretación y comprensión del mensaje codificado se emplea así, un *Proceso Inferencial Mixto*, el cual permite aproximarse al contenido del portador, sin embargo comienza a identificarse la articulación de las letras y a su vez, ello permite el desarrollo de un *Proceso Lector Alfabético* en donde los niños ya leen algunas partes del texto y otras las deletrean.



Foto 6. Se ilustra la lectura de un texto real (instructivo).

Por otro lado la organización del texto también les ayudan, así como la utilización de los adverbios de tiempo para comprender mejor el paso que están leyendo del instructivo, sin que los niños sólo decodifiquen las letras, sino que ellos van leyendo el texto el cual tiene una finalidad (Ver foto 6).

EN RESUMEN

Cabe mencionar que al inicio del programa, la mayoría de los niños se encontraban en los primeros niveles de lectura, es decir sólo repetían lo que escuchaban y/o utilizaban los elementos gráficos como las imágenes o números para inferir cierta información de los textos. Pero al final de la intervención, se observó que los niños lograron un avance significativo reflejado en su manera de interpretar ya que comenzaron a crear y utilizar diversas estrategias de alfabéticas como: la estrategia de pre-lectura, estrategia nombre-grafía, generalización que les permitían aproximarse al contenido de los textos.

Después, a partir del conocimiento que los niños fueron adquiriendo sobre las funciones y elementos que organizan al texto comenzaron a generar procesos inferenciales como: el *Proceso Inferencial Simple* (interpretación del texto basado en inferencias paratextuales), *Proceso Inferencial Mixto* (interpretación basada tanto en inferencias paratextuales como referenciales) y el proceso lector alfabético (interpretación es más compleja y específica pues implica la descodificación del texto y la generación de inferencias para comprenderlas ideas expuestas).

De tal manera, los resultados obtenidos sobre el desarrollo de esta competencia presentan evidencia sobre una relación directa existente entre el conocimiento que los niños poseen sobre las funciones y características del sistema escrito y los portadores de texto con la calidad y tipo de lectura que consiguen realizar. Es decir, que dependiendo de la cantidad de conocimiento que tengan sobre los usos del sistema, será potencialmente más fácil y ágil la producción de una buena interpretación.

Considerando por un lado, que la lectura de un texto implica en primer lugar, aquellos procesos cognitivos básicos como la *descodificación de lo escrito* (*reconocimiento de cada unidad particular: letras*) para tener acceso posteriori al

reconocimiento de palabras. Reconocer que la asignación de un significado incluso a una sola palabra es meramente particular según el contexto en donde se sitúe es decir, la intención del mensaje que se esté comunicando, el léxico de la cultura e individuo que lo desarrolla y de quien lo lee. Y que la interpretación y comprensión por tanto depende de la articulación consistente de estos elementos. Es entonces, cómo el análisis de los resultados mostró que a pesar de que los niños a temprana edad no tuviesen desarrollado el proceso de descodificación referido al reconocimiento simplemente de las letras del alfabeto ello, no representó un límite para que se pudiera entender cierto tipo de texto aunque fuera de manera breve y muy general. Poniendo en juego otros procesos cognitivos que aluden a la integración del conocimiento que poseen sobre el sistema escrito generando el desarrollo de inferencias de tipo paratextual y referencial.

Desarrollo Específico del Proceso de Escritura: Ejemplo de una Alumna de Tercer Grado

Este apartado tiene como finalidad mostrar evidencia sobre la evolución de la competencia “Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien” en el caso de una alumna (N) de tercer grado del Centro de intervención. La cual estuvo expuesta durante un periodo de 8 meses a situaciones auténticas y contextualizadas en donde la meta de cada una era la composición e interpretación de diversos textos.

De manera breve, se expone a continuación (ver cuadro 10), los niveles de desarrollo en los cuales se fue ubicando la alumna antes y después de la intervención; y asimismo se muestran algunos fragmentos que ejemplifican su desempeño en las actividades.

Estos resultados nos muestran como el nivel de la competencia en el que se encontraba “N” al inicio de la intervención era el *tercero*, en donde en términos de la composición de un texto, la niña sólo refería a la identificación de los elementos que organizan el contenido del portador (en este caso, una canción: título, autor, y versos), la planeación de la información comienza a representarla a partir de estos elementos, sin embargo aún es confusa la coherencia entre ideas.

En lo que se refiere al uso y comprensión de unidades lingüísticas, se observa que la niña comienza a distinguir una **relación directa y bidireccional** entre la expresión verbal y la escrita, la cual es evidente por el uso de letras, palabras y oraciones para la comunicación de ideas. Reconoce que estas últimas son representaciones gráficas que en sí mismas guardan un significado (Por ejemplo: cuando rectifica que el título de la canción que tiene que escribir son las dos palabras: “Don Melitón”). En este mismo sentido, este reconocimiento poco a

poco va permitiendo que “N” centre su atención sobre los significados de cada palabra y oración para entonces lograr inferir la información faltante.

Por otra parte, cuando escribe y lee lo hace manteniendo el sentido y orientación de las palabras que caracterizan a su lengua materna: el español. Es decir, escribe y lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Asimismo, cuando “N” escribe de manera autónoma lo hace únicamente cuando tiene el modelo gráfico de las palabras que requiere el texto, evento que sin duda alguna promueve que vaya reconociendo las letras del alfabeto. Adicionalmente, la lectura que realiza se observa que se aproxima a la *inferencia paratextual* que alude a la relación cercana entre cierta información y los elementos que se identifican del portador de texto (en este caso, noticia: título, entradilla, cuerpo, pie de imagen).

Posteriormente, cuándo ubicamos a la niña en los siguientes niveles del desarrollo de la competencia nos referimos a que además de la identificación de los elementos del portador, distingue la intencionalidad de la información del mismo (por ejemplo: sabe que la idea “papás, los quiero mucho” no se comunica a través de una noticia periodística sino en un recado personal). Y paulatinamente, va organizando su información de acuerdo con estos elementos, y los acuerdos que surgen en la interacción con sus pares y/o experiencias previas.

Por otro lado, cuando se trata de componer un texto, “N” logra hacer con mayor facilidad inferencias sobre el contenido, identificando aquellas palabras faltantes, intentando codificarlas casi sin usar un modelo gráfico de la misma pues ya logra identificar en su mayoría las letras del alfabeto (sobre todo con aquellas que son comunes en sus actividades diarias), en su defecto utiliza la estrategia nombre-grafía, u otra de generalización para identificar las letras o conjunto de letras que las conforman (por ejemplo, la escritura de palabras como: papás, **cuéntame**, **cuento**, además de su nombre). Y en cuanto a la lectura, se observa

que en este proceso “N”, no sólo utiliza inferencias paratextuales o referenciales para aproximarse al contenido sino que usa el conocimiento que tiene sobre las letras del alfabeto para decodificar la información y posteriormente, integrarla con la información del portador, para entonces comprender las ideas del texto.

Finalmente, a partir del desempeño que “N” llevó a cabo durante las actividades se distinguió en primera instancia, como el conocimiento que la niña fue concibiendo sobre la organización del portador de texto en cuanto a sus elementos, funciones e intencionalidades de comunicación promovieron en gran medida que ella se aproximara a los procesos de lectura y escritura (a través de inferencias paratextuales y/o referenciales generando una comprensión “parcial” del texto), sin que necesariamente conociera de antemano y en su totalidad las letras del alfabeto y el principio alfabético (correspondencia grafema-fonema). Sin embargo, con la exposición continua en actividades alfabéticas con textos, el manejo del alfabeto expresado en palabras, oraciones y portadores de texto reales era constante consiguiendo que se lograra identificar y utilizar éste con mayor frecuencia y entonces, impulsar el desarrollo de un razonamiento lingüístico que no sólo refiera a una o varias habilidades de reconocimiento, descripción, codificación o decodificación de la información sino que integre el conjunto de conocimientos lingüísticos que posee sobre los textos, para producir, y comprender las ideas que otro o el mismo desean comunicar dentro de actividades culturales que requieran la actuación y cumplimiento exitoso de las demandas sociales e individuales para la comunicación y permanencia de la información (función comunicativa y mnemónica de la lengua escrita).

De tal manera, cabe resaltar como el tipo de conocimiento que se posea sobre cierto campo no es la última fase que debe perseguirse para lograr procesos complejos como son la lectura y escritura, existen diversos elementos lingüísticos que son indispensables para ir forjando esta capacidad de razonamiento pero

ANÁLISIS Y RESULTADOS

indudablemente, el conjunto de estos elementos son lo que se requiere para alcanzarlos efectivamente.

Cuadro 10. Desarrollo Específico del Proceso de Escritura: Alumna de Tercer Grado de Preescolar

PROCESO DE ESCRITURA			
	Planificación	Traducción	Edición
NIVEL 3	Comienza a utilizar los elementos que identifica del portador de texto para organizar y componer su texto.	Comprende que la codificación de un mensaje requiere el uso de más de una unidad lingüística. En este caso: "Don Melitón". Asimismo, mientras compone su texto logra identificar las unidades faltantes y una vez hecho esto, realiza su codificación a partir de la ayuda de un modelo en donde mantiene la direccionalidad y sentido de su escritura además de la regulación sobre el tamaño de sus grafías.	Al revisar la codificación del texto, "N" hace uso de la identificación de los elementos del portador para inferir de manera paratextual el contenido del texto, haciéndose un Proceso Inferencial Simple.
EJEMPLOS	<p><i>Maestra: [...] Ahora quiero que me digan la canción sale. Primero, quiero que me dicten el título de nuestra canción, ¿Cuál es?</i></p> <p><i>Dannae: "Don Melitón"</i></p> <p><i>Dannap, Dannae: "Don Melitón tenía tres gatos..."</i></p> <p>Maestra: Ok, "Don Melitón" es nuestro título y ¿Va con letras mayúsculas o minúsculas?</p> <p>Naomí y Niños: Mayúsculas</p> <p>Maestra: Mayúsculas, (escribe el título y mientras lo hace repite lo escrito) "Don Meli..."</p> <p>Naomí y Niños: "ton"</p> <p><i>Maestra: "Melitón", ¿Y lleva? [haciendo énfasis en el acento de la palabra]</i></p> <p><i>Dannae: Acento en la "O"</i></p> <p>Maestra: Acento en la O ¡Muy bien!, ¿Después de Don Melitón, qué sigue?</p> <p>Naomí y Niños: "Don Melitón tenía tres gatos y los hacía bailar en un plato"</p> <p>Maestra: Momento no tan rápido si no, no alcanzo a escribir</p> <p>Dannae: Primero,...es que no la estamos</p>	<p>Maestra: (les reparte las hojas y el lápiz) Tomen el lápiz ¿Qué vamos a escribir primero en nuestra canción?</p> <p>Ángel: El recado</p> <p>Naomí: El título</p> <p>Maestra: El título ¡exactamente! ¿Y dónde vamos a escribir el título de nuestra canción?</p> <p>Naomí y Ángel: Arriba (Señalan la canción del pizarrón)</p> <p>Maestra: ¿Y en sus hojas?</p> <p>Niños: Aquí (señalan el lugar donde va el título)</p> <p>Maestra: Entonces vamos a escribir, "Don Melitón"</p> <p>Ángel: ¿Pero también la chiquita?</p> <p>Maestra: Solamente el título, el anónimo no lo escribimos</p> <p>Ángel: También éste chiquito</p> <p>Maestra: ¿Cuál chiquito?</p> <p>Ángel: (se para y señala en el pizarrón la palabra "Don")</p> <p>Maestra: Aquí dice "Don" y acá dice "Melitón" (lo señala)</p>	<p><i>Maestra: ¿Quién quiere pasar a leer la noticia?</i></p> <p><i>Niños: (levantan la mano) ¡Yo!,</i></p> <p><i>Maestra: Ahorita veo, ahorita pasa...Naomí</i></p> <p><i>Dannae: ¿Ahora, por qué no pusimos signos de admiración?</i></p> <p>Maestra: Ahora no lleva signos</p> <p><i>Dannae...pasa Naomi...trata de leer la noticia Naomi, empieza por la sección</i></p> <p>¿Cómo se llama la sección?</p> <p><i>Niños: "Deportes"</i></p> <p>Maestra: ¿En dónde dice "deportes", Naomi?</p> <p>Naomí: Aquí (lo señala)</p> <p>Maestra: A ver ¿Cómo se llama nuestra sección?</p> <p>Naomí y Niños: "Deportes"</p> <p>Naomí: (Lo señala)</p> <p>Maestra: El título ¿Qué dice? "Carrera de..."</p> <p>Naomí: "...autos"</p> <p>Maestra: Le ayudas Lalo, ¡Fuerte que se escuche!, empezamos con la sección Lalo</p> <p>Eduardo: "Deportes"</p>

<p><i>cantando, la estamos diciendo</i> Maestra: <i>La están diciendo ¡Exacto! “Don Melitón...”</i> Naomi y Niños: <i>“Tenía tres gatos”</i> Maestra: <i>¿Y los hacía?</i> Naomi y Niños: <i>“Y los hacía bailar en un plato...”</i> <i>[Continúan dictando la canción a la maestra]</i></p> <p>* Situación Externa Escribiendo una Canción “Don Melitón” Tercer grado.</p>	<p>Naomi: <i>Entonces ¿Escribimos las dos?</i> Maestra: <i>Sí</i> Ángel: <i>Ésta y ésta (señala “Don Melitón”)</i> Maestra: <i>Exactamente, porque ahí dice “Don Melitón”</i> Dannae: <i>¡Ésa empieza con la letra de mi nombre! (se refiere a la palabra “Don”)</i> Niños: <i>(lo escriben)</i> Naomi: <i>Ya terminé</i> Maestra: <i>Ok, entonces ¿Qué escribiste?</i> Naomi: <i>Don Me-li-tón...</i> <i>[Continuaron con la composición del primer verso de la canción, pero para que los niños identifiquen que palabras faltan en su canción, la maestra lee con ellos. En este momento, van con la mitad del primer verso]</i> Maestra: <i>Entonces vamos a escribir, ¡Fijense! ¿Qué vamos a escribir? [Lo va leyendo con ellos] “Y por las...”</i> Naomi y Ángel: <i>“...noches, les daba turrón”, ya sé cuál vamos a escribir</i> Maestra: <i>A ver ¿Cuál?</i> Naomi y Ángel: <i>Ésta (señalan la palabra “noches”)</i> Maestra: <i>Eso es ¿Y cuál otra? “Turrón”, ok, van a escribir la palabra “noches” y “turrón”.</i> Niños: <i>(las escriben)</i></p> <p>* Situación Externa Escribiendo una Canción “Don Melitón” Tercer grado.</p>	<p>Maestra: <i>¿Título?</i> Eduardo y Naomi: <i>“Carrera de autos”</i> Maestra: <i>¡Bien!, ¿Entradilla?</i> Eduardo: <i>“Haciendo una rampa”</i> Maestra: <i>¡Bien!, ahora ¿Qué dice nuestra noticia? Le vamos ayudar a leer aquí a sus compañeros. Ya nos ayudaron a leer la sección, el título y la entrada, ¿Recuerdan, qué dice nuestra noticia?</i> Gael: <i>Ocupamos unos carros</i> Maestra: <i>A ver, “En el salón...” (lo señala junto con ellos)</i> Naomi y Eduardo: <i>“...de clases”</i> Maestra: <i>“...hicieron una rampa”</i> Eduardo: <i>“...autos” [...]</i> <i>[Continúan con el cuerpo de la noticia, y el pie de imagen con la ayuda de otro de sus compañeros, Naomi ya no participa mucho]</i></p> <p>* Situación de Grupo “El Periódico del Cendi” Tercer grado</p>
<p>NIVEL 4</p> <p>Planea y comunica sus ideas sobre un evento real, haciendo uso de la identificación de elementos y función del portador.</p>	<p>Se realiza la codificación sin ayuda, principalmente con aquellas palabras que ya conoce como “Papás” y algunas otras las copia a partir de un modelo conservando la direccionalidad, sentido de las escritura y la</p>	<p>La revisión se realiza a partir del reconocimiento de los elementos del portador para inferir de manera paratextual y así completar con una inferencia referencial y en ciertos casos, comienza a realizar un lectura</p>

<p>EJEMPLOS</p> <p>[...] Maestra: A ver entonces fíjense, (les lee lo que lleva de la entradilla) “Los changos de arena...” (Escribe) “...hechos en...”, ¿En qué lugar se hicieron los changos? Danna: En Estados Unidos Ángel: No, en México Maestra: Ok, entonces le ponemos, “Los changos de arena hechos en... (Se los lee, y escribe)...México”, ahora sí díctenme ¿Qué quieren que le pongamos en el cuerpo de la noticia? ¿Qué les vamos a platicar a los demás sobre los changos? Naomi: Aparte de eso vamos a escribir el chango Dannae: Esculturas Maestra: Ok, si empezamos por esculturas, ¿Qué podemos poner? ¿En dónde se hicieron las esculturas? Niños: En México Maestra: Y ¿Quién las hizo?, ¿Ustedes? Niños: No Maestra: ¿Qué ponemos?, “veinte participantes...” Ángel: “...Armó” Maestra: “Armaron o construyeron” [...] Naomi: “...Construyeron...” Maestra: ¿Quiénes construyeron? Ángel: “...veinte...” Maestra: “En México, veinte...” (lo escribe) ¿Qué? Naomi: “...Participantes...” Maestra: “veinte participantes” (lo escribe y repite) ¿Qué hicieron? Naomi: “...Armaron...” [...] Niños: “...Construyeron...” Maestra: “... Construyeron...” (lo escribe y</p>	<p>regulación en el tamaño de sus grafías.</p> <p>Maestra: (reparte los lápices y hojas de trabajo) Les voy a entregar la hoja donde vamos hacer nuestro recado. Entonces chicas fíjense muy bien, vamos a hacer primero... (señala la fecha) Niñas: La fecha Maestra: La fecha, entonces ¿Dónde vamos a escribir la fecha? Naomi: Aquí (señala) en la primera línea del recado Niñas: En la primer línea Maestra: Eso es ¡Muy bien! Dannap: (señala en el recado) aquí Maestra: En la primer línea (afirma y señala) Niñas: (escriben viendo del pizarrón la fecha) [escriben “Jueves 25 de marzo del 2010”] Maestra: Acuérdense de hacer la letra chiquita para que les quepa en ese espacio. Entonces vayan fijándose bien, miren aquí dice (lo señala) “Jueves 25 de marzo del 2010” Naomi: Ya me equivoqué... Naomi: [se da cuenta que le falta “2010”] Maestra: Eso es, Naomi Naomi: Ya acabe ahora sí, en éste, vamos a escribir “papás” (se fija en su hoja y en el pizarrón e identifica que sigue el destinatario “papás” y señala la siguiente línea) [La maestra se detiene con los niños que aún no terminan de escribir y les ayuda, y después continúan con el siguiente elemento del recado] Maestra: Entonces ahora (señala el lugar del destinatario) aquí que vamos a</p>	<p>alfabética a partir del reconocimiento de letras iniciales de las unidades lingüísticas.</p> <p>Maestra: Ahora vamos a pasar a leer nuestra canción, Naomi pasa al frente Naomi: “Los pollitos dicen” Maestra: No, aquí sólo dice...es el título y dice... Naomi: “Los pollitos” Maestra: (la guía hacia el título) luego el (señala el autor) Naomi: Anónimo Maestra: ¿Qué dijimos que es el autor?...Anónimo (toma la mano de Naomi y la guía mientras lee) Naomi: “Los pollitos dicen pio, pio, pio...” Maestra: (la guía donde va leyendo) ¡Eso es! “...Cuando...” Naomi: “...Cuando tienen hambre...” Maestra: “...Cuando tienen...” (la guía donde va leyendo) Naomi: “...Cuando tienen frío... (Continúa con el segundo verso)... “la gallina busca el maíz y el trigo,...bajo...” Maestra: “Les da... (ayuda a la lectura y la guía donde va leyendo) Naomi: ...El a... Maestra: “...La comida...” (ayuda en la lectura) Naomi: “...Comida y les da abrigo, bajo sus dos alas...” Maestra: (la guía donde va leyendo) Naomi: “...Se...” Maestra: “...Se están, quietecitos...” Naomi: “...Quietecitos y hasta...” Maestra: “...Hasta...” (repite) [promueve que Naomi, continúe la lectura] Naomi: “...el otro día...” Maestra: “...Duermen...”</p>
--	--	---

<p>repite) ¿Qué construyeron? Dannae: Una escultura Maestra: Una escultura ¿De qué? Dannae: De arena Maestra: entonces "...una escultura de arena..." (lo escribe y repite) ¿Qué más le ponemos?...con figura de... Niños: "...Chango..." Maestra: Ok, "...con figura de chango..." (Lo escribe y repite). [Continúan con el pie de imagen]</p>	<p>poner... Dannae: "Papás" Maestra: "Papás", entonces hay que escribir "papás" Naomi y Dannae: Ya sé cómo se escribe Maestra: Eso es, escriban "papás" y ahorita yo lo escribo (espera a que las niñas lo escriban primero) Naomi: Ya terminé (escribe "papas") [Sin apoyo gráfico] Dannap: La "ese" Maestra: La "ese" ¿Cuál es la "ese"? Naomi: No se vuelve a repetir, porque si no diría "papass" Maestra: "Papass" Naomi: Si le pones la "ese" Dannae: La de viborita Maestra: ¡Fijense! dice "Papás" (escribe en el pizarrón) Dannap: Papás Naomi: (se da cuenta que le faltó el acento y se lo pone) Maestra: Y lleva acento para que diga "papás"... y ahora faltan los dos puntos (escribe) Niñas: (Ponen los signos de puntuación en sus recados)</p>	<p>Naomi: "...Calientitos". Maestra: Ok, ¡Muy bien! gracias</p> <p>*Situación Externa "Escribiendo una canción" Los Pollitos. Tercer grado</p>
<p>* Situación Externa "Haciendo una Noticia" Tercer grado</p>	<p>* Situación Externa "Recado" Tercer grado</p>	
<p>Planea y comunica un mensaje de manera organizada, estructurada según los elementos y funciones que reconoce del portador de texto.</p>	<p>Para componer un texto, Naomi comprende la información que se codifica y a partir de ello, logra inferir de manera referencial las unidades lingüísticas faltantes. Y una vez localizadas, comienza a codificarlas a través de una estrategia nombre-grafía que permite la identificación de las unidades a partir de la</p>	<p>La revisión la hace a partir de un Proceso Inferencial Mixto que implica el uso de elementos que componen al portador para aproximarse al contenido del texto y así mismo, se realiza un Proceso Lector Alfabético que consiste en la decodificación de cada unidad lingüística promoviendo la</p>

NIVEL 5

	<p>repetición constante de la palabra. Y del mismo modo, construye otras palabras haciendo uso de una estrategia de generalización que permite la identificación de un segmento particular de las palabras similares y entonces codificarla tomando en cuenta esta característica.</p>	<p>captura específica de las ideas que se desean comunicar. De esta manera, se realiza una lectura integral que implica la comprensión de la misma información por el conocimiento que se tiene sobre las funciones del portador que contiene dicho mensaje.</p>
<p>EJEMPLOS</p> <p><i>Maestra: [...] Ahora piensen ¿Qué le quieren decir a su maestra?</i> <i>Dannae: ¿Qué le gusta comer?</i> <i>Maestra: Bueno, ¿y a ti, qué te gustaría preguntarle? (se dirige a otra alumna)</i> <i>Dannap: Me gustaría preguntarle, ¿Qué sí le gusta jugar con su familia?</i> Maestra: Ok, ¿A ti Ángel, que te gustaría que le preguntáramos a la maestra? Naomi: Que la queremos mucho Maestra: Le podemos decir que la queremos mucho, ok. (afirma la respuesta de Naomi) Naomi: Y que ya nos vamos a portar bien Maestra: ¿Y la van a extrañar cuando se vayan a la primaria? Niños: Si Maestra: Ok, le podemos poner que estamos felices de que haya sido nuestra maestra estamos felices (lo escribe) ¿De qué Dannae? Ángel: De que nos vamos a la primaria Dannae: Por ser nuestra maestra Maestra: (lo escribe y repite) "...por que fue nuestra maestra...". [...] Le ponemos la queremos mucho ok le podemos poner cómo la queremos mucho (lo escribe) ¿Qué más Naomi? Naomi: ¿Qué si le gusta jugar con su familia? Maestra: ¿Sí? ¿Y nos va a caber todo eso?</p>	<p><i>[Los niños se encuentran elaborando un recado para los papás]</i> Maestra: Ahora vamos a escribir, [...] el mensaje. "Cuéntame un cuento" Vamos a escribir "Cuéntame", ¿Con que inicia "Cuéntame"? Niña: Con la "u" Maestra: Antes de la "u" va la "se" Naomi: La, se de casa <i>Maestra: "Cuéntame" (repite en voz alta) [con el propósito que los niños identifiquen las letras que la componen]</i> <i>Niño: La "e" (refiriéndose a la letra que sigue)</i> <i>Niña: La "erre" (refiriéndose a la letra que sigue)</i> Maestra: "Cuéntame", (repite). La "se de casa" ¿Qué sigue de la "se"? Niño: la "u" Maestra: Luego la "u" ¡Bien!, "cuéntame" (repite) Naomi: La "e" Maestra: ¡Muy bien! "cuéntame" (repite) Naomi: (repite la palabra en voz baja) "cuen...cuéntame, cuen..., la "a" después de la "e" Maestra: "Cuéntame" (repite), antes de la "a", "cuen..." Dannae: La "a" Maestra: No, "cuéntame" (repite), la "ene" Naomi: (la escribe) Maestra: "Cuéntame" Naomi: Cuenta, cuenta, (repite en voz</p>	<p>Maestra: Ahora chicos y chicas, vamos a leer nuestra noticia, ¿Nuestro título dice? Los... Naomi y Dannae: "Los changos" Maestra: Bien, y ¿La entrada dice? "Los changos de arena hechos en..." Dannae: México Maestra: Dice, en Berlín (señala la noticia original) Naomi y Dannae: Alemania, se... Maestra: Unos ¿Qué? Naomi: Muchachos Naomi y Dannae: "Construyeron unas..." Naomi: "Es-cul-turas" Naomi y Dannae: "De a-re-na" Maestra: "Con..." Dannae: "Hecha con arena " Maestra: "Hecha de changos, y los..." Naomi: "Cons-truyeron" Maestra: "Los mu..." Naomi y Dannae: "Los muchachos..." Maestra: "...las ter..." Naomi y Dannae: "terminaron..." Maestra: ¡Muy bien! y nuestro pie de imagen ¿Dice? Un... ¿Qué? Naomi: "Un chango" Maestra: "...de..." Dannae: "...tierra" Naomi: "...arena." Maestra: de arena, verdad.</p>
		<p>* Situación Externa "Noticia" Tercer grado</p>

Naomi: Solamente, qué si le gusta jugar con su familia y ya.
Maestra: Bueno, vamos a ver cómo está quedando nuestra carta para ver donde lo ponemos, dice: "Quisiéramos saber ¿Cuál es su platillo favorito? ... Estamos felices porque fue nuestra maestra, la queremos mucho. (Agrega la idea que faltaba) Y me gustaría saber ¿Qué juego le gusta jugar con su familia? [...] Y ¿Al final qué sigue?
Niños: Firma

* Situación Externa "Carta a mi Maestra"
 Tercer grado

baja)...la "a" maestra, la "a" después de la "ene"
Maestra: "Cuéntame, cuén-ta-me" ...sigue la "te" antes de la "a", la "te"
Naomi: (la escribe) ¡Después de la "te", la "a"!
Maestra: "Cuéntame" (repite)
Naomi: "Cuéntame" (repite en voz baja), la "eme"
Maestra: ¡Correcto!
Naomi: (la escribe)
Maestra: "Cuéntame", (repite) ¿Qué nos falta para que diga "cuéntame"?
Dannae: La "e"
Maestra: ¡Correcto!
Naomi: ¿La "e" otra vez?
Maestra: Al final, fíjate bien (señala la palabra de Naomi) "cuéntame" (repite)
 [Los demás niños continúan escribiendo su recado "cuéntame un cuento" sólo que no todos los niños escriben al mismo tiempo]
Maestra: ¿Cómo escribimos "un"? (Se dirige a Naomi)
Naomi: La "u" y la "ene"
Maestra: ¡Correcto!
Naomi: (lo escribe)
Maestra: "Cuento", a ver escriban "cuento"
Naomi: La "se"
Maestra: Iniciamos con la "se"... "cuento" (repite)
Naomi: La "e"
Maestra: Antes de la "e"... "cuento"
Niños: La "u"
Naomi: (escribe) "cu"... , la "e"
Maestra: La "e" ¡Muy bien!
Naomi: [se fija en la palabra "cuéntame" y la compara con lo que lleva escrito de la otra palabra "cue...", se da cuenta que tienen letras que corresponden entre

ellas, entonces dice que sigue...] la “ene”.
Maestra: ¡Correcto!
Naomi: *(escribe nuevamente “cuéntame”, pensando que dice “cuento”), [generaliza la escritura de las palabras a partir de la raíz que comparten] [...]*
Maestra: *¿Qué escribiste, Naomi?, a ver está bien escrito, “cuento”. Aquí dice “Cuéntame un cuéntame” (lee lo que escribió Naomi) ¿Qué le quitamos? (Le da la goma)*
Naomi: La “ene”
Maestra: *A ver, (le ayuda, y sólo le deja “cuent”)... [escribe la maestra “cuento”]*
Naomi: *Se da cuenta y (escribe la “o”)*
Maestra: *¡Muy bien! ¿Qué nos falta escribir?*
Niños: *La firma*
Maestra: *¡Escríbanla!*
Niños: *(escriben su nombre)*

* Situación de Grupo “Recado” Tercer grado

Nota: Las líneas que se encuentran resaltadas son aquéllas que ejemplifican con mayor claridad la expresión del nivel.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“La escritura incorpora un nuevo tipo de estructura al mundo, y al pasar a utilizar ésta, los aprendices aprenden un modelo para pensar sobre el habla y lenguaje” (Olson, 1997)

La actuación de cualquier persona dentro de la vida cotidiana demanda la capacidad de entender y manejar diversos sistemas y herramientas culturales para atender a las actividades como la lectura y la escritura. Considerando lo anterior, cada día que pasa, en la sociedad actual se requiere que las personas desarrollen sus competencias para que puedan desenvolverse efectivamente. No obstante, hoy en día, existe una gran controversia entre las autoridades educativas, docentes, investigadores y/o padres de familia dados los resultados obtenidos por las pruebas de evaluación educativa; ya que estos resultados revelan que la mayor parte de la población mexicana de educación preescolar, primaria y secundaria no cuenta con las competencias o capacidades necesarias para el ejercicio eficaz sobre sus conocimientos para la resolución de problemas cotidianos, que en el caso de dicho trabajo, refiere a las actividades alfabéticas como: la lectura y escritura.

Brevemente, esto significa que los alumnos mexicanos específicamente, en educación preescolar, son capaces de **reconocer e identificar** algunas características básicas del sistema de escritura, y sobre los textos, como algunos

de sus elementos paratextuales y textuales como: el título, la imagen, los párrafos, o la tipografía de la escritura (letras mayúsculas, minúsculas, cursivas, negritas). Sin embargo, estos conocimientos no les son suficientes a los infantes, para conseguir interpretar (leer) y componer (escribir) un texto, y además es *limitado* el uso de la información que identifican, para construir algún argumento que revele sus intenciones comunicativas con el medio.

En respuesta a ello, las autoridades gubernamentales y de educación de nuestro país, en el marco de su participación dentro de la OCDE para lograr el cumplimiento de los objetivos de mejora en la calidad educativa y persiguiendo el logro de estándares y expectativas de educación tanto nacionales como internacionales, puso en marcha una renovación curricular en la formación básica.

Así, la SEP, plantea la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual tiene entre sus propósitos principales: primero, es favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos que cursan la Educación Básica para responder a las necesidades y expectativas que tiene la sociedad mexicana acerca del futuro ciudadano que se espera formar; segundo, articular de los niveles de educación desde el nivel preescolar, seguido por primaria y después, secundaria principalmente.

Dadas las condiciones de la globalización y modernización que hacen un mundo cada vez más complejo y competitivo, se hace indispensable el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación de la información disponible para lograr enfrentar los desafíos colectivos que se viven como ser individual y social, lo cual se traduce en la necesidad de desarrollar *competencias*. Bajo este acontecimiento, se construyó también el Programa de Educación Preescolar 2004, basado en *competencias*, el cual ofrece desarrollar, fortalecer y potencializar las habilidades o capacidades que los niños ya poseen al entrar al preescolar, trabajando con diferentes Campos Formativos, los cuales son flexibles y abiertos

para que la educadora con base en su formación profesional, determine el mejor modo de trabajo en su aula.

En este sentido, este trabajo está fundamentado en el marco socio-cultural sobre el desarrollo de las capacidades intelectuales, con el propósito de desarrollar y comprender las competencias comunicativas dentro de entornos complejos de aprendizaje que fomenten la participación del alumno en la solución de problemas, mediante la cooperación entre compañeros y guía docente.

De tal manera, los resultados de este trabajo son muestra, de que los ambientes construidos bajo esta visión, promueven el desarrollo (comienzan a desarrollarse) de competencias comunicativas en nivel preescolar y no sólo la adquisición de un cúmulo de conocimientos. Se observa un buen nivel en el desarrollo de competencias que declaran la constitución de formas complejas de pensamiento lingüístico, en niños (as) cuyas edades oscilan entre los 3-6 años.

Esto es, referente al Campo Formativo de *Lenguaje y Comunicación*, los niños (as) lograron: por un lado, la identificación, escritura y lectura convencional del nombre propio, la identificación y lectura del nombre de algunos de sus compañeros, (aludiendo principalmente a la diferencia entre las características del sistema de escritura que posee cada uno, es decir, a las letras del alfabeto; pues identifican el nombre de la letra y la forma gráfica de cada una). Logran la escritura de verbos, sustantivos y oraciones de manera casi convencional (con la omisión, sustitución o inversión de algunas grafías, pero siguiendo la direccionalidad “izquierda-derecha”, orden y sentido de los trazos) en donde ponen en juego estrategias de composición de palabras como la *generalización*, en la cual, se construye una palabra diferente a partir una palabra conocida, que coincide en la raíz de su escritura (por ejemplo: **cuéntame-cuento**).

Si retomamos, con respecto a los indicadores que describen a cada nivel de logro que evalúa la prueba nacional EXCALE-00, en donde se espera que los niños en el nivel máximo hagan:

En lo referente al Lenguaje escrito, [...] y en cuanto a la **identificación de algunas características del sistema de escritura**, reconocen o leen el nombre escrito de algunos de sus compañeros y utilizan el conocimiento de las grafías de su nombre para escribir otras palabras con características convencionales o cercanas a lo convencional en relación al orden, direccionalidad, número de grafías y trazos. [...] (Backhoff, 2007, pág. 26).

Al comparar estos resultados esperados con los alcanzados en este trabajo, se puede observar que los niños alcanzan a cubrir estos logros, relacionados con dicha competencia de identificación. Sin embargo, además de adquirir estos conocimientos, estos mismos aumentan, permitiendo que entonces, ahora logren incluso los indicadores esperados en el PEP 2004, 2011:

En la misma competencia: el niño escribe su nombre con diversos propósitos, compara las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas; utiliza el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar; distingue, a partir de la escritura y los sonidos de las palabras, características de algunas de ellas y cuáles son esas letras. Intercambia ideas acerca de la escritura de una palabra; reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; y paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres u otras palabras al participar en juegos orales (SEP, 2011, pág. 39).

Así mismo, y en cuanto a la competencia de **expresión gráfica de ideas con ayuda**, los niños lograron componer textos de la siguiente manera: *planean*, *organizan* y dictan a la maestra, las ideas que desean comunicar considerando el tipo de mensaje, la organización de la información (estructura textual) que refiere a un portador de texto como: una carta, un recado, un cuento, una noticia, una canción, etc., específicamente, en este subproceso de escritura, las participaciones verbales de los niños son más completas, variadas y coherentes en relación al tema que se desea comunicar; *traducen estas ideas*, es decir, las

representan de forma gráfica y alfabética; distinguiendo que ésta se hace a través de unidades lingüísticas conformadas por un conjunto de letras diferentes entre sí, y que significan algo en específico, estas son, las palabras. De igual manera, para componer el texto logran hacer inferencias lingüísticas sobre el contenido del texto. Y finalmente, *revisan* su texto a través de una lectura parcialmente alfabética (dado que, que esta competencia de interpretación o lectura, se encuentra en desarrollo) para corroborar que la información escrita corresponda a sus intencionalidades, y/o que ninguna palabra de repita o esté mal escrita.

En dicha competencia se espera que los niños: produzcan textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios. Realicen correcciones al texto que dictó a la maestra, en el sentido de ver si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten, da sugerencias para mejorar el texto. [...](SEP, 2011 pág. 38).

En este último aspecto señalado, que alude a la interpretación (lectura) del texto; los niños identifican en primer lugar, que ésta se realiza de arriba hacia abajo y de derecha a izquierda, que se hace sobre grafías (icónico) y no sobre dibujos (cónico), sin embargo, consideran los dibujos como un elemento que los acerca a la idea general del mismo; también logran identificar y utilizar otros elementos paratextuales (portada, título, cuerpo del texto, etc.) y textuales (la tipografía y composición de la escritura) que componen al texto, las funciones y organización de los portadores de texto como medios para inferir y/o aproximarse al contenido del mensaje, logrando componerlo y leerlo de manera significativa y comprensiva.

En esta competencia los niños: [...] Identifican lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba abajo. Identifican la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos. Reconocen la escritura de su nombre en diversos textos. [...] (SEP, 2011, pág. 38).

Con estos resultados a su vez, cabe resaltar el comienzo del desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos preescolares, que de continuarse logrando perfilan hacia el logro del perfil de egreso que se persigue alcanzar en la educación básica.

Reflexiones sobre la Concepción y Adquisición de la Lengua Escrita

Retomando los resultados sobre los niveles de alfabetización obtenidos por los niños del Centro de intervención, se puede puntualizar sobre considerables diferencias entre los grados e incluso entre aquellos niños de las mismas edades, ya que la evolución de estos últimos en relación a su representación gráfica fue diversa, pasando por ejemplo, de una representación icónica hasta una pre-alfabética donde comienza a utilizarse el sistema escrito como herramienta para la representación de ideas, y además ésta asume ya cierta convencionalidad en sus caracteres.

Atendiendo a esto, vale puntualizar al igual que Ferreiro, (2007); Yaden y Tardibuono (2004), que las edades que han sido señaladas por diversos investigadores como aquéllas en las que la mayor parte de los niños logran adquirir cierta ejecución-dominio y concepción sobre el uso del sistema escrito, son únicamente “indicativas” de lo que pueden hacer o pensar sobre el sistema ciertos niños, pero estas no señalan con exactitud que así se tenga que dar la adquisición de dicho proceso.

En acuerdo con Yaden y Tardibuono (2004); Sulzby, Barnhart y Hieshima, (1989 citado en Both-de Vries 2008) podemos destacar que la adquisición de la escritura parece no ser un proceso natural, que dependa del transcurso del tiempo, o de la sola interacción entre el sujeto y objeto, y que descansa en la disposición de estructuras concretas lógicas que posea el individuo para su adquisición. Al contrario, de acuerdo a los resultados obtenidos se puede asumir,

que la escritura, es un proceso que obedece al tipo de experiencias en las que el sujeto se vea inmerso, ya que en éstas es donde el sujeto puede aprender los usos y formas del propio sistema a partir de la mediación social y semiótica de su entorno. Así, las concepciones y aprendizaje de los niños no son más que reflejo del tipo de propuesta educativa en la que participan (Swewart, 1992 citado en Castells, 2009).

En este sentido, es importante señalar que a diferencia de Ferreiro, quien por un lado considera que la escritura es un objeto social, dado que está inmersa en contextos de intercambio socio-cultural, aclarando que su significado, es decir, el por qué y para qué se utiliza este objeto no se debela automáticamente por estas interacciones, sino que sólo promueven en mayor medida las primeras anticipaciones lógicas sobre su significado (Ferreiro, 2007). En el presente trabajo, las interacciones sociales tienen un peso considerable sobre el aprendizaje y dominio significativo de cualquier sistema simbólico, en este caso *la escritura*. Pues, son estos intercambios en las actividades alfabéticas organizadas y estructuradas a partir de reglas, objetivos y metas las que guían las negociaciones entre los individuos y los objetos; y le dan sentido al uso y transformación del sistema.

Factores que Influyen en el Desarrollo de Competencias Comunicativas

Es importante ocuparse de los elementos que según ciertas investigaciones teórico-prácticas, contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas donde se usa la lectura y escritura para la participación en sociedad.

En un primer momento, hay autores que señalan, que el ambiente de aprendizaje responsable del sentido y significado que los alumnos le dan al uso

del sistema escrito, son las situaciones auténticas que reflejan lo que los niños ven en contextos diarios y que incluyen objetos y herramientas familiares y relevantes relacionadas con sus experiencias alfabéticas. De acuerdo con Lave (1988 citado en Neuman y Roskos, 1997) estos ambientes deberían de dar auténticos dilemas que ofrezcan a los niños oportunidades para usar la alfabetización, crear situaciones-problema e improvisar soluciones, de tal manera, que como señala Edelsky, (1986 citado en Moll, 1993) estas situaciones deben ser personalmente significativas para el usuario del lenguaje.

Con respecto a las diversas investigaciones sobre la influencia que tienen las interacciones sociales es decir, la cantidad y tipo de asistencia que se puede dar entre aquel individuo con más experiencia, y otro que es novato, pudiendo ser ésta con el docente o entre los pares, para la realización de actividades complejas como la interpretación y composición de textos. Apoyan la idea de que la internalización de este sistema simbólico y cultural (la escritura) se logra directamente y a partir de esta mediación social, la cual, a su vez, va a permitir el tránsito constante de los individuos en su zona de desarrollo proximal.

Las investigaciones recientes sobre las ayudas que el docente proporciona en el aula, revelan que el uso de esta *asistencia promueve el aprendizaje efectivamente* en niños preescolares. Sin embargo, también otras investigaciones expresan *la complejidad* que los docentes enfrentan cuando *seleccionan el tipo adecuado de ayuda* o andamio que requiere el alumno. Y para que este sistema de ayudas sea efectivo, se requiere que los docentes tengan un *sólido conocimiento del plan de estudios en general, y de las necesidades individuales de sus estudiantes* Pressley et al. (1996 citado en Yaden y Tardibono, 2004).

La complejidad del proceso de andamiaje pueden contribuir a los resultados de investigaciones que muestran que maestros en los grados primarios no suelen participar en el uso de estrategias de andamiaje (por ejemplo, Cazden, 1991) *Mientras que no está claro si los maestros de preescolar usan ayudas* en la

presentación de la lengua y la alfabetización en sus aulas, la investigación con profesores de primer grado sugiere que los maestros rara vez pueden emplear estrategias conocidas para influir positivamente en la lengua y desarrollo de la alfabetización entre los niños pequeños (Pence et al. 2008). A diferencia de esto, con los resultados del proyecto se puede aclarar que las docentes si usaron ayudas durante las prácticas del aula, y que en consecuencia se mejoró el desempeño y adquisición sobre el sistema escrito en los niños preescolares.

Finalmente, en relación a la mediación semiótica, es decir, al uso de artefactos (herramientas culturales) y sistemas simbólicos, como instrumentos de la mente para pensar y actuar sobre la realidad.

Es evidente, como parte de los resultados obtenidos que la enseñanza y el uso de estructuras textuales por ejemplo, (Martínez y Rodríguez, 1989, Hernández, 1999, Martens 2007, Broer,2002, McVicker, 2007, Castelló 1996, Meyer et al, 1980, Fisher,2008, Saadarobert,1995.) hizo posible que los niños accasaran en un primer plano, al contenido central de los textos que utilizaron, (teniendo una comprensión global) integrando la información más concreta sin incidir directamente en el reconocimiento y articulación de grafías para su interpretación. Para que paulatinamente, este conocimiento se articulara a la identificación de las demás características del sistema escrito. De acuerdo con lo anterior, *el reconocimiento del esquema de un texto favorece su comprensión y de ahí que la elaboración de esquemas suponga un recurso eficaz de estudio para la adquisición, composición e interpretación de un texto.*

Retomando brevemente, cómo es la formalidad del ambiente de enseñanza en las aulas cotidianas. De acuerdo con Neuman y Roskos (1997) se expone que la educación formal regularmente está dirigida al aprendizaje de técnicas para el procesamiento de la información como la identificación de letras, sonidos, y palabras, habilidades de computación; dejando su *relación funcional*, suponiendo

que ésta será aprendida posteriormente. Asimismo, las actividades de alfabetización que tienen lugar en ésta, tienden a ser removidas del contexto donde la acción es socialmente relevante, como: la repetición de familias de palabras, hacer planas de letras, o recitar el alfabeto (Ferreiro, 2007), en las cuales: **“Word are the major invitations to form concepts rather than the action”** (“Las palabras son las principales para formar conceptos en lugar de la acción”). Y adicionalmente, el papel de los agentes de participación dentro de este contexto sitúa al alumno como sujeto pasivo, receptor de información y al docente como la autoridad que transmite la información carente de errores.

Si bien es cierto que esto es parte de lo que caracteriza a la educación tradicional, diversas investigaciones y evaluaciones educativas como PISA, ENLACE Y EXCALE ya mencionadas anteriormente, han señalado los resultados por un lado, y por ende las limitaciones que este escenario tiene hoy en día, para promover buenos resultados en la adquisición de conocimientos y habilidades, e incluso en la formación de individuos autónomos, seguros y capaces de enfrentarse y resolver cualquier problema de su medio.

Por tanto, este trabajo considera que la integración de aquellos elementos que favorecen el desarrollo de competencias, darán origen a un ambiente complejo de aprendizaje que implementa actividades comunicativas con objetivos, y metas reales y socialmente establecidas, donde se generan intercambios entre los pares y el docente, quien asiste a los niños con el fin de hacerles entender el uso del sistema escrito con fines comunicativos, haciendo esto, a través de herramientas culturales y simbólicas, como portadores de texto: la carta, el cuento, el periódico, la revista, la enciclopedia, etc. y/o las estructuras textuales que responden a la abstracción general de la organización de información en los mismos.

Implicaciones Educativas

Esta propuesta de crear un ambiente de aprendizaje que esté conformado tanto por un contexto real y total del uso del lenguaje, (donde existan interacciones entre los pares y el docente, además del uso de herramientas culturales, simbólicas). Permite, establecer de manera general, que sí hay salidas operativas y viables para alcanzar las metas que propone la RIEB y de modo particular, esta propuesta que aquí se plantea se considera, pueda contribuir a poner en marcha de una mejor manera la Reforma para la mejora de calidad educativa en nuestro país.

De tal manera, y en acuerdo con Ferreiro (2007) es preciso transformar el salón de clases en un ambiente alfabetizador en donde los niños, estén en contacto directo con actividades donde el uso de la lengua escrita sea real, total y compleja tal como lo es en la vida cotidiana, donde ellos mismos sean quienes construyan e interpreten sus propias textos con objetivos personales y significativos. Un ambiente donde los alumnos construyan sus propios conocimientos lingüísticos a partir de diferentes experiencias, ya que como menciona Gee (2000 citado en Galda. 2001) el lenguaje se utiliza para construir mundos textuales, y a su vez el lenguaje se utiliza para construir a los lectores, involucrándolos en dicho proceso.

Un ambiente también, donde el maestro sea un mediador del aprendizaje, entre el sistema simbólico y el sujeto; quien su conocimiento no lo transfiera como un chip precargado hacia cada una de las cabezas de los niños sino que incluso éste sea como lo expone Goodman y Goodman (1993) un iniciador en la creación de estos ambientes, un observador y un mediador que elija las ayudas oportunas según el nivel de desarrollo de cada uno de sus alumnos, que tenga autoridad para conducir este desarrollo, pero que no sea autoritario. Quien establezca un

entorno con ayudas, guías, e interacciones significativas entre los pares. (Martínez, 2009, Jones 1998, Vanderburg, 2006, Pentimonti, 2010). Sin duda alguna, cabe señalar, que el nivel y tipo de asistencia que el docente proporciona parece ser la vía más clara, por medio de la cual se puede ocupar de la transición del desarrollo mental de cada alumno, así, esta asistencia permeará y transformará entre el desarrollo real y potencial hasta que el individuo sea capaz de realizar de manera autónoma una tarea.

Por lo tanto, es posible destacar que el tipo de interacciones que se logren desarrollar dentro de las aulas, determinará en gran medida la calidad y alcance del desarrollo cognitivo de los alumnos, siendo entonces notable el progreso en la zona proximal de cada uno. En este sentido, el uso de preguntas, modelamientos sobre los usos del sistema escrito, corresponde a un tipo de asistencia que además de ser de los más concurridos, también puede favorecer la comprensión, y a su vez, la inmersión satisfactoria de cualquier individuo en la actividad alfabética ya que hacen posible la reflexión, la atribución de sentido y significado sobre la escritura.

El tipo de asistencia como los cuestionamientos, sin duda alguna, no sólo favorecen la relación entre maestros y alumnos, haciendo el ambiente motivador e interesante para los educandos sino que la elección oportuna de cada sistema de ayudas en función del desempeño individual, hace posible que la capacidad de estos resulte más allá de procesos inferiores como: el reconocimiento, identificación y/o repetición de conocimientos, creando entonces procesos complejos que van desde la comprensión, análisis, reflexión, hasta la evaluación de sus capacidades.

Precisamente, cabe señalar también que las acciones educativas entonces, deben estar dirigidas no sólo al reconocimiento de las etapas (niveles) de alfabetización en las que se encuentra cada alumno, y tomarlas éstas como

evaluación y por ende creador y delimitante de las prácticas educativas. Al contrario, resulta válido y oportuno considerarlas para distinguir el tipo y grado de ayuda que se requiere para el aprendizaje, la práctica y cumplimiento de una tarea. Ya que se pretende que el alumno poco a poco *sea capaz de realizar la tarea sin ayudas, y entonces ello implicará que él, entienda como es y cómo se utiliza la escritura.*

Además, considerando que las concepciones que se tienen sobre el sistema escrito son reflejo de las actividades a las que se tiene acceso, también éstas son influencia importante sobre el diseño y práctica de las actividades alfabéticas (Castells, 2009; Maestros en Infancia y otros) Dado lo anterior, y con base en los resultados obtenidos en este trabajo, es importante aclarar, que cuando hablamos de *lectura* (interpretación) se alude al proceso de comprensión y reconstrucción de significados, (y no de simple descodificación), en el que, como señala Marín (1999) los lectores aportan sus conocimientos sobre las diferentes formas en las que se estructuran los textos y a partir de este conocimiento pueden extraer la información relevante a nivel personal y asignar los significados a lo plasmado por el autor; y la *escritura* corresponde a la construcción de una representación según una serie de reglas socialmente codificadas (Ferreiro, 2007), que implica la planeación, traducción y revisión de ideas, y no una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas.

Ahora bien, en este ambiente también es fundamental la presencia de interacciones entre los pares, ya que al ser una intervención claramente estructurada con base en la actividad, puede favorecer en mayor medida el aprendizaje sobre los usos del sistema escrito, ya que facilita que simultáneamente lo niños compartan significados para el logro de la meta de la actividad. Específicamente, por ejemplo, en este tipo de interacciones como lo señala Preus (1999 citado en Vanderburg, 2006) se observa que los estudiantes dan una ayuda verbal directamente para ayudar a otros mediante el proceso de

escritura. Así mismo, Dyson (citado en Vanderburg, 2006) también señala que los estudiantes utilizan sus discusiones como herramientas analíticas para apoyar a otros a través de sus dilemas de escritura y esto permite que juntos compartan y aprendan a comunicar sus ideas gráficamente reconociendo el papel de comunicación y permanencia del uso de este sistema simbólico.

Siguiendo con esto, cabe señalar que los beneficios del trabajo colectivo no provienen de aquellos niños con mejores posibilidades de escritura, sino del esfuerzo de comunicación de sus ideas. Así, aunque el nivel puede ser menor o equivalente entre los interlocutores, la tarea de intercambio les permite a los participantes situarse con mayor objetividad sobre un punto particular de análisis de su tarea. En efecto, resulta especialmente relevante el nivel de esfuerzo que los niños son capaces de realizar al trabajar de manera colectiva (Alvarado et al., 2006). Ciertamente, las investigaciones antes mencionadas muestran que las actividades hechas en conjunto y de manera colaborativa, cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y roles dentro de la actividad y pese a la ayuda que esté brindando el docente tienen una considerable influencia en la calidad de las tareas como la composición e interpretación de textos.

Por otro lado, en cuanto a la disponibilidad y acceso de herramientas culturales en el aula, tales como portadores de textos reales, además del cuento infantil, estructuras textuales, y el discurso lingüístico, permiten no sólo la creación de anticipaciones sobre la escritura sino que van transformando la interpretación y actuación que los niños tienen sobre el mundo alfabetizado. Sin embargo, y de acuerdo con Ferreiro (2007), mientras la práctica de la alfabetización se siga con letras y/o palabras aisladas que muy pocas veces lleguen a breves mensajes escritos incluso con los alumnos más avanzados, será difícil que logremos un nivel de alfabetización complejo, tal como se espera en las pruebas de evaluación educativa, que permita no sólo el dominio y el uso del sistema escrito para la

comunicación social, sino que transforme y mejore la forma de pensar de cualquier individuo que lo posea.

Asimismo, se considera que la enseñanza de la lectura y escritura desde la educación preescolar si es posible, ya son las experiencias alfabéticas las que posibilitan en mayor o menor medida su adquisición, y no la etapa “mental” en la que supuestamente se encuentran como lo proponen algunos autores. Así que el objetivo de las escuelas debe consistir en ayudar a los educandos a expandir lo que ya conocen y construir lo que pueden hacer, apoyarlos en la identificación de necesidades e intereses y en la resolución de experiencias viejas y nuevas (Goodman y Goodman, 1993).

Implicaciones teóricas derivadas del presente trabajo

Desde la perspectiva teórica sociocultural en la cual, se ha apoyado este trabajo, es posible plantear y/o afirmar algunas ideas a nivel teórico. En primer lugar, retomando la premisa principal de la Teoría Vygotskiana sobre el origen social de las capacidades intelectuales, los resultados obtenidos refieren a que las formas de pensar y actuar con el sistema escrito, surgieron en el plano social de actividades alfabéticas.

En donde el alumno, tenía no sólo el acceso a las herramientas simbólicas-culturales de las actividades sino que tenía también las oportunidades para poder interactuar, negociar y comprender junto a sus pares y docente el uso e interpretación del lenguaje escrito. Retomando la idea de que la creación y desarrollo de la mente está en función de la cantidad de herramientas psicológicas que posee el individuo, en donde el adquirir nuevos sistemas simbólicos llevará a la creación de la reconstrucción simbólica de la mente, resulta clara la noción de actividad, pues es ahí, en donde los sistemas simbólicos cobran función y en

donde el ser humano tiene acceso a ellos (Kozulin, 1996 en Daniels, 2003; Leontiev citado en Wertsch, 1988; Daniels, 2003).

El individuo pone en acción dichos sistemas al participar en una actividad específica, la cual se desarrolla en forma de acciones, se descompone funcionalmente en sub-estructuras de comportamientos orientadas hacia unas metas, en las que subyacen los usos reglados y canónicos de la sociedad. Por tanto, las acciones constituyen las modalidades sociales prácticas, a través de las cuales las actividades son realizadas (Bronckart, 1997). Sin olvidar claro está, que dichas acciones van siempre acompañadas del sistema simbólico específico que está en uso dentro de determinada actividad. Es así, como el individuo al estar inmerso en diversas actividades que requieran el uso de distintos sistemas simbólicos, tendrá la oportunidad de reconstruirlos y posibilitar la creación y transformación de su pensamiento; esto partiendo del hecho de que la adquisición de sistemas simbólicos, exige que el individuo pueda utilizarlos de forma adecuada, para lograr determinados objetivos cognitivos y sociales (Martí, 2005).

En acuerdo sobre el desarrollo social de las Capacidades Intelectuales en este caso, las comunicativas, y la influencia que se alude a la mediación. Se considera que los procesos que podrían ser internalizados (que pasan a ese plano intrapsicológico), son acciones integradas en un mismo sistema, que refieren al reconocimiento y comprensión sobre el funcionamiento de los propios sistemas simbólicos junto al uso que éstos tienen, pero en una actividad determinada: *son acciones que implican realizar cosas con instrumentos simbólicos.*

Se expone entonces que el desarrollo y surgimiento de procesos estrictamente humanos como en este caso, de las capacidades comunicativas, ocurre dentro de un contexto estructurado del ambiente humano, en escenarios de actividad reales donde se realice la lectura y escritura con funciones

comunicativas, las cuales a su vez, estén mediadas culturalmente, por los sistemas simbólicos principalmente el sistema escrito, y por las herramientas culturales como portadores de texto: periódicos, cartas, cuentos, aquellas que dan estructura a la misma, permitiendo una serie de acciones realizadas sobre dichos objetos culturales, y que a la vez pueden transformar dicha actividad; y al sujeto mismo ya que cada portador de texto tiene sus funciones y características propias.

En tal sentido, recurrir a la *noción de actividad* resulta oportuno ante la necesidad de entender las relaciones del individuo, sociedad y cultura, concretamente la influencia cultural y social sobre el desarrollo psicológico del ser humano, el cual surge y se establece en dichos sistemas organizados de acciones sobre los objetos culturales. (Cole, Kozulin, 1996 en Daniels, 2003; Leontiev citado en Wertsch, 1988). Ya que los resultados obtenidos parecen indicar que el ambiente de aprendizaje creado considerando la estructura de la actividad alfabética, su autenticidad y relación directa con las experiencias reales de los niños resultó significativo en el sentido, de que se desarrollaron capacidades.

De allí que se pueda aludir a estas Capacidades Intelectuales como **sistemas de acción mediados por instrumentos**. Que a diferencia de Coll y Mauri, (2008), cabe mencionar no sólo involucran un cúmulo de conocimientos, o la construcción de significado y atribución de sentido, sino que constituyen sistemas de pensamiento o acción cognitiva que descansan en los sistemas simbólicos y sus objetivaciones, que son de origen socio-cultural porque su formación e interpretación se rige por las reglas fijadas por cada sociedad, para su actuación sobre su realidad.

Así mismo, estos *sistemas de acción más que conocimiento, constituyen formas de pensamiento*. Ya que no es que estén separados por un lado, las formas de pensar y por el otro, el conocimiento (herramientas culturales), sino que están integradas como *acciones cognitivas*. En este sentido, si se parte de la idea

de que, lo que se internaliza son sistemas de acciones anclados en los sistemas simbólicos, entonces, el pensamiento o razonamiento estará estructurado y formado según la cantidad y tipo de acciones simbólicas que involucran el uso del conocimiento.

En relación al desarrollo del pensamiento en el aula, el término “competencias” podría definirse como estos *sistemas de acciones mediados por instrumentos, los cuales, se encuentran ligados al contexto de actividad y dominio específico*. De tal manera, se puede mencionar que una vez estos sistemas de acción son desarrollados, el alumno entonces podrá interpretar, reflexionar y actuar sobre cualquier actividad de su vida cotidiana.

La noción de acción mediada por instrumentos proporciona un microcosmos manejable (Wertsch, 1988), dentro del cual se puede estudiar la conciencia humana, pues es capaz de reflejar las complejas relaciones interfuncionales que caracterizan la conciencia humana. Refleja las interrelaciones que se establecen entre lo individual y lo social.

Concluyendo se puede decir, que la acción mediada por instrumentos proporciona una unidad que incorpora necesariamente el criterio definidor de la noción que Vigostky proponía sobre la conciencia y su desarrollo esto es, su organización dinámica que se evidencia en relaciones interfuncionales de lo individual y social. Al considerar una acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos, se puede ver que distintos procesos que han sido reducidos para su estudio como la percepción, la memoria, la solución de problemas y la atención se hallan necesariamente implicados y coordinados en una unidad de verdadera vida psicológica (Wertsch, 1988). Una unidad que trasciende los procesos mencionadas anteriormente, la cual muestra el origen y desarrollo del pensamiento humano, hace evidente además su complejidad el cual se ve reflejado en su participación en las actividades de las cuales forma parte su vida.

Limitaciones

En términos operativos, durante la intervención en el Cendi Granada, los contratiempos que se tuvieron, estuvieron relacionados principalmente con la inasistencia periódica de algunos niños (as), lo cual nos ocasionó la reducción en los datos, invalidando tales casos para el análisis del presente trabajo.

Líneas de extensión e investigación derivadas de este trabajo

A partir de las diversas actividades realizadas con el personal docente y con los alumnos preescolares, durante este trabajo. Surgen otros aspectos de interés, en los cuales valdría la pena profundizar para ampliar los datos recabados sobre los factores que están implicados en este desarrollo de competencias comunicativas.

Entre los aspectos de interés se encuentran:

- Indagar la influencia que los factores o mecanismos socioculturales (la asistencia del docente, la interacción entre pares; y el uso de los sistemas y herramientas culturales) tienen sobre el desarrollo de competencias comunicativas.
- Reconocer cuales son los elementos de la estructura de la situación de aprendizaje, que las docentes consideran importantes para la promoción de competencias comunicativas.

7. REFERENCIAS

- Alatorre, J. (2009). *Entornos para el aprendizaje de las matemáticas en preescolar*. Facultad de Psicología Coordinación de Educativa.
- Alvarado, M., Cano S. y Garbus S. (2006). La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar. *Lectura y Vida*, 6-17.
- Arana, A., Gonzales, F. (2006). Enriquecimiento conceptual progresivo: una explicación teórica del proceso de desarrollo de los conceptos científicos. *Rev. Pedagógica.*, 27, (79).
- Arriaga M. L., Casillas, T. M. (2010). *Desarrollo del pensamiento matemático en niños preescolares desde una perspectiva sociocultural*. Informe de Práctica en Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Arroyo, R. (2006). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica, *Revista de Investigación Educativa*, 24, (2), 305-328.
- Arroyo, R., Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, (336), 353-376.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A. y Peon, M. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. México: INEE.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A. y Peon, M. (2007). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. México: INEE.
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Visor.
- Bellés, R. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* En F. Carvajal, J. Ramos, (Comps.) *Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla: MCEP.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Elizabeth, R. y Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.

REFERENCIAS

- Both-de Vries y Bus Adriana. (2008). Name writing: A first step to phonetic writing? *Literacy Teaching and Learning*, 12, (2).
- Botha, M., Maree, J. y Witt W. (2005). Developing and piloting the planning for facilitating mathematical process and strategies for preschool learners. *Early Child Development and Care*, (175), 697-717.
- Broer, A., Aarnoutse, A., Kieviet, J. K. y Van Leeuwe, F. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational studies*, 28, (3).
- Cardoso-Martins C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 61, (2), 164–173.
- Castejón J., Navas, L. (2009). Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria. Editorial club universitario.
- Castelló M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32, (1), 33-48.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* traducción de Gonzalo Hernández. Madrid: Paidós.
- Chacón, A. K. (2009). *Aprendizaje de la lectoescritura en preescolar: una perspectiva sociocultural*. Tesis de Licenciatura: Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Cho, K., MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*. 20, 328-338.
- Clark, P., Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 175, (4), 285-301.
- Clemente, M., Ramirez E. y Sánchez M. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22, (3), 313-328.
- Cole, M., Griffin, P. y Newman, D. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. España Madrid: Morata.

- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Comber, B., Cormack, P. (1997). Looking beyond "skills" and "processes": literacy as social and cultural practices in classrooms. *Reading*. Published by Blackwell Publishers. USA.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3. Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM. Extraído el 20 de febrero de 2011 desde <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>.
- Dahl, K. y Freppon, P. (1995). A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30, (1), 50-74.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. 2da.Edición. London y New York: Routledge.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Traducción en castellano, Barcelona; Paidós.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. London: Routledge.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59, (2).
- Dyson, A. (1997). *Writing superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*, Nueva York: Teachers College Press.
- Eco, H. (2009). *Cultura y Semiótica*. Círculo de Bellas Artes. Madrid, 1-83.
- Ellen, V. (1990). Analysis of writing sample of students taught by teachers using whole language and traditional approaches. *Journal of Education Research*, 83, (5).
- Esquivel, N., Murillo M., y Pérez M., (2010). *Entornos socioculturales de aprendizaje para el desarrollo de competencias científicas en preescolares*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Fair, C., Vandermaas-Peeler, M., Beaudry, R. y Dew, J. (2005). I learned how little kids think. Third-graders' scaffolding of craft activities with preschoolers. *Early Child Development and Care*, 175, (3), 229-241.
- Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

REFERENCIAS

- Ferreiro, E. (Comp). (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetiano*. 21-35. Buenos Aires: AIQUE.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- Fisher, D., Frey, N., Lapp, D. (2008). Shared readings: modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61, (7), 548–556.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Flippo, R. F. (Ed.). (2001). *Reading researchers in search of common ground*. Newark, International Reading Association.
- Flores, J. y Reséndiz, M. (2010). *Desarrollo de competencias de razonamiento científico en niños de preescolar*. Informe de Práctica en Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Flower, L., Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. En L.W. Gregg, E.R. Steinberg (ed.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Flower, L. y J. Hayes (1981). Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen and J. Dominic (eds.): *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, Hove, Sussex and Hillsdale, NJ, L. Erlbaum, 2, 39-58.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.
- Galda, L. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36, (1), 64-73.
- García, C. (2005). Preescolar: La reforma y sus vicisitudes. *Política Educativa*, 33-38.
- García, I. (2010). *Promoción del razonamiento matemático en niños preescolares de un centro de desarrollo infantil en la delegación Iztacalco: una perspectiva situada*. Informe de Práctica en Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- García, M. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós Ibérica.
- García, M. y García, S. (2010). *Desarrollo del razonamiento numérico en ambientes de aprendizaje con una perspectiva sociocultural en alumnos de preescolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

- Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126–143.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London and New York: Continuum.
- González, J. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación Infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32, (3), 265-276.
- Goodman, K., y Goodman, Y. (1979). Learning to read is natural. En L. Resnick y P. Weaver (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 1, 137–154. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Goodman, Y. y Goodman, K. (1993). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language). En L. Moll, *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación*.
- Greene, S. y Smith, E. (1999). Teaching talk about writing: student conflict in acquiring a new discourse of authorship through collaborative planning. En K. Weese, S. Fox, y S. Greene (Eds.), *Teaching academic literacy*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guo, Y., Justice, L., Kaderavek, J., McGinty, A., (2010). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal Research in Reading*, 1-20.
- Harste, Woodward, y Burke, (1984). Rethinking development and organization. En E. Kintgen., B., Kroll, M. Rose. *Perspectives on literacy*.
- Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge: Cambridge University.
- Hernández, E. (1999). El cuento como herramienta para aprender una lengua en el aula preescolar multicultural. *Cultura y Educación*, 14/15, 59-70.
- Jiménez, J. y Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. *International Journal of Psychology*, 38, (2), 65-78.
- Johnson-Laird, P. (1990). *El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva*; traducción de Alfonso Medina. Barcelona; Paidós.
- Jonassen D.(2000). Revisiting activity theory as framework for designing student-centered learning environments. En D. H. Jonassen, S. *Theoretical*

REFERENCIAS

- Foundations of Learning Environments*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. 89-121.
- Jones, I. (1998). Peer relationships and writing development: a microgenetic analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 229-241.
- Kalman, J. (2001). *Saber lo que es la letra*. Informe., México: DIECINVESTAV-IPN.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (RMIE)*. 8, (17), 37-66.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. A. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana Aula XXI.
- Kintsch, Walter y Teun van Dijk, (1978). Toward a model of text comprehension, *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch. (1996). Text Representations. En T. Álvarez. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales *Didáctica*. 8, 29-44.
- Kirshner, D. y Whitson, J. (1997). *Social, Semiotic and Psychological Perspectives, Situated Cognition*. Lawrence Erlbaum, Associates: London.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 220-238.
- León, J. A. (2009). Conocimiento y discurso. En J. G, Gonzales. Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, (1), 1-23.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Malagón, M. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México: Trillas.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aires.
- Martens, P., Poonam, A., Pat, W., Lijun, J. (2007). Text Structures, Readings, and Retellings: An Exploration of Two Texts. *Literacy Teaching and Learning*, 11, (2), 49-64.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente: la adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: A. Machado Libros.

- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu, Colección Agenda Educativa.
- Martí, E. y García-Mila M. (2010). Progresos en la diferenciación funcional entre dibujo, escritura y numerales en niños de 4 a 7 años. *Estudios de Psicología*, 31, (3), 339-352.
- Martí, E. y Pozo, J. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, (90), 11-30.
- Martínez, A. y Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 77-87.
- Martínez, G. (2009). El rol del asesor en un modelo de educación a distancia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (15), 107-115.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. [Documento en línea] Disponible en la investigación cualitativa etnográfica en educación. Consultado, en Agosto 2010.
- Martínez, B. Zaleta, P. (2010). *Desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación a partir del diseño y aplicación de situaciones didácticas*. Informe de Práctica para Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Masoumeh, A., Faramarz, A. M., Arshad, S. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64, (5), 368-372.
- McVicker, C. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher*, 61, (1), 85-88.
- Medina A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15, (2), 45-55.
- Mercer, N.; Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Meyer, J., Brandt, D., y Bluth, G. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, (1), 72-103.
- Minick, N. (2005). The development of Vygotsky's thought: an introduction to thinking and speech. EN H. Daniels. *An introduction to Vygotsky*. London y New York: Routledge.

REFERENCIAS

- Moll, L. (Comp.) (1993). Vygotsky y la educación connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación. Traducido Miguel Wald, Eduardo Sinnot. Argentina: Aique.
- Montealegre, R. y Forero, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, (001), 25-40.
- Neuman, B. y Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, (1), 10-32.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Paidós.
- Nemirovsky, M. (1991). *El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje*. En Y. Goodman. (Comp.) *Desarrollo de la Alfabetización: Psicogénesis*. Buenos Aires: Aique.
- OCDE (2003). *Marcos Teóricos de PISA*. España: Inecse.
- OECD (2010). *Pisa 2009, Results. Executive Summary*.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J, Wertsch; P. Del Río, y A, Álvarez. *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pappas y Brown, (1988). The development of children's sense of the written story register: An analysis of the texture of kindergarteners' "Pretend reading" texts. *Linguistics and Education*, 1, (1), 45-79.
- Pence, K. L., Justice, L. M., y Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, (3), 329.
- Pentimonti, J.; Justice, L. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.

- Purcell-Gates, V. y Dahl, K. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *JRB: A Journal of Literacy*, 23, 1-34.
- Purcell-Gates, V., (1996). Stories, coupons, and the TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, (4), 406-428.
- Purcell-Gates, V., Duke, N., Martineau, J., (2007). Learning to read and write genre-specific text: roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, (1), 8-45.
- Rabazo, M., Moreno, M. (sin año). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. España. 2, (6-3) 127-157.
- Radford, L. (sin año). Semiótica y educación matemática. *Relime*. Número especial, 7-21.
- Radford, L. (2004). *Semiótica, cultura y cognición*. Trabajo presentado en la decimoctava reunión latinoamericana de matemática educativa conferencia plenaria, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J, Wertsch., P, Del Río., y A, Álvarez. *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roth, W. M. y Hsu, P. (2009). An analysis of teacher discourse that introduces real science activities to high school students. *Research in Science Education*, 39 (4), 553-574.
- Saada-Robert, M. (1995). Análisis microgenético en la interacción adulto-niño en una situación de escritura en la escuela. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 95-113.
- Sánchez, A., Borzone, A., Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y composición. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 6, (3), 559-569.
- Sarlé, P. (2005). El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). Primera parte. En *Infancia en Red*.

REFERENCIAS

- Saxe, G., Geahart, M., y Guberman, S. (1984). The social organization of early number development. En B. Rogoff y J. V. Wertsch (Eds). *Children's learning in the "zone of proximal development"* New Directions for Child Development, (23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheuer, N., De la Cruz, M., Huarte, M., Caíno, G. y Pozo, J. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje, 13, (4), 425-440.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2008). *Reforma integral de la educación básica*, México: SEP. Recuperado en octubre, 2010 de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares, ENLACE*. Recuperado en octubre, 2011 de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas.html>.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de educación preescolar: versión preliminar*. México. SEP. Recuperado en junio, 2011 de: <http://formacioncontinuadaedomex.files.wordpress.com/2011/06/pep-2011-8-junio.pdf>.
- Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation, *Journal of School Psychology*, 43, (2) 219-239.
- Sowden, P. y Stevenson, J. (1994). Beginning reading strategies in children experiencing contrasting methods. *Reading and Writing: and Interdisciplinary Journal*, 6, 109-123.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: product, process and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
- Sulzby, E. (2004). Kindergarteners as readers and writers. En D. Yaden, y J. Tardibuono. The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 29-61.
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. USA: Cambridge.
- Tharp, R., Estrada, P., Stoll, S., Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Temas de Educación. España: Paidós.

- UNESCO (1993). *Boletín 32: Proyecto principal de educación en América latina y el Caribe*. Publicaciones OREALC. Santiago, Chile.
- Valsiner J. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. En B. Rogoff. y J. Wertsch. Eds. *New directions of child development*, (23), San Francisco: Jossey Bass.
- Vanderburg, R. (2006). Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky's theories: what we can learn. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 375–393.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 192–202.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edit. Por Michael Cole; traducción castellana de Silvia Furio. Barcelona: Critica, 86-140.
- Vygotskii, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* Lev S. Vygotsky; prólogo Jose Itzigsohn; comentarios críticos de Jean Piaget; traducción del original ruso María Margarita Rotger. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotski, L. (2009). La prehistoria del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Biblioteca de Bolsillo. 3era. Edición.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós Ibérica.
- Wertsch, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación Sociocultural, En J. Wertsch., P, Del Río., y A, Álvarez. *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Whitehurts, J., Lonigan, J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, (3), 848-872.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, (2), 89-100.
- Xue, Y. y Meisels, S. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: evidence from the early childhood longitudinal study –Kindergarten class of 1998-1999-. *American Educational Research Journal*. 41, (1), 191-229.

REFERENCIAS

- Yaden, D., y Tardibuoño, J. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 29-61.
- Yarrow, F., Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.
- Yule, G. (2007). *El lenguaje*. Traducción de Nuria Bel Rafecas; nueva edición española a cargo de Antonio Benítez Burraco. Barcelona: Akal.
- Zichenko, V. y Gordon, V. (1997). Methodological problems in the psychological analysis of activity. En J. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology, Theoretical Foundation*. New York: M.e Sharpe.
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S., Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.

8. ANEXOS

Anexo 1. Tabla de distribución de situaciones de aprendizaje según su modalidad.



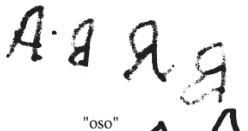
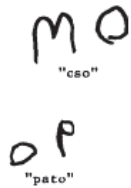


MODALIDADES	SITUACIONES	DURACIÓN (SESIONES)	TOTAL
RUTINA	RECADO	1	1
	REVISTA DE INSECTOS	2	
	ZOOLOGICO (FICHA TÉCNICA)	2	
	INSTRUCTIVO “ARMANDO UNA FLOR”	2	29
	INSTRUCTIVO “HACIENDO BURBUJAS”		
	CARTA A LOS REYES	1	
	INVITACIÓN PASTORELA	1	
	RÓTULOS PARA DULCERIA	1	
	TICKET PARA DULCERIA		
	CARTELERA DE CINE	2	
	ANUARIO	2	
	CANCIONERO	1	
	HAGAMOS UN CRUCIGRAMA	2	
	ACRÓSTICO PARA MAMÁ		
	TRÍPTICO SOBRE LOS “DERIVADOS DE LA LECHE”	2	
	RECETA “GELATINA ARCOIRIS”	2	
PROYECTO	RECETA “EMPANADAS ARGENTINAS”	2	
	RECETA “PAY DE LIMÓN”	2	
	CREAR UNA HISTORIA “IMÁGENES	2	
	RICITOS DE ORO”	2	
	CREAR UNA HISTORIA “IMÁGENES DE	3	
	CONEJOS”	2	
	LEYENDA “EL PAPÁ DEL MAÍZ”	1	
	LEYENDA “EL CONEJO Y LA LUNA”		
	ENCICLOPEDIA DE DINOSAURIOS	1	
	FÁBULA (MORALEJA)	1	
	ARMANDO PALABRAS (MI PRIMER LIBRO)		
	HAREMOS UN CARTEL		
	¿QUÉ DICE EN ESE LETRERO?		
	ESCRIBIENDO UNACANCIÓN		
	HACIENDO UNA NOTICIA		
	CORRESPONDENCIA ENTRE CENDIS		
TALLER	TALLER DE LECTURA	1	1
	TOTAL		31

Anexo 2. Organización de situaciones filmadas para la fase de investigación.

Fecha de Observación	Situación Analizada	Grado	Sesión 1		Sesión 2		Observaciones
			Gpo	Eq	Gpo	Eq	
9 Febrero 2010	Haciendo una noticia	1°	X				
		2°	X				
		3°	X	X			
2 Marzo 2010	Haciendo una noticia	1°	X				
		2°		X			
		3°	X	X	X		
9,10 Y 11 De Marzo 2010	Periódico	1°	X	X	X		
		2°	X	X		X	
		3°		X	X		
13 Y 14 De Abril	Haciendo noticia	1°	X	X			
		2°	X	X			
		3°	X				
15 Y 16 De Abril	Escribamos una canción "Don Melitón"	1°	X				
		2°					
		3°	X		X		
20 Y 21 De Abril	Correspondencia entre Cendis	1°	X	X		X	
		2°	X	X		X	
		3°	X	X		X	
6 De Mayo	Acróstico para mamá	1°	X	X			
		2°	X	X			
		3°	X	X			

18-19 Mayo	Escribamos una canción "los pollitos"	1°				
		2°	X			
		3°				
24-25 Mayo	Haciendo una noticia	1°	X		X	
		2°	X		X	X
		3°		X		
3 Junio	Tríptico derivados de Leche	1°	X			
		2°	X	X		
		3°	X	X		
8 Junio	Creando una historia	1°	X	X		
		2°	X	X		
		3°	X	X		
10-11 Junio	Haciendo una noticia	1°	X			
		2°	X		X	
		3°	X		X	
15,16 Y 17 Junio	Escribamos una canción "Los números"	1°				
		2°				
		3°				
21-22 Junio	Correspondencia entre Cendis	1°		X	X	X
		2°	X		X	X
		3°	X		X	

Anexo 3. Niveles de representación del sistema escrito

NIVEL DE REPRESENTACIÓN	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Primer Nivel (Icónico)*	El niño representa el objeto con un dibujo o garabato.	
	El niño representa diferentes objetos escribiendo las mismas grafías (normalmente, éstas tienen correspondencia con su nombre).	
Segundo Nivel (Pre-Silábico)*	El niño escribe una palabra haciendo uso de 3-6 pseudoletas o letras diferentes pero éstas aún no tienen correspondencia con la palabra correcta. (<i>Hipótesis de variedad y cantidad</i>)	
Tercer Nivel (Silábico)*	El niño escribe una palabra usando una letra para representar cada sílaba de la palabra. (<i>Hipótesis silábica</i>). En esta etapa las letras pueden o no corresponder al valor sonoro de las mismas pues el niño se encuentra en esa transición.	
(Silábico-alfabético)	El niño comienza a escribir una letra para cada sílaba, y una letra para cada sonido, razón por la cual las representaciones de cada sílaba, pueden contener una única letra y otras más de una letra. Escriben casi de manera convencional, ya que hay omisión, inversión o sustitución de letras.	
(Alfabético)	El niño escribe palabras de manera convencional. (con claridad en la correspondencia entre grafema-fonema, pero puede tener errores ortográficos)	

*Ferreiro y Teberosky (1979; Ferreiro en Yaden y Tardibuono, 2004; Nemirovsky, 1991; 1999).

Anexo 4. Situaciones para la Resolución de Problemas Basados en Grupo

Fecha De Aplicación	Situación Analizada	Grado	SES1	SES 2
1. 18-19 Marzo	Escribiendo Una Canción "Don Melitón"	1º	X	X
		2º	X	X
		3º	X	X
2. 25 Marzo	Recado	1º	X	
		2º	X	
		3º	X	
3. 24-25 Mayo	Escribiendo Una Canción "Los Pollitos"	1º	X	X
		2º	X	X
		3º	X	X
4. 10-11 Junio	Haciendo Una Noticia	1º	X	X
		2º	X	X
		3º	X	X
5. 22-23 Junio	Carta A Mi Maestra	1º	X	X
		2º	X	X
		3º	X	X

Anexo 5. Textos utilizados en las actividades de composición de textos donde se ilustra la competencia: “Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien”

- TRANSCRIPCIÓN NIVEL 1

Gigante Helado



Cayo nieve en Toluca, y quedó totalmente iluminado por los rayos del sol.

Nieve

- TRANSCRIPCIÓN NIVEL 2

COCINA

Deliciosas mini pizzas se cocinaron en Granada



En el salón Granada, elaboraron la pizza con una tortilla, y le pusimos jamón, queso y salsa. Se metieron al horno y nos la comimos.

¡Qué bonita pizza!

- **TRANSCRIPCIÓN NIVEL 3**

DON MELITÓN

(Anónimo)

Don Melitón tenía tres gatos
y los hacía bailar en un plato
y por las noches les daba turrón
¡Que vivan los gatos de Don Melitón!

Don Melitón como era tan chato
le llamaban narices de gato
pero los gatos se le han "escapao"
comiendo ratones a medio "bocao"

- **TRANSCRIPCIÓN NIVEL 4**

Un Acróstico para Mamá

Mujer de gran corazón
Aquella que me lleno de amor
Mujer, a ti mi admiración
A ti, brindo todo lo que soy.

Te lo dedica:
Maribel García

- TRANSCRIPCIÓN NIVEL 5

Vamos México

México va creciendo



Se realizó una encuesta en México, para saber si podía pasar a octavos de final ya que el mundial de fútbol se va a llevar a cabo en Sudáfrica.

Vamos con todo México.

- TRANSCRIPCIÓN NIVEL 5 b (segunda transcripción del nivel 5)

Hoy es lunes 30 de junio del 2010

Hola maestra Carmen

¿Quisieras saber cuál es su platillo favorito? Estamos felices porque fue nuestra maestra, la queremos mucho y me gustaría saber ¿Qué juego le gusta jugar con su familia?

Hasta pronto

Anexo 6. Textos utilizados en las actividades de lectura de textos donde se ilustra la competencia: “Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura”

• **TRANSCRIPCIÓN NIVEL 1**

Situación Haciendo un Recado (1°)

1. Primero, vamos a recordar ¿qué es un recado?
2. Después, vamos a pegar las palabras de nuestro recado.
3. Luego, la leeremos junto con la maestra.
4. Finalmente, la guardaremos para nuestros papás.



TRANSCRIPCIÓN NIVEL 2, NIVEL 3 y NIVEL 7

Situación: Haciendo una noticia (1°, 2° y 3°)

1. Primero, vamos a elegir una noticia.
2. Luego, la maestra nos leerá la noticia y platicaremos sobre ella.
3. Después, le dictaremos a la maestra nuestra nueva noticia.
4. Finalmente, buscaremos las palabras que falten y completaremos la nueva noticia.



- **TRANSCRIPCIÓN NIVEL 4**

¡Se busca perrita!

Se llama "tutu" Tiene 3 años, se perdió, ésta es la foto.



Cualquier información comunícate al 555555
¡Recompensa!

- **TRANSCRIPCIÓN NIVEL 4 b (segunda transcripción del nivel 4)**

Situación: Escribamos una Canción (2º)

1. Primero, vamos a conocer ¿Qué es una canción?



2. Después, vamos a dictarle a la maestra canción.

3. Luego, pegaremos las palabras que faltan para completar nuestra canción.



4. Finalmente, leeremos junto con la maestra nuestra canción.

